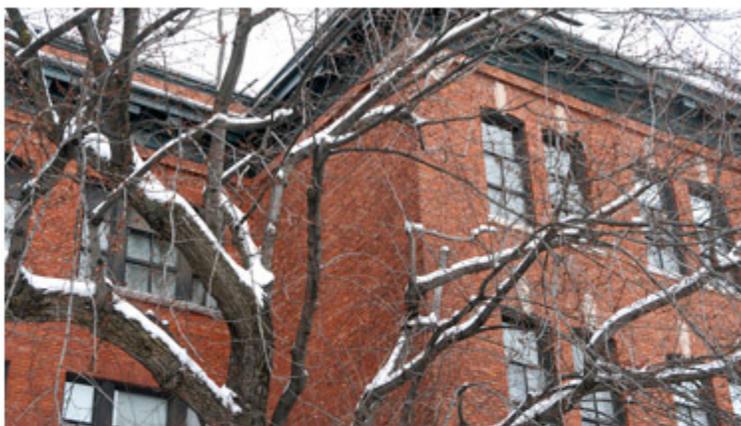




VIE PÉDAGOGIQUE



Numéro 159
Novembre

2011

DOSSIER

.....
Regards sur les
apprentissages des
élèves, aujourd'hui

Denis Garon, photographe

Paul Francœur

Durant 32 ans, soit de 1979 à 2011, Denis Garon aura assumé, avec une rare assiduité et un haut degré de qualité, le rôle de photographe attiré de la revue *Vie pédagogique*. À l'heure de la retraite, il convient de rendre un juste hommage à cet homme doué, mais simple, modeste et discret.

Né en 1945 à Saint-Donat-de-Rimouski, à l'ombre du mont Comi, Denis fréquente l'école de son village natal pour entreprendre ses études primaires et secondaires. Dès son enfance et son adolescence, il noue des amitiés pour la vie et, surtout, s'engage dans un amour qui dure toujours. Après une expérience de travail en forêt, sur les traces de son père, il acquiert à Mont-Joli une formation en mécanique automobile. À l'âge de 12 ans, il reçoit en cadeau son premier appareil de photographie, devenant peu à peu, et pour toujours, un fervent de cet art, ce qui lui permet de percevoir, avec une plus grande vivacité, une réalité à transfigurer de façon créative. De 1968 à 1977, il travaille au studio du portraitiste André Larose, à Montréal, soutenu par deux mentors : Jules Blouin et Victor Trower. Devenant par la suite travailleur autonome, un statut qui convient fort bien à ses aspirations de liberté et d'indépendance, il propose ses services, entre autres, à Luce Brossard, en 1979, au moment où celle-ci lance la nouvelle revue *Vie pédagogique*, sous la gouverne du ministère de l'Éducation. Il suffit de feuilleter ce périodique, à travers les 160 numéros parus à ce jour (en fait, la première contribution de Denis s'amorce à partir de la sixième publication), pour constater ses dons éminents sur les plans humain, artistique et technique. Ainsi :

- le regard que Denis porte sur l'être humain révèle un grand cœur, sensible et bienveillant. Son objectif cherche délicatement à mettre en lumière un peu de l'âme et de l'essence de son sujet, mais toujours avec respect. Si la personne se dérobe par pudeur ou par crainte, il n'insiste pas;
- il s'affirme aussi comme un artiste authentique, soucieux de faire ressortir la beauté unique que recèle chaque visage humain, autant de l'intérieur que de l'extérieur. Son œil aiguisé trouve d'instinct l'angle sous lequel la personne manifeste le meilleur d'elle-même, au-delà du masque figé et de l'armure protectrice de son ego;
- enfin, l'artisan minutieux et patient prend la relève de l'artiste et du technicien et travaille cette matière brute pour l'affiner, pour équilibrer la part de lumière et d'ombre, pour gommer les imperfections inutiles et livrer un produit fini de la meilleure qualité qui soit.

Ces caractéristiques se vérifient au plus haut point dans son exposition itinérante sur le thème de *La femme ou un cycle de vie*, inaugurée au Centre d'exposition de la gare de l'Annonciation, à Rivière-Rouge, en mai 2007, et qui poursuit une tournée sporadique du Québec à travers le réseau des bibliothèques et des centres d'art.

Si l'on a surtout sollicité son habileté de portraitiste, rappelons que cet amant de la nature excelle également dans le captage de paysages. Certaines pages de couverture de la revue en témoignent.

Pendant toute sa carrière, ce professionnel aux aptitudes et aux compétences reconnues, prodigue de son attention et de son temps, a donc sillonné de long en large le réseau scolaire du Québec, visitant plusieurs centaines d'établissements. Il a ainsi enrichi les archives photographiques de notre publication d'une multitude de visages d'élèves et d'enseignants. Son apport particulier tendrait à rappeler que les sciences et les techniques d'éducation s'appliquent à des êtres humains, uniques par nature, irréductibles aux grilles, aux normes, aux statistiques. En quelque sorte, il y a longtemps que cet homme, si proche de la vie, se range intuitivement parmi les partisans d'une pédagogie différenciée et d'une approche universelle de l'apprentissage, dans un contexte signifiant.

Voilà donc un bel échantillon de ce que notre Québec peut produire de mieux sur le chapitre d'une humanité chaleureuse, d'une conception courageuse et chevaleresque de l'existence, et du labeur des mains consciencieusement et rigoureusement accompli.

En ce printemps 2011, alors que Denis se retire avec Monique, sa compagne depuis 43 ans, dans l'hospitalière région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, au voisinage de son fils Martin, de sa belle-fille et de ses petits-enfants, il nous reste à le remercier vivement pour sa contribution substantielle et fidèle à la mission de notre revue et à lui souhaiter de vivre désormais ces belles années de retraite dans la pleine jouissance de la liberté tranquille et des joies familiales.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

La plume (de paon) de PAUL

Ghislaine Bolduc

Ta plume nous a fait voyager,

C'est dans l'encre de tes anecdotes que nous avons rencontré des passionnés, des gens venant des quatre coins du Québec. Oui, ta plume nous a permis de faire la connaissance de centaines et de centaines de pédagogues.

Ta plume nous a fait réfléchir,

C'est dans ta façon d'écouter et de rapporter le témoignage de chacun que l'écho rebondit en nous afin de questionner nos agir... Oui, ta plume nous a fait accéder à un plus haut niveau de conscience professionnelle.

Ta plume nous a permis d'admirer,

C'est par le choix de tes propos que nous avons découvert toute l'ingéniosité et la ténacité d'individus et d'équipes souvent placés devant des défis gigantesques. Oui, ta plume a su traduire les impressionnants chantiers que des pédagogues engagés ont mis en place.

Ta plume nous a prêté leurs émotions,

C'est par le choix de tes mots que nous avons vibré et que nous sommes devenus aussi enthousiastes que les acteurs cités. Oui, ta plume sensible, compatissante, empathique et passionnée a touché nos cœurs.

Ta plume a su rehausser notre culture générale,

C'est par la sélection de l'information, placée entre deux virgules, que la spécificité d'une école, d'un lieu, d'un village ou d'un personnage nous est gentiment glissée. Oui, ta plume a fait des choix judicieux afin de rehausser la culture générale de tous.

Ta plume, et c'est bien là son plus bel attribut, de chronique en chronique, exhibe une dentelle poétique,

C'est par une construction soigneusement articulée que l'expérience de vie d'hommes et de femmes d'ici nous est racontée. L'histoire est si bien dite que même les acteurs prennent conscience de la puissante expérience qu'ils ont vécue. Oui, ta plume nous fait rêver, ta plume nous aide aussi à nous trouver bons et beaux.

Ta plume a su connaître et reconnaître les pédagogues québécois,

C'est par ta plume vivante et dynamique que nous reconnaissons la valeur des gens de terrain. Oui, ta plume a permis à toute une communauté de pédagogues d'ici d'être reconnue.

Ta plume, mon cher Paul, même si elle décide de prendre un peu de repos, a su donner des ailes à toute notre vie scolaire. Notre mémoire collective t'en remercie infiniment.

Au nom de tous les lecteurs,

Ghislaine Bolduc

Au cours des dix dernières années, M. Paul Francœur a rédigé plus de 75 articles pour *Vie pédagogique*. Grâce à toutes ses rencontres, il a été un témoin privilégié de la passion qui habite les différents acteurs du milieu scolaire, à travers le Québec.



Numéro 159
Novembre 2011

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
Télé. : 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
Marylène Bernier
Ghislaine Bolduc
Christine Couture
Gisèle Maheux
Arthur Marsolais
Estelle Menassier
Francine Olano
Jérôme Proulx
Suzanne Vincent
Marc-Yves Volcy
SECRETARIAT
Josée St-Amour

RÉVISION LINGUISTIQUE

Lise Boivin et Suzanne Vinet

PHOTOS

Denis Garon
Luc Mercure
Marilyn Aitken
Marie-Claude Larouche
Nicolas Falcimaigne

CONCEPTION GRAPHIQUE

Deschamps design enr.

CONCEPTION INTERNET

L'équipe Internet de la Direction des communications

ISSN 1911-8759 (En ligne)

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2011
Dépôt légal
Bibliothèque et Archives Canada, 2011

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

Des décalages et des paradoxes

Est-ce que les élèves ordinaires nous remettent en question ou nous placent même dans l'embarras relativement à notre conception de l'apprentissage? Est-ce la majorité de nos élèves qui parvient à nous faire sortir de notre confort par rapport à l'acte d'enseigner?

J'aime entendre et moi-même dire que les élèves en difficulté nous mettent en échec! Comment sortir du mirage facile de la transmission des savoirs par le simple acte d'expliquer? Comment nous sentir utiles lorsque nous craignons que le message véhiculé n'ait pas été reçu par son destinataire? Il n'est pas évident de se retrouver devant une classe hétérogène, qui comprend ceux pour qui la réussite est toujours au beau fixe, ceux pour qui quelques nuages environnementaux socioaffectifs la bloquent et enfin ceux pour qui le ciel gris ne veut pas laisser entrevoir quelques rayons de lumière. L'inclusion scolaire entraîne donc une succession de vertiges pour certains d'entre nous et nous pousse de façon certaine à vouloir créer des catégories ou encore des stéréotypes dans les diverses explications que nous donnons pour classer les difficultés d'apprentissage et les acteurs qui les génèrent. Pour répondre à ce phénomène, l'école en tant que symbole et surtout référent social nous envoie le message que les difficultés vont être l'affaire de tous et qu'ensemble, nous arriverons à les réduire. Le propos est fort louable et nous renvoie au postulat que l'école doit donner sa chance à chacun des élèves en difficulté afin de briser le cercle fataliste du déterminisme de l'échec dans lequel ils sont enfermés et de tendre vers une situation plus équitable à l'école. Mais nommer un groupe « élèves à risque » ou « élèves en difficulté » – termes qui désigneraient un ensemble hétérogène d'élèves ayant des problèmes considérés comme des indicateurs de risque d'échec scolaire – n'est-il pas en soi porteur de germes amenant des perceptions négatives à l'égard de ce groupe? L'effet Pygmalion si longtemps analysé dans toutes sortes d'études ne vient-il pas justement s'effacer devant une telle classification?

Considérant que le processus d'apprentissage est naturel chez tout être humain, mais qu'il se fait selon le rythme de chacun, son vécu, ses expériences et son ouverture face à ce qu'il reçoit, devrait-on pour autant ignorer les groupes d'élèves en difficulté ou à risque?

En outre, il serait pertinent que l'approche individuelle de la difficulté de chaque individu reprenne sa place au cœur de l'école. On enverrait ainsi le message que chaque risque ou problème doit être traité de façon unique. L'unicité engendrerait donc l'obligation de se centrer sur les influences positives que procure un enseignement dont les situations d'apprentissage mettent en évidence les différents styles d'apprentissage, voire les différents profils, plutôt que de dispenser un enseignement qui accentuera les écarts et les disparités entre les élèves. À ce sujet, plusieurs études ont été mises en avant pour étayer et illustrer nos propos¹.

Selon certains auteurs, comme Delelis et Desombre (2010), pour réduire cet écart, « tout d'abord, les enseignants et les élèves doivent se persuader que l'intelligence est malléable, c'est-à-dire qu'elle évolue dans le temps et suivant les tâches. Chaque élève peut faire un jour l'expérience de la difficulté sans que cela le fige dans un groupe particulier. Par ailleurs, la difficulté scolaire doit être appréhendée comme un élément indissociable de l'apprentissage : toute tâche nouvelle génère des difficultés passagères et normales². »

Mais soyons réalistes : on ne peut ignorer le fait qu'il y a des limites à nos actions pédagogiques, même celles que nous estimons les plus créatives et les plus adaptées. Nous avons tous alors besoin de mettre en commun nos compétences pour soutenir les injonctions de ceux qui prétendent ne pas être formés pour contrecarrer les difficultés scolaires vécues par l'élève. Nous devons travailler ensemble pour déjouer les fatalités et mettre à l'honneur les marges de manœuvre qui opèrent lorsque nous croyons fermement que chaque enfant est capable d'apprendre.

Croire en cela renvoie à la grandeur, à la noblesse de l'acte d'enseigner, afin de sortir l'enseignant de son isolement et inscrire son engagement dans un processus mis en place par la pertinence et la richesse d'une hétérogénéité professionnelle de spécialistes et d'acteurs du milieu scolaire œuvrant en synergie cohérente pour la réussite de tous.

Les orthopédagogues, par exemple, outre les évaluations et les prises en charge structurelles des difficultés d'apprentissage des élèves, doivent inscrire leurs actions dans une conjonction des interventions faites par l'enseignant en classe, par les parents à la maison et aussi par les intervenants sociaux.

Il nous faut ouvrir les possibles de l'échange professionnel en faisant des liens avec la recherche et nous offrir en cadeau l'acceptation que chaque élève devant nous a droit à son soleil radieux de réussite, pour peu que nous arrivions ensemble à activer ses connaissances pertinentes et ses compétences adéquates pour répondre à son désir de réussir à l'intérieur du contrat scolaire. La diversité humaine est une évidence. Pourquoi l'accepterions-nous moins dans une classe?

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

1. C. DESOMBRE et autres, « Stéréotypes de la difficulté scolaire : un outil de recueil », *L'orientation scolaire et professionnelle*, [En ligne : <http://osp.revues.org/index1673.html>].
C. DESOMBRE et G. DELELIS, « Le poids des stéréotypes », *Cahiers pédagogiques*, no 480, mars 2010.
2. C. DESOMBRE et G. DELELIS, « Le poids des stéréotypes », *Cahiers pédagogiques*, no 480, mars 2010.

Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une 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.

Persévérance scolaire et mission éducative : l'histoire pour mieux comprendre l'évolution du système éducatif au Québec

Entrevue avec M^{me} Céline Saint-Pierre

Propos recueillis par Estelle Menassier, en collaboration avec Donald Guertin

Note de la rédaction

M^{me} Céline Saint-Pierre, professeure à la retraite de l'UQAM, a accordé une entrevue à *Vie pédagogique* en décembre 2009. Sociologue de formation, elle a occupé plusieurs fonctions au cours de sa carrière. D'abord professeure de sociologie à l'Université de Montréal dès 1965, elle rejoindra l'UQAM lors de sa fondation en septembre 1969. Ses cours portent entre autres sur les classes sociales, la sociologie du travail et des changements technologiques, et l'histoire du mouvement ouvrier. À partir de 1980, elle mène plusieurs recherches sur l'impact de la bureaucratie et des technologies de l'information sur le travail des femmes. En 1992, elle devient vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche, un poste qu'elle occupera jusqu'en 1997. Durant son vice-rectorat, elle siège comme membre de la Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996). Puis, de 1997 à 2002, elle est présidente du Conseil supérieur de l'éducation. À la suite de ce mandat, elle est nommée directrice du développement à la Chaire Fernand-Dumont sur la culture, de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS)¹. En janvier 2005, elle devient vice-présidente Innovation et Transfert au Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO)², poste qu'elle occupera jusqu'en juillet 2008. Depuis, elle est impliquée, à titre bénévole, dans plusieurs organismes qui se consacrent à l'éducation et à la recherche : elle est, entre autres, vice-présidente du Collège Frontière³, un organisme canadien fondé il y a 110 ans et dédié à l'alphabétisation, membre du conseil d'administration de l'Institut de coopération en éducation des adultes (ICEA) et d'un comité de Centraide du Grand Montréal, et présidente du Conseil de la Chaire Fernand-Dumont. Régulièrement, elle participe à des panels et donne des conférences sur des questions liées à l'éducation. Récemment, elle a ainsi abordé le thème de la persévérance scolaire et la mission éducative à partir d'un regard rétrospectif sur la période 1960-2010, lors de journées de formation organisées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Pour les lecteurs de *Vie pédagogique*, M^{me} Saint-Pierre reprend quelques éléments de cette présentation, en réponse à nos questions.

Le rapport Parent

Estelle Menassier — Quelle était la mission première du rapport Parent? Pourquoi les auteurs n'ont-ils pas proposé de cibles de diplomation pour son application?

Céline Saint-Pierre — Il faut resituer le rapport Parent dans son contexte historique. En 1960, le Québec vit de grands changements sociaux; il consolide son entrée dans la modernité et cette période a été désignée sous le nom de *Révolution tranquille*. La société québécoise s'industrialise et se donne une nouvelle organisation sociale. Le gouvernement dirigé par le Parti libéral de Jean Lesage met en œuvre des changements, dont l'un des plus importants est la modernisation de l'État. En 1961, il met sur pied la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, présidée par M^{gr} Alphonse-Marie Parent. Le rapport Parent est le résultat d'une vaste enquête et d'une profonde réflexion sur le système d'éducation au Québec de l'époque; les commissaires y proposent une approche globale de l'éducation, pour mieux répondre aux exigences d'un Québec moderne. En 1964, fidèle à une recommandation des membres de la commission Parent, le gouvernement crée le ministère de l'Éducation, dont M. Paul Gérin-Lajoie sera le premier titulaire. C'est un grand tournant pour le monde de l'éducation. En 1960, 22 000 étudiants fréquentent les universités québécoises, soit 4,3 % de la cohorte des 20-24 ans et le taux de fréquentation universitaire est très inégal entre anglophones (11 %) et francophones (3 %). Les commissaires sont conscients qu'il est urgent de hausser le niveau d'instruction de tous les Québécois.

Étant à cette époque étudiante à l'Université de Montréal, je suivais les cours du professeur Guy Rocher, l'un des membres de la commission d'enquête, et nous entendions parler des travaux qui s'y déroulaient; ce furent les premiers États généraux de l'éducation au Québec. Le rapport Parent va recommander que le système d'éducation soit public et accessible gratuitement sur l'ensemble du territoire à la très grande majorité des individus. Le premier objectif qui sera fixé est celui de la démocratisation de la fréquentation scolaire et l'accès aux mêmes services éducatifs de qualité. Voici un extrait du tome 1 du rapport Parent : « Les écoles de la province de Québec doivent donc être accessibles à chaque enfant, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou mentale. Ces écoles doivent offrir à tous les services d'une qualité et d'une diversité à peu près comparables afin que l'écolier des régions rurales de Gaspésie ou d'Abitibi ou des territoires non organisés de la Côte Nord ne soit pas trop défavorisé par rapport aux citoyens. »

Le rapport Parent ne fournit aucun seuil quant à la fréquentation scolaire et à la diplomation. Il propose un cheminement en continu depuis le primaire jusqu'à la fin des études secondaires, et par la suite, deux années d'études à l'institut qui deviendra plus tard le cégep. L'objectif de la commission était d'amener le plus grand nombre d'enfants jusqu'à la fin d'une treizième année de scolarité; cette cible était très ambitieuse pour l'époque, quand on sait que la cible actuelle de diplomation fixée par le MELS pour 2020 correspond à l'obtention du DES, soit à onze ans d'études. Selon l'objectif fixé dans les années 1960, à la fin de ses treize ans d'études, l'élève devait s'orienter vers des études techniques ou universitaires.

Constatant que la commission, dans son rapport, n'a pas jugé utile de fixer le taux de diplomation à atteindre, je formule l'hypothèse – considérant l'espoir qui animait la Révolution tranquille à propos du développement de la société québécoise – que les commissaires ont tenu pour acquis que cela irait de soi et que la grande majorité des jeunes fréquenteraient l'école jusqu'à la fin des études secondaires et qu'ils obtiendraient leur diplôme sans aucune difficulté. Guy Rocher m'a confirmé que cette vision était présente chez les membres de la commission. Cependant, les commissaires ont senti le besoin d'établir une cible pour la fréquentation à l'université; selon eux, « si on fixe à 17 % la proportion des jeunes gens et jeunes filles de 20 à 24 ans qui sont aptes à faire des études supérieures, on doit viser à doubler le taux de scolarisation des garçons de langue française au niveau universitaire; quant au taux des filles, il faut multiplier au moins par 15 fois ce qu'il est actuellement » (Rapport Parent, vol II, tome 2, paragraphes 166 et 168).

La fondation des cégeps

La création des premiers cégeps remonte à la fin des années 1960. Il est important de rappeler qu'au moment de leur fondation, leur vocation a été modifiée. En effet, le rapport Parent proposait de créer des instituts qui représentaient « un niveau d'études complet en lui-même, d'une durée de 2 ans après la 11^e année et qui soit distinct du niveau secondaire et de l'enseignement supérieur ». L'idée d'institut n'a pas été retenue et elle a fait place à la création des cégeps, qui feraient partie de l'enseignement supérieur. Notre système d'éducation allait dorénavant s'organiser autour de deux grandes structures, celle de l'enseignement primaire et secondaire, et celle de l'enseignement supérieur, regroupant les cégeps et les universités. Ce fut un important changement d'orientation et d'organisation de cet enseignement au regard des recommandations du rapport Parent.

Le rapport Corbo, en 1990

E. M. — Quel rôle a eu le rapport Corbo?

C. Saint-P. — Dans les années 1990, le constat est dur quant aux taux de fréquentation et de décrochage scolaires. Malgré la volonté des dirigeants des années 1960 d'ouvrir le système à tous, les données sont décevantes. En 1993, le Conseil supérieur de l'éducation fixera le seuil d'obtention du diplôme au secondaire à 85 %. Le 15 % restant découlait d'une analyse pointue des données sociales concernant les capacités intellectuelles des jeunes d'une société. On jugeait que 15 jeunes sur 100 n'avaient pas les capacités intellectuelles nécessaires pour répondre aux exigences de l'obtention d'un DES.

Les années 90 seront des années prolifiques en rapports de toutes sortes. En 1994, le ministre de l'Éducation demande à M. Corbo de former un groupe de travail pour réfléchir sur les finalités de la formation au Québec, tout en tenant compte des grandes transformations sociales, ici et ailleurs : mondialisation, émergence des nouvelles technologies, société des savoirs, nouvelles exigences de qualification professionnelle, formes de travail, etc. Le comité proposera une analyse de la formation au regard des enjeux sociaux et économiques et en reverra les finalités afin de bien préparer les jeunes au XXI^e siècle⁴. Le savoir et la qualification acquis par chaque jeune devenaient un enjeu social majeur et les finalités de formation devaient être revues pour mieux répondre aux défis d'une société moderne du savoir. Le groupe de travail n'a pas discuté comme tel du taux de fréquentation et d'obtention du diplôme d'études secondaires.

Les États généraux sur l'éducation et la démocratisation scolaire

E. M. — Qu'en est-il des écoles en milieu défavorisé?

C. Saint-P. — La véritable démocratisation, telle qu'elle avait été souhaitée dans le rapport Parent, ne devait laisser aucun enfant sans service éducatif de qualité. En 1960, on parlait de scolarisation de masse et plusieurs recommandations ont été mises en place. En 1990, les agents scolaires se préoccupent davantage d'accompagnement des enfants dans leurs apprentissages scolaires; on observe un souci croissant pour les questions relatives à l'apprentissage.

La commission des États généraux mise sur pied par le ministre de l'Éducation entreprend ses travaux en 1995. À la demande du ministre Jean Garon, les commissaires tiennent une consultation dans toutes les régions du Québec pour dresser un état de situation. Présidée par M. Robert Bisailon, les travaux de la commission se sont déroulés en deux étapes distinctes : d'abord l'établissement d'un diagnostic à partir de ce que la commission avait entendu lors des consultations (premier rapport), suivie de l'élaboration de recommandations à partir de ce que les commissaires avaient retenu des audiences (rapport final). La première consultation a permis aux commissaires d'écouter des gens de toutes provenances sociales et de divers milieux de l'éducation ou venant de l'extérieur de ces milieux. Puis, ayant dégagé des constats et formulé des hypothèses, ils sont retournés dans les régions pour y tenir des forums et valider les orientations qu'ils avaient retenues.

Lorsque M^{me} Pauline Marois est nommée ministre de l'Éducation, elle demande aux commissaires de faire plus qu'un état de situation et de lui formuler des recommandations. En conséquence, la commission a prolongé ses travaux de quelques mois et en octobre 1996, a présenté ses recommandations à la ministre. La première était celle de remettre l'école sur les rails de l'égalité des chances pour tous, sans distinction.

Une autre recommandation des États généraux fixait de nouveau à 85 % le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans, et ce, d'ici 10 ans, soit pour l'année 2005; M^{me} Marois, dans son plan d'action, en repoussera ensuite l'atteinte à 2010. Les commissaires ont fait un constat important, à savoir que le système scolaire laissait s'échapper plusieurs élèves au cours des études secondaires et qu'il fallait y remédier. Par ailleurs, depuis 1990, tant le rapport Corbo que plusieurs avis du Conseil supérieur de l'éducation incitaient à augmenter la fréquentation au niveau universitaire. Pour atteindre cet objectif, il fallait accroître la diplomation tant au secondaire qu'au collégial. Depuis 1995, j'observe chez les acteurs du système de l'éducation un souci constant pour atteindre le seuil de 85 % de diplomation et pour mettre en place des actions concrètes afin de contrer le décrochage scolaire. Plusieurs recherches menées sur l'abandon des études en milieux défavorisés démontrent l'importance de se préoccuper davantage de la pédagogie dans l'enseignement.

Trop souvent, les enseignants se perçoivent comme de simples transmetteurs de connaissances. D'autre part, tous les enfants n'apprennent pas de la même manière. Il faut mentionner, à ce sujet, qu'en même temps que les travaux de la Commission des États généraux se déroulaient, l'UNESCO publiait le rapport Delors, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, dans lequel les auteurs rappellent l'importance de penser l'éducation dans la perspective de la vie entière d'un individu. Ce rapport établit quatre piliers de l'éducation : apprendre, apprendre à être, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble. Dans cette optique, le curriculum du primaire et du secondaire devait être repensé comme étant une formation de base qui prépare à l'éducation supérieure et à une éducation tout au long de la vie.

La société québécoise est caractérisée par un pluralisme culturel, linguistique et religieux, une perspective présente dans le rapport Delors.

Dans la poursuite des idées promues par ce rapport, le plan d'action⁵ déposé par Mme Marois en 1997 proposa à l'école trois missions spécifiques, ainsi que l'avait souhaité la Commission des États généraux : elle doit instruire, socialiser et qualifier. Sous la mission « socialiser », on retrouve les préoccupations d'éducation à la citoyenneté et d'apprentissage au vivre-ensemble.

Le rapport Ménard, en 2009

E. M. — Dans cette perspective, comment situez-vous le rapport Ménard?

C. Saint-P. — En 2008, plusieurs acteurs du milieu scolaire et du milieu du travail, conscients que la situation de la diplomation au secondaire est critique, se regroupent pour tracer un portrait de la situation. Pour eux, il y a un enjeu crucial : tout faire pour lutter contre le décrochage et augmenter le niveau de scolarisation, et revenir à l'esprit du rapport Parent en matière de démocratisation de l'accessibilité et de la diplomation du plus grand nombre. Dans la foulée de ces réflexions, paraît au printemps 2009 le rapport Ménard⁶, sous le titre *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Les auteurs fixent des cibles claires et précises, soit 80 % d'obtention du DES avant l'âge de 20 ans. À l'automne, la ministre rend public une proposition : *Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires*, qui établit cette cible de 80 % à atteindre pour 2020.

Il faut, par ailleurs, inciter les individus à s'inscrire dans une perspective de formation continue; contrairement à ce qui était courant dans les années 60 et 70, le diplôme d'études secondaires ne suffit plus à répondre aux exigences de la société du savoir et du marché du travail et de l'emploi. Il faut inciter les jeunes à poursuivre des études collégiales techniques ou à compléter des études universitaires. Il faut préciser que le Ministère n'a pas modifié l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire; il est toujours établi à 16 ans dévolus. Or, dans une société du savoir comme la nôtre, il y a de plus en plus d'emplois qui exigent une formation supplémentaire et des compétences appropriées pour les exercer. En Ontario, où la situation est comparable à celle du Québec, le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires a été établi à 85 % pour 2011. Une personne du secteur francophone de l'éducation, en Ontario, me confirmait le fait qu'ils ont atteint 88 % de diplomation dans l'une des commissions scolaires de leur secteur.

Toutefois, il faut noter que les cibles proposées dans le récent plan stratégique de la ministre Courchesne sont différentes de celles que le Conseil supérieur de l'éducation avait fixées en 1993 et de celles du plan stratégique du MELS en 2002, qui maintenait le taux de 85 % pour 2010. Les cibles proposées sont plus basses, soit, d'ici 2020, un taux de 80 % d'obtention d'un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans. Il est souhaitable que les jeunes complètent leurs études à la formation générale des jeunes plutôt que de les terminer à l'éducation des adultes. Cependant, il est important de savoir, et c'est une bonne nouvelle, que tous âges confondus, le Québec figure parmi les premiers quant au taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

Pourquoi a-t-on réduit ce taux à 80 %? Et pourquoi a-t-on établi des seuils différents par région et par commission scolaire? Peu de gens savent que le Ministère a établi pour chaque commission scolaire un taux différent d'obtention du DES à atteindre d'ici 2020. Pour la CSDM, la cible fixée est de 57 %. Les régions de Gatineau et des Laurentides ont aussi des objectifs plus faibles à atteindre, compte tenu du niveau

très élevé de décrochage qu'on y observe. Il semble bien que les cibles aient été réduites pour certains milieux économiquement faibles ou défavorisés. Toutefois, la moyenne nationale est maintenue à 80 % pour 2020.

Dans la loi qui a été déposée à l'Assemblée nationale à l'automne 2009, on accorde à la ministre la possibilité d'établir des seuils de réussite par commission scolaire, et même par école. Comment a-t-on tenu compte de la spécificité de régions économiques comme Montréal, qui exigent des travailleurs mieux formés pour occuper des emplois spécialisés? Il aurait été préférable, à mon avis, de conserver un seuil de 85 % et d'encourager davantage les milieux scolaires à s'y conformer en les soutenant par différentes mesures financières ou autres. Il faut alerter les gens et mettre en œuvre une corvée nationale pour amener le plus grand nombre de nos enfants à obtenir un diplôme d'études secondaires. La famille, l'école et la communauté doivent se rallier autour d'un taux de 85 % de diplomation. Toutes les régions devraient être soutenues pour y arriver.

L'équipe de Michel Perron, du groupe Écobes⁷ (Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population), au cégep de Jonquière, qui effectue des recherches sur la fréquentation scolaire, a établi une carte socioéconomique du Québec en associant des indicateurs de fréquentation scolaire et des facteurs socioéconomiques pour chacune des régions. À partir de ces données, les acteurs nationaux et régionaux pourraient mieux cibler les milieux où ils doivent agir, y concentrer leurs efforts et prévoir les moyens à mettre en œuvre.

L'âge de fréquentation scolaire

E. M. — *Que pensez-vous de la décision de maintenir l'âge obligatoire à 16 ans?*

C. Saint-P. — En 1963, on a modifié l'âge de la fréquentation scolaire; on est passé de 15 à 16 ans. Le Nouveau-Brunswick a fixé à 18 ans l'âge de fréquentation scolaire; cela ne signifie pas que les jeunes prennent plus de temps pour terminer leurs études, mais ils doivent être à l'école jusqu'à 18 ans. Au Québec, le diplôme d'études secondaires exige onze années d'étude; dans les autres provinces, c'est douze ans. Si on fait le calcul, on a un seuil de 80 % de réussite qui exige onze années d'études; ces objectifs se situent bien en deçà d'un 85 % pour l'obtention d'un diplôme qui exige douze ans. De plus, en examinant les données d'un sondage commandé par un autre groupe de travail dirigé par l'ancien recteur de l'Université Laval, Michel Gervais, on constate qu'il existe un grand écart entre le Québec et les autres provinces canadiennes quant à la priorité accordée aux études : « 94 % des Canadiens, contre 81 % des Québécois, considèrent comme extrêmement important d'assurer une bonne connaissance de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. » De plus, 82 % des Canadiens, contre 60 % des Québécois, considèrent qu'il est extrêmement important d'acquérir des habiletés pouvant mener à l'obtention d'un bon emploi. Je crois que les Québécois ont une perception erronée des exigences des emplois d'aujourd'hui et qu'ils se voient encore dans la situation qui était celle des années 60-70.

Depuis 1960, des changements sociaux et économiques ont entraîné un rehaussement des exigences pour exercer la plupart des métiers et des professions. Comment se fait-il que l'on se pose encore la question de l'importance de la formation et que l'on constate un taux si élevé de décrochage, notamment chez les garçons? Le Conseil supérieur a publié environ 25 avis entre 1985 et 2005 sur divers volets de la formation et des finalités de l'éducation, qui montrent l'importance de contrer le décrochage scolaire. Il faut mieux arrimer les résultats des recherches qui ont été effectuées sur ces questions et les diffuser dans les milieux scolaires; par exemple, il a été recommandé à maintes reprises d'offrir des parcours différenciés au secondaire et de mieux accompagner la famille. On doit favoriser une plus grande interaction entre les divers intervenants scolaires et la communauté environnante et une meilleure concertation de leurs actions. Dans son rapport *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années*, publié en 2000, le Conseil supérieur de l'éducation recommandait la création d'une instance nationale pour un meilleur usage des résultats de la recherche et pour favoriser la concertation entre les acteurs de l'éducation sur les actions à mener. Il faut que les chercheurs et les praticiens puissent s'alimenter mutuellement et qu'ils partagent leurs connaissances (ce qu'on appelle la mobilisation des connaissances).

L'apport de la recherche

E. M. — *Comment en arriver à ce que la recherche scientifique descende dans les classes?*

C. Saint-P. — Les résultats de recherche doivent circuler auprès des enseignants et des intervenants pour les soutenir dans leur travail. Actuellement, il y a des projets qui visent l'accessibilité des données de la recherche et leur circulation dans les milieux scolaires. Je suis conseillère aviseuse pour une équipe de recherche sur la réussite scolaire des enfants des communautés culturelles, où siègent des chercheurs, des directions d'école et des enseignants. Cette démarche de coconstruction du savoir fait appel aux connaissances des chercheurs et à l'expertise issue des milieux de pratique.

Il faut créer des lieux d'échanges et inventer des outils pour que la recherche soit utile aux intervenants et aux enseignants et que les pratiques en milieu scolaire alimentent la recherche; il faut bâtir des ponts entre les facultés universitaires et les écoles. La recherche a son propre discours, ses méthodes et ses outils d'analyse. Il faut également que les milieux scolaires comprennent les exigences de la recherche, qu'ils aient le souci de la connaître et d'en utiliser les données pour déterminer les actions à mener et corriger certaines façons de faire. Cela exige que le chercheur puisse adapter les résultats de recherche et traduire dans un mode de compréhension plus accessible les données qu'il a recueillies. Il ne s'agit donc plus, selon cette approche, de faire « descendre » la recherche dans les classes.

E. M. — *Quels outils pourrait-on utiliser pour permettre au discours de la recherche de rejoindre les enseignants et leurs pratiques?*

C. Saint-P. — Ce qui manque, dans cette chaîne, c'est l'adaptation des moyens pour le transfert des connaissances et leur appropriation. Il faut former des gens, dans les organisations, qui agiront comme traducteurs des données de la recherche à l'intention des praticiens. Cela se fait actuellement dans le milieu de la santé. Dans le contexte d'un nouveau programme de maîtrise à l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), soit *Recherche et action publique*, on forme de futurs ou d'actuels acteurs publics qui seraient chargés de l'appropriation et de l'adaptation des résultats de la recherche, pour les rendre accessibles à leurs milieux en vue de transformer ou de réorganiser ces derniers. Comme présidente du Conseil supérieur de l'éducation, même si ce n'était pas la mission première du Conseil, je m'étais donné un mandat de diffusion des avis et des résultats des recherches que nous menions. Malheureusement, trop peu de praticiens scolaires (enseignants et directions d'établissement) lisent ces avis ou prennent connaissance des recherches, même si ces documents sont facilement accessibles.

Un bilan de la situation

E. M. — *Quel bilan faites-vous de ce qui a été fait au Québec depuis le rapport Parent?*

C. Saint-P. — Soyons fiers de ce qui a été accompli depuis 50 ans. Il faut se rappeler ce qu'était le Québec en 1950, apprécier le chemin parcouru et mesurer la portée des transformations opérées et des changements effectués. Le chemin parcouru est important. Toutefois, il ne faudrait pas reculer ou faire du sur place. Par exemple, le taux de diplomation souhaité de 30 % pour le premier cycle universitaire tourne actuellement autour de 27 %; au cégep, le taux attendu de 60 % est loin d'être atteint, autant pour les programmes d'études préuniversitaires que pour les programmes d'études techniques.

Ce qui sauve le Québec, c'est le haut taux de diplomation des filles à tous les ordres d'enseignement, sauf à la maîtrise et au doctorat. Selon les données obtenues dans les différentes régions du Québec, il y a un écart minimal de 10 points entre les taux de diplomation des filles et ceux des garçons au secondaire; dans certains cas, l'écart atteint 40 points en faveur des filles. Certaines études universitaires démontrent que le mouvement féministe a eu un impact sur la fréquentation et la persévérance scolaire des filles; l'analyse du rapport que les mères développent avec leurs filles confirme cette tendance. En fait, il semble bien que les mères incitent davantage leurs filles à étudier pour occuper des professions et des métiers qui ne leur avaient pas été accessibles à leur époque. D'autre part, les parents – surtout les mères –

croient que leurs garçons vont s'en sortir de toute façon, même s'ils ne font pas des études avancées. Parmi les raisons pour lesquelles les garçons quittent plus facilement l'école, on retrouve leur ambition de gagner de l'argent rapidement; et plusieurs « petits boulots » leur sont offerts pour y arriver.

Une recommandation du Conseil supérieur de l'éducation visait à donner une plus grande marge de manœuvre aux écoles. La décentralisation ne veut pas dire que l'État se retire de tout. Bien au contraire, l'État doit conserver la responsabilité de définir les grandes orientations de l'éducation et de soutenir l'école publique ainsi que les enseignants et les directions d'école dans la réalisation de la mission éducative. La responsabilisation des acteurs du système doit s'accompagner de l'exercice de certains pouvoirs; il faut leur donner les moyens nécessaires pour décider et prendre en charge certains dossiers importants propres à leurs milieux respectifs.

L'école doit être en mesure de faire des choix politiques éclairés. Il semble bien que le système actuel tende à trop centraliser les décisions (il avait pourtant été recommandé par la Commission des États généraux sur l'éducation de décentraliser davantage). À cet égard, il me semble y avoir un recul. Certaines problématiques sociales sont davantage locales et elles exigent que l'école ait le pouvoir de décider des actions à entreprendre. Elle doit créer des alliances avec les acteurs de son milieu. C'est ce qu'ont fait les gens du Lac Saint-Jean à la suite des recommandations du groupe ÉCOBES et ils ont réussi à contrer un haut taux de décrochage. L'école doit pouvoir agir et être un acteur signifiant dans son milieu.

En Montérégie, j'ai siégé à une table interordres où se rencontraient les acteurs scolaires et sociaux (santé, économie, éducation et culture). L'objectif était de trouver ce que chacun pouvait faire pour la réussite de tous les jeunes de cette région, tout en développant une même vision d'ensemble du système. À mon avis, la réussite de l'élève passe par la réussite de l'école dans la réalisation de sa triple mission. Pour cela, il faut pouvoir compter sur les acteurs de première ligne que sont les enseignants, les membres du personnel non enseignant et les directions d'école, ainsi que les membres du conseil d'établissement.

L'enseignant

E. M. — Quel est le rôle dévolu à l'enseignant?

C. Saint-P. — Les enseignants sont les principaux acteurs du système d'éducation. Malheureusement, ils se perçoivent trop souvent comme des techniciens de l'enseignement chargés de transmettre des contenus préétablis. Fernand Dumont a défini l'enseignant comme un passeur qui aide l'enfant à faire le passage vers la culture savante et comme un éveillé à la curiosité intellectuelle. La formation des maîtres doit permettre à l'enseignant de prendre conscience de ce volet important de son rôle. Cet aspect n'est pas suffisamment présent dans la formation actuelle des futurs maîtres, où l'on est trop orienté vers l'exécution des rôles de transmission des savoirs et de gestion de classe. L'enseignant doit reconnaître l'importance des diverses composantes de son rôle de maître.

Pour enseigner, il faut connaître les exigences du métier et être conscient des efforts qui sont nécessaires à son exercice. Il faut que les milieux scolaires accompagnent davantage et soutiennent plus directement les nouveaux enseignants.

Certaines recherches ont montré que, pour plusieurs jeunes, « le mur de l'école apparaît comme une muraille impossible à franchir ».

L'école, tant au Québec qu'ailleurs, a-t-elle fait ce qu'il fallait pour composer avec la diversité des milieux sociaux et les caractéristiques de la culture présente chez les jeunes? Tout en admettant qu'ils doivent garder une distance nécessaire pour jouer leur rôle social, les acteurs scolaires ont intérêt à développer davantage d'interactions avec le milieu environnant de l'école et mettre l'élève en situation dynamique d'apprentissage. Cela est crucial, autant au primaire qu'au secondaire. Il faut partir d'une meilleure connaissance des élèves pour pouvoir les intéresser et les éduquer.

Selon certaines recherches actuelles en psychologie, il semblerait que certains enfants ont un bagage génétique très lourd, qui est difficile à concilier avec les exigences de l'école. Même si ces psychologues parlent de certains déterminismes qui jouent dès la naissance de l'enfant, je crois en la possibilité de résilience. Il y a des jeunes qui chemineront vers la réussite scolaire malgré le fait qu'ils évoluent dans des milieux sociaux et familiaux difficiles. Il y a des facteurs déterminants qui peuvent contrecarrer certains indicateurs très négatifs et l'école est l'un de ces facteurs qui pourraient faire la différence.

Selon ces recherches, il est recommandé d'intervenir très tôt auprès de ces enfants et d'aider leurs mères à se scolariser. Certaines réalités de la scolarisation au Québec devraient être réexaminées à cet égard. Actuellement, l'âge obligatoire de fréquentation scolaire est 16 ans et il n'y a pas de scolarisation obligatoire avant l'âge de 6 ans. Pourquoi ne pourrait-on pas scolariser plus tôt? Pourquoi ne pas envisager une maternelle *scolarisante* dès l'âge de cinq ans, comme cela se fait dans plusieurs provinces et pays? Les résistances des parents au Québec demeurent encore très fortes; on craint les obligations scolaires trop précoces – comme si entrer à l'école équivalait à entrer en prison, comme nous l'ont dit certains, lors des audiences des États généraux en 1995. Il faut reformuler des messages clairs sur les mesures pour contrer le décrochage, mais également sur l'importance de l'éducation et de la fréquentation scolaire au-delà du secondaire; et à cet égard, un leadership fort doit être exercé par le gouvernement du Québec, et non seulement par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

M^{me} Estelle Menassier est responsable de la revue *Vie pédagogique* et M. Donald Guertin est consultant en éducation.

1. [http://chaire.fernand_dumont.ucs.inrs.ca/]
2. [<http://www.cefrio.qc.ca/fr/>]
3. [http://www.frontiercollege.ca/organisme_alphabetisation.html]
4. GROUPE DE TRAVAIL SUR LES PROFILS DE FORMATION AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE. *Préparer les jeunes au 21^e siècle*, ministère de l'Éducation, juin 1994, 45 p.
5. [http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/ind_ref.htm]
6. [<http://www.infobourg.com/data/fichiers/306/Savoir%20pour%20pouvoir%20finale.pdf>]
7. [<http://cegepjonquiere.ca/ecobes/>]

Présentation

Regards sur les apprentissages des élèves, aujourd'hui

La question de faire apprendre ou d'apprendre reste au cœur de toutes les préoccupations depuis des millénaires. De Socrate à Rousseau, ou encore, de Dewey à Freinet, les penseurs de l'éducation ont tous eu le même élan de chercher les meilleures stratégies pour faire apprendre. Enseigner est un défi majeur, mais reste que réussir à faire apprendre en est la clé. Nous sommes tous, en tant qu'enseignants, à la recherche de cette clé qui n'ouvre pas forcément les trente serrures que nous avons devant nous! Nous nous débattons depuis des générations pour nous assurer que nos élèves apprennent... Nous nous souvenons avec gratitude de ceux qui nous ont fait apprendre sur le chemin de la connaissance et c'est cette force illuminatrice que nous tentons de reproduire pour nos élèves. Alors, discuter autour du mot *apprentissage*, pour les éducateurs que nous sommes, est un parcours le long duquel nous nous promenons chaque jour, à chaque instant, avec nos élèves. Nous vous proposons donc, dans ce nouveau dossier, une promenade passionnée et passionnante pour observer ce qu'est l'apprentissage de nos jours chez les penseurs québécois et dans les classes québécoises.

Un premier sous-dossier prendra le chemin de la réflexion autour du mot *apprentissage*, avec le texte de Raymond Vienneau : *Regards multiples sur l'apprentissage, les objets de l'apprentissage scolaire et l'enseignement*. Suivront par la suite des articles qui auront pour objet de clarifier dans nos esprits ce que nous comprenons autour du mot *apprentissage* ainsi qu'un texte qui sera le fruit de la résonance de ce terme pour les élèves :

- *Enseignement par projets et apprentissages disciplinaires. Le cas des sciences et de la technologie* (Abdelkrim Hasni, Fatima Bousadra et Nancy Dumais)
- *Dix propositions pour réfléchir sur l'apprentissage* (Jean Archambault)
- *Apprendre et enseigner aujourd'hui : regards croisés* (Guy Lusignan)
- *Table ronde : des élèves dialoguent autour du concept d'apprentissage* (Estelle Menassier)
- *Une vision du monde... pour l'enseignement* (Jean-François Maheux)
- *Une diversité de « manières de faire » l'évaluation formative* (Joëlle Morissette)

La pratique précède bien souvent les théories... C'est ainsi que nous vous proposons de cheminer sur les initiatives d'enseignants selon leur conception de l'apprentissage :

- *Des activités et des projets rassembleurs en classes multiâgées, des contextes d'apprentissage à exploiter* (Christine Couture et Nicole Monney)
- *Quand une enseignante questionne sa pratique* (Geneviève Gagnon)
- *Bâtir un projet afin de passionner l'enseignant et ses étudiants* (David Choinière et David Monette)
- *Pratiquer le dialogue philosophique en communauté de recherche au secondaire : quels sont les apprentissages pour les élèves?* (Mathieu Gagnon, Elisabeth Couture et Sébastien Yergeau)

Un élément incontournable aujourd'hui est bien entendu de faire apprendre avec le support des technologies, lesquelles font partie du quotidien de ces nouvelles générations d'enfants qui naissent avec une souris dans les mains! Nous vous offrons donc quelques expériences enrichissantes vécues en milieu scolaire, lorsque les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont mises au service de l'apprentissage :

- *Sept petites écoles en réseau triangulaire* (Paul Francœur)
- *iCl@sse 321, la classe du XXI^e siècle* (Pierre Poulin)
- *La pédagogie centrée sur l'apprenant et le recours aux technologies de l'information et de la communication. Entrevue avec François Guité* (Daphnée Poirier)
- *S'approprier le fonctionnement du tableau blanc interactif (Smart Board). Témoignage sur son implantation dans deux écoles de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys* (Isabelle Péladeau)
- *La communauté d'élaboration de connaissances, un modèle pédagogique qui favorise un ancrage culturel pour les apprentissages des élèves* (Stéphane Allaire, Christine Hamel et Thérèse Laferrière)

Apprendre est aussi directement lié aux ressources de la communauté, qui ne sont pas avares de leur expérience et qui se mettent au diapason des écoles pour les aider à compléter la grande œuvre de la marche aux savoirs :

- *Les classes hors les murs : un potentiel à mettre à profit* (Paul Francœur)
- *Jeunes artisans d'une Terre nouvelle* (Paul Francœur)
- *Les aventuriers nomades, un programme muséal novateur qui fait écho aux histoires de vie de jeunes Montréalais* (Marie-Claude Larouche et Stéphanie Robert)

■ *Projet « innu » sur l'apprentissage de la langue* (Yvette Mollen)

Enfin, nous concluons cette magnifique envolée par le texte de Philippe Jonnaert intitulé : *Apprendre*. Nous espérons que vous trouverez sur ces sentiers de quoi mettre à profit le sentiment de confiance en ce que tout être humain a la capacité d'apprendre avec une serrure propre à lui, et que nous, les éducateurs, sommes en quête de trouver la fameuse clé qui, la plupart du temps, est un passe-partout, qui souvent, a besoin de l'aide du serrurier et qui parfois, nécessite la créativité d'un joaillier!
Bonne lecture!

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca



Regards multiples sur l'apprentissage, les objets de l'apprentissage scolaire et l'enseignement

Raymond Vienneau

Introduction

Il y a quelques années, Gaëtan Morin Éditeur publiait un ouvrage intitulé *Apprentissage et enseignement, théories et pratiques* (Vienneau 2005), dans lequel nous proposons quelques éléments de réponses à certaines des questions, par ailleurs fondamentales, soulevées dans le présent dossier de *Vie pédagogique* : « Quelles sont les façons d'apprendre aujourd'hui? Que signifie apprendre dans une classe en 2011? Qu'est-ce qu'on apprend à travers les différents modèles d'enseignement-apprentissage? »

Notre réflexion s'est poursuivie depuis (se reporter à Vienneau 2011); toutefois, notre définition de l'apprentissage scolaire est restée sensiblement la même : un processus interne, interactif, cumulatif et multidimensionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs. Trois positions relatives au phénomène même de l'apprentissage (Que signifie apprendre?), aux objets de l'apprentissage scolaire (Qu'est-ce qu'on apprend aujourd'hui à l'école?) et au processus d'enseignement (Que signifie aujourd'hui enseigner?) ont été renforcées au cours des dernières années. Ces trois positions, éléments de notre *credo pédagogique* personnel, seront abordées dans de ce (trop) bref article dans lequel, évidemment, nous n'avons pas la prétention de faire le tour d'un sujet aussi vaste. Ces positions pourraient être résumées ainsi : 1) l'apprentissage est un phénomène complexe et multidimensionnel, d'où la nécessité d'avoir recours à des éclairages complémentaires pour pouvoir l'appréhender dans toute sa complexité; 2) les objets de l'apprentissage sont multiples et nécessitent, par le fait même, des approches pédagogiques variées; et 3) la pratique de l'enseignement est aujourd'hui un exercice complexe dont découlent de nombreuses fonctions.

1. Des regards multiples sur le processus de l'apprentissage

Tout d'abord, l'apprentissage scolaire, tout comme son partenaire, l'apprentissage de « tous les jours » – bien que l'école fasse évidemment partie de la vie de tous les jours des enfants et des jeunes qui y exercent le métier d'élève – est un phénomène complexe qui exerce un rôle déterminant dans la vie de tout être humain.

« Qu'est-ce qu'apprendre? Chacun n'est-il pas censé le savoir puisque c'est l'expérience humaine la mieux partagée? Les êtres humains ne peuvent survivre sans apprendre. Pourtant, rien n'est plus complexe, fragile, subjectif, imprévisible, incontrôlable que le processus d'apprentissage. Rien n'est moins aseptisé : source d'identité, de bonheur, de maîtrise, d'estime de soi, l'apprentissage peut aussi être source de souffrance, d'humiliation, d'aliénation. » (Perrenoud 2004, p. 9)

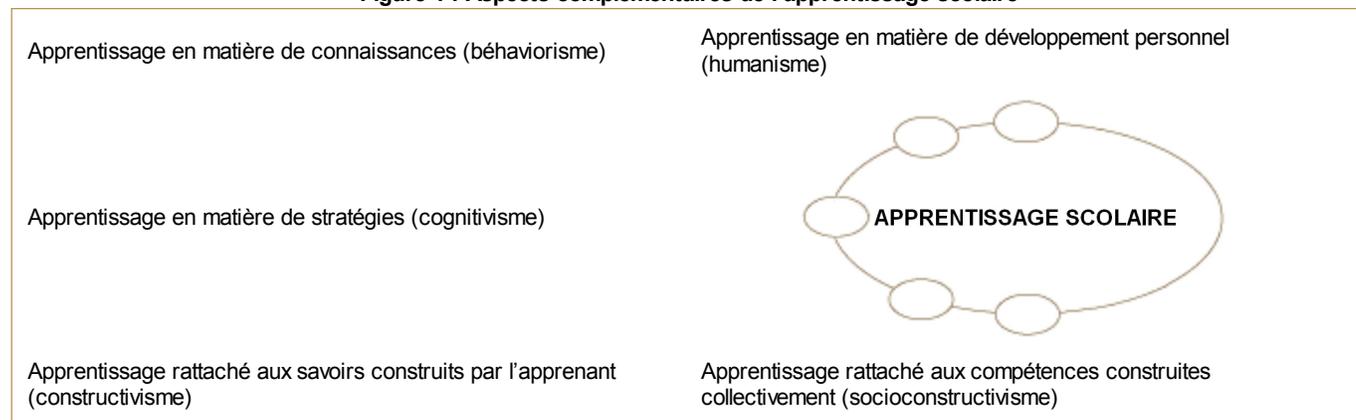
Perrenoud (2004) poursuit la réflexion en mettant en lumière les dures exigences du métier d'élève, pour qui apprendre, c'est tout à la fois : désirer, persévérer, construire, interagir, prendre des risques, changer, exercer un drôle de métier, mobiliser et faire évoluer son rapport au savoir. Déjà impressionnante, cette liste est cependant loin d'être exhaustive. Par exemple, on pourrait ajouter qu'apprendre à l'école, c'est également mémoriser des connaissances factuelles, développer des savoir-faire et des savoir-être, s'instrumenter pour accroître son autonomie cognitive, développer sa pensée critique, prendre sa place en tant que membre d'une société et citoyen du monde, etc. Apprendre à l'école, c'est tout cela et bien plus encore.

À l'aide des divers courants pédagogiques ou modèles d'enseignement qui existent (se reporter, par exemple, à Raby et Viola 2007), on peut dégager une grille d'analyse permettant d'examiner un projet éducatif en matière de finalités poursuivies, de valeurs véhiculées, de conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement (celles-ci sont étroitement liées) ainsi que relativement aux rôles attendus de la part de l'enseignant et de l'élève. Comment ces courants pédagogiques ont-ils répondu, dans le passé, à la question « Qu'est-ce qu'apprendre? » et comment y répondent-ils aujourd'hui?

Rappelons qu'à une certaine époque pas si lointaine, l'apprentissage était perçu comme l'association de stimuli et de réponses, comportements appris à travers les contingences de renforcement offertes par le milieu (conception behavioriste); puis, la révolution cognitiviste des années 1970 a mis en lumière les variables internes de l'apprentissage, celui-ci étant alors directement associé aux capacités de traitement de l'élève devenu un « processeur d'informations » (Boulet 1999); enfin, les années 1990 ont vu apparaître deux courants pédagogiques complémentaires, présentant l'apprentissage comme un processus dynamique de construction personnelle (conception constructiviste) ou de construction collective (conception socioconstructiviste) des divers types de savoirs, y compris les fameux « savoir-agir » (MEQ 2006a, 2006b; MELS 2008). À ces différentes conceptions, on pourrait ajouter, par exemple, une conception davantage personnalisée de l'apprentissage, dont les premières apparitions coïncident avec les débuts de l'éducation nouvelle (par exemple, Alexander S. Neill), définissant l'apprentissage, avant toute chose, comme un processus de développement personnel (conception humaniste).

Selon nous, on aurait tort de vouloir mettre en opposition ces diverses conceptions de l'apprentissage. Chacun des courants pédagogiques mentionnés – et ici, non plus, la liste n'est pas exhaustive – offre un éclairage particulier mettant en valeur un *aspect* du phénomène de l'apprentissage (se reporter à la figure 1).

Figure 1 : Aspects complémentaires de l'apprentissage scolaire



En fait, il serait tout aussi illusoire et réductionniste de définir aujourd'hui l'apprentissage comme étant uniquement le résultat d'un processus de coconstruction du savoir entre élèves (conception interactionnelle associée au socioconstructivisme), qu'il l'était autrefois quand on le

définissait comme la résultante de deux types de conditionnement (conception mécaniste associée au béhaviorisme). L'apprentissage scolaire se révèle un phénomène trop complexe – aujourd'hui plus que jamais – pour qu'on puisse l'enfermer dans une conception monolithique, d'autant plus que les objets de l'apprentissage scolaire sont également multiples.

2. Des regards multiples sur les objets de l'apprentissage scolaire

Il existe de nombreuses façons de définir et de classer les objets de l'apprentissage scolaire, c'est-à-dire les différents types ou contenus d'apprentissage visés par les programmes de formation. L'une des premières contributions dans ce sens, et celle-ci fut déterminante, a été la distinction proposée par Bloom (1956) entre trois grands domaines d'apprentissage, soit les apprentissages scolaires des domaines cognitif, affectif et psychomoteur. Par la suite, ces trois domaines ont été analysés à l'intérieur de différentes taxonomies, la plus célèbre étant, sans nul doute, celle du domaine cognitif (Bloom 1969), dont une version révisée existe depuis quelques années (Anderson et Krathwohl 2001), laquelle conserve toujours six « niveaux » à cette taxonomie cognitive, mais formulés et présentés dans l'ordre croissant suivant : se rappeler, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer (pour une description détaillée et une analyse des divers changements apportés à la taxonomie originale, se reporter à McGrath et Noble (2008).

Une autre contribution importante a été celle de Robert M. Gagné (1972), qui proposa, quelques années plus tard, une classification des cinq types d'apprentissage visés par l'école, classification qui cherchait à intégrer les trois grands domaines à l'intérieur d'une même taxonomie : les informations verbales, les habiletés intellectuelles, les stratégies cognitives (domaine cognitif), les attitudes (domaine affectif) et les habiletés motrices (domaine psychomoteur). Plus récemment, en s'inspirant de plusieurs chercheurs cognitivistes, Jacques Tardif (1992) proposait de reconnaître non pas deux (Anderson 1983), mais trois grandes catégories de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

Une autre manière de nommer les apprentissages scolaires, cette dernière étant très en vogue chez les acteurs du domaine scolaire, consiste à définir les objets de l'apprentissage scolaire en utilisant les termes de savoirs : les *savoirs* (correspondant *grosso modo* aux connaissances déclaratives); les *savoir-faire* (qui incluent les connaissances procédurales et conditionnelles, mais ne s'y limitent pas), les *savoir-être* et les *savoir-vivre ensemble* (domaine socio-affectif), savoirs auxquels on ajoute parfois, les *savoir-devenir* (buts personnels) et, depuis quelques années, les désormais incontournables *savoir-agir* (compétences disciplinaires et transversales).

Cette dernière approche cherchant à *nommer* les apprentissages scolaires visés par l'école mérite que l'on s'y arrête. Rappelons, si besoin est, que les compétences disciplinaires découlent directement des contenus spécifiques des programmes d'études, alors que les compétences dites transversales présentent un caractère générique qui transcende les disciplines d'enseignement. Dans son *Programme de formation de l'école québécoise*, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport retient neuf compétences transversales, regroupées en quatre ordres : quatre compétences d'ordre intellectuel, deux compétences d'ordre méthodologique, deux compétences d'ordre personnel et social, et une compétence de l'ordre de la communication. Notons que ces compétences sont essentiellement les mêmes, autant pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire (MEQ 2006a) que pour l'enseignement secondaire au premier cycle (MEQ 2006b) et l'enseignement secondaire au deuxième cycle (MELS 2008); la seule différence réside dans les compétences d'ordre personnel et social, le primaire mettant l'accent sur la structuration de l'identité, alors que dans les deux cycles du secondaire, on vise plus particulièrement l'actualisation du potentiel. La compétence transversale de coopération demeure la même pour tous les élèves.

On a accordé beaucoup d'importance – ce qui, selon certains, tourne en véritable obsession (par exemple, Boutin et Julien 2000) – au développement de compétences, et ce, « au détriment de la culture et du développement des personnes, voire même de l'apprentissage » (p. 10). De notre point de vue, le développement de compétences, en soi, ne nous semble pas incompatible avec une conception humaniste du processus enseignement-apprentissage, surtout si l'on définit ces compétences comme des savoir-agir qui intègrent « les savoirs et les savoir-faire d'ordre intellectuel associés aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles » ainsi qu'un « certain nombre d'attitudes et de valeurs associées aux savoir-être de l'apprenant » (Vienneau 2005, p. 20). En fait, certaines compétences d'ordre intellectuel rejoignent les finalités poursuivies par le courant humaniste (par exemple, *mettre en œuvre sa pensée créatrice*) ou par le courant critique et citoyen (par exemple, *exercer son jugement critique*). De plus, les compétences d'ordre personnel et social sont au cœur même du discours humaniste (par exemple, *actualiser son potentiel*) et socio-humaniste (par exemple, *coopérer*). Nous rejoignons, toutefois, certaines critiques de l'approche par compétences (APC) en ce qui a trait aux choix pédagogiques qu'on associe, et ce, de manière trop souvent exclusive, voire dogmatique (Comeau et Lavallée 2008), à cette approche par compétences, choix pédagogiques centrés sur un seul modèle d'enseignement-apprentissage : le socioconstructivisme.

3. Des regards multiples sur l'enseignement

Aussi valable puisse-t-il être, le développement de compétences transversales ne doit pas nous faire oublier que celles-ci ne sont pas des objets d'enseignement à proprement parler (Carbonneau et Legendre 2002), ces compétences devant plutôt servir de phare aux activités d'apprentissage proposées aux élèves avant d'être éventuellement mesurées à l'intérieur de leur parcours de développement (Tardif 2006). De plus, l'exercice de toute compétence, tant disciplinaire que transversale, repose sur un certain nombre de savoirs essentiels bien maîtrisés. Enfin, et surtout, aucune stratégie ni aucun ensemble de stratégies issues d'un seul modèle d'enseignement-apprentissage ne sauraient prétendre répondre *en tout temps* aux besoins éducatifs de *tous les élèves*.

En effet, est-il besoin de rappeler que chaque apprenant se présente à l'école avec une combinaison unique de facteurs qui exerceront une influence sur sa démarche d'apprentissage? Il nous paraît difficile, voire impossible, de faire coïncider une démarche pédagogique se limitant à un ensemble restreint de stratégies (de type socioconstructiviste ou de tout autre type) avec cette variété de profils d'apprentissage que l'on peut observer chez nos élèves.

Ainsi, la maîtrise de certaines des connaissances nécessaires à l'exercice d'une compétence pourra bénéficier d'un enseignement davantage structuré (par exemple, l'enseignement direct ou l'enseignement explicite d'un contenu), alors que le degré de difficulté d'une connaissance procédurale pourra nécessiter une analyse préalable de la tâche ou le recours à la technique du façonnement pour certains élèves. Les stratégies et techniques d'enseignement mentionnées ici sont issues du courant béhavioriste. Elles sont loin d'être les seules parmi toutes celles qui pourront un jour se révéler utiles... et efficaces; citons, par exemple, les techniques d'enseignement découlant du modèle de traitement de l'information, et l'enseignement stratégique (courant cognitiviste); la résolution de problèmes, l'apprentissage par problèmes, l'apprentissage par projets et l'apprentissage par découverte (courants constructiviste et socioconstructiviste); la pédagogie ouverte et les implications éducatives découlant de la théorie du choix de Glasser (courant humaniste); etc.

Si l'on reconnaît, d'une part, que les objets de l'apprentissage sont multiples et, d'autre part, que les manières d'apprendre (styles cognitifs) ou modalités préférentielles (style d'apprentissage) varient d'un apprenant à l'autre, on conviendra de la nécessité d'avoir recours à des approches pédagogiques variées. Le fait d'adopter des regards multiples sur l'apprentissage, sur les objets de l'apprentissage scolaire, et sur les apprenants, devrait nous amener à porter des regards multiples sur l'enseignement.

Conclusion

Si l'on peut dire du métier d'élève que c'est aujourd'hui un drôle de métier (Perrenoud 2004), que dire alors du métier de professeur? Enseigner est devenu une profession aussi complexe qu'exigeante. Comment décrire un tel exercice professionnel? Nous proposons une réponse (se reporter au tableau 1), évidemment incomplète, en tentant de résumer les principales fonctions de l'enseignement tel qu'il est pratiqué aujourd'hui (Vienneau 2011). Si certains de ces rôles sont associés plus étroitement à l'un ou l'autre des courants pédagogiques

mentionnés précédemment, aucun de ces modèles, à lui seul, ne saurait répondre à l'ampleur du défi.

Tableau 1 : Les multiples rôles de l'enseignant

<i>Enseigner, aujourd'hui, c'est...</i>	
Collaborer	entre personnes-ressources dans le domaine scolaire et avec les parents, collaborer avec les élèves, amener ceux-ci à collaborer entre eux...
Planifier	ses activités et ses scénarios d'enseignement-apprentissage, en prenant un très grand nombre de décisions portant sur sa démarche pédagogique...
Susciter la participation	optimale de chaque élève en favorisant la prise en charge de sa démarche d'apprentissage, le développement de son autonomie et un engagement volontaire et actif dans la construction de ses savoirs...
Motiver	en tenant compte des préférences personnelles des élèves, en répondant à leurs besoins, en renforçant certains comportements, en suscitant leur engagement affectif...
Adapter	son enseignement aux différentes manières d'apprendre de ses élèves, en adaptant le processus d'enseignement-apprentissage aux besoins particuliers des élèves, en gérant les différences...
Animer et communiquer	en animant les activités collectives du groupe-classe, en assurant la coordination d'un travail exécuté en équipes, en communiquant efficacement certains contenus d'apprentissage...
Agir comme médiateur	en guidant l'élève dans son traitement de l'information, en agissant à titre de modèle (<i>modeling</i> cognitif) ou en demandant aux élèves d'exercer cette médiation auprès de leurs pairs...
Donner de la rétroaction	en fournissant l'occasion aux élèves de vérifier leur travail, en leur permettant d'évaluer régulièrement les apprentissages effectués et ceux qui sont encore à maîtriser...
Apprendre	en alimentant sans cesse sa propre passion d'apprendre, en acceptant d'apprendre de ses élèves, en conservant une position d'apprenant...
Se remettre en question	en se questionnant sur son style d'enseignement, en évaluant l'impact de son enseignement sur l'apprentissage de ses élèves, en demeurant continuellement en état de projet...

M. Raymond Vienneau est professeur au Département d'enseignement au primaire et de psychopédagogie, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.

Références bibliographiques

- ANDERSON, J. R. *The Architecture of Cognition*, Cambridge, Harvard University Press, 1983.
- ANDERSON, L. W. et KRATHWOHL (dir.). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longman, 2001.
- BLOOM, B. S. (dir.). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook One: Cognitive Domain*, New York, Longman, 1956.
- BLOOM, B. S. *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome I : Domaine cognitif*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1969.
- BOULET, A. « Changements de paradigme en apprentissage : du behaviorisme au cognitivisme au constructivisme », *Apprentissage et socialisation*, vol. 19, n° 2, 1999, p. 13-22.
- BOUTIN, G., et L. JULIEN. *L'obsession des compétences – Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000.
- CARBONNEAU, M. et M.-F. LEGENDRE. « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », *Vie pédagogique*, vol. 123, février-mars 2002, p. 12-17.
- COMEAU, R. et J. LAVALLÉE (dir.). *Contre la réforme pédagogique*, Montréal, VLB Éditeur, 2008.
- GAGNÉ, R. M. « Domains of learning », *Interchange*, vol. 3, 1972, p. 1-8.
- McGRATH, H. et T. NOBLE. (Traduction et adaptation de G. Sirois). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer. 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples*, Montréal, Chenelière Éducation, 2008.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise (version approuvée). Éducation préscolaire, Enseignement primaire*, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2006a.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Décroche tes rêves*, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2006b.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Un programme de formation pour le XXI^e siècle. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Gouvernement du Québec, [En ligne], 2008.
- PERRENOUD, P. « Qu'est-ce qu'apprendre? », *Enfances et Psy*, n° 24, 2004, p. 9-17.
- RABY, C. et S. VIOLA (dir.). *Modèles d'enseignement et théories de l'apprentissage. De la pratique à la théorie*, Anjou (QC), Les Éditions CEC, 2007.
- TARDIF, J. *L'évaluation des compétences – Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.
- VIENNEAU, R. *Apprentissage et enseignement – Théories et pratiques*, 1^{re} édition, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2005.
- VIENNEAU, R. *Apprentissage et enseignement - Théories et pratiques*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2011.

Enseignement par projets et apprentissages disciplinaires

Le cas des sciences et de la technologie

Abdelkrim Hasni, Fatima Bousadra et Nancy Dumais

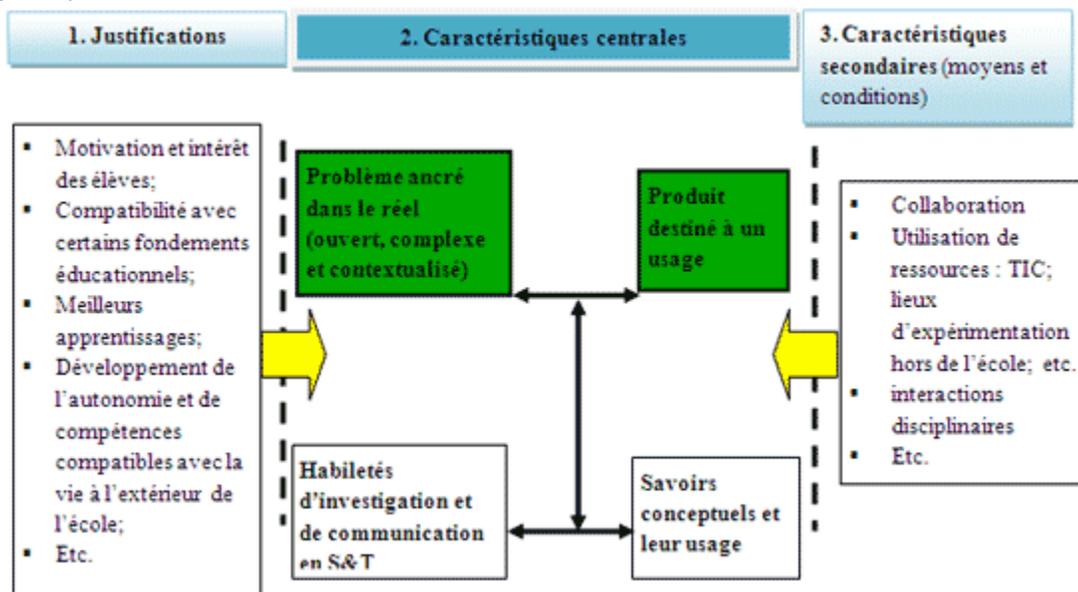
Le recours à l'enseignement par projets¹ n'est pas nouveau. Il prend ses origines dans les travaux d'auteurs comme Dewey et Kilpatrick, d'une manière particulière, ou dans des pédagogies dites ouvertes (ou nouvelles), d'une manière générale. Au cours des dernières décennies, cette approche a connu un regain d'intérêt et elle fait maintenant partie des orientations qui caractérisent les nouveaux programmes scolaires dans un grand nombre de pays de l'OCDE. C'est le cas au Québec, où elle est invoquée dès la publication des *États généraux de l'éducation* (MEQ 1996), en conformité avec les nouvelles orientations éducatives qui stipulent le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. De son côté, dans un avis publié deux ans après le lancement du nouveau programme scolaire, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a rappelé que « pour favoriser l'acte d'apprendre, il faut créer un déséquilibre cognitif, partir des questions, des besoins et des intérêts de l'élève, le mettre en projet ou devant une situation d'apprentissage ou un problème à résoudre » (CSE 2003, p. 14). Dans le même sens, il ajoute que « la nouvelle conception de l'apprentissage induit de nouvelles pratiques d'enseignement et de nouveaux rapports aux savoirs disciplinaires [...]. Les approches pédagogiques préconisées par la réforme (dont l'approche par projets) rompent avec l'enseignement magistral » (CSE 2003, p. 45). Par ailleurs, dans le contexte de travaux récents (Hasni et Bousadra, sous presse), les enseignants affirment que l'un des principaux changements de leurs pratiques à la suite de l'instauration des programmes par compétences est le recours à un enseignement par projets.

Si les acteurs du monde de l'éducation s'entendent, généralement, sur l'importance du recours à l'enseignement par projets, ils sont aussi d'accord pour parler de l'existence d'une ambiguïté à propos de la signification accordée à cette approche et des justifications de son utilisation à l'école. Les enseignants avec lesquels nous travaillons depuis environ une dizaine d'années à l'intérieur de projets de recherche de collaboration (par exemple, Hasni et autres, CRSNG, 2005-2011; Hasni et autres, FQRSC, 2009-2013) nous disent déplorer souvent le manque de clarté du discours au sujet de cette approche. En outre, certains auteurs ne cachent pas leur inquiétude à son propos, particulièrement dans le contexte du programme par compétences. C'est le cas de Gauthier et Mellouki (2005), qui se demandent si les rédacteurs des programmes n'avaient pas « été séduits par la dimension agréable ou ludique d'une pédagogie de projet en oubliant, toutefois, la mission essentielle d'instruction que doit poursuivre l'école ».

Le présent texte a pour but de clarifier la relation entre l'enseignement par projets et les apprentissages disciplinaires, en considérant particulièrement les sciences et la technologie (S&T). Il s'appuie sur l'analyse d'une centaine d'articles publiés dans une vingtaine de revues, analyse dont des résultats partiels sont en cours de publication (Hasni, Bousadra et Marcos, sous presse). Afin de clarifier cette relation, notre analyse nous conduit à (se reporter à la figure 1) :

1. rappeler que l'enseignement par projets n'est pas une finalité en soi, mais un moyen au service des apprentissages. Ce rappel permet de distinguer et de mettre en relation les justifications du recours à l'enseignement par projets (1) et les apprentissages en S&T auxquels renvoient les caractéristiques de cette approche (2 et 3);
2. distinguer, dans la liste des attributs (caractéristiques) souvent utilisés pour décrire l'enseignement par projets, ceux qui sont centraux (2) et ceux qui sont secondaires (3).

Figure 1 : Justifications et caractéristiques de l'enseignement par projets en sciences et en technologie (Hasni et autres, sous presse)



1. Les justifications du recours à l'enseignement par projets

Aussi bien dans le discours du personnel enseignant que dans les écrits spécialisés, les justifications avancées en faveur de l'enseignement par projets sont nombreuses. Cinq méritent d'être rappelées ici.

- La contextualisation des apprentissages, puisque cet enseignement permet de les aborder en considérant la vie à l'extérieur de l'école : vraie vie; vie réelle; *real-word*; *real-life*; *connections between what they learn in school and their experiences outside of school*; *authentic experiences*; etc.
- Le rehaussement de la motivation des élèves et de leur intérêt pour les S&T, associé à la contextualisation des apprentissages.
- L'adéquation de l'enseignement par projets avec les fondements constructivistes et socioconstructivistes, puisqu'il permet de favoriser l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

- Le développement de l'autonomie des élèves, car ceux-ci sont placés dans des situations qui les obligent à prendre des décisions, à faire des recherches, à négocier des solutions avec les pairs, etc.
- L'amélioration des apprentissages disciplinaires (concepts, habiletés et compétences propres aux S&T) et non disciplinaires, comme le développement des compétences relatives au travail en équipe (en collaboration) ou à l'utilisation des TIC ou, encore, l'acquisition d'habiletés générales, parmi lesquelles la créativité et la curiosité.

2. Les caractéristiques centrales de l'enseignement par projets

Dans la mesure où le projet n'est pas une finalité en soi mais un moyen, les justifications précédentes doivent conduire à de meilleurs apprentissages disciplinaires. En rapport avec cette perspective, trois caractéristiques centrales sont souvent citées par les auteurs pour définir le projet en S&T.

2.1 La présence d'un problème ou d'une question de départ

Lorsque les élèves se chargent des projets, ces derniers ne consistent pas seulement à leur permettre de résoudre des problèmes proposés ou formulés par d'autres (les enseignants, les concepteurs des manuels, les vulgarisateurs, etc.). Comme le dit Bachelard (2004), l'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des questions que nous ne savons pas formuler clairement. Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. C'est en ce sens que s'expriment Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint (1997) lorsqu'ils font ressortir que, dans le contexte scolaire, « le problème [...] doit être construit avec la classe en cours d'activité. Car l'activité scientifique ne revient pas seulement à résoudre des problèmes [...], elle consiste d'abord à apprendre à les poser » (p. 81).

Les élèves en contact avec une mise en situation appropriée (concevoir un jeu électrique ou produire un dépliant destiné aux visiteurs d'un écosystème de milieu humide, par exemple) doivent être amenés à cerner les problèmes d'ordre scientifique et technologique sous-jacents à cette situation (comprendre le fonctionnement des circuits électriques, les caractéristiques des matériaux, la dynamique de l'écosystème considéré, etc.).

Par ailleurs, dans le contexte d'un projet, le problème doit répondre à certaines exigences :

- Il doit avoir un ancrage dans un contexte authentique ou dans la vie à l'extérieur de l'école;
- Il doit susciter l'intérêt des élèves;
- Il doit présenter un défi, tout en étant accessible. Un problème facile ou dont les élèves connaissent déjà la solution enlève tout obstacle et, par conséquent, éteint tout désir de recherche; un problème trop difficile fait en sorte que les élèves ne peuvent pas franchir l'obstacle. Vygotski (1997) nous suggère de présenter aux élèves des problèmes qui se situent dans leur zone proximale de développement (ZPD);
- Il doit être ouvert, c'est-à-dire conduire à une solution qui nécessite l'engagement des élèves dans une démarche de recherche structurée et non déterminée à l'avance.

2.2 L'engagement des élèves dans un processus d'investigation scientifique ou de conception technologique

Si la formulation d'un problème est une étape nécessaire à la démarche d'investigation scientifique ou de conception technologique dans le contexte de l'enseignement par projets, le processus de sa résolution est aussi important. Même si les démarches pouvant conduire à l'obtention de la solution au problème retenu sont variées (recherche documentaire, enquête, etc.), nous souhaitons ici mettre l'accent sur les démarches propres aux S&T : les démarches d'investigation scientifique et de conception technologique.

Un des éléments clés d'une démarche de recherche à caractère scientifique est l'établissement des faits : pour répondre, sur le plan scientifique, à la question ou au problème retenu, quelles sont les données scientifiques convoquées et comment sont-elles obtenues, validées et interprétées? C'est la nature du problème qui oriente, sans les dicter de manière linéaire, les stratégies à mettre en place pour recueillir ces données : expérimentation avec contrôle de variables, observation (sans expérimentation), questionnaire, etc. Si la collecte des données, c'est-à-dire la recherche des faits, constitue une des étapes importantes de la démarche de recherche, leur analyse et leur interprétation le sont autant.

Alors que la visée première d'une démarche à caractère scientifique est la compréhension des objets et des phénomènes considérés, ainsi que la formulation d'énoncés scientifiques à leur sujet (concepts, lois, etc.), la démarche de conception technologique – qui s'appuie sur le recours à des processus comparables – a pour visée prioritaire la concrétisation de produits et de solutions destinés à un usage. En ce sens, l'enseignement technologique devrait se prêter davantage à l'enseignement par projets.

2.3 La fabrication par les élèves d'un produit final ou d'un « artefact »

La fabrication d'un produit (*artefact*) dans le contexte du projet doit être distinguée des autres productions qui accompagnent les cours de S&T, comme les rapports de laboratoire. Parmi les caractéristiques qui permettent de distinguer ce produit, il importe d'en rappeler deux :

- Le caractère concret et signifiant de ce produit pour les élèves;
- Le fait qu'il soit destiné à un usage (réel ou potentiel; à l'école ou à l'extérieur de celle-ci).

2.4 L'acquisition et la mobilisation des savoirs conceptuels

Si le statut des démarches d'investigation scientifique et de conception technologique n'est pas toujours clair dans le contexte de l'enseignement par projets, celui qui concerne les savoirs conceptuels l'est encore moins. Dans plusieurs des projets proposés aux élèves, ces savoirs sont purement et simplement ignorés. Par exemple, dans certains cas, les élèves sont invités à fabriquer des parachutes et à les tester dans le gymnase de l'école, sans que des concepts tels que la force, la résistance ou les matériaux soient convoqués; ils sont appelés à construire des ponts à l'aide de morceaux de bois et à vérifier la charge qu'ils peuvent supporter, sans que des concepts de physique et de technologie soient appris; on leur demande de préparer des affiches sur divers sujets en s'appuyant sur de simples recherches dans Internet. Dans ce genre de projets, ce sont l'aspect ludique du travail accompli, la motivation des élèves et leur participation aux concours qui occupent la place centrale.

Dans d'autres cas, les savoirs conceptuels sont enseignés comme préalables à la réalisation du projet. Ainsi, à titre d'exemple, on explique aux élèves le concept de circuit électrique, puis on leur demande d'utiliser ces savoirs pour concevoir une lampe de poche ou un jeu électrique. Dans ce type de situations, le projet sert, avant tout, à mobiliser les savoirs déjà acquis.

Pour qu'il contribue pleinement aux apprentissages en S&T, un enseignement par projets doit permettre non seulement la mobilisation de savoirs déjà appris, mais aussi l'acquisition de savoirs nouveaux. En ce sens, le projet ne se limite ni au « faire » ni à l'« apprendre, puis faire ». Il doit plutôt permettre d'« apprendre en faisant ».

3. Les caractéristiques secondaires de l'enseignement par projet

Le recours à l'enseignement par projets nécessite aussi la mise en place de conditions particulières, qui sont souvent considérées comme

des caractéristiques de cette approche.

- La collaboration. Selon la nature du projet, celle-ci peut survenir entre les élèves (travail d'équipe) ou encore, entre les acteurs scolaires (enseignants et élèves) et non scolaires (par exemple, les musées, les entreprises, etc.).
- L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). Certains auteurs considèrent le recours aux TIC comme l'un des attributs de l'enseignement par projets, en raison des possibilités que ces outils offrent aux élèves pour accéder à l'information et pour acquérir certaines habiletés de recherche.
- Le recours à des approches interdisciplinaires. Dans plusieurs cas, le projet, en raison de la complexité de la problématique qui lui a donné naissance, fait appel à des savoirs de deux disciplines ou plus et, par conséquent, nécessite des liens interdisciplinaires.

Le fait de qualifier de secondaires ces caractéristiques de l'enseignement par projets et de les distinguer des premières (qualifiées de centrales) nous paraît nécessaire. Cette distinction permet de mettre en valeur les attributs associés aux visées d'apprentissages disciplinaires (en S&T) par rapport à ceux qui relèvent des moyens. Elle permet aussi d'éviter les dérives qui feraient du projet un simple prétexte pour la collaboration, la motivation des élèves, le recours aux TIC, etc.

Rappelons, cependant, que le fait de qualifier de secondaires certaines de ces caractéristiques ne signifie pas qu'elles ne méritent pas de faire l'objet d'un apprentissage à l'école. Lorsqu'elles sont prioritairement ciblées par les intentions pédagogiques d'un cours, leur statut est alors différent, puisqu'elles deviennent des objets d'apprentissage. Pour illustrer cette distinction de statut (moyen ou objet d'apprentissage), prenons l'attribut *Collaboration* : collaborer *pour* apprendre (les S&T) ne signifie pas la même chose qu'apprendre *à* collaborer. Nous considérons que, pour l'apprentissage des S&T, même si la deuxième perspective ne doit pas être négligée, c'est la première qui doit prédominer. Dans ce cas, la collaboration relève de l'ordre des moyens, une stratégie pédagogique qui repose sur les fondements piagetiens et vygotskiens et qui favorise les interactions entre les apprenants et, par conséquent, la construction des savoirs.

Conclusion

Le but de notre texte était de clarifier la relation entre l'enseignement par projets et l'apprentissage des contenus disciplinaires, en considérant le cas des S&T. Pour cela, nous avons fait une distinction entre les justifications du recours au projet (qui sont toutes valables) et les attributs qui caractérisent cet enseignement. Nous avons aussi proposé une distinction entre les caractéristiques centrales et secondaires. Ces clarifications nous ont permis de mettre en garde contre certaines dérives qui accompagnent le recours à cette approche. D'autres méritent d'être rappelées, lorsqu'on considère l'option théorique que nous avons adoptée :

- Le projet est parfois défini comme un ensemble d'étapes à suivre de manière linéaire, comme une procédure préétablie;
- La réalisation d'une situation d'apprentissage sur une longue période est considérée, par certains, comme une caractéristique essentielle du projet;
- Pour d'autres, c'est l'autonomie des élèves qui est centrale. Ainsi, toute la responsabilité de l'apprentissage est remise entre leurs mains. Dans certains cas, les élèves sont même invités à préparer, en équipes, des chapitres du programme et à les présenter à leurs pairs, sur support PowerPoint ou par affiche;
- Le produit (objet fabriqué, PowerPoint, affiche, etc.) constitue, pour plusieurs, l'élément central du projet. Un enseignant nous a dit un jour, en ironisant à propos de l'enseignement par projets, que ses élèves sont devenues des « faiseuses d'affiches »;
- Dans plusieurs cas, la notion de « recherche » qui accompagne le projet est très limitée : inviter les élèves à faire des recherches d'information dans Internet, dans des encyclopédies, etc. En S&T, ce qui est central, c'est la recherche associée aux démarches d'investigation scientifique et de conception technologique.

M. Abdelkrim Hasni est professeur de didactique des sciences et technologies, et responsable du programme de doctorat en éducation, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. M^{mes} Fatima Bousadra et Nancy Dumais sont, respectivement, étudiante au doctorat et professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Références bibliographiques

ASTOLFI, J.-P. et autres. *Mots clés de la didactique des sciences – Repères, définitions, bibliographies*, Paris, De Boeck, 1997.

BACHELARD, G., *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Librairie philosophique, 2004. (1^{re} édition : 1938).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2003.

GAUTHIER, C. et M. MELLOUKI. « Agora l'école : virage ou dérapage? », *Le Devoir*, 23 février 2005.

HASNI, A. et F. BOUSADRA. « Les enseignants de sciences et technologies au Québec face aux nouvelles orientations curriculaires », dans J. LEBEAUME, A. HASNI et I. HALLÉE (dir.), *Recherches et expertises pour l'enseignement de la technologie, des sciences et des mathématiques*, Bruxelles, De Boeck Université, (sous presse).

HASNI, A., F. BOUSADRA et B. MARCOS. « L'enseignement par projets en sciences et technologies : de quoi parle-t-on et comment justifie-t-on le recours à cette approche? », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, (sous presse).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, 1996.

VYGOTSKI, L. *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997. (1^{re} édition : 1934).

1. La terminologie utilisée pour parler de cette approche est très variée : pédagogie du projet, démarche du projet, approche par projets, *project-based science*, *project approach*, etc. En considérant que ce texte s'intéresse aux processus d'enseignement et d'apprentissage, nous utilisons l'expression générique d'« enseignement par projets » pour désigner ladite approche.

Dix propositions pour réfléchir sur l'apprentissage

Jean Archambault

Les élèves d'aujourd'hui apprennent-ils autrement que ceux d'hier? Comment le font-ils? Pour ma part, dois-je enseigner différemment? Ces questions sont bien légitimes, alors que le monde change à une vitesse vertigineuse et qu'il arrive parfois que les élèves dépassent le maître. Il suffit de penser à l'évolution de la technologie : l'ordinateur personnel et le portable – et, à leur suite, Internet – n'existaient pas, il y a trente ans. Twitter et Facebook n'ont pas encore cinq ans. Cette technologie, les élèves d'aujourd'hui sont tombés dedans quand ils étaient petits!

En guise de réflexion sur ces questions, voici dix propositions pour réfléchir sur l'apprentissage. Et je souhaite que chacun et chacune y trouve des éléments de réponse à ses propres questions.

Apprendre, le plus vieux métier du monde

Le pédagogue français Philippe Meirieu écrivait, pour une conférence donnée en 2001, que l'apprentissage était le plus vieux métier du monde! Phrase provocatrice, s'il en faut, destinée à inciter son auditoire à la réflexion. Ce n'est pourtant pas la première provocation « pédagogique » de Meirieu. Et déboulonner les assises du plus vieux métier du monde pour le faire déambuler vers le domaine de l'apprentissage, c'est tout à la fois faire un pied-de-nez à nos certitudes et insuffler conflit, ou du moins, surprise, dans certaines de nos croyances. Ça ne manque pas de culot. Cela risque de créer conflit ou surprise du moment où l'apprentissage est considéré comme une activité pratiquée de tout temps par les êtres humains et exercée de façon continue par ceux-ci.

Apprendre est naturel

C'est bien ce qu'entend nous dire Meirieu : apprendre est une activité humaine normale et... naturelle, pratiquée depuis toujours. Nous avons déjà présenté cette idée que, chez l'espèce humaine, l'instinct a été remplacé par l'apprentissage. L'instinct est tellement présent chez les autres mammifères, qu'ils apprennent moins que l'être humain. Cette caractéristique de l'évolution des espèces fait en sorte que les êtres humains ne peuvent se débrouiller seuls dès leur naissance, au contraire d'autres mammifères qui sont déjà prêts à survivre seuls dans les quelques premiers jours de leur vie : l'être humain a besoin de temps pour se développer et apprendre le monde. Au bout du compte, cela produit des êtres humains fort diversifiés, alors que les autres animaux se ressemblent davantage, si ce n'est physiquement, du moins dans leur comportement. Cette diversité des individus offre l'avantage à l'espèce humaine de pouvoir mieux s'adapter : plus les individus sont diversifiés, plus de problèmes ils peuvent résoudre (Archambault et Richer 2007). En classe, la diversité est donc une qualité qui peut servir le processus d'apprentissage. Voilà une idée qui peut entrer en conflit avec nos croyances!

Apprendre fait partie de la vie et l'école n'en a pas le monopole

Apprendre est donc dans la nature de l'être humain. Cela ne commence pas avec l'école pour se terminer dès qu'on la quitte. En effet, le processus d'apprentissage est en œuvre même avant la naissance (les nouveau-nés reconnaissent la voix de leur mère) et il est présent durant toute la vie.

L'école est un lieu d'apprentissage officiel (à l'instar du siège des cours de conduite, de langue, de musique, de cuisine ou autre), en ce sens qu'on y a décidé ce que l'enfant y apprendrait et comment on le lui enseignerait, et un endroit où l'on a créé des conditions pour que cet apprentissage se concrétise. Ces choix et ces conditions sont assez semblables pour tous les enfants.

En fait, l'école n'est qu'un des lieux d'apprentissage que l'être humain fréquentera durant sa vie. Avant d'entrer à l'école, il sera déjà passé par la famille, plus ou moins large, et aura rencontré d'autres adultes et enfants plus ou moins apparentés. Il aura aussi fréquenté le quartier, ici aussi, plus ou moins grand : la cour de sa demeure, la ruelle, la rue, le parc, peut-être une garderie ou un centre de la petite enfance (CPE), probablement la télé ou Internet; bref, il aura eu de multiples occasions d'apprendre à marcher, à parler, à penser, à interagir, à comprendre la vie, à son niveau, certes, mais sans nécessairement être dans un contexte officiellement structuré.

Puis, à l'école, l'élève passera chaque année environ 900 des quelque 5 000 heures au cours desquelles il est éveillé (ce qui lui laisse passablement de temps pour apprendre ailleurs!), pendant dix, quinze, vingt ans... Ensuite, il exercera un métier plus ou moins spécialisé, où il devra constamment apprendre pour s'adapter aux nouvelles machines, aux nouvelles personnes, aux nouvelles connaissances dans son domaine, aux nouvelles façons de faire. Sans compter les situations de sa vie personnelle, familiale, sociale, etc. Et il tirera aussi des enseignements des situations qu'il vivra : ainsi, il apprendra la vie.

Voilà l'importance de l'apprentissage, pour l'être humain. Il en aura besoin toute sa vie. Par ricochet, voilà aussi l'importance, pour l'éducateur, de lui apprendre à apprendre.

Le processus d'apprentissage est le même chez tous les êtres humains

Apprendre, pour un adulte ou un enfant, se fait pareillement. Bien sûr, adultes et enfants n'apprennent pas les mêmes choses. Et, généralement, les adultes en connaissent plus que les enfants! Toutefois, la manière selon laquelle les êtres humains apprennent ne change pas. L'apprentissage est un processus cognitif et affectif dont les fonctions sont les mêmes pour tous les êtres humains. Apprendre à trois ans, à vingt ans ou à soixante ans met en branle le même processus, les mêmes fonctions. Ainsi, pour apprendre, les connaissances antérieures doivent être activées, quel que soit l'âge de la personne qui apprend. Il en va de même pour les autres éléments du processus.

Par exemple, chez mes étudiants d'université (2^e et 3^e cycle), je retrouve les mêmes réactions devant l'apprentissage que celles manifestées par les élèves en classe : si je ne tiens pas compte de leurs connaissances et de leurs préoccupations, si je ne m'en tiens qu'au contenu, ils apprennent plus difficilement et de façon moins intégrée. Durant l'apprentissage, ils ont besoin de soutien, certains plus que d'autres, et sur divers aspects. Enfin, le retour sur ce qui a été appris et les stratégies utilisées permettent de consolider et d'intégrer l'apprentissage.

Apprendre et changer, c'est la même chose

Le processus par lequel les gens changent est un processus d'apprentissage. Pour les psychologues de l'apprentissage, apprendre, c'est changer. Et pour les spécialistes de l'éducation, changer, c'est apprendre. Voilà pourquoi il est si intéressant de connaître et de comprendre le processus d'apprentissage : si je le maîtrise, comme enseignant, je pourrai faire le transfert et comprendre mon propre processus de changement et ceux de mes collègues. Je pourrai mieux comprendre comment me développer en formation continue. Et, en tant que direction d'école, je pourrai mieux comprendre le processus de changement de mon équipe-école et mieux en saisir les difficultés et les enjeux.

Les contenus, et les façons dont on les enseigne, changent

Le processus d'apprentissage, lui, n'a pas changé. Cependant, bien des choses ont changé. À peu près personne n'exercerait encore son métier ou sa profession comme il y a trente ans. La technologie a bouleversé les façons d'agir. Les connaissances ont explosé : on en connaît davantage maintenant sur plein de choses. Tous les domaines ont progressé et bien malin qui pourrait se targuer aujourd'hui de tout connaître. Les valeurs et les modèles sociaux ont changé. Les élèves sont différents; ils sont ouverts au monde, très « technos », placés devant des expériences de vie diversifiées, et ils ont à la portée de leur ordinateur toutes les connaissances du monde! Ce qui surprend,

toutefois, c'est que l'on constate que le changement ne s'arrêtera probablement pas et qu'il faudra vivre avec lui. Il faut se rappeler que le changement est là pour rester...

Si les méthodes d'enseignement changent, c'est en partie parce que les contenus changent, les moyens techniques et technologiques sont de plus en plus disponibles et, bien sûr, les élèves changent. Cependant, ces élèves demeurent des êtres humains et leur processus d'apprentissage ne s'est pas plus modifié que leur processus de digestion! Les gens peuvent bien manger différemment, avec des baguettes, avec les mains ou des ustensiles, ou manger des choses différentes, être végétariens, manger du poisson, du pain ou de la viande, leur processus de digestion fonctionne de la même manière. Il en va de même du processus d'apprentissage. Pour reprendre l'exemple, l'activation des connaissances est essentielle à l'apprentissage, que ce soit devant l'ordinateur, un livre ou une page blanche, seul ou avec d'autres, à l'école ou ailleurs, et que ce soit pour apprendre des connaissances déclaratives, procédurales ou conditionnelles, en mathématiques, en langues, en sciences, ou sur la vie!

Les élèves de milieux défavorisés apprennent de la même façon que les autres

La relation entre le niveau socioéconomique et la réussite scolaire est bien documentée, à l'échelle mondiale : plus on est riche, plus on a de chances de réussir à l'école. À l'inverse, plus on est pauvre, moins on a de chances de réussir à l'école. On a suggéré une foule de raisons pour expliquer ce phénomène. Ce n'est pas mon propos. Ce qui m'importe, c'est que les élèves des milieux défavorisés ont les mêmes capacités cognitives ou intellectuelles que les autres élèves. Ils sont donc capables d'apprendre et apprennent, eux-aussi, de la même façon que les autres, selon le même processus. Pourquoi alors sont-ils surreprésentés dans les classes d'élèves en difficulté d'apprentissage? Possiblement parce qu'à leur entrée à l'école, ils n'ont pas acquis les connaissances attendues ou reconnues par l'école. Peut-être aussi parce que les connaissances qu'ils ont acquises à l'extérieur de l'école ne sont pas celles attendues ou reconnues par l'école. Il n'en demeure pas moins que tous les enfants, quels qu'ils soient, apprennent bien selon le même processus, même ce qui n'est pas reconnu par l'école.

Dans une école, l'apprentissage doit passer en premier

Comment maximiser le temps passé à apprendre dans une classe? Pourquoi miser là-dessus? Parce que la recherche nous informe que, dans tout le lot des écoles de milieux défavorisés où les élèves ne réussissent pas, quelques-unes se démarquent. En effet, des chercheurs ont trouvé des écoles de milieux défavorisés où les élèves réussissaient aussi bien, sinon mieux, que dans les écoles de milieux plus favorisés. Ils ont aussi observé des caractéristiques systématiquement présentes dans toutes ces écoles. Nous en avons fait une recension (Archambault et Harnois 2006; Archambault, Ouellet et Harnois 2006). L'une de ces caractéristiques est le fait que, dans ces écoles, la priorité va à l'apprentissage : on y écarte doucement tout ce qui peut gruger du temps ou détourner de cette priorité, tout comme dans les écoles de milieux moyens ou plus favorisés où les élèves réussissent.

De plus, on y utilise toutes sortes de stratégies qui peuvent favoriser l'apprentissage, du projet à l'enseignement direct. Cependant, ces stratégies sont utilisées en rapport avec le type d'apprentissage que l'on veut favoriser chez l'élève et toujours dans le contexte d'apprentissages de hauts niveaux visant la compréhension plutôt que l'accumulation de connaissances. C'est particulièrement le cas en mathématiques (Archambault, Garon et Vidal 2011). Étonnant! Ça ressemble passablement à nos compétences. Espérons que nous ne sommes pas en train de jeter le bébé avec l'eau du bain...

L'apprentissage et la justice sociale, des visées qui se complètent

Un autre élément ressort clairement des recherches sur les écoles de milieux défavorisés où les élèves réussissent : on y favorise la justice sociale. Ou plutôt, on y combat l'injustice et l'iniquité. L'injustice se manifeste par des préjugés et de fausses croyances à l'égard des enfants de milieux défavorisés et de leurs familles, et, surtout, par les actions que ces fausses croyances et ces préjugés entraînent. Par exemple, entretenir des attentes diminuées par rapport aux élèves de milieux défavorisés, sous prétexte qu'ils n'ont pas besoin de cela parce qu'ils n'iront pas plus loin, est un préjugé qui nuit à l'apprentissage de ces élèves. Exclure des élèves d'un programme d'immersion en langues sous prétexte qu'ils ne réussissent pas assez bien dans d'autres matières est considéré, par plusieurs, comme une mesure d'exclusion inéquitable et peu fondée. On exclut ces élèves de situations d'apprentissage fort importantes, où ils pourraient réussir. C'est pourquoi les enseignants de ces écoles sont vigilants vis-à-vis des occasions d'injustice; et les directions y exercent un leadership transformatif où justice sociale et apprentissage vont de pair (Garon et Archambault 2010; Shields 2010).

Par ailleurs, la justice sociale, ce n'est pas seulement pour les milieux défavorisés. L'injustice et l'iniquité se manifestent partout, particulièrement sous forme de préjugés et de fausses croyances. Que ce soit en rapport avec l'ethnie, le genre, les choix du point de vue de la sexualité, la religion ou la classe, les préjugés orientent les actions des éducateurs et nuisent à l'apprentissage. C'est pourquoi il convient de les reconnaître et de les combattre, peu importe le milieu où l'on intervient.

En apprentissage, le rôle de l'enseignant est primordial

Bien sûr, un lien étroit existe entre le milieu socioéconomique et la réussite scolaire. Je l'ai écrit plus haut. Des chercheurs ont aussi constaté qu'à milieu socioéconomique égal, la qualité de l'enseignement était aussi fortement liée à la réussite des élèves. Il s'agit même du facteur le plus fortement lié à l'apprentissage. Autrement dit, les élèves apprennent mieux avec certains enseignants qu'avec d'autres. En fait, ce qui fait la différence auprès des élèves, ce sont les enseignants (Darling-Hammond et autres 2008; Duru-Bellat 2006).

En éducation, il n'est pas toujours facile d'accepter que la compétence des enseignants (et celle des autres membres du personnel) varie de l'un à l'autre. Cependant, puisque l'on sait qu'un enseignant plus compétent risque de mieux faire réussir ses élèves, le développement professionnel continu prend toute son importance. En effet, se tenir à jour, augmenter ses connaissances, améliorer ses habiletés, en acquérir de nouvelles et développer ses compétences constituent une compétence transversale essentielle : apprendre.

Et voilà que la boucle se boucle. L'apprentissage est aussi important pour les enseignants, pour les directions et pour les autres personnes qui interviennent au sein de l'école, qu'il l'est pour les élèves. Bref, apprendre, c'est pour tous et pour toute la vie.

M. Jean Archambault est professeur au Département d'administration et fondements de l'éducation, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Il est responsable des programmes professionnels de 2^e cycle.

Références bibliographiques

ARCHAMBAULT, J. et C. RICHER. *Une école pour apprendre*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 2007, 214 p.

ARCHAMBAULT, J. et L. HARNOIS. *Des caractéristiques des écoles efficaces, provenant de la documentation scientifique*, Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 2006, 4 p.

ARCHAMBAULT, J., G. OUELLET et L. HARNOIS. *School Administration in Disadvantaged Areas. Highlights of the Scientific and Professional Literature*, Montreal Supporting Schools Program (MELS), 2006b, 19 p.

ARCHAMBAULT, J., R. GARON et M. VIDAL. *Les pratiques efficaces dans l'enseignement des mathématiques en milieu défavorisé.*

Revue de la littérature : synthèse, Université de Montréal et Programme de soutien à l'école montréalaise (MELS), 2011, 14 p.

DARLING-HAMMOND et autres. *Powerful Learning: What We Know About Teaching for Understanding*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2008, 288 p.

DURU-BELLAT, M. « Peut-on diminuer les inégalités sociales à l'école? », dans G. CHAPPELLE et D. MEURET, *Améliorer l'école*, Paris, PUF, 2006, p. 25-36.

GARON, R. et J. ARCHAMBAULT. « Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale », *Vie pédagogique*, n° 155, septembre 2010, p. 21-23.

MEIRIEU, P. *Un nouvel art d'apprendre? Apprendre, « le plus vieux métier du monde »*, intervention aux Entretiens de la Villette, Lyon, Université Lumière, document inédit, 2001.

SHIELDS, C. M. « Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts », *Educational Administration Quarterly*, vol. 46, n° 4, 2010, p. 558-589.

Apprendre et enseigner aujourd'hui : regards croisés

Propos recueillis par Guy Lusignan

L'instauration des programmes par compétences a incité les enseignants à revoir leurs pratiques et leurs perceptions à l'égard du processus d'enseignement et d'apprentissage. En effet, à la lumière des théories et des recherches sur ce processus et de la présence de plus en plus accentuée à l'école et dans la société des technologies de l'information, le programme par compétences a suscité chez les enseignants un engouement pour relever de nouveaux défis. *Vie pédagogique* a invité à une table ronde¹ deux conseillers pédagogiques, une directrice d'école, trois enseignants et deux universitaires engagés dans la formation d'enseignants² pour débattre de la question suivante : « Que signifient apprendre et enseigner, aujourd'hui ? » Malgré la complexité de la question, les réponses des participants ont fait ressortir des aspects complémentaires de la situation à laquelle les élèves et les enseignants sont confrontés aujourd'hui.

Vie pédagogique : Que signifie apprendre, aujourd'hui ?

D'entrée de jeu, plusieurs participants ont fait valoir qu'apprendre, aujourd'hui, est une notion différente depuis l'arrivée des technologies de l'information. En effet, les élèves ont un accès presque illimité aux différents événements qui se déroulent dans le monde. La rapidité avec laquelle ils peuvent s'approprier une grande quantité de renseignements sur un nombre incroyable de sujets a amené les enseignants à tenir compte de cette réalité : « Avec la technologie, les enfants ont une fenêtre sur le monde, que nous n'avions pas. L'apprentissage se redéfinit. La technologie bouleverse les éléments, car le savoir n'appartient plus seulement aux maîtres, mais à l'ensemble des gens », comme l'affirme Jean-Maurice Mercier. Pour donner suite à cette remarque, plusieurs autres points de vue sont énoncés. Par exemple, certains participants ont constaté que l'apprentissage « n'est plus le monopole de l'espace scolaire à une période donnée de la vie », mais qu'il est plutôt « un état qui n'est ni statique, ni un point d'arrivée ».

L'apprentissage repose sur une multitude de démarches et de processus qui sont différents et qui se complètent en vue d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui permettent, rappelle Johanne Renaud, « d'être un bon citoyen, une personne capable de se débrouiller dans la vie ». À ce propos, Michel Pirro apporte une nuance importante en faisant référence à un aspect existentiel de l'apprentissage : « Le jeune doit apprendre la sagesse, c'est-à-dire être capable de dire que telle ou telle connaissance, c'est ce dont j'ai besoin dans ma vie. Apprendre, c'est être capable de prendre sa destinée en main, être capable de dire : cela me concerne, être capable de faire ce qu'il faut pour aller jusqu'au bout. C'est quelque chose de différent pour chacun, quelque chose d'intime. » Selon lui, il est important que l'élève puisse se projeter dans les activités comme un acteur qui tient le rôle principal dans ses apprentissages et, d'ajouter une autre participante, il faut « l'encourager à créer ses propres situations d'apprentissage ».

C'est par l'apprentissage que les gens évoluent, progressent de manière à s'adapter à leur environnement actuel et se préparent à s'habituer à un environnement en perpétuel changement. C'est un processus continu qui amène les gens à s'ouvrir, entre autres choses, au monde de l'économie, de la politique, de la science, de la mathématique et de la culture, afin de comprendre le monde qui les entoure.

Vie pédagogique : Que signifie enseigner, aujourd'hui ?

Plusieurs points de vue complémentaires sont exprimés ici. La réforme des programmes, observe Philippe Jonnaert, a de nouveau introduit les termes *situations* et *sens* dans l'apprentissage. Elle a amené les enseignants à réfléchir sur l'importance de présenter aux élèves des savoirs contextualisés. Ainsi, enseigner, c'est aider le jeune à construire le sens de ce qu'il doit faire. Il importe alors de faire vivre aux élèves des situations qui les amènent à être actifs sur le plan intellectuel et dans lesquelles ils seront appelés à se questionner.

Les situations proposées par les enseignants, construites avec les élèves ou créées par ceux-ci, doivent l'être en fonction des orientations du programme de formation. Comme le mentionnent quelques participants, ce programme est un contrat social demandant à l'enseignant de faire en sorte que les enfants maîtrisent un certain nombre de notions que la société reconnaît comme importantes.

En s'appuyant sur le fait que la technologie permet aux élèves d'accéder à un choix immense de renseignements, il est essentiel que l'enseignant fasse preuve de prudence car « ils peuvent s'égarer ». Pour cette raison, David Martel rappelle : « Enseigner c'est travailler avec les élèves pour qu'ils apprennent à apprendre, c'est-à-dire qu'ils apprennent à sélectionner les bons renseignements, à les mettre en ordre, à les intégrer et à les appliquer plus tard. » Le rôle de l'enseignant consiste alors à être un guide, comme le croit Mark Miller. « Par exemple, dans la réalisation d'un projet, l'enseignant est un guide par rapport aux buts à atteindre, aux intentions de l'élève, aux applications des savoirs et des savoir-faire. Son rôle est de motiver les élèves, de les amener à découvrir quelque chose de nouveau, de le mettre en action. » Suzanne Vincent estime qu'enseigner, « c'est faire cheminer l'élève avec ce qu'il sait et lui proposer un horizon ». Toutefois, Michel Pirro précise que « l'enseignant accompagne bien l'élève vers un horizon, mais vers un horizon qui lui est inconnu et qui débouche toujours sur un autre ».

La classe étant ouverte au monde et non centrée sur elle-même, l'enseignant doit orienter ses pratiques pédagogiques pour favoriser l'apprentissage. « Il doit profiter des situations spontanées proposées par les enfants », selon Laurence Houllier. À son avis, la classe doit devenir un lieu de recherche et de développement qui permet aux enseignants et aux élèves de prendre des risques, de s'ouvrir aux nouveautés et de vivre des expériences d'apprentissage novatrices. Suzanne Vincent ajoute que, dans le contexte de situations pédagogiques diversifiées, « pour soutenir les élèves dans leur construction du sens, l'enseignant doit maîtriser les habiletés rhétoriques propices au développement de leur pensée ».

Si l'élève est le point de départ de son propre apprentissage, cela suppose, comme l'affirme Philippe Jonnaert, qu'il faut l'accepter tel qu'il est « avec ses connaissances, parce qu'il les utilisera pour construire d'autres choses, mais aussi avec ses difficultés, ses contradictions et ses oppositions » ; bref, l'élève est une personne qui a acquis des connaissances et vécu de multiples expériences dans des environnements autres que celui du monde scolaire.

Dans cette perspective, le rôle de guide que tient l'enseignant est d'autant plus important que l'élève « arrive avec ses préjugés, sa culture personnelle, ses idées toutes faites », estime Suzanne Vincent. « Il importe alors de lui présenter des situations qui le confrontent, le déstabilisent, qui font référence à l'univers dans lequel il vit aujourd'hui » et qui l'obligent à se demander pourquoi il pense ainsi, adopte un tel point de vue ou préfère telle idée à une autre.

Toutefois, selon Jean-Maurice Mercier : « Si l'enseignant doit toujours se demander qui sont les enfants qui lui sont confiés, il doit aussi se demander qui il est sur le plan personnel et sur le plan professionnel, et ce qu'il peut leur apporter comme enseignant. » Dans cette perspective, il est important de se rappeler que, dans le processus enseignement-apprentissage, l'enseignant et les élèves doivent être vrais et doivent agir de façon honnête. Les bases sur lesquelles repose le processus doivent être construites sans tricher ; sinon, il y a de fortes probabilités que la relation pédagogique soit vouée à l'échec.

Dans un autre ordre d'idées, pour enseigner aujourd'hui, il faut sortir des manuels scolaires qui ne sont que des outils à utiliser de façon occasionnelle. L'enseignant doit faire vivre aux élèves différentes situations à l'extérieur de la classe ou de l'école de manière qu'ils puissent utiliser leurs savoirs dans différents contextes réels, par exemple au cours d'excursions ou de projets qui leur font comprendre concrètement certaines notions plus abstraites. Ainsi, Johanne Renaud a fait comprendre le concept de « protection des droits de la personne » contenu

dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, adoptée après la guerre de 1939-1945, en le mettant en parallèle avec le concept de « protection de l'environnement » à l'occasion d'un projet que les élèves ont réalisé au Centre de la nature du mont Saint-Hilaire. Selon plusieurs, il faut amener l'élève à établir des liens entre le concept et l'expérience. Par exemple, en mathématique, « même si un élève apprend toutes les formules pour le calcul de l'aire, si on ne lui propose pas des activités où il devra calculer concrètement l'aire de la classe ou d'un autre espace en vue de l'aménager, il aura de la difficulté à comprendre ».

Les différents points de vue exprimés font bien ressortir toute la complexité de l'acte d'enseigner, compte tenu des nombreux volets qu'il comporte. À cet égard, Philippe Jonnaert précise : « La complexité de la profession tient au fait qu'elle doit être constamment renouvelée puisque, d'une année à l'autre, l'on n'enseigne jamais vraiment la même chose de la même manière, que les élèves sont différents et que l'on évolue dans un monde qui change constamment. » Les enseignants qui ont fait une longue carrière savent très bien que ce qu'ils ont fait il y a dix ou quinze ans est très différent de ce qu'ils font aujourd'hui.

En somme, le monde scolaire évolue au fil des années et, comme tout système social, il s'autorégule en apportant les ajustements nécessaires tant en ce qui concerne les pratiques pédagogiques qu'en ce qui a trait aux perceptions.

Vie pédagogique : Quelles structures organisationnelles pourraient être mises en place pour favoriser les apprentissages?

Sur le plan organisationnel, il faut que l'équipe-école ait une pensée commune, qu'elle établisse des lignes directrices qui visent les mêmes objectifs. Jean-Maurice Mercier estime qu'au secondaire, compte tenu de la structure organisationnelle, lorsque des enseignants veulent, par exemple, faire réaliser aux élèves un projet multidisciplinaire, il relève de la responsabilité de la direction de l'école de les soutenir sur le plan organisationnel et administratif pour qu'ils puissent le réaliser.

Mark Miller croit qu'il faudrait décloisonner la structure d'une journée d'école, particulièrement au secondaire. « Les écoles les plus avant-gardistes sont celles où il n'y a pas de cloche. Elles fonctionnent par projet qui se déroule au cours d'un avant-midi, d'une journée ou d'une semaine. » Pour appuyer son affirmation, il donne l'exemple suivant : « Quand j'enseignais, les moments où j'éprouvais le plus de satisfaction professionnelle, c'est quand je réussissais à faire accepter, par la direction et mes collègues, de me laisser un groupe d'élèves pour toute une journée en vue de faire une activité d'apprentissage. C'était beaucoup mieux que de les rencontrer une période aux trois jours pendant lesquels j'avais perdu le fil de l'activité, de même que les élèves, leur enthousiasme et leur collaboration. »

En ce qui concerne le changement, la direction de l'école doit faire preuve autant de vigilance que de leadership pédagogique.

« L'organisation doit laisser libre cours à la créativité. Toutefois, la direction doit voir, quand on veut changer quelque chose, si le changement souhaité est réalisable sur le plan organisationnel, institutionnel et pédagogique. Il faut un regard systémique », comme l'affirme Laurence Houllier.

Johanne Renaud apporte un exemple concret de l'engagement de la direction sur le plan organisationnel et pédagogique. À l'école Henri-Bourassa, les enseignants doivent accomplir leurs tâches en participant activement à différentes activités liées au projet *École, milieu en santé* ou à divers comités : activités culturelles, saines habitudes de vie, relations égalitaires, etc. Ainsi, les enseignants participent à tout ce qui se passe à l'école et ils se mobilisent dans des activités qui leur permettent de côtoyer des élèves dans un environnement différent de celui de la classe et d'agir auprès d'eux.

Vie pédagogique : Comment valider les acquis des élèves?

La validation des acquis peut emprunter différentes avenues. Par exemple, « l'enseignant peut valider des acquis lorsque deux élèves s'expliquent mutuellement un raisonnement mathématique » ou lorsque des élèves partagent ce qu'ils ont vécu ou mentionnent les décisions qu'ils ont prises durant la réalisation d'un projet scolaire. En fait, l'enseignant doit utiliser toutes les occasions pour vérifier si les élèves ont été capables de construire un concept.

David Martel précise : « L'enseignant peut valider les acquis d'un élève quand il constate que ce dernier peut les réinvestir ou, encore, lorsqu'il peut les reformuler dans ses mots, les utiliser dans d'autres contextes que ceux dans lesquels il les a appris et quand il peut construire d'autres choses en les utilisant. » Quoi qu'il en soit, la validation des acquis suppose que l'enseignant porte un jugement de pertinence sur ce que l'élève peut faire, sur son état d'avancement ou sur sa progression.

« Sur le plan éthique, précise Philippe Jonnaert, la validation des acquis des élèves, pour qu'elle soit authentique, doit toujours s'effectuer en fonction de ce qui a fait l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage réalisés en classe. » Cela exclut l'utilisation de tests standardisés qui évaluent des connaissances qui n'ont pas été vues en classe ou qui sont basées sur des approches d'évaluation différentes de celles avec lesquelles les élèves ont été familiarisés.

Tout en étant d'accord avec ce principe, David Martel fait remarquer qu'il n'est pas toujours possible de l'appliquer, dans la mesure où, dans plusieurs écoles, c'est l'équipe-cycle qui détermine les acquis à évaluer et la façon de le faire.

Conclusion

Apprendre, aujourd'hui, est un processus complexe qui repose sur un ensemble d'opérations mentales. Celles-ci amènent les élèves à traiter et à organiser des connaissances et des concepts en vue de développer des compétences qui leur permettront de comprendre le monde qui les entoure, d'entreprendre un grand nombre d'actions efficaces au sein de la société et de devenir de bons citoyens. Pour y arriver, que ce soit dans la salle de classe ou à l'extérieur, ils devront donner un sens à ce qu'ils apprennent, analyser de façon critique les nombreux renseignements auxquels ils ont accès, et se questionner sur l'authenticité, la véracité et l'utilité de l'information qu'ils recueillent.

L'enseignant n'a plus le monopole du savoir, puisque les technologies de l'information permettent à l'élève de s'ouvrir au monde et lui donnent un accès rapide à une vaste gamme de renseignements.

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant consiste davantage à être un guide qui accompagne chaque élève vers un horizon qui lui est propre. Il devra ainsi lui apprendre à apprendre, en lui proposant ou en construisant avec lui des activités d'apprentissage contextualisées pour qu'il puisse donner un sens à ce qu'il apprend. Les activités d'apprentissage proposées tiendront compte du programme de formation, lequel indique les grandes orientations et les attentes de la société quant aux savoirs que les élèves devront avoir acquis à la fin de leurs études. La validation des acquis se fera à l'intérieur de situations significatives qui amèneront l'élève à les appliquer de façon correcte et efficace.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

1. La table ronde a eu lieu le 28 octobre 2010.
2. Laurence Houllier, directrice, école alternative Nouvelle-Québec, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys; Philippe Jonnaert, professeur, Département de mathématique, UQAM, et titulaire de la Chaire UNESCO de développement curriculaire; David Martel, enseignant, école secondaire De Rochebelle, Commission scolaire des Découvreurs; Mark Miller, conseiller pédagogique, Commission scolaire des Découvreurs; Jean-Maurice Mercier, conseiller pédagogique, Commission scolaire de l'Énergie; Michel Pirro, enseignant en soutien linguistique, école primaire Barclay, Commission scolaire de Montréal; Johanne Renaud, enseignante-ressource, école Henri-Bourassa, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île; Suzanne Vincent, professeure, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université

Laval.

Table ronde : des élèves dialoguent autour du concept d'apprentissage

Estelle Menassier

Nous avons décidé de donner la parole à de jeunes élèves du primaire et du secondaire pour qu'ils s'expriment sur le thème des apprentissages à l'école. Aller sonder des élèves qui sont à l'école pour apprendre, cela pourrait relever d'un défi; en effet, porter un regard introspectif sur ce que l'on fait tous les jours n'est pas à la portée de l'ensemble. Pourtant, les jeunes interrogés vont donner une belle description de ce qu'est un élève qui apprend aujourd'hui.

M^{me} France Boisjoly est conseillère pédagogique pour les écoles éloignées en réseau. Elle a préparé la logistique organisationnelle qui s'est déroulée de façon virtuelle à la Commission scolaire des Sommets.

L'environnement visuel de la visioconférence nous donne accès aux visages des élèves. Chacun de nous entend ce que l'autre exprime sur le sujet. Une icône sur laquelle on clique donne accès au tour de parole. Ainsi se déroulera la conversation. Pour faciliter la tâche, nous avons divisé les interlocuteurs en deux groupes et avons eu la possibilité d'échanger avec des jeunes venant de différentes commissions scolaires éloignées les unes des autres.

C'est quoi un apprentissage? Qu'est-ce qui te motive à apprendre?

Un premier thème portant sur les définitions des mots *apprendre* et *apprentissage* a suscité plusieurs pistes de réponse chez nos participants. Sophie Nepton, une élève de 6^e année, a vite associé la symbolique de l'échelle au concept du mot apprentissage. En effet, pour elle, « monter chaque échelon, c'est monter vers un savoir de plus! ».

Jacob Giguère, également en 6^e année, proposera la notion de choix : « Les profs nous offrent d'apprendre. Les élèves ont donc le choix de l'accepter ou pas. » Pour compléter l'idée du choix, Philippe, élève de 3^e secondaire, ajoutera : « Le mot apprendre correspond à l'acquisition de connaissances, à la mémorisation de l'information, et il entraîne notre cerveau à développer des choix pour notre avenir. » L'ensemble de nos élèves décrira donc le processus d'apprentissage comme le fait de connaître de nouvelles notions.

En ce qui concerne la motivation, les élèves du primaire, comme Mia Woolgar ou Noémie Guénette (6^e année), mettront l'accent sur l'idée d'être en présence d'un bon enseignant pour avoir le goût d'apprendre. En effet, Mia insistera sur la nécessité « [d']avoir un professeur pas trop sévère, mais qui te donne le goût d'apprendre » et Noémie affirmera : « Avec la motivation des enseignants et tous les projets que je fais à l'école, surtout en mathématiques, j'ai le goût d'apprendre. »

Jacob pense que « lorsque le prof aime son métier et qu'il nous accueille avec un grand sourire, qu'il est content de nous voir, les élèves aiment apprendre. C'est plus facile ensuite d'avoir le goût d'apprendre ».

Certains vont mettre l'accent sur la façon d'apprendre, comme Marie-Pier Dufour, qui nous dit : « Travailler en équipe, ça, c'est stimulant de travailler tous ensemble et puis, d'avoir une enseignante qui nous fait rire. »

D'autres, comme Philippe B. Moisan ou Sophie Nepton, seront portés à analyser le goût d'apprendre comme un tremplin pour les projeter vers leur avenir. Sophie dira : « Au bout, il va y avoir quelque chose qui m'attend et que je vais aimer. Tu imagines ce que cela va t'apporter comme cadeau. » Dans cette même perspective, Philippe verra la motivation comme un but ultime pour « atteindre de nouveaux objectifs, monter des niveaux de connaissances pour nous pousser à apprendre encore plus. Tout cela pour créer ce que l'on pense. Puis, ce que chaque personne apprend, cela va lui forger son caractère. Cela crée la personnalité de chaque personne ».

Nos jeunes vont donc apprendre que les apprentissages sont des processus naturels qui associent une construction de sens à partir de l'information transmise par un enseignant et, aussi, par leur propre expérience.

Comment les élèves aiment-ils apprendre?

Le style d'apprenant

Le deuxième thème fait ressortir un besoin de diversité et une gestion de classe qui fournit des conditions favorisant les apprentissages.

En effet, les élèves nous disent que, selon la discipline en cause, ils ont besoin d'être seuls ou en équipe. Noémie Guénette nous expliquera : « J'aime aller à mon rythme. Par exemple, en mathématiques, je préfère être seule, car je vais vite et je n'aime pas attendre; mais en histoire, lorsque nous terminons un module et que l'on doit faire le travail de recherche, c'est plus confortable de faire le travail à plusieurs. »

Sophie Nepton parlera par exemple d'intégration, en nous relatant qu'elle « n'aime pas le français; mais quand c'est intégré dans une autre matière ou dans un jeu, je trouve cela plus agréable ». À ce propos, France Boisjoly les fait sourire en leur indiquant sur un ton farceur : « Savez-vous que nous sommes en train de faire du français? »

Annabelle Lagacé décrira son besoin d'aller-retour entre le contenu et les exercices : « Quand on fait des activités, j'ai besoin que l'on m'explique, puis de faire des exercices, puis encore des explications et des fois, je demande de l'aide pour que ce soit plus facile. » Philippe complètera ainsi : « C'est pour cela les exercices, on met la théorie en pratique. C'est bon de s'entraîner, de revoir ses stratégies. La pratique et les exercices permettent de mieux apprendre. » Marie-Pier Dufour nous donnera un exemple de sa façon d'apprendre en le contextualisant dans la mémorisation des mots de vocabulaire : « Je lis le mot, je le regarde, je l'épèle et je l'écris, et cela me permet de mieux le mémoriser. C'est à l'aide aux devoirs que l'on m'a dit de faire ainsi. La prof apprenait comme cela et depuis, je le fais, car cela m'aide beaucoup. »

Mylène Lagacé tranchera dans le propos lorsqu'elle fera l'observation suivante : « J'ai besoin d'être concentrée. La distraction m'empêche de me concentrer. J'aimerais mieux quelquefois écouter le prof que d'écouter mes amis. »

Ces notions seront de nouveau d'actualité lorsque nous aurons abordé les difficultés éprouvées en apprenant de nouvelles notions. Par ailleurs, en ce qui concerne les besoins d'avoir une gestion de classe efficace qui engendre le calme au cours des activités importantes, un consensus a semblé se former entre les deux groupes, celui du matin et celui de l'après-midi. Noémie Guénette expliquera qu'elle a besoin de silence et que c'est difficile lorsque les autres élèves parlent ou dérangent. Sophie Nepton et Mia Woolgar feront écho à Noémie pour affirmer qu'en présence de perturbations, elles n'arrivent plus à se concentrer. Annabelle Lagacé ira encore plus loin en donnant des exemples à ce sujet, tel celui d'un élève jouant avec ses crayons. Un autre aspect fort intéressant en ce qui concerne les difficultés et les contraintes éprouvées qui peuvent nuire aux apprentissages est celui énoncé, en tout premier lieu, par Jacob Giguère, c'est-à-dire « prendre sa place et ne pas se sentir rejeté ». Marie-Pier Dufour viendra étayer le propos en parlant « de ne pas se décourager quand on a du mal à comprendre ». Mia Woolgar et Sophie Nepton ont également besoin de se sentir respectées lorsqu'elles ont de la difficulté. Sans porter de jugement, ces élèves nous démontrent le besoin criant de compréhension et de justice quant à leur rythme d'apprentissage.

À ce propos, Jacob et Sophie utiliseront les bons mots : « Il n'y a pas de style meilleur qu'un autre pour apprendre. On a tous notre façon d'apprendre. » Et, selon Sophie : « On a tous notre meilleure façon. Il n'y a pas de recette, il faut trouver la bonne façon. »

France Boisjoly conclut cette partie en faisant une synthèse qui parle de « garder le courage face aux difficultés que l'on éprouve ».

Qu'utilisent alors les élèves pour garder espoir et motivation devant leurs petits découragements?

Sur un ton décidé, Marie-Pier Dufour affirme : « Je travaille alors encore plus à mon maximum. Je vais chercher de l'information dans les

livres, dans Internet, pour m'aider et compléter ce que je n'ai pas compris. »

Les élèves voient l'apprentissage comme un processus évolutif et progressif en accordant une place de choix au contexte affectif qui peut engendrer une plus grande motivation ou une meilleure compréhension. Si le climat interne de l'enfant est paisible et s'il n'est pas mis en danger par des menaces de peur, d'échec, de punition ou du mauvais regard de l'autre, nous avons de fortes chances que la disponibilité et l'engagement cognitif seront à leur meilleur.

La rétroaction sur les apprentissages

Le troisième thème est la persévérance. Celle-ci est considérée comme un gage de réussite pour nos élèves. En effet, ces derniers sont bien outillés pour vérifier l'acquisition de leurs apprentissages. À titre d'exemples, les propos suivants des élèves.

Sophie Nepton : « Je relis au moins deux fois le texte pour m'assurer que j'ai bien compris. »

Mia Woolgar : « Je vais vérifier avec quelqu'un ou avec le prof et je peux lui donner des exemples pour m'assurer que je comprends bien. »

Marie-Pier Dufour : « En maths, quand j'ai le choix, je vais aller vérifier avec ma calculatrice... »

Philippe B. Moisan : « Je vais prendre des renseignements, les apprendre par cœur et puis, je les simplifie. Puis, je vérifie ce que je simplifie. Inventer un exemple aussi et le mettre en contexte ou, encore, expliquer d'une autre façon ou résumer dans mes propres mots. »

En ce qui a trait à l'évaluation qui suit les apprentissages, les élèves considèrent que c'est un atout. Ils affirment que cela les aide à se situer.

À titre d'exemple, Philippe B. Moisan dira : « C'est une façon de prendre le pouls de notre progression face aux apprentissages et cela me sert à m'améliorer. » Noémie Guénette complètera en expliquant qu'« être évaluée, cela m'aide. J'ai de bons résultats, je suis fière de moi ».

Mia Woolgar ajoute : « Si je n'ai pas de bonnes notes, je regrette quelquefois de ne pas avoir étudié plus. »

Il est intéressant de noter que Noémie Guénette précise que, « quelquefois, c'est toute la classe qui ne réussit pas vraiment. Alors, le professeur explique de nouveau, d'une autre façon, pour que nous comprenions ». Philippe B. Moisan conclura ainsi : « Ce n'est pas l'évaluation qui est importante. C'est le résultat qui nous permet de changer quand cela n'a pas bien été. »

Nos élèves ont conscience que, si les situations d'apprentissage sont appropriées à leur degré de développement, ils auront un regard juste par rapport à l'acquisition des connaissances.

Les outils qui favorisent l'apprentissage

Enfin, comme tout dernier thème, les élèves traitent, avec beaucoup d'enthousiasme, des outils technologiques. Ils les trouvent stimulants, agréables et riches.

À ce sujet, Marie-Pier Dufour dira : « J'aime beaucoup le *smart-board*, les vidéos, les cours animés. » Mylène approuve. Philippe B. Moisan ajoute : « Avec la techno et les ordis, c'est plus agréable de travailler. Comme travailler un instrument de musique, tu peux trouver des vidéos pour t'aider. Le multimédia rend les choses plus agréables. »

Être en mouvement pendant les apprentissages est également cité par l'ensemble des participants. Pour illustrer cette affirmation, Mylène Lagacé dira : « En mathématiques, j'ai besoin de calculer, de toucher et de voir les choses. » Jacob est d'accord avec elle : « Je dois bouger pour pouvoir apprendre; comme en sciences, par exemple, on devait aller chercher du matériel, faire du collage. Alors, on bougeait et on discutait. Quand on peut manipuler, c'est mieux. »

Les autres outils considérés comme importants par les élèves sont, entre autres, des aide-mémoire, des dictionnaires, des volumes Bescherelle. Malgré un engouement pour la technologie au service de l'apprentissage, Philippe B. Moisan mettra un bémol à l'utilisation trop fréquente de celle-ci. « On s'y exerce moins mentalement en faisant des recherches, car on peut s'accrocher sur des publicités ou se disperser à travers d'autres sites; alors, il ne faut pas se laisser distraire. »

Reconnaître la diversité des outils et leurs limites comme une richesse, tel est encore un fondement du processus d'apprentissage qui permet une ouverture sous toutes ses formes pour que chaque élève puisse se développer en fonction de son rythme et de ses préférences quant à la façon d'apprendre.

Avec une telle acuité et une connaissance naturelle de ce qu'est le processus d'apprentissage, nos jeunes témoignent avec justesse de la manière dont se déroule leur apprentissage et nous proposent une attitude à adopter dans le contexte éducatif.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca



Liste des personnes et des commissions scolaires ayant participé à la table ronde :

- Commission scolaire De La Jonquière : Sophie Nepton;
- Commission scolaire des Sommets, école La Passerelle : Jacob Giguère et Mia Woolgar;
- Commission scolaire René-Lévesque, école des Deux-Rivières : Marie-Pier Dufour, Noémie Guénette, Annabelle Lagacé et Mylène Lagacé;
- Commission scolaire de L'Estuaire, polyvalente des Berges : Philippe B. Moisan.

Nous tenons à remercier la Commission scolaire des Sommets pour son accueil et pour les installations technologiques mises à notre disposition.

Une vision du monde... pour l'enseignement¹

Jean-François Maheux

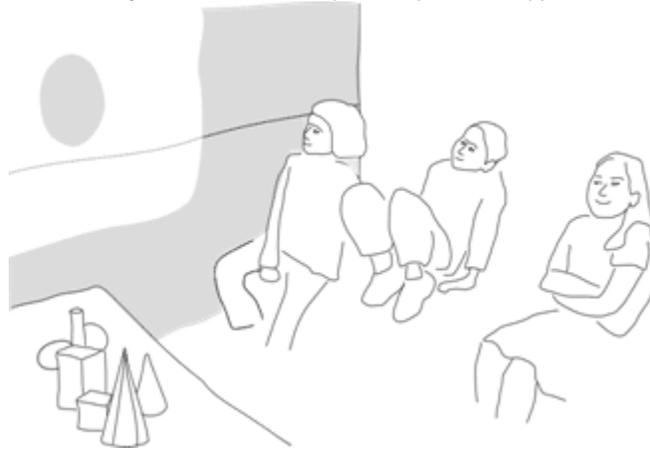
Voilà un bon moment que je me questionne sur l'apprentissage. Selon l'origine latine du mot, *apprehendere*, apprendre c'est « saisir ». Si pouvoir reconnaître un cercle dans une figure, c'est sans doute pouvoir utiliser l'idée de cercle pour « saisir » ainsi l'image, n'est-ce pas aussi pouvoir m'appuyer sur ce que je vois (et sur plusieurs de mes expériences avec des objets circulaires) pour « saisir » l'idée de cercle? Qu'est-ce qu'on saisit, avec quoi, et comment? Est-ce que nos réponses à ces questions peuvent exercer une influence sur notre travail d'enseignant?

Vous avez peut-être déjà entendu le mot « épistémologie ». Bien difficile à définir, ce terme recouvre pour moi deux idées principales en les liant l'une à l'autre : une épistémologie est une *vision du monde* et c'est aussi, en même temps, une *vision de la connaissance*. En d'autres mots, c'est une réflexion sur le monde à partir de la manière dont on parvient à connaître celui-ci. Ou, à l'inverse, c'est une réflexion sur la connaissance à partir de la manière dont on conçoit le monde qui nous entoure. Vous êtes-vous déjà demandé quelle est votre vision du monde et de la connaissance, et comment celle-ci peut influencer sur votre travail avec les élèves? Moi, oui...

Je propose, dans le présent texte, de faire une petite excursion épistémologique, et de tenter de tisser des liens entre épistémologie et enseignement. Tisser des liens, car je ne crois pas que des pratiques pédagogiques doivent être « déduites » d'une vision du monde et de la connaissance; je crois plutôt, tout simplement, que certaines pratiques y paraissent plus naturelles. Je vous offre ici un petit bricolage fait à partir de nombreuses années de lectures et de réflexions sur l'épistémologie. Réflexions que j'ai poursuivies comme étudiant, enseignant au secondaire, jeune chercheur, puis, aujourd'hui, comme professeur à l'université engagé dans la formation des enseignants. J'espère que vous y verrez une invitation à explorer à votre tour!

Un petit épisode avec des élèves de troisième année du primaire

Commençons par une vignette, que nous pourrions relire selon les différentes épistémologies que je présente ensuite. Imaginez une salle de classe avec, dans un coin, un rétroprojecteur et un écran. Sur une petite table se trouvent différents objets qui représentent des solides géométriques : cônes, cubes, pyramides, sphères, ovoïdes, etc. Les enfants sont assis face à la table, tout en regardant le mur (se reporter à la figure ci-dessous), et la surface du rétroprojecteur a été cachée de sorte que les élèves ne puissent pas voir l'objet qu'on y dépose. L'enseignante tire discrètement de son sac un objet en forme d'oeuf, qu'elle dépose sur l'appareil avant de l'allumer.



Les enfants au moment où « quelque chose » apparaît sur l'écran.

Enseignante : Regardez bien! Prêts? Tada! (Elle allume le projecteur pendant deux secondes.)

Oishi : Un cercle!

Enseignante : Oooh! Tu vois un cercle?

Jill : Je sais! Je sais! Je sais! (Elle lève la main très haut, se tordant sur sa chaise.)

Enseignante : À qui le tour... Sacha, dis-nous quel objet ça peut être ou non.

Sacha : Ça peut être ça. (Elle va prendre un cylindre.)

Un petit voyage épistémologique... dans le temps

À peu près tout le monde connaît Platon et sa fameuse « Allégorie de la caverne ». Pour Platon, et pour de nombreuses personnes après lui, le monde tel que nous le percevons est une sorte d'illusion. Platon explique ainsi comment les cercles que nous voyons dans le monde ne sont jamais de « vrais » cercles : ce sont des formes approximatives, mais qui évoquent l'idée, pure et parfaite, de « cercle ». Enseigner, dans cette vision du monde, consiste alors à accompagner l'apprenant pour l'aider à faire valoir son esprit réflexif afin d'être en mesure de dépasser les apparences, pour atteindre l'essence des choses. Ici, *enseigner serait surtout révéler la véritable nature des choses*.

Après Platon et son *idéalisme*, de nouvelles manières de voir se sont ajoutées au paysage épistémologique de l'Occident. Avec la révolution scientifique du XVII^e siècle, la pensée dominante devint celle du *réalisme* et du *positivisme* : si nos sens et nos instruments nous « trompent » à propos du monde qui nous entoure, il est néanmoins possible de raffiner nos observations et de construire une connaissance de plus en plus juste et complète de celui-ci. Dans cette perspective, l'enseignement se préoccupe beaucoup de transmettre les savoirs acquis par les scientifiques des générations précédentes. Il importe que l'on explique clairement aux enfants qu'un cercle est fondamentalement différent d'une ellipse : ils ne vont pas tout réinventer! Il faut leur apprendre LA vérité. Ici, *enseigner serait transmettre des connaissances*.

Au cours des cinquante dernières années, une autre vision du monde et de la connaissance fait surface : le *constructivisme*. Ici, l'idée principale consiste en ce que nous ne savons rien du monde en dehors de ce que *nous-mêmes* observons et déduisons par nos propres expériences. Nos connaissances, comme individus et comme société, ne peuvent pas avoir un statut de vérité absolue, bien qu'elles soient *viabiles* dans un contexte particulier. La forme que des enfants aperçoivent à l'écran est ou n'est peut-être pas celle d'un cercle, mais cette explication tient la route pour le moment. Dans cette épistémologie, les enfants « construisent » et reconstruisent peu à peu leur vision du monde pour donner un sens à leurs expériences personnelles. Comme enseignant, on sollicite les raisonnements des élèves en leur faisant faire de nouvelles observations, pour qu'ils en viennent à reconsidérer la forme vue et y reconnaître peut-être davantage une forme ovale. Ici, *enseigner serait accompagner l'élève dans sa construction de connaissances*.

L'énaction

Les réflexions épistémologiques ne se sont pas arrêtées avec le constructivisme; d'ailleurs, aujourd'hui encore, bon nombre de personnes rejettent cette vision du monde en faveur du positivisme ou du réalisme. S'il n'est pas facile d'accepter des arguments qui vont contre l'intuition que nous avons d'un monde réel où l'on connaît les choses avec certitude, de nouvelles propositions épistémologiques continuent néanmoins de voir le jour et nous invitent à regarder d'un œil différent l'enseignement et l'apprentissage. C'est le cas, par exemple, de l'*énaction*.

L'énaction est une épistémologie basée sur l'idée que toute connaissance est une *action* (accomplie par celui ou par celle qui connaît), et que la manière dont le monde nous apparaît ne peut être séparée de l'*histoire* de ces actions, en particulier dans leur dimension sociale. Connaître, de ce point de vue, ce n'est pas tant se faire une image du monde (comme dans le constructivisme), mais *se coordonner* avec son environnement, y compris, bien entendu, avec d'autres personnes. Depuis la naissance (et même bien avant), nous sommes en constante interaction avec des sons, de la lumière, de la matière, et nos sens se développent à partir de ces interactions de manière à nous permettre de nous coordonner de mieux en mieux avec notre environnement. Parce que nous participons dans le monde, nous en venons à être capables de « voir » des couleurs, d'entendre des mots, de manipuler des objets, etc., à la manière dont le font les gens autour de nous. Au cœur de l'énaction se trouve la conviction qu'*être, faire et connaître sont, pour ainsi dire, une seule et même chose*.

De ce point de vue, on portera un regard bien différent sur l'épisode présenté plus haut. On s'intéressera *surtout* à la manière dont les élèves se coordonnent : entre eux, avec leur enseignante, et avec la forme apparue sur le mur. Par une analyse attentive, on noterait, par exemple, que durant le bref moment où la forme est apparue, Sacha, distraite, regardait dans la direction opposée. Elle n'a donc pas « vu » la forme de ses propres yeux, ce qui ne l'empêcha pas d'aller chercher un cylindre sur la table et de proposer « Ça peut être ça ». C'est par l'action de regarder, de dire, d'entendre et de répondre que les enfants *produisent*, en quelque sorte, le monde dans lequel ils vivent : il ne s'agit pas tant de « construire » ses connaissances, mais de créer un monde dans lequel les choses ont du sens entre elles. Ici, *enseigner serait connaître, avec les élèves, pour donner sens au monde qui se crée dans ces interactions*.

Une vision du monde... pour l'enseignement

Révéler, transmettre, faire construire, agir et devenir avec... Mes réflexions me suggèrent que chaque vision du monde *invite* à concevoir l'enseignement et l'apprentissage de manière particulière. Pour moi, ces différences sont importantes car elles peuvent affecter de manière directe, consciemment ou non, ce que nous faisons avec nos élèves... et leurs propres visions du monde, des autres et d'eux-mêmes. Je crois que ce que nous proposons aux élèves et la manière dont nous répondons à ce qu'ils nous offrent en retour y reposent en grande partie.

Ainsi, par les dialogues de Platon, on sait de Socrate qu'il enseignait suivant une méthode de question-réponse qui lui permettait de révéler à son interlocuteur l'essence des choses. On sait également que l'épistémologie positiviste-réaliste de transmission du savoir s'organise très bien autour d'exposés par lesquels on attend que les élèves comprennent ce qu'on leur explique. De même, on a beaucoup associé au constructivisme toutes les pédagogies de la découverte où l'enseignant n'est pas devant la classe, mais derrière l'élève, c'est-à-dire en le soutenant et en le guidant. C'est d'ailleurs l'image utilisée par le professeur Tom Kieren, qui décrit alors l'approche de l'enseignement du point de vue de l'énaction comme « au milieu ». Ni devant ni derrière, l'enseignant est avec les élèves et se préoccupe de répondre à leur activité (mathématique, par exemple) afin de promouvoir celle-ci.

Personnellement, j'ai la conviction (ma propre épistémologie) que ce qui importe le plus dans l'action de connaître, c'est que tout ce que nous faisons, nous le faisons toujours pour et par *les autres*. Même dans la plus grande solitude, les mots que j'utilise, mes raisonnements, *tout* cela me vient ultimement d'autres personnes. De même, chacun de mes gestes et toutes mes pensées affectent les autres et moi-même. Regarder un écran, s'agiter sur sa chaise, *savoir* que, si l'un dit « cercle! » l'objet peut alors être un cylindre, voilà autant de choses qu'élèves et enseignants font ensemble, et en quoi ils se réunissent. Le sens donné à l'ombre, celui donné au mot qui la désigne, celui accordé à la pensée qui les enveloppe, etc., sont des manières de reconnaître : connaître de nouveau à partir de ce que l'on sait (et qui nous vient des autres) et qui s'offre aux autres qui, eux aussi, vont connaître de nouveau.

Si telle est mon épistémologie, qu'est-ce à dire de ma vision de l'enseignement? Ces temps-ci, je ne suis pas dans les classes avec des élèves : je travaille avec de futurs enseignants. Ayant un lien direct avec ma vision du monde, ce que j'essaie de faire, c'est de leur permettre, quand ils enseigneront, de mettre l'éducation mathématique (c'est ma spécialité) *au service* d'une rencontre avec leurs élèves (espérant qu'eux-mêmes conçoivent et utilisent les mathématiques de cette manière). Concrètement, il s'agit de mettre mes étudiants en situation de se demander *comment* ils aborderaient, avec leurs élèves, tel concept mathématique : la géométrie des solides, par exemple. J'essaie de réfléchir *avec* eux sur ce qu'ils offriront à leurs élèves et accepteront d'eux, me souciant moi-même d'offrir et de recevoir, faisant ainsi de chacun de mes cours *une rencontre*. Selon ce point de vue, *enseigner, c'est se rencontrer dans l'action même de (re)connaître*.

M. Jean-François Maheux est professeur au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal.

-
1. Sans ordre de préséance particulière, je tiens à remercier, mon collègue Jérôme Proulx, avec qui je discute souvent d'épistémologie. Je tiens également à exprimer ma gratitude à Michael Roth, Jennifer Thom, et les enfants, ainsi que les enseignantes qui, durant mes études à Victoria, m'ont permis d'observer les événements ayant inspiré la vignette que je présente.

Une diversité de « manières de faire » l'évaluation formative

Joëlle Morrissette

Introduction : un contexte valorisant l'évaluation formative des apprentissages

La présente contribution s'inscrit dans le contexte de la réflexion qui a cours au Québec autour de la réussite éducative. En effet, comme dans plusieurs autres pays, une réforme adoptant une approche par compétences (Gouvernement du Québec 2001) a été mise en place pour amener un plus grand nombre d'élèves à compléter le processus de scolarisation avec succès. L'adoption de ces nouveaux objets d'apprentissage appelle une conception de l'évaluation intégrée aux situations d'enseignement et d'apprentissage, ce qui contribue à mettre au cœur des préoccupations l'évaluation formative des apprentissages. Celle-ci est aussi appelée la « fonction de soutien aux apprentissages » de l'évaluation (Gouvernement du Québec 2003), et renvoie à un processus d'évaluation mis en œuvre par les enseignants, qui prend la forme d'un soutien explicite à l'apprentissage plutôt que d'une sanction. Ce type d'évaluation est d'une grande importance en raison des possibilités d'amélioration et de correction du processus d'apprentissage qu'il favorise, et parce qu'il constitue un élément-clé de la différenciation pédagogique en permettant d'explorer les difficultés éprouvées par un élève et d'élaborer une démarche de remédiation sur mesure. Vue ainsi, l'évaluation formative est au cœur de la réussite des élèves, et du coup, représente un élément crucial de la réforme en cours.

Toutefois, jusqu'à présent, c'est davantage dans une perspective normative et prescriptive que dans une perspective compréhensive que les pratiques d'évaluation formative ont été étudiées. En effet, la recherche émet des propositions sur « ce qui devrait se passer », mais demeure muette relativement à « ce qui se passe » sur le plan de la pratique enseignante. Par conséquent, on connaît mal les façons par lesquelles l'évaluation formative des compétences est mise en œuvre par les enseignantes et les enseignants.

Un modèle de recherche visant une interfécondation entre le monde universitaire et celui de la pratique enseignante

Ce constat m'a conduite à rechercher le point de vue des maîtres d'œuvre de l'évaluation formative, soit celui des enseignantes et des enseignants qui ont mis à l'épreuve du terrain l'approche par compétences et l'évaluation de celles-ci. C'est dans cette perspective que j'ai approché un groupe d'enseignantes du primaire (de la 4^e à la 6^e année) de la région de Québec, pour leur offrir une double démarche de recherche et formation. Je me suis inspirée du modèle de recherche collaborative de Desgagné (1997) et de Morrissette et Desgagné (2009), qui vise une interfécondation entre le monde universitaire et le monde de la pratique professionnelle. Ce modèle s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle les praticiennes et praticiens développent, au quotidien, des savoirs pratiques qui peuvent être rendus explicites par l'entremise d'activités réflexives. Sans viser directement un changement sur le plan des pratiques, ces activités autour d'un objet de préoccupations mutuelles leur permettent d'objectiver certains aspects de leur pratique, et dans le cas particulier de la recherche que j'ai conduite, de bénéficier d'un accompagnement à l'autoformation par les pairs. J'ai ainsi proposé à cinq enseignantes volontaires une démarche réflexive en trois volets, qui vise à documenter leurs pratiques d'évaluation formative à partir de l'explicitation de leurs « manières de faire » (de Certeau 1990).

Concrètement, de juin à décembre 2006, j'ai aménagé un espace de collaboration qui impliquait des entretiens individuels (3) auprès des enseignantes, en prenant appui sur des bandes vidéo produites dans leur classe. Elles avaient à identifier sur ces bandes des épisodes où elles procédaient à l'évaluation formative des compétences de leurs élèves. Ces entretiens ont été réalisés en alternance avec des entretiens de groupe (5) qui leur ont permis d'expliciter leurs manières de faire et d'approfondir leur réflexion autour de celles-ci à travers leurs échanges.

Les résultats obtenus : une diversité de « manières de faire » l'évaluation formative

Globalement, les résultats de recherche obtenus (Morrissette 2009) suggèrent que les enseignantes conçoivent que l'évaluation formative des compétences se pratique en continu au sein des interactions en classe, et qu'elle prend diverses formes selon les objets d'évaluation ciblés. Pour décrire les « manières de faire » des enseignantes, j'ai suivi leur propre définition de l'évaluation formative, qui se rapportait à deux processus réalisés en concomitance dans l'interaction : un jugement, une forme d'*estimation*, disaient-elles, que j'appelle des « manières de définir la situation des élèves face aux apprentissages¹ » et une intervention formative, que je désigne par des « manières de soutenir les apprentissages des élèves ». Je présente ici leurs manières de définir la situation des élèves face aux apprentissages, soit celles par lesquelles elles jugent au quotidien de la progression du développement des compétences en relation avec les tâches proposées. Il semble que les enseignantes s'y prennent de différentes manières pour construire leur jugement, certaines étant plus informelles, c'est-à-dire n'étant pas assujetties à une démarche instrumentée, et d'autres étant plus formelles.

Les manières informelles de définir la situation des élèves face aux apprentissages

L'*observation du non verbal des élèves* est l'une des manières informelles qui permet une première évaluation de la situation. En effet, les enseignantes disent se rendre compte qu'un élève fait face à un obstacle d'apprentissage en examinant ses mimiques (« Il a un point d'interrogation dans le front... »), ou sa posture, l'identification de ces signes se faisant sur la base d'un mélange entre une vigilance en situation ce qu'elles ont appris par expérience et ce qu'elles connaissent des réalisations antérieures de l'élève. Une autre façon informelle qui permet aux enseignantes de faire une évaluation plus en profondeur des compétences de leurs élèves se trouve dans l'*appréciation de leurs démarches* dans toutes sortes de petites traces quotidiennes, par exemple dans les cahiers lignés souvent associés à des disciplines scolaires particulières. Pour juger de la situation d'un élève en relation avec des apprentissages ciblés, les enseignantes disent se servir de traces écrites qu'elles mettent en relation les unes avec les autres pour se donner un portrait de la progression de chacun. Elles apprécient également leurs démarches en aménageant des espaces de dialogue entre les élèves qui favorisent l'explicitation de leur compréhension. Par exemple, les enseignantes encouragent la confrontation de différentes démarches de résolution de problèmes mathématiques, y trouvant des informations d'importance leur permettant d'apprécier le développement de compétences qui s'y rattachent. Enfin, toujours en relation avec les manières informelles de définir la situation des élèves face aux apprentissages, il semble que le jugement que posent les enseignantes sur les progressions des élèves prend en compte ce qu'elles interprètent de différents *échanges qu'elles engagent avec divers intervenants de l'école ou avec les parents des élèves*. Par exemple, lorsqu'elles veulent évaluer certaines des compétences transversales (Gouvernement du Québec 2001) des élèves, le point de vue privilégié de l'orthopédagogue ou de l'éducatrice spécialisée leur permet d'enrichir ou de nuancer leur propre évaluation de la situation.

Les manières plus formelles de définir la situation des élèves face aux apprentissages

Au chapitre des manières plus formelles, les enseignantes font appel à différentes modalités, dont la *correction des devoirs*. Bien que constituant une source limitée d'informations, notamment parce qu'il leur est difficile de savoir si les élèves ont bénéficié de l'aide des parents pour faire ces devoirs, cette modalité leur donne un *son de cloche*, un aperçu de ce que l'élève peut accomplir ou non au regard de certains objets d'évaluation, dont des connaissances (par exemple, le code de la langue écrite) et des démarches (par exemple, la mise en œuvre d'un code de correction pour une production écrite). Il en va de même pour l'*ardoise*² qui, malgré l'espace restreint qu'elle autorise,

facilite la vérification de connaissances comme les mots de vocabulaire ou encore la compréhension de notions telles que la perpendiculaire et la parallèle. En fait, les enseignantes estiment que l'ardoise favorise une *prise de pouls rapide* lors d'une leçon de groupe, qui donne une rétroaction sur l'efficacité de leur enseignement et leur permet de s'ajuster au fur et à mesure que progresse la leçon. Cette façon de faire permettrait du coup de cibler ce que l'une des enseignantes-collaboratrices appelle son *îlot de résistants gaulois*, soit ces quelques élèves qui demandent une attention particulière, des explications supplémentaires, bref, ceux qui ne comprennent pas suffisamment la leçon dont les modalités sont prévues pour l'ensemble du groupe. Enfin, parmi leurs manières plus formelles de juger de la situation des élèves face aux apprentissages, les enseignantes emploient divers outils plus traditionnels comme des tâches évaluatives sporadiques ou des contrôles en fin de semaine. Bien connus des parents, ces outils facilitent la communication entre l'école et la famille au sujet de la progression des élèves.

Conclusion : un éventail riche de savoir-faire en matière d'évaluation formative

En somme, ma recherche met en lumière un éventail extrêmement riche de savoir-faire relativement à la mise en œuvre de l'évaluation formative. En effet, j'ai pu identifier plusieurs manières de faire [ou stratégies] des enseignantes en cette matière, tant formelles qu'informelles, qui participent à la construction d'un jugement global sur le développement des compétences des élèves. La mise en relief de cette diversité a été rendue possible par la réflexion sur l'expérience pratique et, surtout, par le partage entre pairs qui a été encouragé lors de la démarche de recherche et formation. Il y aurait donc lieu de regarder comment l'organisation scolaire pourrait être aménagée pour permettre aux enseignantes et aux enseignants de discuter de certaines problématiques qu'ils vivent au quotidien. Les échanges favorisent l'explicitation des savoirs qu'ils ont acquis dans l'expérience, des savoirs qui prennent en compte les ressources, les contraintes et les enjeux de la pratique; ils favorisent également une forme de « contamination », les savoirs pratiques des uns pouvant devenir une source d'inspiration et de questionnement pour les autres.

M^{me} Joëlle Morrissette est professeure adjointe au Département d'administration et fondements de l'éducation, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

DE CERTEAU, M. *L'invention au quotidien*, vol. 1, Paris, Gallimard, 1990.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, Québec, ministère de l'Éducation, n° 03-00062, 2003.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, ministère de l'Éducation, n° 01-00374, 2001.

MORRISSETTE, J. *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*, thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval, 2009.

MORRISSETTE, J. et S. DESGAGNÉ. « Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse », *Recherches qualitatives*, vol. 28, n° 2, 2009, p. 118-144. [En ligne], 2009, [[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28\(2\)/morrissette\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero28(2)/morrissette(28)2.pdf)].

THOMAS, W.I. *The unadjusted girl*, Boston, Brown & Co., 1923.

-
1. Le concept de « définition de la situation » (Thomas 1923) renvoie à la façon dont les personnes voient la situation dans laquelle elles se trouvent, et donc à leur manière de la cadrer, aux obstacles qu'elles croient devoir affronter, aux possibilités qu'elles pensent avoir, etc. Autrement dit, la situation renvoie aux éléments considérés comme pertinents par des personnes à un moment et dans un lieu donnés.
 2. L'ardoise est faite d'un carton plastifié sur lequel les élèves peuvent écrire à l'aide d'un feutre qui s'efface au chiffon. Dans certaines classes, on emploie simplement une feuille glissée dans une pochette de plastique transparente. L'enseignante pose une question, les élèves écrivent leur réponse, et à son appel, ils présentent leur ardoise tous ensemble.

Des activités et des projets rassembleurs en classes multiâges, des contextes d'apprentissage à exploiter

Christine Couture et Nicole Monney

De 2006 à 2009, une équipe de l'Université du Québec à Chicoutimi (Couture et autres 2008) a travaillé, avec des enseignants et des conseillers pédagogiques de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, à chercher des pistes d'intervention efficaces en classes multiâges. Dans ce travail de recherche accompli en contexte scolaire, s'est affirmé l'intérêt envers des activités et des projets rassembleurs que réalisaient des enseignantes au regard de l'apprentissage des élèves. D'abord motivées par l'intention de créer un sentiment d'appartenance au groupe, les enseignantes qui ont entrepris ces activités et ces projets rassembleurs ne l'ont pas fait dans l'intention première de travailler des éléments du programme de formation. Elles ont cherché à exprimer en même temps une inquiétude quant au retard possible qu'elles prenaient à cet égard. Une réflexion menée conjointement avec elles a permis de voir tout le potentiel de leurs activités et projets rassembleurs ayant un lien avec les apprentissages prévus dans le programme et d'envisager des pistes de développement pour mieux les intégrer dans leur travail de planification. Ainsi, ces activités et projets rassembleurs ne sont plus seulement des occasions d'établir un sentiment d'appartenance au groupe, mais ils deviennent des situations d'apprentissage et d'évaluation à part entière.

Afin de mettre en évidence le travail de développement fait à partir des activités et des projets rassembleurs de ces enseignantes du primaire, quatre initiatives sont décrites dans le présent texte : « Le sac à livres », « Cuisinons des recettes avec des aliments inconnus », « Le projet théâtre » et « Le projet radio ». Pour chacune de ces initiatives, la démarche et les liens avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ 2001) y sont présentés.

« Le sac à livres », pour les élèves du premier cycle

Exemple partagé par Véronique Gingras, de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Cette activité cible l'apprentissage de la lecture au premier cycle. Elle demande peu d'investissement et recèle un potentiel intéressant pour les apprentissages des élèves. En début d'année, l'enseignante regroupe dans des sacs une collection de cinq à six livres. Elle prépare autant de sacs que le nombre d'élèves dans sa classe. Chaque élève reçoit un sac de livres et dispose de deux semaines pour lire tous les livres. La lecture se déroule en début de journée, à raison d'une période de quinze minutes par jour. Pour assurer le suivi de la rotation des sacs, l'enseignante insère une feuille dans chacun, laquelle est signée par l'élève lorsqu'il a terminé sa lecture. En cours d'année, l'enseignante modifie le contenu de chaque sac afin d'augmenter le degré de difficulté et, ainsi, de suivre la progression des lecteurs. Elle prépare également quelques sacs supplémentaires pour répondre aux besoins des élèves plus rapides. En rapport avec le sac à livres, l'enseignante organise différentes activités, telles que la lecture d'histoires aux plus jeunes élèves ou aux camarades de classe, la présentation d'un livre à toute la classe, une appréciation littéraire, ou encore, l'enseignement plus spécifique de certains apprentissages en français et de quelques stratégies de lecture.

Par rapport au *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ), cette activité permet de mettre en évidence les apprentissages faits par les élèves. Les compétences « Lire des textes variés », « Apprécier des œuvres littéraires » et « Communiquer oralement » sont développées dans cette activité et mobilisent des apprentissages tels que les stratégies de reconnaissance et d'identification de mots (reconnaissance globale, décodage, anticipations, correspondances graphophonologiques, etc.), les stratégies d'exploration, de partage et d'écoute, en plus d'apprentissages ayant pour but d'ouvrir à l'expérience littéraire, de tisser des liens avec sa vie personnelle et de se représenter mentalement le contenu. Ainsi, cette activité de lecture peut être adaptée aux différents cycles du primaire et se révèle des plus intéressantes lorsqu'il est question de faire des apprentissages en français.

Pour promouvoir le goût de la lecture, les sacs à livres sont d'une pertinence indéniable, comme le sont les apprentissages visés, qui sont rattachés au programme. On a ici un exemple d'initiative bien intégrée à la planification, puisqu'elle fait partie d'une routine et concerne tous les élèves. Des éléments de différenciation pédagogique y sont présents autour d'une activité qui laisse sa juste place à chacun. Ainsi, ce type d'activité a le mérite de ne pas mettre en évidence les différences, mais de les gérer avec doigté.

« Cuisinons des recettes avec des aliments inconnus », pour les élèves du deuxième et du troisième cycles

Exemple partagé par Mireille Côté, de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Cette activité se déroule dans une classe intercycle réunissant des élèves de quatrième, cinquième et sixième année. L'enseignante propose à ces élèves de cuisiner des recettes exotiques pour stimuler leur goût de la découverte. Elle choisit des recettes composées d'aliments particuliers comme le millet, le tofu ou les lentilles. L'activité est reproduite trois ou quatre fois par année. Les élèves lisent d'abord un court texte dont le sujet porte sur un aliment peu connu. L'intention à travers cette lecture est d'amener l'élève à acquérir du vocabulaire et une connaissance plus approfondie de l'aliment ciblé et de ses origines. Ensuite, les élèves cuisinent la recette. Afin de complexifier la tâche, l'enseignante choisit des recettes qui devront être doublées ou triplées. Finalement, les jeunes dégustent leur mets. Dans le prolongement de cette activité, le projet d'entrepreneuriat portant sur la déshydratation des aliments permet aux élèves de vendre les produits qu'ils auront cuisinés, non seulement à l'aide de nouveaux aliments, mais également avec des aliments qu'ils auront eux-mêmes déshydratés.

En analysant le potentiel de l'activité par rapport au PFEQ, il en ressort qu'elle cible des apprentissages interdisciplinaires. En univers social, l'élève développe la compétence « S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire », tout en mobilisant des apprentissages visant la comparaison entre différentes sociétés (par exemple, l'Afrique, pour le millet). En français, l'activité intègre la compétence « Lire des textes variés » et les stratégies de lecture. En mathématique, l'élève raisonne à l'aide de concepts et de processus mathématiques, et il résout des situations problèmes en utilisant l'estimation, la mesure, le concept de masse et différentes opérations (additions, soustractions, multiplications et divisions). Finalement, en science et technologie, l'activité permet de développer la compétence « Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie » et les apprentissages ayant un lien avec la transformation de la matière et les mélanges. Selon l'âge des enfants, cette activité peut être complexifiée ou simplifiée.

Ici encore, nous avons l'exemple d'une initiative qui interpelle tous les élèves. L'approche culturelle de l'apprentissage y est bien présente, ainsi que le caractère interdisciplinaire de la situation. En regardant de plus près les liens possibles de cette activité avec le programme, une intention d'ouverture au monde a permis à l'enseignante de créer un contexte d'apprentissage stimulant, qu'elle peut exploiter de façon organisée. Ainsi, dans une perspective de développement, l'utilisation d'une carte géographique, la préparation de problèmes à résoudre ainsi qu'une observation systématique des propriétés de la matière et de ses transformations sont autant de façons de mettre à profit cette activité qui a un lien avec les progressions d'apprentissage de différentes disciplines. En plus de rassembler les élèves autour d'une réalisation commune, une telle utilisation de ce contexte d'apprentissage permet de libérer du temps en abordant directement des contenus prescrits dans le programme. Il ne reste plus alors qu'à cibler ce que peuvent remplacer les tâches proposées aux élèves en matière de situations d'apprentissage.

« Le projet théâtre », pour les élèves du deuxième cycle

Exemple partagé par Catherine Dufour, de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Ce projet a lieu dans une classe de deuxième cycle. L'enseignante monte quatre pièces de théâtre par année avec ses élèves. L'activité exige trois périodes par semaine. Dans l'ensemble, le processus de concrétisation d'une pièce de théâtre (de la répétition à la présentation) requiert environ deux mois. L'enseignante partage sa classe en deux groupes : les acteurs et les techniciens. Les acteurs passent des auditions pour obtenir leur rôle, alors que les techniciens s'occupent des décors, de la scénographie (son et lumière), de la publicité (affiches) et du budget (coiffures, fleurs, costumes, accueil des parents). Le projet est réalisé en collaboration avec une autre personne-ressource en éducation qui, dans ce cas-ci, est l'éducatrice spécialisée. L'enseignante se charge de la mise en scène de la pièce, alors que l'éducatrice s'occupe des décors. Les pièces sont choisies dans des collections de pièces déjà écrites et destinées aux élèves du primaire. Cependant, il est aussi possible d'écrire sa propre pièce de théâtre, ce qui amplifie le potentiel du projet en matière d'apprentissage.

Le projet permet de travailler la compétence « Communiquer oralement », laquelle favorise des apprentissages tels que recourir à des gestes pour appuyer ses paroles, à des éléments prosodiques pour appuyer ses propos, à son langage non verbal, utiliser de nouveaux mots ou encore, effectuer un retour sur l'ensemble de la situation d'interaction (PFEQ). La compétence « Apprécier des œuvres littéraires » est également abordée dans le projet et elle mobilise des apprentissages qui ont un lien avec l'écoute de ses émotions et de ses sentiments, la mise en relation avec d'autres œuvres, la représentation mentale et l'échange entre les personnes. En mathématique, les élèves apprennent à raisonner à l'aide de concepts et de processus et à résoudre des problèmes, particulièrement dans la fabrication des décors. Des apprentissages relatifs aux mesures (décors), aux statistiques (budget) et à l'arithmétique (calcul de l'argent) sont mobilisés pour mener le projet à terme. Finalement, les autres disciplines comme les arts dramatiques, les arts plastiques et la musique sont intégrés dans le projet. On imagine aisément l'ampleur de la tâche que suppose un tel projet. Pourtant, c'est de façon délibérée que cette enseignante d'une classe multiâge a choisi de s'y investir pour mobiliser ses élèves autour d'une œuvre commune et pour les valoriser. Le potentiel de ce contexte d'apprentissage en rapport avec le programme est riche et varié. Pour en faire profiter tous les élèves, le défi reste alors d'assurer une rotation dans le partage des rôles, afin que chacun ait l'occasion de s'engager dans les différentes tâches, sans toujours travailler en fonction de ses forces et de ses centres d'intérêt.

« Le projet radio », avec des élèves du troisième cycle

Exemple partagé par Francine Marchand, de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

Réalisé en collaboration avec les autres cycles de l'école, ce projet offre aux élèves l'occasion de vivre une expérience radiophonique. Il s'échelonne sur une période de deux mois. À la fin du projet, la diffusion des émissions à la radio communautaire se déroule sur une période de un à trois jours. Les élèves du premier et du deuxième cycles ont la responsabilité de faire des reportages. Ils envoient ces derniers aux élèves du troisième cycle qui, eux, s'occupent de la réalisation des émissions et de leur diffusion. L'enseignante du troisième cycle prévoit de trois à quatre périodes par semaine pour le projet. Au début, elle demande aux élèves de sa classe de choisir les tâches qui les intéressent ou dans lesquelles ils auraient déjà acquis une petite expérience dans un projet similaire. Les rôles proposés sont : l'animateur, qui écrit le texte présentant les différents reportages; le réalisateur, qui prépare le déroulement de l'ordre des reportages; et le technicien (l'aiguilleur), qui s'occupe de la régie, des transitions musicales, des reportages et des interventions de l'animateur.

Au regard du PFEQ, les élèves développent des compétences en français : « Écrire des textes variés » et « Communiquer oralement »; des compétences en mathématiques : « Résoudre une situation problème » et « Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques »; et une compétence en art dramatique, soit « Inventer des séquences dramatiques ». Ils font des apprentissages en français, tels que repérer les marqueurs de relation, préciser leur intention d'écriture, rédiger une première version, lire oralement leur texte et tenir compte des éléments de la situation. Outre les apprentissages en français, ils apprennent à utiliser des stratégies de mise en texte, de révision, d'exploration et de partage. Ils recourent également à des éléments prosodiques. En mathématiques, les élèves utilisent une feuille de route incluant le temps des reportages, de la musique et des interventions des animateurs. Ils doivent donc gérer le temps en respectant la période allouée à l'émission. Ainsi, ils utilisent différentes opérations, l'approximation, le calcul écrit, les estimations et la mesure du temps. En bref, selon l'exploitation qui en est faite, ce projet montre un fort potentiel du point de vue des apprentissages des élèves.

Nous conviendrons que la réalisation d'un tel projet exige une bonne mesure d'audace de la part de l'enseignante. Faire travailler des élèves de différents cycles à la production d'émissions de radio transmises dans la communauté n'est pas chose facile. On comprend bien alors qu'une première tentative puisse avoir été faite avec des élèves volontaires et intéressés. Or, le fort potentiel de ce projet en matière d'apprentissage suggère de voir comment il pourrait être réinvesti en engageant tous les élèves dans des tâches précises, dont les traces peuvent même être utilisées en contexte d'évaluation. Ainsi, des émissions de radio pourraient être produites selon le même principe, pour l'école ou pour la communauté, en invitant tous les élèves d'une classe à écrire un petit reportage que des élèves d'une autre classe pourraient améliorer avec eux. Tour à tour, les élèves d'une même classe pourraient explorer les rôles d'animateur, de producteur et de réalisateur. Ainsi, des tâches précises seraient intégrées à la planification de l'enseignante, et ce, directement en rapport avec des éléments du programme. Une telle planification permettrait alors de vivre pleinement le projet avec le sentiment du travail accompli.

Que retenir de ces exemples pour les apprentissages des élèves?

Cette brève présentation d'exemples d'activités et de projets rassembleurs, réalisés à l'initiative d'enseignantes responsables de classes multiâges, contribue à alimenter la réflexion inhérente à l'accomplissement de telles activités. Pour ces enseignantes, le but premier était de promouvoir un sentiment d'appartenance au groupe, par une réalisation significative qui, de surcroît, contribuait à travailler la dimension culturelle de l'apprentissage. Nous conviendrons que le goût du risque et une part d'ingéniosité transcendent ces exemples. Nous y voyons d'emblée des contextes des plus signifiants pour y intégrer les apprentissages des élèves. Or, la réflexion menée avec ces enseignantes nous a vite permis de constater que ce fort potentiel n'est pas toujours exploité, ce qui alourdit la tâche qui déjà, en classe multiâge, est marquée d'une complexité particulière. Comment éviter alors cette surcharge à partir de ce que les enseignants choisissent de faire avec leurs élèves pour établir un sentiment d'appartenance au groupe? Quelques premières pistes d'intervention consisteraient :

- à cibler des tâches qui seront accomplies par tous les élèves et qui remplaceront une production déjà prévue dans la planification à long terme (par exemple, une présentation de livres ou d'œuvres pour travailler la communication au moment de l'oral, un résumé d'enquête ou un court reportage en guise de production écrite, un problème à résoudre pour faire une recette ou la conception de décors). L'idée est ici d'engager tous les élèves dans certaines tâches liées au projet afin d'exploiter celles-ci de façon plus explicite comme situations d'apprentissage;
- à repérer, dans le matériel utilisé en classe, des situations qui peuvent être remplacées par des tâches accomplies par l'ensemble des élèves, afin de libérer du temps de travail de qualité plutôt que de le compresser;
- à intégrer pleinement ces activités et projets rassembleurs à la planification à long terme en ayant, comme première source de référence, le programme de formation;
- à analyser le potentiel en matière d'apprentissage de ces activités et projets rassembleurs dans le but de se libérer du temps par rapport à l'ensemble des apprentissages prévus dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ).

D'apparence évidente peut-être, ces quelques suggestions font toute la différence en matière de charge de travail. La personne qui, en plus de faire tout ce qui est prévu dans un matériel, s'engage dans de tels projets, peut vite se sentir dépassée. Par contre, celle qui exploite pleinement les projets qu'elle réalise en classe avec ses élèves et qui, au besoin, complète avec différentes ressources didactiques, peut gérer son temps avec plus d'aisance. Du moins, c'est ce que nos rencontres avec bon nombre d'enseignants de classes multiâges ont mis en évidence en essayant de définir les pistes d'intervention les plus prometteuses dans ce contexte éducatif.

Un merci tout particulier est adressé aux enseignantes de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, M^{mes} Mireille Côté, Catherine Dufour, Véronique Gingras et Francine Marchand, qui ont accepté de partager avec nous des exemples de leur pratique.

Merci également à l'équipe de recherche, composée de M. Stéphane Allaire et de M^{mes} Nadia Cody, Manon Doucet, Pascale Thériault et Nicole Monney, de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), dont le travail consistait à découvrir des pistes d'intervention prometteuses en classe multiâge.

Et merci aux organismes qui ont soutenu ce travail, soit la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi, le Consortium régional de recherche en éducation, les quatre commissions scolaires de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, ainsi que la Direction régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

M^{mes} Christine Couture et Nicole Monney sont respectivement professeure et doctorante au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. M^{me} Couture est également membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

Références bibliographiques

COUTURE, C. et autres. *L'intervention éducative en classe multiâge : des pratiques à découvrir – Pistes d'intervention issues de la pratique d'enseignantes du Saguenay–Lac-Saint-Jean*, rapport de recherche, GRIR – UQAC, 2008.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise*, gouvernement du Québec, 2001.

Quand une enseignante questionne sa pratique

Geneviève Gagnon

Après treize ans dans une classe, je me considère comme une prof d'expérience. Pourtant, cela ne m'empêche pas de demeurer très critique par rapport à mon enseignement et de remettre régulièrement en question mes pratiques éducatives. Je me demande si les élèves apprennent quelque chose de pertinent dans ma classe. La mission de l'école étant, en premier lieu, d'instruire et de qualifier, l'enseignant doit tout mettre en œuvre pour y parvenir, peu importe les caractéristiques des élèves qui se trouvent devant lui. C'est en réfléchissant ainsi que j'ai pris conscience que certaines réalités propres aux élèves auxquels j'enseigne ont des répercussions de première importance sur leurs apprentissages.

Entre autres choses, je constate que mes élèves n'étudient pas vraiment leur conjugaison, ni leur vocabulaire, et qu'ils sont plutôt faibles en dictée. Ils éprouvent des difficultés à comprendre les énoncés de problèmes en mathématiques et ont un vocabulaire plutôt limité. Ces difficultés viennent-elles d'eux ou est-ce la façon dont je leur enseigne qui ne leur convient pas? Est-ce que je peux faire quelque chose pour les aider à réussir malgré ces réalités? Par ailleurs, ces mêmes élèves sont dynamiques et enthousiastes; de plus, ils participent beaucoup. Ils sont logiques, pratiques et ils raisonnent bien. Par-dessus tout, ils adorent parler! Que faire pour tenir compte de tous ces éléments lorsque j'enseigne? Changer peu à peu mes pratiques éducatives? Oui, c'est ce que j'ai fait dans les dernières années et j'en récolte les bienfaits jour après jour.

C'est en parlant qu'on apprend!

La communication est l'une des premières étapes du développement d'un enfant. Le bébé communique son besoin de manger en criant à pleins poumons. Un peu plus tard, les parents du jeune enfant s'émerveillent de ses premiers mots. Ils sont subjugués par l'intelligence du petit être qui se trouve devant eux. Pourtant, cet émerveillement s'estompe rapidement au fil des ans et la communication devient presque banale. À l'école, parler peut même devenir un problème lorsqu'on ne sait pas s'arrêter. Au cours des dernières années, le Programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM) m'a offert la chance de participer à un groupe de codéveloppement qui se penchait justement sur l'importance du rôle de la communication orale dans les apprentissages, et ce, particulièrement dans les milieux pluriethniques et défavorisés¹. Les études sont de plus en plus nombreuses à démontrer que l'apprentissage passe en premier lieu par la parole et que ces apprentissages sont encore plus solides s'ils sont construits par l'élève à l'occasion d'échanges avec des pairs. Par contre, ces échanges doivent être riches et de qualité, c'est-à-dire qu'ils doivent placer l'enfant dans une position de conflit cognitif et favoriser l'utilisation d'un niveau de vocabulaire soutenu. Si les échanges ne respectent pas ces règles, la construction de connaissance risque d'être moins solide. Au regard de ces constatations, je profite de chaque occasion pour placer mes élèves en interaction, même si l'échange ne dure que quelques minutes. Par exemple, après un exercice de mathématiques, je demande aux élèves de discuter en petites équipes sur la façon dont ils sont parvenus à trouver la réponse. Je tente de rendre les élèves capables de développer leur compétence langagière dans la plupart de nos activités. Je les force à utiliser un vocabulaire précis, à bien définir leur pensée et à formuler des questions adéquates afin d'obtenir une réponse pertinente. Bref, je les pousse à aller au-delà de leur zone de confort et je constate, avec joie que même dans le cas où le français n'est pas leur langue maternelle, les élèves réutilisent les structures de phrase proposées et le vocabulaire suggéré. Ils sont de bien meilleurs communicateurs qu'ils ne l'étaient au mois de septembre et ont de plus en plus le souci du mot juste.

Comment les situations d'apprentissage et d'évaluation m'aident-elles à compléter mon enseignement des mathématiques?

La première année où j'ai fait subir une épreuve ministérielle de fin de cycle aux élèves de ma classe, j'ai senti que je les trahissais. Même ceux qui ne présentaient pas de difficultés en mathématiques me regardaient avec de grands yeux apeurés... Les enfants qui n'ont jamais vécu de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) arrivent à l'épreuve de fin d'année nettement désavantagés. Ils « subissent » une forme d'évaluation à laquelle je ne les ai pas préparés, car elle diffère grandement de tout ce qui se trouve dans le matériel didactique produit par les différentes maisons d'éditions. Certes, l'utilisation d'exercices est essentielle, puisqu'ils permettent à l'enfant d'ancrer ses connaissances, en plus de lui offrir la possibilité de vérifier sa compréhension d'un concept. Mes séquences d'enseignement sont donc régulièrement pondérées d'exercices didactiques. Par contre, je me suis promis de mieux outiller mes élèves face aux épreuves de fin de cycle et c'est pour cette raison, notamment, que je varie maintenant mon enseignement des mathématiques en intégrant dans mes pratiques les anciennes épreuves du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). De bête noire, la résolution de problèmes est devenue une source d'échanges et de partage permettant à tous de progresser. En effet, si les SAE sont utilisées de façon formative, en modelage, elles permettent à l'enfant de comprendre ce qui est attendu de lui. Je constate d'ailleurs que les résultats de mes élèves aux épreuves du MELS se sont grandement améliorés depuis que je diversifie mes pratiques.

Lorsque je propose une SAE à mes élèves, ils doivent, dans un premier temps, lire l'énoncé du problème. Puis, en équipe, ils prennent le temps de bien en comprendre le vocabulaire et les mots inducteurs de sens, pour faire ressortir les différentes notions mathématiques requises pour accomplir la tâche. À cette étape, il m'arrive de leur rappeler les exercices didactiques que nous avons pu faire précédemment et qui traitaient de cette notion. Je veux qu'ils se fassent une représentation claire du problème, qu'ils puissent reformuler ce qu'ils en ont compris. Dans un deuxième temps, je leur propose plusieurs situations d'application provenant de manuels didactiques ou de différentes épreuves du MELS et qui touchent aux concepts mathématiques visés par la situation problème choisie. Au moyen d'échanges, de discussions et d'argumentation, les élèves construisent peu à peu leurs savoirs. Dans un troisième temps, les élèves se penchent sur la situation problème. Comme ils ont travaillé les concepts à utiliser, ils se sentent plus compétents pour résoudre la tâche et ils osent prendre des risques. Ils sont en confiance, car ils savent qu'ils auront la chance de valider leur solution avec leurs pairs. Je constate que les notions mathématiques étudiées à l'occasion de ces blocs d'enseignement sont mieux comprises par une grande majorité d'élèves et que ces élèves deviennent de plus en plus habiles à comprendre les énoncés de problèmes. Cependant, il importe à chacun de trouver un juste équilibre entre l'utilisation d'exercices didactiques et la mise en place régulière de SAE, car l'investissement d'énergie et de temps que l'une et l'autre requièrent peut devenir épuisant, autant pour l'enfant que pour l'enseignant.

Diversifier mes pratiques en français

Dans un même ordre d'idées, j'ai intégré dans mon enseignement d'anciennes épreuves de français du MELS. Ainsi, les élèves apprennent à travailler des textes longs et à adopter des stratégies de lectures propres à ce type de texte. Il est toutefois essentiel de guider les élèves dans l'accomplissement de ces tâches et de faire l'enseignement explicite des stratégies qui s'y rattachent. Les enfants travaillent les stratégies de lecture dans les textes proposés par le matériel didactique depuis la première année. Habituellement, ils sont assez habiles pour utiliser les sous-titres pour reconnaître la partie pertinente dans le texte. Lorsqu'il y a un bris de compréhension, ils utilisent facilement le contexte ou les mots placés avant ou après pour comprendre le sens global de la phrase. Bref, il est facile de tenir pour acquis que les élèves de sixième année maîtrisent bien les stratégies de lecture, puisqu'ils les manipulent aisément. Pourtant, lorsque l'on pose des questions qui demandent, par exemple, de faire de l'inférence, plusieurs élèves peinent à répondre. Je constate qu'ils ne savent pas comment se questionner efficacement pour trouver une réponse ou pour comprendre le texte dans ses moindres détails et subtilités. J'utilise donc l'enseignement stratégique en lecture lorsque je travaille les SAE, c'est-à-dire que je demande à l'enfant de nommer les stratégies qu'il utilise et de dire pourquoi il les utilise. Je veux qu'il réalise que, pour devenir un lecteur efficace, il doit avoir conscience des divers moyens à mettre en œuvre pour comprendre un texte. Encore ici, les échanges entre les élèves font partie du processus de résolution de la tâche,

puisque les bons lecteurs serviront de modèles aux lecteurs moins efficaces. Dans un premier temps, l'élève tente de répondre individuellement aux questions. Dans un deuxième temps, les élèves se regroupent en petites équipes (de trois ou quatre élèves) et discutent de leur compréhension de la question et des stratégies utilisées pour trouver la réponse. À ce moment, je me rends disponible pour répondre aux interrogations ou pour régler d'éventuels désaccords. En me promenant, je pose naïvement des questions à certaines équipes afin de provoquer des discussions plus poussées, qui obligent les enfants à nommer les stratégies de lecture utilisées et à discuter de la raison pour laquelle elles sont pertinentes. Parfois, j'arrête les discussions pour lire à voix haute un passage du texte et j'expose à l'ensemble de la classe certains questionnements qui reviennent dans plusieurs équipes. Finalement, nous faisons une correction collective; les équipes expliquent comment elles ont trouvé la réponse et nous font part des discussions qui ont eu lieu. Cette démarche est un peu longue, mais il faut voir comment les élèves participent à la tâche et à quel point les discussions sont riches, pour en saisir tous les bénéfices!

Écrire, un vrai plaisir!

Un grand nombre d'élèves éprouvent habituellement peu d'entrain par rapport aux productions écrites et je les comprends... La tâche est souvent lourde, la correction, longue et ardue, et l'intention, souvent absente. Comme enseignante, j'avais moi-même horreur de ces situations qui exigent des heures de correction et qui ne me confirment souvent que ce que je savais déjà sur la compétence de chaque élève à écrire des textes variés. Toutefois, la formation *Écrire et donner le goût d'écrire*² offerte par le PSEM a changé ma façon de voir l'écriture et de la faire vivre aux enfants. Je pense que, cette année, les élèves de ma classe aiment davantage écrire que ceux des années précédentes et, lorsqu'ils le font, ils sont plus compétents pour plusieurs raisons. Premièrement, je les fais écrire régulièrement, presque tous les jours, sans qu'ils aient nécessairement besoin de corriger leur texte. Souvent, l'objectif de l'écriture est de raconter une histoire ou un événement qu'ils ont vécu et de le partager oralement avec la classe. TOUS les élèves veulent lire leur texte à leurs compagnons et compagnes. Ils sont très fiers de leur production. Deuxièmement, je tente de proposer des situations de communication écrite qui ont une intention pertinente, c'est-à-dire que l'élève sait à qui s'adressera son texte et il connaît les raisons pour lesquelles il compose son texte. Ainsi, il n'a pas l'impression d'écrire pour écrire, d'écrire pour avoir une note! L'intention est très claire lorsque l'enfant écrit une lettre à la directrice pour demander une sortie de fin d'année, lorsqu'il invente une recette de potion magique qui transformera les adultes en toutes sortes de choses, ou encore lorsqu'il se place dans la peau d'un lutin du père Noël qui répond aux questions d'un petit de première année. L'élève sait à qui il écrit, pourquoi il écrit, et il comprend l'importance de moduler son vocabulaire en fonction du destinataire. Il n'utilisera certainement pas le même genre de vocabulaire en écrivant à la directrice qu'il le fera en écrivant à l'élève de première année. Il comprend davantage que savoir écrire est presque indispensable à la vie quotidienne.

Ainsi, les élèves réalisent que l'utilisation du bon temps de verbe aide l'interlocuteur à comprendre le message et à en saisir toute la subtilité. Il comprend que le choix d'un terme précis, d'un vocabulaire riche et varié, évoque chez le lecteur des images mentales qui l'aident à se représenter une histoire, un fait. Tant que l'enfant ne comprend pas le but de l'exercice d'écriture, il ne peut être motivé pour apprendre sa conjugaison ou ses mots de vocabulaire!

Je suis quotidiennement habitée par la préoccupation de trouver ce que je peux faire de plus, de mieux, afin d'aider le plus grand nombre d'élèves à progresser. Lorsqu'une situation m'irrite (par exemple, en présence des tests de conjugaison où plus de la moitié de ma classe échoue), ce ne sont pas les élèves que je remets en question, c'est la pertinence de ce que je leur fais faire. Je tente toujours de trouver la cause du désengagement d'un grand nombre d'entre eux. Je les questionne pour comprendre pourquoi ils n'étudient pas, pourquoi ils ne font pas leurs devoirs, pourquoi ils sont si passifs durant les cours de grammaire. Bref, je tente de trouver des moyens d'agir sur des réalités et non pas de trouver qui est le coupable. Il faut non seulement se féliciter pour les bons coups de nos élèves, mais aussi se questionner sur leurs échecs. La philosophie du blâme ne mène pas à grand-chose de bon...

M^{me} Geneviève Gagnon est enseignante à la Commission scolaire de Montréal.

-
1. Lude PIERRE et Martine DUGUAY, Groupe de codéveloppement sur l'intervention en milieu défavorisé en contexte pluriculturel et plurilingue, Programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM).
 2. Line GERMAIN et Isabelle GENDRON, *Écrire et donner le goût d'écrire*. Formation offerte aux enseignants et enseignantes qui travaillent dans des écoles de la région de Montréal touchées par le Programme de soutien à l'école montréalaise.

Bâtir un projet afin de passionner l'enseignant et ses étudiants

David Choinière et David Monette

Le projet comme mode d'apprentissage a fait la manchette lors de l'arrivée de la réforme de l'éducation. Depuis, les années ont passé. Que reste-t-il des projets? Sont-ils populaires auprès des enseignants? Nous nous apercevons que plusieurs de nos collègues ont adopté « leur » projet. Ils en sont fiers car ils les ont bâtis à leur image. Résultat : ils sont plus à l'aise avec leur matériel.

Certains rappelleront que la naissance d'un projet doit venir de la tête de l'apprenant, qu'il doit maîtriser un certain nombre de paramètres et qu'il doit faire partie intégrante de l'évaluation. Cela est vrai. Toutefois, nous croyons que le projet doit, d'abord et avant tout, être authentique par rapport à l'enseignant. Un enseignant passionné pour son projet saura partager son énergie avec son groupe.

Issus de la même promotion à l'université, nous travaillons maintenant dans des milieux forts différents. J'enseigne dans un établissement privé d'enseignement collégial de Granby, alors que David Monette le fait dans une école publique de l'est de Montréal. À la suite d'une discussion sur nos pratiques pédagogiques, nous avons constaté que, de temps à autre, nous utilisons tous deux le mode du projet. Nous y voyons plusieurs avantages : nos projets nous permettent d'adapter nos ressources et nos goûts avec nos élèves. Il va de soi que le projet doit intéresser l'enseignant qui le propose. Voyons maintenant deux exemples de projet.

La réalité du projet, le propos de David Choinière

Je souhaite que mes élèves s'investissent dans l'activité que je leur propose. Ainsi, je fais attention à ne pas enchaîner les projets les uns après les autres. Je crois qu'il est bien de varier les approches pédagogiques. Les élèves l'apprécient, et moi aussi. Certes, le projet comme mode d'apprentissage n'a rien de magique, mais je considère qu'il est approprié de l'intégrer dans ma pratique, afin de varier mes approches pédagogiques.

Lorsque je propose un projet à mes élèves, je fais en sorte que ceux-ci sentent qu'ils y participent. Cela signifie qu'il me faut être prêt à faire face à un peu d'inconnu et à permettre la souplesse de part et d'autre. En termes clairs, mes élèves ont une latitude décisionnelle sur un certain nombre de paramètres.

L'évaluation

Enfin, pour que le projet soit un succès, il est primordial que les élèves aient eu accès aux modalités d'évaluation dans des termes simples et précis.

Pour ma part, j'aime remettre une évaluation en cours de projet, afin de situer l'apprenant. Cette évaluation, souvent sommaire, a pour but de rassurer et de guider l'élève. Elle a aussi comme avantage de rappeler à l'élève que ce qu'il fait est noté et qu'il doit exécuter le travail sérieusement. Ainsi, je considère le travail accompli individuellement en classe. Cela aide à ce que tous les membres de l'équipe contribuent à son succès. Les élèves qui sont à la remorque de leur équipe s'en voient pénalisés. Je demande aussi à mes élèves de remplir une grille d'autoévaluation et d'évaluation des membres de leur équipe.

Le projet « Le reportage » me permet de toucher aux trois compétences liées à la géographie. J'ai bâti une grille d'évaluation qui me permet d'évaluer ces trois compétences.

Projet « Le reportage »		
Géographie, 1 ^{re} secondaire, cours de 75 minutes		
Territoires urbains, les risques naturels		
Cours 1	Mise en situation	Les prémices sont simples : de terribles catastrophes naturelles se sont produites dans huit grandes villes du monde. Des équipes de reporters doivent donc se rendre sur place pour comprendre ce qui s'est passé afin de l'expliquer au journal télévisé du soir. Huit équipes de quatre reporters doivent se préparer à aller sur les lieux.
	Remise des thèmes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inondations à Dacca, Bangladesh 2. Tornade à Oklahoma City, États-Unis 3. Tsunami à Colombo, Sri Lanka 4. Ouragan à la Nouvelle-Orléans, États-Unis 5. Séisme à San Francisco, États-Unis 6. Sécheresse à Niamey, Niger 7. Glissements de terrain à Quito, Équateur 8. Éruption volcanique à Naples, Italie
	Recherche d'information	Les élèves doivent trouver des renseignements à propos de la ville et du pays où ils devront se rendre (population, monnaie, religion, climat, etc.).
Cours 2	Recherche sur le risque naturel	Les élèves recherchent des informations sur les causes et les conséquences du risque naturel. Ils se questionnent sur les façons dont l'humain peut se protéger de ce type de risque.
Cours 3	Recherche sur le risque naturel (suite) ainsi que de cinq images et d'une vidéo	Suite du cours 2 + recherche de cinq images chocs de la catastrophe naturelle (ex : images du volcan en éruption) et d'une vidéo (sur Google vidéo, youtube.com, dailymotion, etc.). Ces images et vidéos seront dévoilées lors du tournage du téléjournal.
Cours 4	Préparation au tournage : écriture des scripts et de la mise en scène.	Les élèves reçoivent un cadre de référence. Toutes les équipes doivent avoir un animateur, un journaliste de terrain, un spécialiste qui vient parler du risque naturel et une victime qui témoigne de la catastrophe et de ce qu'elle aurait dû faire pour s'y préparer.
	Préparation des décors	Étape facultative, réservée aux équipes les plus avancées seulement.
Cours 5	Tournage	Le tournage est de type « en direct ». Aucune possibilité de reprendre la scène. Chaque équipe dispose de dix minutes pour réaliser le tournage.

Cours 6	Visionnement	On regarde le reportage!
---------	--------------	--------------------------

L'apprentissage des élèves

En plus de toucher aux trois compétences disciplinaires (lire l'organisation d'un territoire, interpréter un enjeu territorial et construire sa conscience citoyenne à l'échelle planétaire), le projet permet, selon moi, des apprentissages plus approfondis que ceux qu'aurait donnés une suite d'exercices. Dès la présentation du projet, les élèves comprennent qu'ils devront se faire filmer et que cette courte vidéo sera présentée devant la classe. Chez la plupart, ce simple fait déclenche une motivation à faire le travail. Est-ce la magie de la caméra, le travail en équipe, l'idée même du projet? Je ne sais pas. Les résultats sont là, toutefois : les élèves ont hâte de faire ce travail. De surcroît, les jeunes de 1^{re} secondaire apprécient qu'il s'agisse d'un jeu de rôle. Ils peuvent laisser place à leur imagination. De plus, les catastrophes naturelles demeurent un sujet intéressant et spectaculaire, apprécié, notamment, par les garçons.

Avec ce projet, je souhaite que mes élèves acquièrent certaines habiletés, telles que la recherche dans un atlas, dans une encyclopédie ou au moyen d'un moteur de recherche. Nous voyons aussi comment trouver des sources fiables dans Internet. Trop d'élèves donnent foi à tout ce qu'ils trouvent dans les sites Internet.

Au cours de la visite à la bibliothèque, les élèves cherchent des renseignements sur le pays qu'ils doivent traiter. La recherche de données est habituellement peu significative. Toutefois, il est en autrement lorsque l'on sait que l'on devra expliquer cette information devant une caméra. Cette partie du projet me permet de m'assurer que les élèves comprennent l'information qu'ils ont trouvée. Trop souvent, les exercices que l'on donne aux élèves ne sont que de la retranscription, sans réel traitement de l'information.

Je remarque aussi que bon nombre d'élèves décident d'eux-mêmes d'effectuer du travail à la maison pour perfectionner les costumes, le décor et les textes. Ils ont hâte de faire le tournage. Puis, lorsque tout est terminé, les élèves sont fiers de leur travail. Ils me demandent une copie du DVD. Comme j'enseigne aussi en 5^e secondaire, j'ai été à même de constater que ce projet a été un moment marquant du cours de géographie. Les élèves de 5^e secondaire se souviennent du projet et sont en mesure de parler de nouveau de leur sujet!

Mon projet, le propos de David Monette

Depuis maintenant près de sept ans, j'enseigne l'univers social au secondaire, dans un milieu urbain et largement défavorisé du Québec (indice de défavorisation 10, soit le plus élevé reconnu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport). Lors de mon entrée dans le marché du travail, la « réforme de l'éducation », maintenant appelée le renouveau pédagogique, et la pédagogie par projet étaient montrées comme l'avenir de l'éducation. Plusieurs années plus tard, force est de constater que, dans notre milieu, cette « révolution » du monde de l'éducation n'est ni une réalité, ni un échec pour autant.

La pédagogie par projet n'est pas une réalité car nous constatons, d'une part, que bon nombre d'enseignants ne l'utilisent pas ou alors ils le font très peu. Toutefois, ce fut tout de même un succès puisque, pour une autre large part d'enseignants, ce fut l'occasion de s'ouvrir à cette pratique, de varier leurs méthodes d'enseignement et de rafraîchir leur « arsenal » pédagogique.

Le projet intra-classe

Pour avoir testé et essayé des projets de sources diverses, rien ne peut remplacer la touche école. En effet, chaque école est différente et le nombre de périodes par cycle, la durée des périodes, l'effectif, le milieu, la présence de sessions d'examens à la fin des étapes et, même, votre propre personnalité, peuvent avoir une influence sur le résultat d'un projet. Voilà pourquoi, en définitive, plusieurs enseignants choisissent de construire leurs propres projets ou d'en adapter un à leur réalité. Sans vouloir enlever quoi que ce soit aux projets qui se vivent à l'intérieur d'une classe, je crois que, pour qu'un projet soit véritablement efficace, il doit amener l'élève à sortir de la classe, pour utiliser les ressources mises à sa disposition dans l'école ou à l'extérieur de celle-ci.

Le projet rattaché à l'extérieur

On peut faire appel aux salles de théâtre, aux musées, aux parcs naturels, etc., pour faire vivre une situation d'apprentissage authentique aux élèves. Je pense que, pour un milieu défavorisé, c'est d'autant plus important car les jeunes n'ont pas beaucoup d'expérience en dehors de ce qu'ils connaissent dans le quartier. Ils proviennent d'un milieu où l'on est, aussi, souvent privé d'expériences culturelles enrichissantes, si ce n'est de celles proposées par l'école.

Lorsque l'on planifie un projet qui se déroulera à l'extérieur de la classe, il faut, tout d'abord, un travail d'équipe avec les autres enseignants. En effet, la plus simple de vos idées peut se transformer en cauchemar si vous ne prenez pas le temps de bien l'expliquer et d'en faire la promotion auprès de vos collègues!

Par exemple, prenons le projet que j'ai réalisé sur Athènes, la Grèce antique et la mythologie grecque. La première année, mon objectif était d'abord de créer un projet multidisciplinaire entre les élèves d'univers social, de français, d'arts plastiques et d'art dramatique.

Pour les personnes qui ne la connaissent pas, la mythologie grecque est l'ensemble des mythes provenant de la Grèce antique. Ces récits, familiers à tous les anciens Grecs, constituaient les fondements de leurs rites ainsi que de la représentation qu'ils se faisaient du monde. Cette mythologie est aussi à l'origine, pour une grande part, de la mythologie romaine et l'inspiration de plusieurs enseignements d'ordre moral.

L'expression artistique d'une société, quelle que soit sa forme, constitue une base de référence essentielle pour l'élève qui interroge et interprète des réalités sociales. Les arts témoignent de l'histoire des sociétés dont les productions deviennent autant de documents pouvant servir à l'étude des réalités sociales (MELS, *Programme de formation de l'école québécoise*, 2008).

J'ai donc invité les enseignants touchés par la question à discuter de ce projet; rapidement, tout le monde était emballé par l'idée. Les élèves devaient s'inspirer de ce qu'ils avaient appris en univers social sur la société grecque et sa culture pour composer un texte en français sur un héros grec auquel il arrive des péripéties en rapport avec la mythologie; de plus, leur histoire devait inclure une morale. Des séances à la bibliothèque pour rechercher de l'information dans les ouvrages et dans Internet ont été organisées. Une fois passés les rires et les étonnements en voyant les images des dieux grecs, le travail avançait rondement. À l'intérieur du cours d'art dramatique, les élèves devaient s'exercer à jouer un texte en personnifiant le héros, pendant que le narrateur lisait le récit. Les élèves d'arts plastiques, quant à eux, devaient créer des décors pour agrémenter ces présentations en classe. La dernière étape était de jouer, devant la classe et avec les décors, la pièce de quelques minutes.

En arts plastiques, les élèves ont été heureux de représenter la symbolique des dieux et des déesses en appliquant les fruits de leur recherche. En effet, pratiquement chaque personnage possède un animal qui lui est associé, de même qu'une série d'objets ou d'armes à représenter, ce qui aide à reconnaître les personnages.

À la fois les élèves et les enseignants étaient emballés par ce projet et l'intérêt était grand pendant sa réalisation. Les élèves faisaient aussi plusieurs liens avec le présent, où la mythologie et ses symboles jouent encore un grand rôle : par exemple, le symbole de la médecine moderne est un bâton autour duquel est enroulé un (ou deux) serpent(s), qui est le caducée (ou bâton) d'Asclépios, le dieu guérisseur chez les Grecs. D'ailleurs, l'art de la Grèce antique a exercé une influence considérable sur la culture de nombreux pays, des temps anciens jusqu'à nos jours, en particulier dans les domaines de la peinture, de la sculpture, du cinéma, du théâtre et de l'architecture. Cette influence s'est étendue aussi loin que l'Inde, la Chine et même le Japon, grâce au commerce et aux conquêtes d'Alexandre le Grand. De plus, les élèves ont constaté l'importante influence qu'a eue la mythologie grecque sur l'expression artistique (peinture, théâtre, cinéma, sculpture, etc.). Le théâtre grec antique est à l'origine du théâtre occidental. Il prend naissance dans les spectacles de la *civilisation minoenne*, pour

atteindre son apogée à *Athènes au V^e siècle av. J.-C.* Plusieurs élèves sont d'ailleurs très entichés de films hollywoodiens récents à saveur mythologique, tels que *Le choc des Titans* ou *Percy Jackson*, et ils étaient curieux à propos du sujet. Au fil des années scolaires, mon projet s'est modifié et s'est enrichi. Au début, je le réalisais seul et sans faire de sortie culturelle. Toutefois, en partageant avec mes collègues, j'ai pu amener mes élèves plus loin et leur faire vivre une expérience et un apprentissage culturels plus riches et plus complets. Voici un résumé des étapes, suivi par un tableau synthèse.

Séquence des étapes

1. **Présentation du projet et choix du personnage. Recherche** dans Internet et dans les ouvrages de la bibliothèque. **Choix d'une légende** faisant participer le personnage choisi. De préférence, la légende doit illustrer une leçon morale, une trace ou un lien avec le présent.
2. **L'élève d'arts plastiques devient l'accessoiriste.** Il prépare une affiche représentant le personnage retenu, mis en scène dans la légende choisie ou représenté avec des éléments symboliques. D'autres décors (colonne grecque, théâtre, etc.) peuvent aussi être préparés, une fois l'affiche terminée.
3. **L'élève d'art dramatique devient le conteur.** Il écrit le texte d'une présentation orale de trois à quatre minutes, en travaillant l'émotion, l'intonation, le suspense, etc.
4. **L'équipe présente le fruit du projet** dans le contexte du cours d'histoire, à l'auditorium. Le conteur est le seul qui parle, et l'accessoiriste anime les décors, s'occupe du son, et explique son affiche et les symboles.

Instructions données aux élèves

- Le travail doit se faire en équipe de deux ou individuellement.
- Les équipes doivent être formées d'un élève d'arts plastiques et d'un autre, d'art dramatique.
- L'équipe effectue une recherche sur un ou des personnages de la mythologie grecque et sur les légendes qui s'y rattachent.

Liste des principaux personnages suggérés

Dieux : Ouranos, Cronos, Zeus, Poséidon, Hadès, Hermès, Héphaïstos, Apollon, Arès, Dionysos, Pan, Atlas, Prométhée.

Déeses : Gaïa, Déméter, Artémis, Athéna, Héra, Hestia, Aphrodite, Hébé, Iris, Thémis.

Mortels : Ulysse, Œdipe, Achille, Persée, Thésée, Héraclès, Jason, Ajax, Hector, Asclépios.

Autres : Cerbère, la Méduse, les Centaures, les Cyclopes, les Harpies, les Muses, les Nymphes grecques, les Hécatonchires, Amalthée, les Gorgones.

Instructions supplémentaires pour les arts plastiques

- L'élève conçoit des affiches qui serviront à représenter la légende mettant en action le personnage mythologique choisi par l'équipe.
- L'élève doit apporter une attention particulière aux symboles utilisés avec les personnages (objets, animaux, couleurs, etc.).
- En complément, des décors grecs (pouvant servir pour toutes les équipes) peuvent être préparés afin d'ajouter du réalisme aux présentations finales en classe (colonne grecque, élément d'architecture, masque, etc.).

Instructions supplémentaires pour l'art dramatique

Objectif : À partir des données recueillies au cours de sa recherche, l'élève compose un texte basé sur une légende mettant en scène le personnage choisi et se prépare à raconter cette légende à un groupe.

Consignes

- La présentation doit durer de trois à quatre minutes, incluant l'explication de l'affiche préparée en arts plastiques.
- L'élève ne peut pas changer l'esprit de la légende contée, mais il peut y ajouter sa touche personnelle.
- L'élève doit être capable de mettre de l'émotion, des changements d'intonation ou du suspense dans sa lecture du texte devant le groupe, comme le faisait un conteur ou un narrateur de l'antiquité.
- En complément, des décors grecs (pouvant servir pour toutes les équipes) peuvent être préparés afin d'ajouter du réalisme aux présentations finales en classe (colonne grecque, élément d'architecture, masque, etc.).

Plan du projet		
Cours	Histoire et Éducation à la citoyenneté, 1 ^{re} année du 1 ^{er} cycle.	
Dates	Début de la 3 ^e étape.	
DGF	Vivre-ensemble et citoyenneté.	
Intention pédagogique	Étudier diverses sociétés d'ici et d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui, constater la diversité culturelle, construire sa conscience citoyenne et acquérir des savoirs relatifs aux principes et aux valeurs qui caractérisent une société démocratique.	
Méthodologie et activité d'apprentissage	1. Explication du projet et choix des personnages 2. Exploration à la bibliothèque 3. Rédaction du texte et réalisation du décor 4. Prestation en classe 5. Sortie au théâtre : Ulysse (ou une autre pièce ayant pour sujet la mythologie grecque)	75 min. 150 min. 150 min. 150 min. ½ journée
	Durée totale prévue : environ sept périodes de 75 minutes, dont deux d'arts plastiques ou d'art dramatique, et une de français.	

Matériel pédagogique	Cartons pour les affiches, matériel de bricolage; à la bibliothèque, réserve de livres portant sur la mythologie grecque.
Évaluation	Continue. Grille de correction.

En terminant

En résumé, nous croyons que le projet est un très beau mode d'apprentissage. Il ne faut toutefois pas en abuser en enchaînant projet par-dessus projet. La motivation des élèves s'en trouverait atteinte.

Est-ce que le projet est fait pour vous? Oui, à condition d'y investir un peu de votre temps personnel. Le projet peut prendre diverses formes et s'adapter à toutes sortes de conditions et de milieux. Il peut se réaliser à l'intérieur d'autres matières et, même, avec d'autres écoles.

L'essentiel est d'aimer son projet afin de le faire apprécier par ses élèves. Bâtir un projet, c'est se donner le droit d'orienter notre enseignement avec nos propres centres d'intérêt, dans le respect des attentes ministérielles.

Le projet est une belle façon d'appliquer cette maxime bien connue du milieu de l'éducation : *J'écoute : j'oublie; je lis : je retiens; je fais : je comprends.*

MM. David Choinière et David Monette enseignent, respectivement, au Collège Mont-Sacré-Cœur, à Granby, et à l'école secondaire Jean-Grou, de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, à Montréal.

Pratiquer le dialogue philosophique en communauté de recherche au secondaire : quels en sont les apprentissages pour les élèves?

Mathieu Gagnon, Elisabeth Couture et Sébastien Yergeau

Le programme Citoyens du monde, dix ans de pratique philosophique avec les adolescents

Cette année, l'école secondaire l'Aubier, de la Commission scolaire des Navigateurs, dans la région de Québec, fête les dix ans d'existence de son programme Citoyens du monde (CIM). Ce programme touche deux écoles secondaires situées à Saint-Romuald, soit l'Aubier, au premier cycle et l'école secondaire Les Etchemins (ESLE), au deuxième cycle. Il a d'abord été préparé dans le but d'offrir aux élèves un contexte éducatif dans et par lequel ils seraient amenés à développer des compétences leur permettant de devenir des citoyens responsables, bien informés, adaptés à la société moderne et ouverts au monde.

Dans cette foulée, le programme CIM s'appuie sur les orientations suivantes : 1) renforcer l'identité personnelle; 2) acquérir une meilleure compréhension du monde; 3) développer un savoir-vivre ensemble; 4) maîtriser les habiletés et attitudes de la pensée critique (habiletés intellectuelles, sociales, affectives et créatrices); 5) utiliser les médias dans une perspective citoyenne. Ainsi, dans ce programme, le développement d'une culture commune et enrichie s'effectue de concert avec le déploiement d'habiletés et d'attitudes liées au vivre-ensemble et à l'autonomie de pensée¹, lesquelles sont considérées comme nécessaires dans un monde de plus en plus complexe et en constant changement.

Parmi les moyens utilisés dans le but de poursuivre ces finalités, nous trouvons l'intégration systématique de la communauté de recherche philosophique (CRP) au programme scolaire. En fait, la CRP constitue l'une des pierres angulaires du programme Citoyens du monde (CIM), non seulement du fait que les habiletés et attitudes qui y sont développées se rapportent directement aux orientations définies, mais aussi parce qu'elle représente, en quelque sorte, ce qui la distingue d'autres programmes poursuivant des visées similaires. En réalité, dans le milieu de l'enseignement secondaire, cette décision constitue une véritable innovation. À notre connaissance, bien peu d'écoles secondaires dans le monde francophone ont inscrit, de manière aussi explicite et systématique, la communauté de recherche philosophique à l'horaire. Elles sont encore moins nombreuses à pouvoir affirmer détenir une décennie d'expérience de pratique philosophique avec les adolescents, et ce, sur une base régulière. À l'intérieur du programme CIM, les élèves sont appelés à créer une CRP à l'occasion de deux périodes de 75 minutes par cycle de 9 jours, ce qui représente 40 périodes par année scolaire.

Après dix ans, qu'est-il possible de dire quant aux apprentissages qu'effectuent les élèves en communauté de recherche philosophique? La réponse à cette question dépend très largement de notre conception de ce type de communauté, de ce qu'elle présuppose sur le plan théorique et de ce qu'elle suppose en matière d'interventions pédagogiques. Prenons donc soin de clarifier ces aspects.

Qu'est-ce qu'une communauté de recherche philosophique?

La communauté de recherche philosophique (CRP) est une approche pédagogique inspirée directement des travaux de Matthew Lipman et d'Ann Margaret Sharp, philosophes à l'origine du programme de philosophie pour enfants. Dans ce contexte, il est proposé de revenir aux sources de la démarche philosophique, en utilisant l'approche socratique fondée sur l'interrogation et sur le dialogue rationnel. Il ne s'agit donc pas de débattre, mais bien de former une véritable « communauté de recherche » dans laquelle le respect, l'écoute, l'ouverture aux idées différentes et la réflexion critique constituent des points d'ancrage. À l'intérieur d'une CRP, les élèves ne sont pas invités, en premier lieu, à apprendre l'histoire des idées, mais plutôt à s'engager dans une « pratique philosophique » dont les valeurs de fond sont celles de l'autonomie de pensée, de la recherche de sens et de l'importance des liens entre soi et soi, soi et les autres, soi et le monde.

Sur la base de points de départ variés (histoires philosophiques qui sont rédigées, notamment, par les élèves eux-mêmes, bandes dessinées, œuvres d'art, chansons, textes vulgarisés, films et documentaires, affiches, actualité, réflexions philosophiques personnelles, etc.²), ce sont les élèves eux-mêmes qui déterminent les centres d'intérêt sur lesquels porteront les dialogues. En ce sens, dans le cadre du programme Citoyens du monde, la pratique de la philosophie n'est pas systématiquement constituée autour de concepts prescrits *a priori*. Bien entendu, par la sélection et l'utilisation qu'il fait du matériel, l'enseignant repère en amont des concepts et des contenus permettant aux élèves de développer une conception plus raffinée de soi, des autres, du monde et des relations entre ces éléments. Seulement, la structure prescriptive du programme de philosophie en CIM porte, dans un premier temps, sur le développement, la prise de conscience et la mobilisation réfléchie d'habiletés sociales et intellectuelles, notamment celles qui sont liées à la pensée critique. À cet égard, les élèves sont appelés à observer, reconnaître et évaluer la mobilisation de ces différentes habiletés, lesquelles constituent d'ailleurs les axes centraux de l'évaluation. Cette attention portée aux habiletés, tant en ce qui a trait à la formation qu'à l'évaluation, marque, en quelque sorte, l'originalité du programme de philosophie en CIM. En effet, à notre connaissance, il est le seul qui soit structuré aussi explicitement autour de contenus liés aux habiletés sociales et intellectuelles pour chacune des années de pratique.

En terminant, soulignons qu'en communauté de recherche philosophique, les apprentissages sont essentiellement suscités par des questionnements. Ceux-ci constituent l'outil principal de l'enseignant, un outil que les élèves, selon leurs dires, s'approprient par et pour eux-mêmes, de telle sorte que certains ne voient plus la philosophie comme une matière scolaire à proprement parler : « La philosophie n'est pas une matière, elle n'est pas un loisir, elle est un mode de vie et un choix qu'on fait » (Kate, CIM-3). À l'instar de Marcel Savard (formateur en philosophie pour enfants), nous pourrions dire de la pratique de la philosophie en communauté de recherche qu'elle consiste à éveiller par des questions, plutôt que d'endormir avec des réponses...

En communauté de recherche philosophique, le questionnement constitue l'élément principal à la base des interventions de l'enseignant qui, dans ce contexte, devient un animateur, voire un cochercheur. Ces questions ont pour but d'inviter les élèves à penser par et pour eux-mêmes, tout en permettant le développement de leur jugement critique. Il existe toute une série de questions générales d'animation (Gagnon 2005) qui permettent à l'animateur de créer les conditions d'une réelle pratique dialogique entre les élèves. Voici quelques exemples de questions et d'habiletés qu'elles permettent de mobiliser : Recherche de raisons : Pourquoi dis-tu cela? / Recherche d'exemples et de contre-exemples : Auriez-vous un exemple qui permettrait d'illustrer ce que vous dites? Pouvez-vous nommer des situations qui permettraient de venir nuancer ce qui est proposé? / Formulation d'hypothèses : Comment expliquez-vous cela? / Définition de conséquences : Si nous pensons ou agissons ainsi, quelles pourraient être les conséquences? Ce que tu dis nous conduit-il à penser que...? / Mise en évidence de présupposés : Qu'est-ce qui est sous-entendu dans ce que tu dis? Ce que tu dis repose-t-il sur l'idée que...? Pour dire cela, que faut-il admettre ou présumer comme vrai? / Définir : Lorsque tu utilises ce mot, que veux-tu dire?

Examinons maintenant de plus près ce qu'il en est des apprentissages effectués par les élèves en communauté de recherche philosophique, à partir des propos qu'ils tiennent eux-mêmes à ce sujet.

La pratique de la philosophie en communauté de recherche : quels sont les apprentissages pour les adolescents?

Une formation aux habiletés de pensée

Rappelons qu'en communauté de recherche philosophique (CRP), les élèves sont conduits, systématiquement, à examiner, comprendre, observer, évaluer et mobiliser différentes habiletés intellectuelles, si bien qu'ils développent des connaissances (que nous pourrions qualifier de métacognitives) à leur sujet : « À force de pratiquer la philosophie, on apprend les habiletés de pensée » (Charles, CIM-4). En ce sens, les élèves apprennent, au moyen de textes, ce qu'est une définition, un exemple, un contre-exemple, un présupposé, une distinction, une conséquence, une (bonne) raison, un critère, etc.; ils apprennent également, au moyen d'observations cette fois, à repérer et à évaluer leur mobilisation à l'intérieur des discussions. Conséquemment, ils développent leurs capacités à mobiliser ces habiletés de manière réfléchie et délibérée. Les propos des élèves vont dans ce sens lorsqu'ils indiquent qu'en CRP, ils apprennent à « donner des raisons » (William, CIM-4), « à dégager des présupposés » (Geneviève, CIM-5) ou à « élaborer un jugement valable qui se base sur quelque chose comme un exemple » (Katherine, CIM-5).

Ainsi, les élèves sont invités non seulement à réfléchir explicitement à ces habiletés, mais également, et surtout, à penser aux liens qui les unissent, aux manières dont il est possible de les combiner entre elles afin de progresser dans la recherche, et à leur pertinence en contexte. Les élèves y développent donc une lecture dynamique, à la fois située et conceptuelle, des processus de pensée et des éléments qui les composent. Selon eux, ce regard théorique et empirique porté sur les habiletés les conduit à les mobiliser dans des contextes variés, le plus souvent à l'extérieur des murs de l'école. Ainsi, les élèves nous diront que, lorsqu'ils discutent avec leurs amis, leurs parents ou des membres de leur famille, ils font volontairement appel au questionnement, ils fournissent des raisons et les évaluent délibérément, ils proposent des exemples et des définitions, ils cherchent à dégager des conséquences, à reconnaître des présupposés, etc. Pour Marie-Fée (CIM-4), la philosophie « va servir toute notre vie, [en tant que] les habiletés de pensée nous viennent naturellement ». À cet égard d'ailleurs, notons que des entretiens semi-dirigés menés auprès de ces élèves en 2008 indiquent qu'à leurs yeux, la pratique de la philosophie est le cours les préparant le plus à la vie (Gagnon et Sasseville 2009).

Une formation aux habiletés et dispositions sociales

Si les élèves soutiennent que la communauté de recherche philosophique (CRP) les prépare à la vie, ils n'attribuent pas seulement cela aux habiletés intellectuelles, mais aussi aux habiletés et dispositions sociales qu'ils y développent. De fait, en CRP, les élèves sont conduits, par l'intermédiaire d'une pratique réfléchie et critique, à écouter et à respecter les propositions, à construire leurs idées à partir de celles des autres, à s'ouvrir aux différences, à accepter les critiques raisonnables et à s'autocorriger. Les propos de Marie-Ève (CIM-4) vont dans ce sens lorsqu'elle affirme que la philosophie permet de « voir les choses selon différents angles, [et que] les points de vue différents amènent à voir les choses autrement ». Quant à William (CIM-4), il dira que la CRP l'a aidé à « être moins orgueilleux et à être plus ouvert à donner raison aux autres ». Selon lui, en CRP, « tu construis avec l'autre ». Gabriel (CIM-4) va plus loin, en affirmant qu'il s'agit d'une « des seules discussions où tu peux changer d'opinion et que ce n'est pas négatif ».

Cette ouverture par rapport à l'autocritique et à l'autocorrection nous semble liée à la nature dialogique des échanges en communauté de recherche philosophique. Les élèves font d'ailleurs clairement la distinction entre les discussions en philosophie et un débat : « Ce n'est pas un débat, mais une discussion où il faut utiliser nos habiletés de pensée pour développer notre pensée critique » (Marilou, CIM-4); « Il ne s'agit pas d'avoir raison pour faire évoluer sa pensée avec celle des autres » (Geneviève, CIM-5). Ainsi, nous pourrions dire que la CRP permet aux élèves de développer une ouverture réelle devant la diversité et qu'elle les conduit à faire preuve d'autocorrection, ce qui représente des caractéristiques d'une pensée critique.

En outre, pour les élèves, la communauté de recherche philosophique contribue au développement de leur raisonnement moral ainsi qu'à leur formation éthique (Gagnon 2009). À cet égard, ils soulignent qu'elle leur apprend à développer « une structure de pensée [qui] aide à dépasser les préjugés, [...] à éviter les généralisations abusives » (Geneviève, CIM-5); à « développer une ouverture d'esprit et à dépasser les stéréotypes » (Annie, CIM-4); ainsi qu'à « atténuer les conflits [en les rendant] plus capables de recevoir les arguments des autres ». À cet égard, notons qu'il est possible de dessiner plusieurs relations entre la pratique de la philosophie en communauté de recherche et le programme Éthique et culture religieuse (ECR) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gagnon, à paraître; Gagnon et Sasseville, à paraître). Entre autres relations, notons la place centrale de la pratique du dialogue; les réflexions sur des questions éthiques (dans la mesure où l'éthique représente une sous-discipline de la philosophie); l'exigence d'impartialité liée au rôle de l'enseignant; l'attention portée aux types de raisonnements ainsi qu'à la rigueur des argumentations, notamment par l'identification de sophismes (c'est-à-dire à l'intérieur du programme d'ECR, les procédés propres à entraver le dialogue), etc. Partant, il semble tout à fait raisonnable de penser que la pratique de la philosophie en communauté de recherche pourrait constituer un moyen complémentaire fort intéressant et pertinent pour satisfaire aux visées du programme d'ECR.

Une formation au « Connais-toi toi-même »

Les propos de certains élèves conduisent à penser que les apprentissages liés à la pratique du dialogue et à la métacognition en communauté de recherche philosophique (CRP) touchent également l'enrichissement des rapports qu'ils ont envers eux-mêmes, en tant que personne. De fait, pour d'aucuns, la CRP « aide à se forger une identité, [elle] permet de savoir ce que toi, tu penses, tes centres d'intérêt, tes goûts, tes valeurs, sans te faire influencer par les autres » (Louis-Charles, CIM-4). En ce sens, nous pourrions dire que la pratique philosophique engage les élèves à l'intérieur d'une formation au « Connais-toi toi-même ».

Ces dix dernières années, le programme CIM a permis de développer une expertise unique touchant la pratique de la philosophie avec des adolescents. Cette approche est bien intégrée et les résultats obtenus appuient les écoles participantes dans leur volonté de maintenir ces cours. Une conviction qui est d'ailleurs confirmée, année après année, par les sortants du programme qui n'hésitent pas à mettre en relief l'importance de la CRP dans leur formation, comme en témoignent les propos d'Erika Montreuil, diplômée de 2006 : « Ce programme [CIM] nous a permis d'avoir un regard plus humain et critique sur le monde qui nous entoure, notamment grâce aux cours de philosophie. »

M. Mathieu Gagnon est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. M^{me} Elisabeth Couture est enseignante de philosophie, programme Citoyens du monde, à l'école secondaire l'Aubier et M. Sébastien Yergeau est enseignant de philosophie, programme Citoyens du monde, à l'école secondaire Les Etchemins.

Pour davantage de renseignements sur le programme CIM, le lecteur peut se rapporter à l'adresse suivante : [<http://citoyensdumonde.qc.ca/le-programme/>].

Références bibliographiques

- GAGNON, M. « La pratique de la philosophie en communauté de recherche et le programme Éthique et Culture Religieuse », dans BOUCHARD, N. et C. GENDRON (dir.), *Penser l'éducation au vivre ensemble*, Québec, Presses de l'Université du Québec, (à paraître).
- GAGNON, M. et M. SASSEVILLE (dir.). *La communauté de recherche philosophique : applications et enjeux*, Québec, Presses de l'Université Laval, (à paraître).
- GAGNON, M. « La pratique de la philosophie en communauté de recherche : un outil pour la formation éthique des élèves? », dans M. SASSEVILLE, (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, 3^e édition, Québec, Presses de l'Université Laval, 2009.
- GAGNON, M. *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005.
- GAGNON, M. et M. SASSEVILLE. « Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents », *Childhood and Philosophy*, vol. 4, n^o 8, 2009, p. 41-58.
- LIPMAN, M. *Thinking in education*, Bruxelles, DeBoeck, 2003.

-
1. Il importe de noter que les critères d'admission du programme CIM ne sont pas déterminés, en première instance, par les résultats scolaires des élèves. En effet, c'est davantage sur la base de la motivation et des centres d'intérêt que ceux-ci sont sélectionnés; une motivation et des centres d'intérêt qui sont examinés par le recours à une épreuve dans laquelle les élèves doivent répondre aux questions : 1) Qui suis-je? Parle-nous de toi. 2) Parle-nous de tes passions. Explique-nous pourquoi elles sont tes passions. 3) Pourquoi le programme CIM?
 2. Le matériel mis au point dans ce contexte est disponible dans le site de l'Association québécoise de philosophie pour enfants : [<http://edupsy.ugac.ca/aqpe/Accueil.html>].

Sept petites écoles en réseau triangulaire

Paul Francoeur

De Saint-David-de-Falardeau jusqu'à Petit-Saguenay, en passant par Ferland et Boilleau et Sainte-Rose-du-Nord, de petites écoles rurales travaillent de concert et partagent leurs ressources au moyen des technologies.

Empruntant un segment de la route du fjord depuis La Baie, Raynald Gagné, conseiller pédagogique à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay, nous guide vers le village de l'Anse-Saint-Jean, où les treize élèves de 5^e et 6^e année de l'école Fréchette nous attendent. Nous sommes invités à une démonstration de leur démarche relative à un projet de collaboration avec des classes d'autres établissements similaires.

En chemin, une brève escale à Saint-Félix-d'Otis (école Saint-Félix) et à Rivière-Éternité (école Marie-Médiatrice) illustre le rôle d'agent de liaison, d'animateur et de soutien joué par le conseiller pédagogique dans cet ensemble de petites écoles disséminées dans les paysages grandioses de ce coin de pays. Raynald Gagné se définit lui-même comme un itinérant, et l'on devine que ce volet de sa tâche multidimensionnelle – l'appui aux petites écoles isolées – compte parmi ses centres d'intérêt privilégiés sur les plans humain et professionnel. Formé en adaptation scolaire, il vient d'accomplir vingt-cinq ans de carrière, dont quinze dans des classes d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Après quelques années à titre d'éducateur dans un centre d'accueil pour jeunes et à la suite d'un passage comme titulaire d'une classe ordinaire de 6^e année, il occupe depuis quatre ans les fonctions de conseiller pédagogique et de responsable du RÉCIT (Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies). La couleur de son expérience professionnelle explique sans doute sa sensibilité particulière à la pertinence d'une démarche pédagogique ouverte et respectueuse du style et du rythme d'apprentissage des jeunes.

Une politique favorable aux petites écoles

Notre guide profite de ce temps de déplacement pour nous entretenir de l'orientation de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay à l'égard des petites écoles du territoire : « Nous sommes conscients de la contribution essentielle de ces établissements à la viabilité et au renforcement de l'infrastructure socio-économique de leur milieu d'enracinement. Au cœur d'une agglomération rurale isolée, ils assument, en plus de la mission éducative, une vocation sociale et communautaire. Nos services éducatifs veillent à la préservation de leur valeur pédagogique et à la qualité des apprentissages des élèves dans des classes multiâges et multiprogrammes. Ces écoles sont maintenant inscrites dans le projet *École éloignée en réseau* (ÉÉR), coordonné par le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) et soutenu par une équipe de chercheurs de l'Université Laval et de l'Université du Québec à Chicoutimi. Cette approche, développée depuis 2002, a pour objectif de rompre l'isolement professionnel des enseignants en leur facilitant la poursuite d'une formation continue et en leur permettant, s'ils le désirent, de s'engager dans un travail d'équipe avec leurs collègues d'un même cycle. Les technologies de pointe rendent maintenant possible cette collaboration à distance. Notre défi consiste à stabiliser le personnel, afin de parvenir à constituer un noyau d'enseignants expérimentés dans ce contexte très particulier. Nous enregistrons des progrès à cet égard grâce à des formations ciblées et à un soutien vigilant. »

Un équipement technologique adapté

« Nos sept écoles rurales comptent parmi les mieux dotées en technologie. Bernard Lavoie, notre technicien en informatique, a reçu comme instruction de leur accorder une priorité d'attention et d'intervention afin de garantir le bon fonctionnement courant des appareils. Chaque enseignant du projet est pourvu d'un portable maintenu en bon état de marche. Nous conjugons pédagogie et technologie en recourant à des plates-formes comme *Knowledge Forum* (KF) et *iVisit*. KF est un logiciel éducatif qui a fait ses preuves comme instrument de création de communautés d'apprentissage. Il facilite la représentation textuelle et graphique des idées, la réorganisation des objets de connaissance et la mise en réseau des stratégies de renforcement de cette démarche. Nous avons recours à *iVisit* comme logiciel de vidéoconférence sur Internet, mettant en communication plusieurs interlocuteurs. Il s'agit d'un outil synchrone d'échange, souple, riche de possibilités et performant. La concertation des enseignants prend aussi appui sur les logiciels de vidéoconférence *Skype* et *Via Solution*, des bases de travail très conviviales pour une formation en temps réel avec un maximum d'interactions. Ils peuvent aussi par ces moyens consulter des interlocuteurs à distance, sur un mode confidentiel. »

De grands écrans, mobiles dans la classe ou installés dans le local réservé à cette fin, permettent à d'autres écoles de tirer avantage du passage à un endroit d'une personne-ressource, de la présence d'un professionnel ou de la disponibilité d'un spécialiste. Lors de notre arrêt à Rivière-Éternité, nous avons pu observer les élèves de l'école Marie-Médiatrice, rassemblés au gymnase pour faire des exercices en suivant les instructions fournies sur grand écran par Joyce Lavoie, enseignante d'éducation physique et à la santé, qui se trouvait à l'école Saint-Gabriel, dans la municipalité de Ferland et Boilleau.

Une riche collaboration en équipe-cycle s'effectue dans ces petites écoles où les enseignantes planifient ensemble leur travail et coopèrent, sur une base volontaire, à divers projets lancés par l'une ou l'autre collègue. Elles se rencontrent physiquement au moins quatre fois par année.

Les élèves profitent ainsi d'un environnement riche et stimulant qui n'a rien à envier à celui des enfants des villes et qui s'ajoute aux avantages indéniables qu'offrent par leur nature même ces petites écoles à dimension humaine, souvent chaleureuses : un fort sentiment d'appartenance, une attention personnalisée, une qualité relationnelle, l'appui de la communauté, etc.

Dans un triangle géographique, ce regroupement virtuel d'un effectif de 360 élèves du primaire et de 28 enseignants provoque l'émergence progressive d'une authentique communauté d'apprentissage. Celle-ci tisse des liens féconds dans une culture de réseau, par l'éclatement occasionnel des murs d'une classe restreinte. Dans ce contexte interactif, les élèves entrent dans un nouvel espace de coopération où ils peuvent se livrer à l'exercice d'une intelligence collective. Dans un climat d'entraide et d'échange, ils expérimentent la démarche coconstructive. À travers l'écran qui s'anime, ils en arrivent parfois à établir des relations durables. On le constate par exemple quand ils se retrouvent à l'école secondaire, où les clans d'origine deviennent plus perméables.

L'exemple de l'Anse-Saint-Jean

Mais nous voici à destination, dans le stationnement de l'école Fréchette, un établissement qui offre un parcours complet, depuis la classe maternelle 4 ans jusqu'à la fin de la 5^e secondaire.

Denise Lavoie, enseignante d'une classe de 5^e et 6^e année du primaire, nous accueille. Elle-même originaire de Rivière-Éternité, elle a connu comme élève l'expérience de la classe multiâge où elle se sent très à l'aise. Enseignante depuis une dizaine d'années, elle a toujours démontré un intérêt particulier pour ce type d'enseignement. Maintenant résidente de l'Anse-Saint-Jean, sa carrière semble désormais liée au destin des petites écoles, où elle se déclare très heureuse. « Par le travail en réseau, je me sens incorporée à une équipe dynamique dont les membres se rassemblent aux quatre coins de l'année, tout en communiquant entretemps, de façon régulière, par voie électronique. Nous bâtissons ensemble notre planification du troisième cycle et nous coopérons souvent avec nos élèves dans la mise en œuvre de projets proposés par l'une ou l'autre enseignante. Notre développement professionnel se trouve assuré par l'intermédiaire des technologies mises à

notre disposition et nous bénéficions d'un accompagnement pédagogique diversifié et constant. Donc, je n'éprouve aucun sentiment d'isolement, tout en ayant le privilège de vivre dans l'un des plus beaux villages du Québec. »

Elle nous accueille dans sa salle de classe où treize garçons et filles nous attendent fièrement. Le local est spacieux, clair et coloré. Au premier abord, on ne remarque pas la technologie, qui se fait discrète. Accrochées au plafond, treize silhouettes de carton se balancent doucement et attirent le regard. Il s'agit d'une représentation grandeur nature et assez ressemblante de chacun des élèves, fabriquée au début de l'année. Dans le contexte d'un projet d'école orientante, ces effigies seront décrochées en juin et chacun pourra faire un bilan de son évolution personnelle au cours des derniers mois, dans le raffermissement de ses points forts et la correction de ses points faibles.

Journée carrière du 16 avril

Les élèves en sont justement à faire un retour et un suivi de la *Journée carrière* vécue le 16 avril à Fréchette, avec une cinquantaine d'élèves venus de quatre autres écoles qui participaient à ce projet commun du troisième cycle, intitulé *Fenêtres sur le monde du travail*, dans la perspective de l'approche orientante. Trente-cinq représentants de divers métiers et professions y offraient un atelier. Cette journée représentait le point culminant d'une préparation qui avait commencé le 12 mars avec une présentation de la classification *Cursus* par François Côté, conseiller d'orientation de l'école, qui s'était adressé virtuellement au réseau par vidéoconférence. Les élèves avaient alors commencé à préparer l'événement par une recherche sur les métiers choisis selon leur intérêt personnel, en consultant les sites et les documents disponibles sur le portail *ÉduGroupe*. Ils devaient prendre note de quelques aspects de la carrière envisagée : description de la tâche, champ d'action, aptitudes personnelles nécessaires, formation requise, perspectives d'emploi, etc., en colligeant sur *Knowledge Forum* les résultats de leur recherche. Le 16 avril, les élèves avaient la possibilité d'assister à deux conférences de leur choix. Aujourd'hui, en tenant compte de l'information reçue, ils étaient en train de confronter leurs rêves à la réalité. Nous avons glané au vol quelques-unes de leurs réactions :

- *J'avais choisi de devenir chanteuse ou coiffeuse, mais j'ajoute maintenant le métier d'ébéniste à mes projets d'avenir.* (Élodie)
- *J'étais intéressée par le métier de charpentier. À la suite de la conférence, j'ai compris que ce n'était pas un travail si facile, et qu'il exigeait de longues études et l'acquisition d'un coffre à outils coûteux.* (Cécylia)
- *Je rêvais d'être un jour biologiste, attiré par le travail en pleine nature. Je me rends compte que ces professionnels passent la majorité du temps de travail dans leur bureau. Je songe plutôt maintenant à devenir policier.* (Mathieu)
- *Moi, je demeure intéressé par la carrière de biologiste ou de technicien de la faune. J'en connais beaucoup plus maintenant sur le sujet.* (Thomas)
- *J'ai été passionné par les propos de Marie-Ève Jean, qui nous a parlé de son travail comme animatrice à la radio. Il faut maintenant que je m'intéresse de plus près à l'actualité.* (Antoine)
- *C'est la profession de médecin légiste qui m'attire. Cette spécialité n'était pas représentée le 16 avril, mais l'exposé du médecin généraliste m'a quand même donné un bon aperçu du travail dans le domaine de la santé.* (Francis)
- *De nouveaux horizons se sont ouverts pour moi. J'hésite maintenant entre l'archéologie, le travail policier ou une carrière comme animateur à la radio.* (Félix)
- *Je m'intéressais beaucoup au travail de conception de jeux vidéo, mais je me rends compte qu'il faut pour cela être très fort en mathématique. Je regarde plutôt maintenant du côté de la biologie, de l'archéologie ou de l'opération de machinerie lourde.* (Patrice)

L'apport déterminant de la technologie

Ils affirment que l'ordinateur leur a été fort utile dans cette démarche d'orientation, mais aussi dans la réalisation des autres projets qu'ils mettent en œuvre chaque année avec d'autres classes du réseau :

- *Avec le KF, j'ai beaucoup aimé dans le Jeu des énigmes, le fait d'entrer en contact avec des élèves d'ailleurs et de connaître leurs hypothèses de solution. En effet, toutes les deux semaines, les enseignantes nous proposent deux énigmes que nous essayons ensemble de résoudre.* (Thomas)
- *Grâce à la caméra et à iVisit, je trouve intéressant de connaître le visage de mes interlocuteurs. Par vidéoconférence, il a été possible de faire découvrir aux autres écoles l'écrivain Maxime Roussy, qui est venu nous visiter. Tout en nous parlant, il s'adressait aussi à trois autres groupes qu'il voyait sur le moniteur et répondait également à leurs questions. Il en fut de même avec Jacques Brodeur, qui nous a parlé de l'impact de la télévision et des jeux vidéo sur le comportement des jeunes.* (Francis)
- *L'an passé, par des rencontres à distance au moyen d'iVisit, des élèves de Rivière-Éternité se sont présentés à nous. Je connais donc d'autres jeunes qui seront avec moi en 1^{re} secondaire en septembre prochain.* (Antoine)
- *Moi qui suis un grand amateur de bandes dessinées et de science-fiction, j'ai pu découvrir d'autres genres d'ouvrages intéressants à la suite d'échanges à distance avec des élèves de l'école du Vallon (Petit-Saguenay) sur nos impressions de lecture, dans le cadre du projet Coup de cœur. De part et d'autre, on s'envoyait des caisses de livres qui nous avaient intéressés.* (Félix)

Pour terminer, sacrifiant leur période de récréation, quelques élèves nous font une démonstration concrète de l'usage des ordinateurs et des logiciels d'emploi courant. Ils font preuve d'une grande aisance dans le maniement des appareils et maîtrisent bien l'opération des diverses plates-formes.

Le cœur battant des villages isolés

En rentrant à La Baie, Raynald Gagné souligne que cette technologie de pointe, disponible dans les petites écoles, n'a aucunement un caractère envahissant. On s'en sert au besoin comme un moyen utile et performant, mais sans omniprésence, donc sans danger de dépendance. Les élèves ne sont jamais rivés à l'écran pour de longues périodes. Ils recourent à l'ordinateur pour donner un prolongement à leur travail et l'enrichir d'une nouvelle dimension, pour s'aérer aussi, ouvrir une fenêtre vers l'extérieur et laisser apparaître d'autres visages, car dans leur école, ils sont dans le même petit groupe depuis la maternelle.

Dans l'immensité du territoire québécois, quasi humainement désertique au fur et à mesure que l'on progresse vers le nord, il est réconfortant de découvrir de petites communautés qui résistent à l'extinction et qui s'appuient sur une école encore vivante, foyer irradiant sur les plans social et culturel.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

iCl@sse 321, la classe du XXI^e siècle

Pierre Poulin

Vie pédagogique m'offre le privilège de décrire le cheminement parcouru vers la création de la classe de mes rêves. J'exposerai donc ici ce en quoi je crois.

L'avènement des technautes

À l'école, la baisse de l'intérêt et de la motivation des élèves par rapport à leurs apprentissages m'a amené à explorer de nouveaux courants fondés sur les recherches des 25 dernières années en éducation. La conclusion à laquelle je suis parvenu est simple : il faut apprendre à enseigner autrement. Oui, il y aura de l'enseignement magistral et des livres de référence dans l'iCl@sse, et il serait illusoire de croire que l'on puisse s'en passer. Toutefois, afin de rejoindre davantage les élèves, je veux qu'il y ait encore plus.

En fait, l'originalité de l'iCl@sse réside dans deux particularités importantes. La première est la suivante : chaque élève développe ses habiletés d'exploitation du Web 2.0 pour acquérir les connaissances de base et, surtout, acquérir des habiletés et des compétences propres aux caractéristiques du XXI^e siècle. La seconde se définit ainsi : depuis 2007, les élèves deviennent eux-mêmes des modèles en donnant des ateliers à un groupe de personnes âgées du quartier et en les initiant au monde d'Internet. Ce programme, qui porte le nom d'INTER@GE¹, existe depuis quatre ans déjà. L'initiation à Internet et au Web 2.0 par les technautes (ou mini-profs) permet aux aînés de Saint-Léonard d'évoluer avec la nouvelle technologie et de s'ouvrir à ce monde récent pour eux. Ils se réjouissent de comprendre enfin le Web et d'y participer eux aussi.

Les technautes sont donc amenés à transmettre leurs connaissances non seulement aux aînés, mais également aux membres du personnel de l'école. Nous appelons ces périodes de formation les M@cmidis. Des enseignants viennent consulter leurs propres élèves pour se familiariser avec les outils qu'ils désirent utiliser dans leur enseignement.

L'historique

Il m'aura fallu neuf ans pour arriver à la création de l'iCl@sse comme je l'avais rêvée. C'est une lente et patiente progression vers des changements de philosophie et de pratiques destinées à faciliter le passage vers une technopédagogie efficace. Il m'importe de résumer ces années de transition.

De 2000 à 2002. Création du journal étudiant, *Le P'tit Bastien*, publié en utilisant Power Point.

Avril 2003. La direction accepte d'acheter un iMac pour la classe. Le but est de pouvoir gérer moi-même et sans souci le site de classe et de produire des capsules radio (*podcasts*)² avec mes élèves. L'avantage est que j'obtiens le contrôle sur les logiciels GarageBand, iWeb et SoundStudio. En peu de temps, des élèves commencent à proposer eux aussi des idées de thèmes à aborder. De plus, ils décident d'améliorer leurs écrits et de pratiquer la lecture orale puisqu'ils savent que le public pourra les entendre de partout sur la planète! Le journal étudiant et la radio scolaire deviennent des locomotives pédagogiques pour des apprentissages dans toutes les matières. Cette même année, le site Internet de la classe est publié et tous les parents y ont accès.

Mai 2003. Les élèves commencent à faire du bénévolat auprès des aînés de la communauté. Ils mangent, puis desservent les tables à l'occasion du repas communautaire qui a lieu tous les mercredis. Les buts sont de développer de l'empathie envers les personnes âgées et d'augmenter l'estime de soi. Je veux également changer la perception négative qui semble avoir cours dans la communauté envers les élèves de 6^e année de notre école.

Début de 2004. Les émissions de radio (baladodiffusion) sont publiées dans le site iTunes Store. En majorité, les élèves écrivent des textes et apportent leurs idées aux rencontres de pré-production. Pour la plupart des participants, les exercices de lecture et d'écriture deviennent des tâches moins ennuyantes. Les efforts des jeunes ont une finalité, un but. La motivation est au rendez-vous!

Début de 2005. La direction de l'école arrive à convaincre la commission scolaire de faire ouvrir des ports sur le réseau afin que les élèves puissent accéder, à partir de l'école, aux baladodiffusions transmises par iTunes. Installation d'Internet sans fil dans ma classe grâce à la collaboration de la direction.

Février 2007. Création du projet Inter@ge avec les ateliers d'initiation au Mac et à Internet animés par les jeunes technautes. Un lien plus étroit se crée entre les jeunes et la communauté. Les préjugés négatifs entretenus auparavant s'estompent. Le comédien Marcel Sabourin fera la narration du documentaire *Connexion Inter@ge* réalisé à propos de ce projet et qui sera lancé en janvier 2010.

Décembre 2008. La direction investit dans nos projets par l'achat de cinq portables pour l'iCl@sse.

Juin 2009. Don de 15 ordinateurs et achat de MacBooks pour créer une classe entièrement technologique. La direction a acheté des portables pour combler la différence et faire en sorte que la classe dispose de 25 appareils.

Septembre 2009. Ouverture de l'iCl@sse et accueil de nos premiers « ilèves ». C'est dans un local habituel que débute l'année, mais on n'y trouve pas de tableau vert, ni de pupitres disposés en rangées. Par contre, bien en évidence, un tableau blanc interactif (T.B.I.)³, un projecteur, sept tables rondes et des chaises confortables. Vient ensuite le déblocage de sites, dont **YouTube**, ce qui permet de voir, à l'école, le *lipdub* ou vidéo promotionnelle chantante des élèves de 6^e année.

Novembre 2010. Déblocage partiel de Facebook.

Une journée dans l'iCl@sse

Au départ, l'iCl@sse est une classe normale de 6^e année. On y trouve des élèves à différents stades de progression : des élèves avec difficultés d'apprentissage et trouble de comportement, de même que des élèves doués. Pourtant, c'est en tout point une classe du XXI^e siècle, telle que je la conçois. L'ordinateur personnel, l'accès à Internet sans fil et les outils de communication mobiles (iPods et iPads) sont ici des outils d'apprentissage et de référence. Depuis deux ans, ces outils tendent à remplacer les manuels scolaires et les cahiers d'exercice. Bien sûr, ce n'est plus nécessaire d'aller au laboratoire informatique de l'école puisque les outils technologiques font maintenant partie de l'environnement quotidien de la classe. L'élève et l'enseignant ont accès au Web en tout temps, pour achever une recherche, lire des documents ou pratiquer de nouvelles notions en mathématiques ou en grammaire. De plus, la visioconférence hebdomadaire avec une école bilingue de la Colombie-Britannique permet à l'élève d'enrichir son anglais, oral et écrit.

Voici les détails d'une journée dans l'iCl@sse. Observez la routine de Félix et Sophie⁴ : le matin, ils entrent en classe et déposent leurs sacs. Félix transporte avec lui un carnet, un crayon et son iPod, s'il en a un. L'enseignant donne une leçon magistrale sur l'équivalence des fractions. Félix prend des notes manuscrites tandis que Sophie, sa voisine, enregistre la leçon sur son iPod. L'enseignant utilise le T.B.I., exécute des démonstrations animées et invite quelques élèves à pratiquer, sur le tableau, la technique de vérification des équivalences. Une fois la leçon terminée, Félix et Sophie mettent en commun l'information retenue, de même que leur compréhension de la notion de mathématique; puis, ils en viennent à un consensus. Leur travail consiste à produire une page dans leur carnet. Leur production contribuera à la page **Wiki**⁵ qui traite de l'équivalence des fractions. Elle contiendra des schémas, des exemples ou des liens vers des explications

animées qui seront disponibles, en tout temps, à partir de n'importe quel ordinateur. Félix pourrait demander des explications sur ce qu'il ne comprend pas, et Sophie pourrait lui transmettre l'enregistrement de la leçon par courriel.

À la maison, nos deux « élèves » devront retranscrire dans un cahier les notes des cours de la journée. Une fois validées, ces notes seront ajoutées au Wiki de la classe ou sur leur page **Evernote**⁶ personnelle. À cette tâche portant sur ce qui a été vu en classe s'ajoutent des exercices quotidiens de calligraphie et de lecture. Il y a aussi la rédaction de questions pour les tournois de *Génies en herbe*, à partir de la matière scolaire. Le tout prend environ 45 à 60 minutes, chaque jour.

L'enseignant utilise la même routine pour enseigner la grammaire, la lecture, l'histoire ou les sciences. À la fin de la journée, il invite le président de la classe et le ministre de l'Éducation à revoir les travaux devant être faits à la maison. Les devoirs sont inscrits sur-le-champ et projetés sur le T.B.I. Plus précisément, ils apparaissent dans la colonne Twitter qui figure dans la page Internet de la classe.

Lorsqu'une difficulté survient, l'élève peut demander l'aide d'un autre élève par courriel ou par **Twitter**⁷. Il peut aussi visiter des sites tels que **Allô prof** ou **YouTube**. Dans chaque équipe de trois élèves, il y a une cohésion et chacun sait si ses partenaires éprouvent ou non des difficultés. À partir de là, l'élève n'est plus jamais seul devant un problème.

Ma gestion de classe repose sur une philosophie de l'éducation où l'élève occupe une place décisionnelle dans ses apprentissages. Appelé dévolution⁸, ce concept a été inspiré par deux chercheurs en didactique des mathématiques. Ainsi, les tables, leur disposition, les échanges et explications entre élèves sur la matière, et l'encadrement de l'enseignant illustrent la réalité de ce concept. D'ailleurs, la technologie n'est plus perçue comme un privilège, mais comme un outil d'apprentissage pratique, fiable et accessible. L'avantage de l'ordinateur et d'Internet est qu'ils facilitent, pour l'enseignant, le respect des rythmes d'apprentissage, du développement cognitif et des types d'intelligence. Surtout, ils favorisent une plus grande motivation chez l'élève à accomplir ses tâches scolaires.

De plus en plus d'outils gratuits sont offerts en ligne pour faciliter les apprentissages et les échanges. J'ai mentionné **Allô Prof** et **YouTube**.

Il y a aussi **Dropbox**⁹, qui rend désuète l'utilisation d'une clé USB. **Twitter** remplace la transcription des devoirs dans un agenda. Les courriels facilitent la communication avec les parents. **Evernote** et la ligne du temps du **RÉCITUS**¹⁰ fournissent des outils fiables qui accompagnent l'élève au secondaire. **Mindmeister**, **Mind42**¹¹ et **Stixy**¹² rendent la production de plans en écriture facile et accessible.

MeetingWords et **Epad**¹³ permettent à de nombreux élèves d'écrire en même temps dans un même document. **Symbaloo**¹⁴ organise la totalité des sites utiles et les rend accessibles à partir de n'importe quel ordinateur.

Quelle motivation, la mienne ou celle des élèves?

J'ai toujours cherché des moyens pour stimuler les élèves, créer un climat agréable et trouver des moyens propres à soutenir leur engagement envers leurs apprentissages scolaires. Cette attitude vaut autant pour eux que pour moi. Je me dois de créer une ambiance de travail agréable, conviviale et enrichissante. Cette tendance me permet de garder ma motivation et mon sens de l'engagement. **Le désintérêt dans les yeux d'un élève m'est insupportable**. Après tout, l'essentiel de ma tâche consiste à rendre les cours aussi intéressants que possible. La matière elle-même n'y arrive pas sans que je m'investisse personnellement.

Les TIC accroissent l'intérêt de l'élève envers ses apprentissages et la participation à ceux-ci, plutôt qu'il ait un simple rôle de spectateur.

Comme je pense que la passivité est un problème qui mène vers le décrochage, accroître la participation de l'élève est une idée louable, bien que cette tâche soit vite épuisante sans l'apport des TIC. Ainsi, les TIC contribuent à faciliter la tâche de l'enseignant.

Depuis les dix dernières années, mon plaisir renaît. J'ai moins à me conformer à des tâches répétitives et à lutter contre le désengagement des élèves. Dans ma pratique au quotidien, l'utilisation des TIC favorise un changement positif de première importance; de plus, elle encourage l'engagement des élèves envers leurs apprentissages. À mes yeux, la valeur de l'élève repose sur ce qu'il est, et non sur ce qu'il fait. Je mets en évidence ses bons coups et je combats les étiquettes qui sont accolées à certains élèves et se transmettent d'une année à l'autre. Ma priorité est de gagner la confiance des jeunes, d'alléger leurs craintes et d'accroître leur estime personnelle. Je tiens à éliminer la honte du savoir. Aussi frustrant et étrange que cela puisse paraître, il existe parfois, chez certains élèves, un inconfort devant le succès. Comme si la pression des pairs était si forte qu'elle anéantit le goût d'apprendre, de réussir et de le montrer! J'ai attaqué ce problème de front en créant un plan stratégique de valorisation de la culture et des connaissances. Pour y parvenir, j'ai instauré en classe des tournois de *Génies en herbe*.

Je veux faire comprendre à chaque élève que, derrière toute difficulté, il existe un apprentissage. Autrement dit, pourquoi éviter les erreurs? Ce sont elles qui font cheminer. C'est en analysant et en partageant les erreurs que l'on devient plus fort. Des années à agir et à penser le contraire finissent par déstabiliser un état d'esprit qui, au départ, était disposé à apprendre. Il vaut mieux encourager le partage des forces et faciliter l'apprentissage par la collaboration.

Je pense réussir mon travail lorsque l'élève devient convaincu qu'il peut apprendre n'importe quoi s'il adapte son travail, collabore, demande de l'aide, accepte ses forces et ses faiblesses, et se concentre sur la tâche avec entrain et avec un esprit positif. Il réalise ainsi qu'il exerce un contrôle sur ses progrès personnels. Là, enfin, il peut s'engager dans ses études et devenir maître de ses apprentissages. C'est tout cela qui fait de moi un pédagogue motivé et, de mes élèves, des jeunes beaucoup plus engagés.

L'iCl@sse amorce, stimule et soutient une révolution pédagogique ascendante. Je souhaite que l'idée se répande ailleurs. En outre, l'enseignant doit accepter de partager son rôle avec des outils efficaces. Sa tâche n'en sera que plus allégée s'il développe les deux qualités les plus importantes de tout pédagogue : l'humilité et l'ouverture à se remettre en question.

Stimuler la motivation intrinsèque des élèves et valoriser leurs efforts me semblent des moyens efficaces pour prévenir le désengagement et le décrochage scolaire. À ce sujet, les remarques de parents sont riches et elles mettent en relief le changement d'attitude chez leur enfant par rapport à son engagement sur le plan scolaire depuis qu'il fréquente l'iCl@sse. L'ordinateur est un outil qui devient indispensable aujourd'hui.

Dans l'iCl@sse, il est permis d'apprendre seul ou en équipe et d'utiliser son iPod, des tablettes ou des portables. Avant tout, l'iCl@sse est une classe humaniste. C'est la classe où les élèves se sentent dans leur monde et où leur façon d'apprendre correspond à l'enfant de 2011.

Le futur maintenant

Voici maintenant ma manière d'enseigner dans l'avenir. C'est aussi pour moi un moyen de soutenir le partage de l'expertise pédagogique au sein d'une équipe-école sur les pratiques qui favorisent l'engagement scolaire des élèves. En général, lorsque des « élèves » sont motivés, l'effet positif se transmet aux enseignants. Tous ont alors un sentiment d'appartenance plus développé envers leur milieu; leur fierté devient donc palpable!

À la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, l'intégration des TIC est valorisée et assurée par une équipe de conseillers pédagogiques. Comme eux, je suis convaincu de leur pertinence en éducation, car la technopédagogie facilite l'activation de cette fonction essentielle et intrinsèque pour se sentir vivant : **CRÉER**¹⁵

De nombreux acteurs prêtent main-forte à l'iCl@sse par leur présence et leur collaboration. Ce sont :

- l'Université de Montréal, avec le professeur **Robert David**, un spécialiste en technopédagogie et le concepteur du site Zoom sur les pratiques pédagogiques;
- l'école Wilfrid-Bastien, avec **Isabelle Massé**, une directrice sensible à la pédagogie et une visionnaire;

- la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, avec des gestionnaires ouverts aux changements.

Pour en savoir davantage, je vous invite à visiter les deux sites Internet de l'iCl@sse, à l'adresse www.iclasse.com.

C'est donc avec « un peu » d'entêtement, beaucoup de soutien de la part de la direction, des collègues allumés et des élèves plus motivés que j'ai osé la création d'une classe qui deviendrait la concrétisation de l'école en transformation. Le projet se poursuivra au fil des années, puisque, avec mon collègue, **François Bourdon**, je travaille à l'élaboration d'un plan modifié de classe qui correspondra, encore plus, à ce que nous considérons comme des besoins pédagogiques fondamentaux et actuels.

M. Pierre Poulin enseigne au primaire depuis dix-sept ans. Il possède une maîtrise en didactique et est doctorant en psychopédagogie. Il est, depuis peu, chargé de cours en intégration des TIC, à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec.







1. Le documentaire intitulé *Connexion Inter@ge* a été lancé en janvier 2010.
2. *Podcast* correspond à baladodiffusion, une capsule sonore et visuelle en format radiophonique, diffusée par Internet.
3. Le tableau blanc interactif est un écran tactile relié à un ordinateur et sur lequel on peut écrire et dessiner en utilisant le doigt ou un stylet.
4. Prénoms fictifs.
5. **Wiki** est un site Web dont les pages sont collaboratives (Wikipedia).
6. **Evernote** est un site Web qui offre la possibilité de conserver des documents en ligne.
7. **Twitter** est un réseau social qui permet le regroupement de professionnels de l'éducation (ou d'autres personnes partageant les mêmes champs d'intérêt) et l'échange entre eux.
8. Colette ANDREUCCI et Marjolaine CHATONEY, « La dévolution en situation ordinaire : étude d'une séance de technologie à l'école primaire », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, 2006, p. 711-731.
9. **Dropbox** est un site de partage de documents.
10. RÉCITUS est le Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies en univers social.
11. **Mindmeister** et **Mind42** sont des sites de création de cartes conceptuelles en ligne.
12. **Stixy** est un site de collimage en ligne.
13. **MeetingWords** et **EPad** sont des sites d'écriture en collaboration.
14. **Symbaloo** est un site de gestion de signets.
15. Marie PORTELANCE, *Inspirer le respect et le transmettre : Le défi éducationnel du siècle*, Montréal, Éditions du CRAM, 2010, 325 p.
Germain DUCLOS, *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 2010, 176 p.

La pédagogie centrée sur l'apprenant et le recours aux technologies de l'information et de la communication

Entrevue avec François Guité

Après un séjour s'étant déroulé de 2008 à 2010 au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), dans le but de coordonner le lancement d'un nouveau projet appelé le Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)¹, M. François Guité est retourné à l'enseignement. Il exerce sa profession d'enseignant de langue anglaise auprès d'élèves de 2^e secondaire, dans un programme d'éducation internationale de l'école secondaire De Rochebelle, à Sainte-Foy. Son enseignement a la particularité d'être basé sur l'autogestion des apprentissages. M. Guité a généreusement partagé avec *Vie pédagogique* son expérience liée à ses travaux de recherche et aux principes qui guident sa pratique pédagogique. Ceux-ci se présentent comme suit : l'individualisation de l'enseignement, les environnements des apprentissages et les nouvelles technologies de l'information. Son témoignage est particulièrement éclairant en ce qui concerne la place privilégiée qu'une personne-ressource en éducation confère aux technologies de l'information et de la communication (TIC) en tant qu'outil nécessaire à une pratique éducative particulière.

D'entrée de jeu, François Guité présente les sources qui l'ont inspiré, à partir de préoccupations qui remontent à ses études au secondaire. Par exemple, il nous confie avoir été influencé par les 14 principes de l'apprentissage centrés sur l'apprenant (*Learner-centered psychological principles*)², mis au point par un groupe de travail de l'Association de psychologie américaine (APA) et par les principes d'organisation de l'environnement pour une communauté apprenante (« Principles for Designing Effective Learning Environments », *Innovate – Journal of online education*, mars 2007) basés sur les recherches de Bransford, Brown et Cocking (2000). Dans son blogue, François Guité explique ce déplacement par lequel « l'acte pédagogique ne tient plus uniquement à l'objet d'apprentissage, mais au rapport de l'individu au savoir³ ». Lors de notre entrevue, il nous donne des détails sur sa manière d'appliquer ces principes théoriques au sein de sa pratique éducative.

« J'ai axé ma pédagogie sur le fait d'amener les élèves à être plus autonomes dans leurs apprentissages. Puisque j'enseigne dans un programme d'éducation internationale (PEI) et que ce qui est au cœur de ce programme est "apprendre à apprendre", j'ai tenté de diversifier ma pratique, c'est-à-dire de placer l'apprenant au centre de cette pratique et de faire profiter les apprenants de leurs diversités, de leurs niveaux d'apprentissage et de leurs centres d'intérêt différents. Par exemple, je fais appel aux portfolios d'apprentissages grâce auxquels l'élève se retrouve au cœur de sa propre gestion d'apprentissage. En début d'année, je détermine quels sont les apprentissages, les compétences à acquérir et les objectifs visés pour les élèves, et je propose une série d'activités par lesquelles je pourrai évaluer les apprentissages et les compétences à acquérir. Une fois que les activités sont bien claires pour les élèves, je les laisse répartir, dans un calendrier qu'ils gèrent à leur guise, les tâches que j'ai définies. »

L'autogestion assistée des apprentissages

En ce sens, François Guité précise que l'autogestion des apprentissages, bien qu'elle privilégie le développement de l'autonomie des élèves, requiert un encadrement continu de la part de la personne qui donne l'enseignement : « J'appelle cela l'autogestion assistée des apprentissages, parce qu'il y a un enseignant qui accompagne les élèves, qui les guide, les supervise et qui les évalue en tout temps. » Selon lui, l'autogestion contribue au développement de l'organisation chez l'apprenant et permet une plus grande différenciation dans l'enseignement. Tout un chacun dans la classe peut progresser à son rythme sans retarder ni bousculer autrui. Les élèves qui ont atteint les objectifs dans la pratique d'un certain genre d'exercices peuvent poursuivre leurs apprentissages avec d'autres exercices, pendant que l'enseignant entreprend une intervention plus ciblée et prend le temps nécessaire pour offrir des explications supplémentaires aux élèves aux prises avec des difficultés. À cet égard, afin de maximiser le principe d'autogestion des apprentissages, François Guité souligne qu'il a instauré, au sein de sa classe, le principe de gestion totale des apprentissages. Afin d'exemplifier ce principe, il nous donne des renseignements sur l'organisation de sa classe, ce qui l'amène nécessairement à fournir des précisions sur le mode d'évaluation qu'il privilégie.

« Durant les 75 minutes de mon cours, les élèves n'ont pas que de l'anglais à gérer. Je comprends que des élèves très forts en anglais pourraient consacrer du temps aux disciplines dans lesquelles ils sont plus faibles. Les élèves dont le travail d'anglais est terminé peuvent travailler à une autre discipline lorsqu'ils sont en mode portfolio, en mode de travail libre. Ils peuvent travailler à d'autres disciplines, mais l'exigence est de le faire en anglais. Cela s'effectue selon le principe de la pédagogie par contrat. En quelque sorte, je crée dans la classe une atmosphère d'immersion en anglais. [...] Les élèves ne sont pas entièrement libres, dans mon cours. J'inscris au tableau un menu qui inclut un atelier que je donne sur un point précis. Cela peut être un point lié à la grammaire en anglais ou à un contenu prévu dans le programme du ministère, etc. Je fais toujours un prétest et un post-test liés à ces ateliers. Le prétest consiste à sensibiliser l'élève à ses connaissances antérieures. Si l'élève obtient une note démontrant qu'il a acquis les habiletés et les compétences, il peut sortir de la classe et faire des activités liées à son portfolio ou travailler aux autres disciplines lorsque c'est nécessaire. Les élèves peuvent quitter la classe en tout temps lorsqu'ils sont en mode libre et portfolio parce que, dans cette notion d'apprendre à apprendre, il y a également cette capacité, de la part de l'élève, à déterminer le meilleur environnement pour travailler. »

En ce qui concerne le mode d'évaluation des apprentissages, tel que l'extrait ci-dessus le mentionne, des évaluations constantes ponctuent le début et la fin des ateliers afin de vérifier, de manière progressive, l'acquisition des notions et des compétences de la part de l'apprenant. De plus, mensuellement, une synthèse de ces évaluations est colligée dans un document qui est présenté aux élèves et aux parents : « J'ai mis au point des outils de rétroaction sommative et formative auprès des élèves. Cette rétroaction est compilée, à la fin du mois, dans un bulletin personnalisé de l'élève, qui est acheminé aux parents. » Dans le cas présent, François Guité précise que les activités et les travaux sont évalués en fonction des critères du programme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport; toutefois, il explique que son mode d'évaluation revêt une petite particularité : « J'informe les élèves que, s'ils ne sont pas satisfaits de leurs résultats en anglais, ils ont la possibilité d'améliorer leurs travaux jusqu'à ce qu'ils soient satisfaits des résultats. Il y a des élèves qui sont capables, du premier coup, de démontrer qu'ils ont acquis les compétences nécessaires; d'autres, non, mais ils peuvent se reprendre. »

Voilà, certes, une approche pédagogique qui favorise le développement de l'autonomie et de l'organisation personnelle de la part des élèves. Cependant, François Guité précise qu'il existe des référents qui permettent, d'une part, de réguler le rapport pédagogique entre la personne-ressource et les élèves et, d'autre part, de réguler le comportement des élèves dans leur environnement scolaire.

« Un cadre nous oriente. Il est toujours axé sur les 14 principes de l'APA. Nous avons, par exemple, limité les déplacements des élèves (cadre géographique). Il y a également un cadre pédagogique. Il y a une structure au cours. C'est-à-dire que les élèves ne peuvent pas s'absenter totalement du cours. Ils doivent être présents au début de celui-ci. C'est l'enseignant qui décide de la présence ou non des élèves. De plus, il est important de préciser le cadre suivant : l'autorégulation que la communauté apprenante se donne. Lorsque je parle de la communauté apprenante, je fais référence aux élèves et à l'enseignant, car nous formons une petite communauté. De plus, il s'agit de sensibiliser les élèves au fait qu'il y a une communauté plus grande à l'extérieur de la classe. Notre petite communauté côtoie une plus

grande communauté, constituée de la direction et des autres classes avec leurs élèves et leurs enseignants. Il est nécessaire de respecter cette plus grande communauté. Cela est possible grâce à l'autorégulation. Par exemple, les élèves apprennent à marcher silencieusement dans les corridors pour ne pas déranger les autres classes. Cela se fait en quelque sorte sur le mode de la convention sociale. »

Le recours aux technologies de l'information et de la communication, une rétroaction personnalisée

Dans une perspective où la communication entre l'enseignant et les élèves s'effectue davantage sur une base individuelle et où elle se doit d'être constante afin d'assurer un meilleur suivi, M. Guité explique qu'il a dû faire appel à des moyens innovateurs afin de répondre à ce besoin particulier de rétroaction. Les outils technologiques, tels que les blogues et les réseaux sociaux (Twitter, Facebook), permettent à la fois de mettre à la disposition des élèves des notions apprises en classe, d'établir un lien personnel avec eux et de favoriser, plus directement, la participation des parents.

« À mon avis, pour que ce principe de l'autogestion des apprentissages soit possible, il faut évidemment outiller les élèves. J'utilise beaucoup les nouvelles technologies de l'information. J'ai constitué un blogue scolaire que les élèves peuvent consulter, en tout temps, pour se rafraîchir la mémoire au sujet des notions qui ont été vues en classe et qui sont pertinentes par rapport aux tâches à exécuter. [...] Par ailleurs, je communique beaucoup, maintenant, avec mes élèves par l'intermédiaire de Facebook et de Twitter. Compte tenu du fait que les technologies de l'information et de la communication sont un domaine qui change constamment, il a fallu que j'élargisse les voies de communication auprès des jeunes. »

Le fait que les notions et les apprentissages abordés en classe sont disponibles dans un blogue accessible en tout temps permet également aux parents qui le veulent d'assurer un meilleur suivi à la maison. À ce titre, M. Guité ajoute que le discours autour de la réforme est plus largement répandu au sein de la population. Selon lui, les années qui ont passé et la croissance des moyens de communication de masse ont contribué, notamment, à ce que ce discours soit plus largement accessible pour tous, la conséquence étant que les parents comprennent davantage les enjeux et les objectifs d'une approche pédagogique telle que l'autogestion autonome des apprentissages.

« Nous informons les parents au début de l'année sur les principes qui guident notre approche pédagogique. Je dois admettre qu'ils sont plus informés aujourd'hui que lorsque j'ai commencé à travailler dans le milieu scolaire. Le fait de développer l'autonomie des élèves est une idée très prometteuse et les parents sont conscients que c'est la voie de l'avenir. Il y a douze ans, les nouvelles technologies de communication arrivaient dans les écoles et les milieux de travail. Maintenant, le discours autour de la réforme est mieux compris par les parents de mon milieu, avec l'importance de notions comme les compétences et les habiletés. La notion d'accélération des connaissances se constate partout. Il faut également préparer les jeunes à cette réalité-là. »

Force est de constater que François Guité met en œuvre, au sein de sa classe, une approche pédagogique novatrice soutenue par des outils de pointe sur le plan technologique, et ce, depuis quelques années déjà. S'appuyant, entre autres, sur les « principes d'organisation de l'environnement pour une communauté apprenante », l'enseignant nous rappelle qu'il s'inscrit dans un courant reconnu dans le milieu de l'éducation et que les conditions de réussite de son approche pédagogique reposent également sur la convergence d'éléments de contexte clés.

« Il y a plusieurs écoles de par le monde où l'on a expérimenté une approche plus démocratique et plus libre de l'apprentissage et de la gestion de classe. C'est un phénomène qui m'intéresse beaucoup. Je fais beaucoup de veilles en éducation et de voir que ça fonctionne très bien ailleurs m'incite à croire en sa réussite. Ce n'est pas uniquement une question d'enseignement et de programme, c'est une question de contexte et il y a plusieurs facteurs à prendre en considération : obtenir l'appui d'une direction qui comprend les principes, avoir des parents engagés, être dans un environnement flexible qui favorise le regroupement et le déplacement des élèves, recourir à des infrastructures en technologie de communication qui facilitent les échanges entre les enseignants et les élèves. Et, finalement, créer un climat où le respect mutuel est présent et où il est possible d'intégrer les apprenants dans le processus décisionnel ».

M^{me} Daphnée Poirier est journaliste pigiste.

-
1. « Par la voie d'une infolettre personnalisée, d'un moteur de recherche et de répertoires, le **RIRE** offre des résumés et des rapports de recherche, des textes de vulgarisation, des outils éducatifs et plus encore. Le **RIRE** est une réalisation du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (**CTREQ**). » <http://rire.ctreq.qc.ca/>, site consulté le 24 janvier 2011.
 2. Pour obtenir le détail de ces principes, veuillez consulter le site suivant : <http://www.francoisguite.com/2008/10/14-principes-psychologiques-centres-sur-lapprenant/>
 3. <http://www.francoisguite.com/>

S'approprier le fonctionnement du tableau blanc interactif (*Smart Board*) Témoignage sur son implantation dans deux écoles de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Isabelle Péladeau

Les nouvelles technologies de l'information sont omniprésentes et de plus en plus d'outils technologiques sont offerts sur le marché. Deux directions d'école de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys ont décidé de prendre le virage technologique et ont doté toutes les classes de leurs écoles d'un outil performant et fascinant : le tableau blanc interactif (*Smart Board*). Pour mieux cerner les possibilités offertes par cet outil et son impact dans le milieu scolaire, nous avons rencontré Ann Oliver, directrice d'école, Marie-Ève Samson, enseignante, ainsi que trois élèves du 2^e cycle du primaire.

Qu'est-ce qu'un tableau blanc interactif?

Le tableau blanc interactif est un écran tactile qui fonctionne avec un ordinateur relié à un projecteur. L'image bureau de l'ordinateur est projetée sur le tableau interactif, qui sert alors d'écran. Au moyen d'un stylet, les utilisateurs peuvent écrire, dessiner ou créer un tableau sur l'écran. Ils peuvent également se servir de leurs doigts pour cliquer, déplacer et faire glisser des objets sur l'écran. Les doigts remplacent alors la souris généralement employée avec l'ordinateur. On peut aussi travailler à partir d'un clavier numérique pour écrire en caractère d'imprimerie. En somme, il est possible d'exécuter toutes les applications habituellement installées dans un ordinateur. On peut donc créer des documents textes ou audio-vidéo, les sauvegarder et les archiver. Cela permet de conserver des traces du travail accompli en classe et d'y revenir à loisir. De plus, si le tableau est relié à un ordinateur branché à Internet, il devient possible de naviguer sur divers sites Web, de faire partie de différents réseaux sociaux et d'échanger des courriels. Bref, c'est un outil polyvalent qui peut soutenir quotidiennement l'enseignement de toutes les disciplines en mettant à la disposition des élèves une infinité de ressources pour effectuer divers apprentissages.

Implanter cette technologie dans une école

À la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, toutes les classes des écoles Henri-Forest et Terre-des-Jeunes, situées à Lasalle, sont actuellement équipées d'un tableau blanc interactif. Les deux directions d'école qui ont mis en avant le projet d'acquisition des tableaux blancs interactifs souhaitaient effectuer un virage technologique. En effet, une des orientations de leur projet éducatif était liée à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Ce virage s'est amorcé en 2007 par l'implantation d'un laboratoire informatique fonctionnel et par la formation du personnel.

Comme nous l'avait expliqué M^{me} Oliver, alors directrice de l'école Henri-Forest, tout a commencé quand son école a accueilli une stagiaire spécialiste des TIC, qui avait déjà expérimenté le tableau blanc interactif pour animer des activités pédagogiques. M^{me} Oliver connaissait déjà les multiples avantages offerts par cet outil, car elle avait assisté à un atelier sur le sujet à un congrès de la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement. Lorsque la stagiaire lui a relaté son expérience, M^{me} Oliver a décidé de lui procurer un tableau blanc interactif pour sa classe. Les enseignants des autres classes ont eu la possibilité d'assister à quelques leçons pour se familiariser avec cet outil.

La direction de l'école souhaitait vivement que les enseignants adhèrent à ce projet. Cinq d'entre eux ont d'abord manifesté leur intérêt. On a donc installé un tableau blanc interactif dans leurs classes. Ils ont suivi plusieurs séances de formation données par la conseillère pédagogique de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Avec le temps, les autres enseignants ont pu constater l'utilité du tableau et ont, à leur tour, souhaité pouvoir l'utiliser. Cette année, toutes les classes en sont équipées.

Si on souhaite rentabiliser l'utilisation du tableau, il faut s'assurer que les enseignants reçoivent la formation appropriée. L'école a donc élaboré un plan de formation. Cette année, les enseignants ont reçu en moyenne une dizaine d'heures de formation, réparties entre des journées pédagogiques et des journées de libération. Il était nécessaire de bien planifier ce temps de libération et de prévoir un budget pour payer les frais de suppléance. La commission scolaire assumait la moitié des frais encourus par les libérations, et l'école payait l'autre partie. La formation a d'abord été donnée par la conseillère pédagogique et, par la suite, l'école a nommé une personne responsable des TIC pour remplir cette tâche. Cette dernière agit comme personne-ressource auprès de ses collègues et les soutient dans l'utilisation de cet outil, tout en leur offrant de la formation. Demeurant en contact avec des utilisateurs d'autres commissions scolaires, elle expérimente diverses façons d'utiliser le tableau et elle est constamment à la recherche de nouvelles applications à proposer à ses collègues. Peu à peu, les enseignants acquièrent de l'autonomie et sont de moins en moins obligés de faire appel aux services d'une ressource externe.

Actuellement, dans l'école, tout le personnel est formé et utilise le tableau, certains étant plus habiles que d'autres. La moitié des enseignants se perçoivent comme étant des utilisateurs de niveau intermédiaire; la plupart d'entre eux se sentent à l'aise avec le tableau et l'utilisent avec plaisir.

Par ailleurs, équiper ainsi une école entière est une opération coûteuse. Il faut compter environ 4 000 \$ pour chacune des classes.

L'équipement comprend un tableau blanc interactif, un projecteur multimédia et un ordinateur portable. Pour parvenir à recueillir l'argent nécessaire, l'école a puisé à diverses sources. D'abord, parce qu'elle est située en milieu défavorisé, elle avait droit à des fonds supplémentaires. Elle s'est également servie de surplus accumulés au fil des ans. De plus, pour encourager ce projet pilote, la commission scolaire a payé l'équipement pour trois des quinze classes de l'école. Cependant, les écoles ne peuvent généralement pas payer des tableaux interactifs pour toutes leurs classes, et plusieurs font le choix de s'équiper petit à petit. Il faut également s'assurer que le système électrique est adéquat pour accueillir l'équipement et prévoir un budget pour l'entretien de ce dernier. Comme nous le verrons plus loin, l'achat d'un numériseur est recommandé pour certaines applications.

La Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys estime néanmoins que les retombées d'un tel projet justifient cet investissement. Forte de l'expérience vécue au sein des deux écoles, elle souhaite équiper toutes ses écoles d'ici trois ans. Les enseignants seront ainsi dotés d'un outil polyvalent qui leur permettra de raffiner leur enseignement; et les élèves de l'ensemble du territoire auront accès à une diversité de ressources, expérimenteront de multiples démarches et communiqueront avec d'autres élèves pour se renseigner ou partager le fruit de leur travail.

Utiliser le tableau interactif en classe

Qu'il s'agisse de Marie-Ève Samson, enseignante dans une classe de la 1^{re} année du 2^e cycle, ou des trois élèves que nous avons rencontrés, Virginie, Émile et Sam, tous s'accordent à dire que le tableau blanc interactif est un outil formidable. Personne ne reviendrait à la seule utilisation du tableau vert. Comme le souligne l'enseignante, plus on est habile avec les outils technologiques que sont l'ordinateur, l'écran multipoint ou la tablette électronique, plus on sait comment se servir du tableau blanc interactif.

Une utilisation des plus courantes du tableau blanc consiste à effectuer un travail avec l'ensemble des élèves ou avec des équipes d'élèves à partir d'un document numérisé. Il peut s'agir d'une page d'exercices en français, d'un texte provenant d'un ensemble didactique ou de

consignes mathématiques. L'enseignant numérise au préalable le document, puis le projette sur l'écran à l'aide de l'ordinateur. Avec un stylet, on peut ensuite annoter le document affiché sur l'écran. On peut de cette façon commenter un texte, écrire des notes en marge du texte, souligner des passages importants ou résoudre des problèmes. Les élèves apprécient ce genre de travail collectif, qui peut être exécuté sur des documents créés par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes. Il peut s'agir d'un document produit à l'aide d'un traitement de texte, d'un tableur ou d'un logiciel de diapositives de type *Power Point*. L'enseignante l'utilise souvent pour faire passer le test de la semaine, faire des corrections collectives ou élaborer un document commun destiné à l'ensemble du groupe.

M^{me} Samson apprécie de ne plus avoir à fabriquer d'affiches sur carton. Ces affiches, qui servent par exemple d'aide-mémoire pour retenir une notion grammaticale ou pour élaborer une table d'addition ou de multiplication, peuvent maintenant être élaborées par les élèves sur le tableau blanc interactif. Elles peuvent être corrigées ou modifiées au besoin, et surtout, conservées dans des fichiers pour pouvoir y revenir facilement lorsqu'on en a besoin.

On peut avoir recours à plusieurs banques d'objets et d'images à l'aide du tableau. Ainsi, en mathématiques, on peut créer de la monnaie virtuelle, des jetons de couleurs différentes, des centicubes ou des formes de différentes couleurs et grosseurs. Tout ce matériel favorise le travail de manipulation en mathématiques.

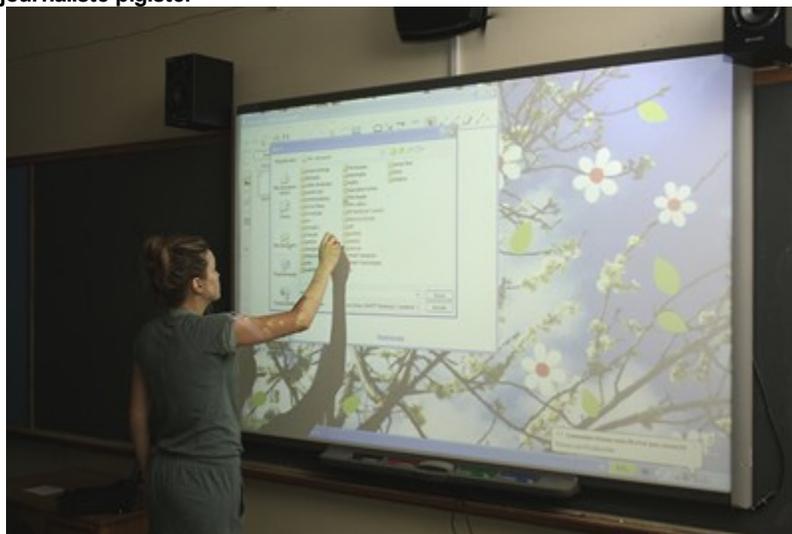
L'accès à Internet permet d'obtenir rapidement une image pour expliquer un concept, de trouver de l'information abondante sur un sujet donné et d'apprendre à naviguer, à choisir des sites pertinents et à lire des hypertextes.

Puisqu'ils peuvent facilement communiquer avec les élèves de leur classe ou d'autres classes, les élèves apprennent à utiliser des réseaux sociaux à diverses fins et à travailler en collaboration.

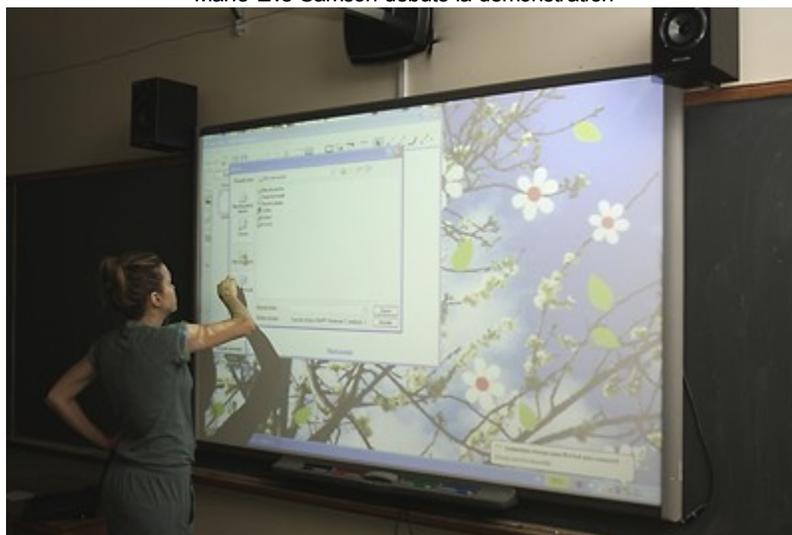
M^{me} Samson utilise le tableau interactif depuis un an et elle est de plus en plus à l'aise avec cet outil qu'elle commence à peine à explorer. Elle souhaite parfaire ses connaissances au fil du temps. Plusieurs des activités qu'elle présente à ses élèves se trouvent sur le site du Centre de ressources multimédias en éducation. Bien que la plupart des activités pédagogiques proposées en ligne soient en anglais, de plus en plus d'utilisateurs francophones élaborent des activités en français et les partagent avec d'autres.

Le tableau blanc interactif est un outil complet qui favorise le développement des compétences, et ce, dans toutes les disciplines. Il permet de créer toutes sortes d'activités, tant à la maternelle qu'au primaire. Les plus jeunes pourront s'initier à la météo, découvrir leur quartier, travailler en numératie ou développer leur conscience phonologique. Les plus vieux pourront réaliser des schémas, des graphiques ou des affiches, participer à un cercle de lecture, élaborer des cartes, entreprendre des recherches, etc. En somme, le tableau blanc interactif permet aux enseignants comme aux élèves de se brancher sur le monde!

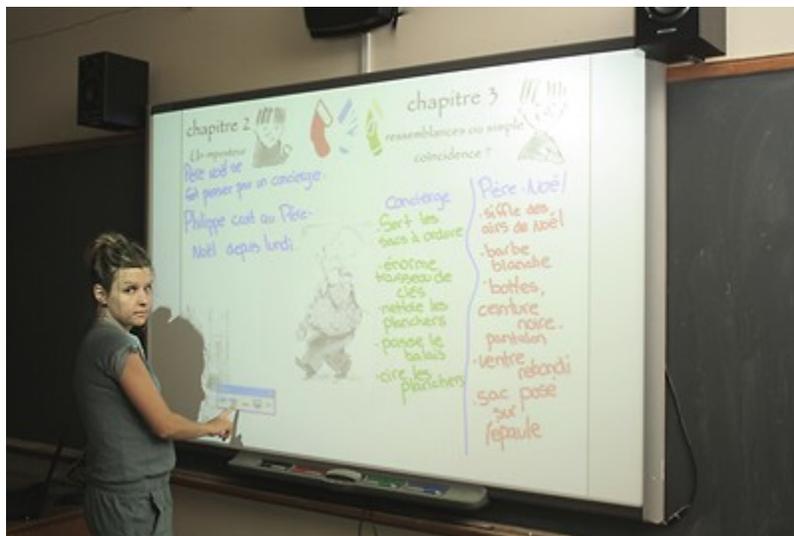
M^{me} Isabelle Péladeau est journaliste pigiste.



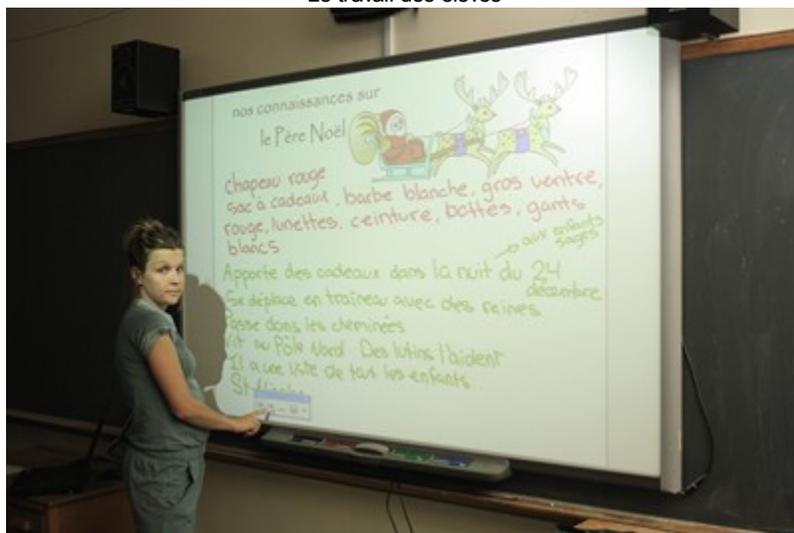
Marie-Ève Samson débute la démonstration



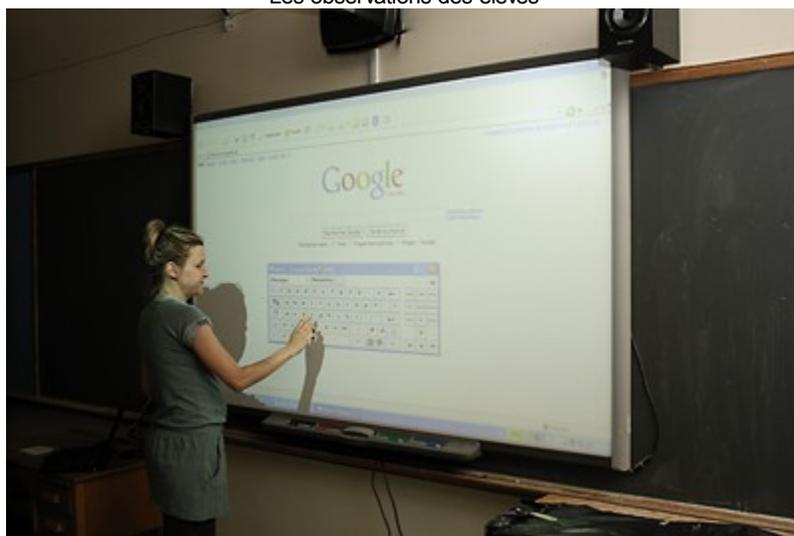
Le choix du répertoire



Le travail des élèves



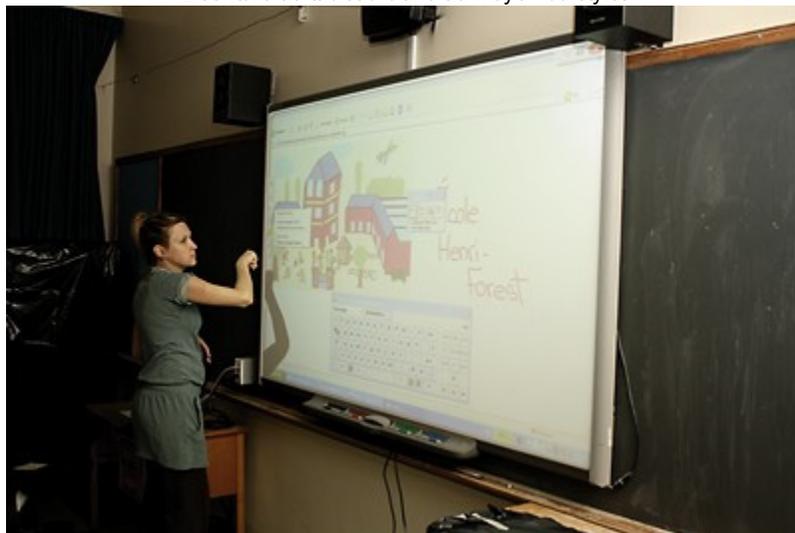
Les observations des élèves



À la recherche d'informations supplémentaires



L'écriture au tableau blanc au moyen du stylet



C'est terminé

La communauté d'élaboration de connaissances, un modèle pédagogique qui favorise un ancrage culturel pour les apprentissages des élèves

Stéphane Allaire, Christine Hamel et Thérèse Laferrière

Dans son livre intitulé *Pour l'école*, Paul Inchauspé (2007) explique qu'une préoccupation importante des États généraux de l'éducation des années 1990 ayant présidé au *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) a été celle de la perspective culturelle. Pour l'enseignant, cela suppose, notamment, qu'il parvienne non seulement à faire comprendre aux élèves que « le monde dans lequel [ils vivent] est le résultat des productions et des créations de l'homme » (p. 25), mais aussi à orienter son intervention pédagogique en conséquence.

Quelques idées importantes relatives à la perspective culturelle

Dans une perspective culturelle, non seulement les connaissances sont considérées comme étant évolutives, c'est-à-dire que les « vérités » d'aujourd'hui ne sont pas forcément celles d'hier, mais encore, comme l'explique Develay (1992), elles sont considérées comme des réponses à des questions données, c'est-à-dire des événements, des situations, des circonstances que l'homme a voulu mieux comprendre à un moment ou l'autre de l'histoire.

Un tel discours mérite d'être situé au regard de la théorie socioculturelle du développement de Vygostky (1978) qui, au cours des dernières décennies, a donné lieu à de nombreux travaux de recherche phares (se reporter, notamment, à Brown, Collins et Duguid 1989; Cole 1985; Rogoff 1990). Une idée forte de cette théorie est celle de l'interdépendance des processus cognitifs individuels et des processus sociaux dans la transformation des activités humaines. L'individu se développe au contact de son environnement qui est empreint d'une culture, c'est-à-dire des pratiques, des produits et des artefacts matériels et symboliques issus des générations précédentes. Ce développement se produit lorsque l'individu participe activement, en contexte, aux activités de l'environnement, de la communauté, et lorsqu'il est accompagné et soutenu par les personnes qui participent à cette même communauté. Progressivement, l'individu parvient à intérioriser les éléments caractéristiques, c'est-à-dire à devenir autonome dans la compréhension de ceux-ci et dans leur mise en œuvre.

La place du langage dans la perspective culturelle

Dans la relation entre l'individu et son environnement, le langage occupe un rôle crucial de médiation. Il en est le vecteur communicationnel qui permet non seulement de transporter, mais aussi de négocier et de construire la compréhension du passé, du présent et du futur. Par les empreintes qu'elle laisse, l'écriture est un véhicule de connaissances particulièrement efficace à travers le temps. Les attributs réflexifs de l'écriture sont aussi propices à la formalisation des connaissances. En effet, l'écriture permet de prendre des clichés de leur état à un moment particulier de l'histoire, pour pouvoir s'en souvenir ultérieurement et pour les revisiter, à la lumière de nouvelles conjonctures historiques, culturelles et sociales. En fait, non seulement le langage permet à l'individu de s'approprier la culture du monde qui l'entoure, mais il lui permet aussi de contribuer à sa transformation.

Le processus de recherche en tant que manifestation de la perspective culturelle

La recherche scientifique fournit des manifestations tangibles de la perspective culturelle. L'encadré suivant en illustre une, en s'appuyant sur l'identification des planètes de notre système solaire.

En 1930, Pluton a été la dernière planète de notre système solaire à avoir été découverte. Pendant quelque 80 ans, on dénombrait huit planètes dans les ouvrages d'astronomie. Or, au fil de ces années, le perfectionnement des instruments d'observation astronomique a conduit les chercheurs du domaine à relativiser le statut de planète accordé à Pluton. En effet, ces dernières années, certains ont proposé la création d'une sous-catégorie de planètes : les planètes naines. Or, en 2006, au cours d'un congrès, après nombre d'échanges et en tenant compte des travaux des années antérieures, la communauté de scientifiques de l'Union astronomique internationale en est venue au consensus qu'il était préférable d'écarter cette possibilité, compte tenu que les critères distinctifs des planètes « classiques » s'étaient suffisamment stabilisés à travers l'évolution du domaine de l'astronomie. Il n'existait donc aucun argument raisonnable pour justifier la création d'une sous-catégorie de planètes pour les astres du type de Pluton. On connaît la suite... Depuis quelques années, notre système solaire ne dénombre plus que sept planètes, ce qui a entraîné une mise à jour des artefacts culturels afin de rendre compte de ce nouvel état de connaissance.

Cet exemple illustre des éléments importants de l'approche sociale et culturelle. Les chercheurs se penchent sur une question de compréhension du monde qui nous entoure, à savoir l'identification du système solaire. En prenant en considération des données maintenant accessibles, ils négocient une mise à jour des connaissances reconnues comme étant « vraies » à ce jour. Cela s'effectue en prenant en considération les éléments de la tradition de la discipline qui demeurent stables, bien établis et consensuels, en l'occurrence les caractéristiques d'une planète. Dans cet exemple, les chercheurs et les scientifiques doivent comprendre les idées actuelles et les conditions dans lesquelles elles ont été élaborées, mais ils contribuent également de manière dynamique à leur élaboration ainsi qu'à leur enrichissement.

L'amélioration des idées comme élément central de la perspective culturelle

Cette capacité à améliorer des idées existantes fait de plus en plus partie des habiletés dites du XXI^e siècle. Elle est aussi reconnue dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001). C'est dans une telle perspective que Carl Bereiter et Marlene Scardamalia, des chercheurs de l'Université de Toronto, travaillent depuis plus de vingt ans au développement d'un modèle pédagogique qui, en quelque sorte, permet de concrétiser l'idée de reprise culturelle de Simard (2002), laquelle vise à :

inscrire les élèves dans une communauté d'interrogation et de recherche où [sont] élaborés des langages et des outils qui forment notre manière de nous comprendre et de comprendre le monde, et à les mettre en dialogue avec ce que d'autres ont réalisé avant nous. (p. 8)

Le modèle de la coélaboration de connaissances pour concrétiser la perspective culturelle en milieu scolaire

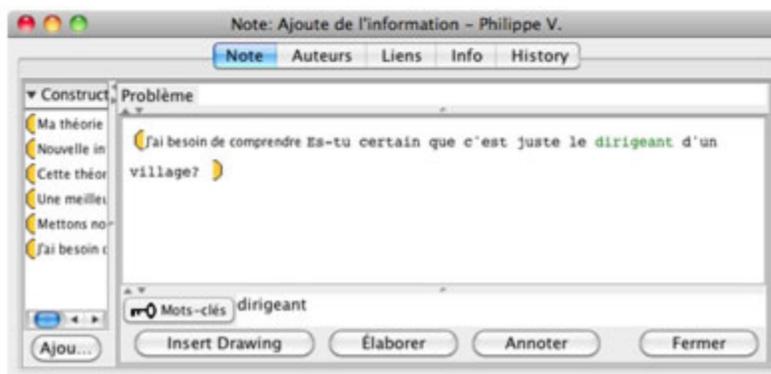
Le modèle de la coélaboration de connaissances (*knowledge building*¹) de Bereiter et Scardamalia (1993) propose de concevoir le fonctionnement de la classe et, de plus en plus, de classes branchées en réseau par Internet, dans une perspective semblable à celle d'une équipe de recherche, ou d'équipes de recherche délocalisées qui travaillent ensemble à mieux comprendre une problématique particulière. À l'instar des chercheurs, les élèves de telles classes campent leur travail dans des questions réelles et des problèmes authentiques. Par exemple, ils pourront se demander :

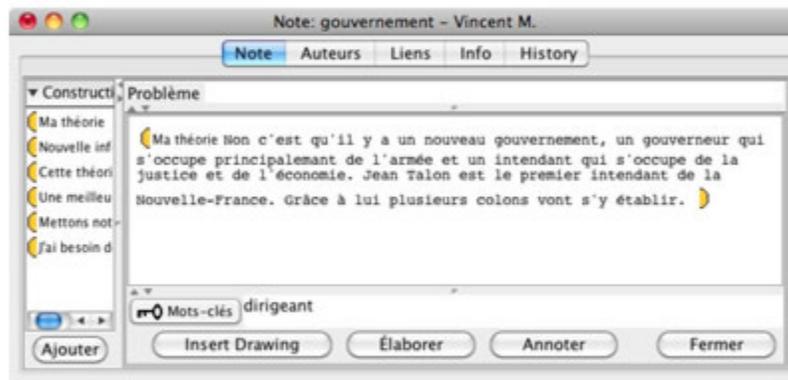
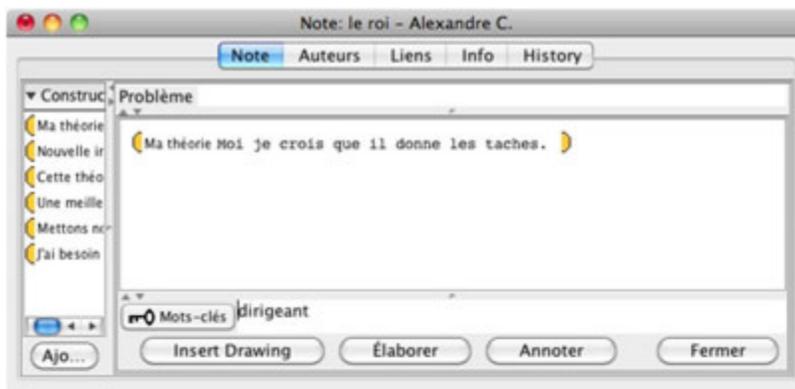
- Pourquoi certains objets flottent-ils alors que d'autres coulent?
- Pourquoi certains mots d'aujourd'hui ne s'écrivent-ils pas de la même façon qu'autrefois? Pourquoi de nouveaux mots s'ajoutent-ils au dictionnaire?

- Comment peut-on expliquer qu'il y a des gens qui se sont établis dans le Grand-Nord, là où il fait si froid?
- Quelles pratiques les sociétés devraient-elles encourager pour favoriser la préservation de l'environnement et un développement durable?

Le discours occupe une place importante dans les classes qui s'adonnent à de la coélaboration de connaissances, puisque la complexité de telles questions fait en sorte de permettre aux idées de progresser, et ce, de façon graduelle. Cela se fait par le truchement des interactions. En d'autres mots, les enseignants et les élèves reconnaissent que les idées se transforment, s'améliorent et se précisent au fil du temps, par la lecture, la collecte de données, l'interprétation et la discussion (incluant la réfutation), et admettent que la compréhension d'une question et le raffinement des idées à son sujet prennent forme. En plus des interactions orales, les apprentis coélaborateurs de connaissances mettent à profit l'écriture en développant une base de connaissances à l'aide du *Knowledge Forum*. Ce forum électronique est spécialement conçu pour soutenir le travail d'une classe, considérée comme une équipe de recherche. Par exemple, les petits chercheurs peuvent y consigner leurs hypothèses de travail et exposer ce que Vygotsky nomme des concepts « spontanés » ou « de tous les jours » (Van der Veer et Vlasiner 1994). Ils peuvent aussi les mettre en relation avec celles de leurs camarades ou celles tirées de textes d'autorité; ils peuvent également les modifier, au fur et à mesure qu'ils découvrent de nouveaux renseignements à propos du questionnement qui préoccupe leur classe en tant que communauté. Ils peuvent faire des synthèses du discours élaboré à ce jour pour rendre compte de l'état actuel de leurs connaissances. Lorsqu'ils ont l'impression d'avoir découvert quelque chose d'important, ils peuvent, à l'instar des chercheurs universitaires, soumettre leur découverte à l'équivalent d'un comité d'évaluation par les pairs.

C'est ainsi que des classes parviennent à introduire des idées qui ont de la valeur pour elles et c'est ainsi qu'elles enrichissent leur capital culturel collectif. En prenant part à cette dynamique de groupe, de façon concomitante, les élèves en tant qu'individus s'approprient des concepts clés de la discipline en cause et constatent que celle-ci est en mouvance et que ses connaissances ne sont pas figées à tout jamais. La séquence de discours qui suit, élaborée par une classe du primaire, s'inscrit dans la continuité d'une investigation portant sur les formes de gouvernement d'hier à nos jours.





Dans l'initiative École éloignée en réseau, le capital collectif est enrichi conjointement par des classes d'écoles, de régions, voire de pays différents. Par exemple, en rapport avec un questionnaire relatif à l'exploitation des formes d'énergie dans une perspective de développement durable, une classe de la Gaspésie apporte un point de vue relatif à l'énergie éolienne, alors qu'une classe de la Baie-James se concentre sur l'hydraulique et qu'une troisième classe, en Mauricie traite de l'énergie nucléaire. Un autre exemple est celui du *Knowledge Building International Project*, dans le contexte duquel des classes de sept pays s'interrogent, cette année, sur la problématique de l'eau.

Des retombées pour l'apprentissage des élèves

L'aboutissement de la perspective culturelle sous-jacente à l'approche de la coélaboration de connaissances consiste en une meilleure compréhension des questions et des problèmes authentiques traités par les petits chercheurs en présence. Le volet recherche de l'École éloignée en réseau a documenté cela auprès des élèves, notamment par l'utilisation de concepts scientifiques (Vygotsky, dans Van der Veer et Vlasiner 1994) et par la capacité d'explication (Hakkaraïnen 2003). En ce qui a trait à la rétention des connaissances des élèves qui ont écrit davantage en collaboration lors d'une activité d'apprentissage, les résultats obtenus sont plus qu'encourageants. Notamment, les élèves qui sont parvenus à des niveaux d'explication approfondis à l'intérieur d'une base de connaissances du *Knowledge Forum* sont ceux qui ont été le plus capables, au moment ultérieur de l'oral, de rendre compte de cette explication. Au regard de l'utilisation du vocabulaire scientifique, les élèves qui ont pris part à un plus grand nombre d'activités de coélaboration de connaissances sont ceux qui ont fait le plus grand usage de ce type de vocabulaire et cette utilisation s'est révélée juste dans une forte proportion, en tenant compte du contexte de communication.

Dans une société dont les connaissances se transforment à un rythme de plus en plus effréné, il importe non seulement que les élèves puissent se les approprier en étant en mesure de contextualiser historiquement cette appropriation, mais aussi qu'ils puissent renforcer progressivement leur capacité à participer, éventuellement à titre de travailleurs de la connaissance, à l'amélioration de la compréhension d'enjeux collectifs pour la société. L'approche de la coélaboration de connaissances nous semble une voix prometteuse vers laquelle se tourner pour orienter l'apprentissage des élèves d'aujourd'hui.

M. Stéphane Allaire est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. M^{mes} Christine Hamel et Thérèse Laferrière sont, respectivement, professionnelle de recherche et professeure au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Références bibliographiques

BEREITER, C. et M. SCARDAMALIA. *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise*, La Salle, Open Court, 1993.

BROWN, J. S., A. COLLINS et P. DUGUID. « Situated cognition and the culture of learning », *Educational Researcher*, vol. 18, n^o 1, 1989,

p. 32-34.

COLE, M. « The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other », dans J. WERTSCH (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskyian Perspectives*, Cambridge, University Press, 1985.

DEVELAY, M. *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF, 1992.

HAKKARAINEN, K. « Emergence of a progressive-inquiry culture in computer-supported collaborative learning », *Learning Environments Research*, n° 6, 2003, p. 199-220.

INCHAUSPÉ, P. *Pour l'école*, Montréal, Liber, 2007.

ROGOFF, B. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press, 1990.

SIMARD, D. « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? », *Vie pédagogique*, n° 124, avril-mai 2002, p. 5-8.

SUTHERS, D. « Technology affordances for intersubjective meaning making: A research agenda for CSCL », *Computer-Supported Collaborative Learning*, n° 1, 2006, p. 315-337.

VAN DER VEER, R. et J. VALSINER. *Understanding Vygotsky. A Quest for Synthesis*, Oxford, Blackwell, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.

-
1. C. BEREITER et M. SCARDAMALIA font une distinction entre l'instruction, soit « le processus par lequel le capital culturel d'une société est rendu disponible aux générations montantes », et le *knowledge building*, soit « l'effort délibéré d'augmenter ce capital culturel ». Ainsi, une classe qui se transforme en communauté d'élaboration de connaissances fait des actions à propos de ce qu'elle ne sait pas au sujet d'une question ou d'un problème (Suthers 2006).

Les classes hors les murs : un potentiel à mettre à profit

Paul Francoeur

Afin que le milieu scolaire exploite au maximum les ressources éducatives disponibles dans les lieux de culture, de loisir et de science, quelques partenaires de l'école plaident en faveur d'un renforcement du dispositif pédagogique afférent.

Le 28 octobre 2010, deux représentantes de cinq musées, un producteur de spectacles et de vidéos, une association qui fait la promotion des activités et de l'animation scientifique et deux délégués de la Commission scolaire de Montréal se réunissaient en table ronde. Le but visé était de débattre des conditions propres à une intégration réussie de leur offre de services dans la trame même d'une authentique démarche d'apprentissage chez les élèves.

L'animatrice de la rencontre, Estelle Menassier, a proposé aux participants d'explorer les liens entre leur programme de services et le concept d'apprentissage, de préciser les moyens mis en œuvre pour présenter des activités correspondant à la mission de l'école et de décrire le mode d'évaluation prévu pour analyser les retombées observables chez les élèves à la suite de leur participation à ces activités. L'échange a mis en relief le riche potentiel éducatif représenté par ces ressources culturelles et scientifiques. De plus, il a fait connaître l'importance de mieux harmoniser la mission respective des partenaires en présence pour en accentuer les profits à la suite de leur utilisation par les jeunes.

Des liens organiques avec l'apprentissage

À des degrés divers, la majorité des institutions-ressources semble avoir toujours entretenu cette préoccupation qui consiste à prendre en considération les besoins du milieu scolaire et l'inscription de leur offre de services dans la perspective d'une démarche pédagogique ou, à tout le moins, dans un contexte d'éducation. Cependant, tous les participants conviennent que, depuis l'an 2000, le renouveau a considérablement accentué et étoffé cette nécessité d'une intégration aux projets vécus en classe.

Chantal Thibodeau, du Réseau CDLS-CLS (le Conseil de développement du loisir scientifique et les neuf conseils du loisir scientifique régionaux), déclare que le souci pédagogique est essentiellement associé à l'objectif même de ce réseau où se mettent en œuvre les *expos-sciences*, le *Défi génie inventif* et le *Défi apprenti génie*, ainsi que les animations scientifiques du *Club des Débrouillards*. « Il est vrai qu'à l'avènement du renouveau, une demande particulière a émergé du milieu scolaire : celle de rendre disponibles des outils adaptés au nouveau programme de formation. C'est pourquoi nous avons mis au point pour les enseignants un ensemble d'instruments qui permettent d'exploiter nos défis technologiques comme des situations d'apprentissage et d'évaluation en classe. Les écoles peuvent maintenant télécharger le guide de l'enseignant, le cahier de l'élève et, pour le primaire, un diaporama ayant pour but de présenter le projet aux élèves. Nos activités s'apparentent à une démarche structurée à long terme qui s'enchaîne dans la planification de l'enseignant et lui fournit un encadrement adéquat au cours de la mise en œuvre. »

Véronique Gagné confirme que l'apparition du renouveau a intensifié la pression du personnel enseignant en vue d'une telle adaptation et d'un semblable outillage. « En 2004, au moment de la réouverture du musée du Fjord, à Saguenay, nous avons profité de cette conjoncture pour reconfigurer et rafraîchir nos expositions permanentes, et les aligner plus spécifiquement selon l'orientation préconisée par le renouveau pédagogique. Nous acceptons aussi de nous rendre dans les classes pour soutenir le bon fonctionnement des projets des élèves. Toutefois, nous devons tenir compte d'une double demande de la part des enseignants : d'une part, nous intégrer à des objectifs scolaires ciblés; d'autre part, offrir parallèlement des programmes d'activités ludiques dans un cadre parascolaire. »

À cet égard, André Bourassa souligne qu'avec son volet Accès aux ressources culturelles, le Programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM) a tissé, au cours des années, une étroite association entre les agents d'éducation et les artistes et les scientifiques. « De concert, nous planifions et élaborons systématiquement nos projets ayant un lien avec le programme de formation et nous assurons même une interrelation des arts et des sciences à l'intérieur de ces projets, ce qui élargit singulièrement les horizons. L'offre qui parvient aux écoles a donc préalablement fait l'objet d'une sorte de négociation entre partenaires, mobilisant l'expertise propre à chacun. Nous fournissons même à nos interlocuteurs extérieurs un accès à une formation au contenu du programme. Il en résulte une variété de projets attrayants, pour les élèves, et cohérents par rapport à leur démarche d'apprentissage. »

Sa collègue, Elizabeth Cervant, insiste sur les avantages d'une telle collaboration. « Ce va-et-vient entre l'école et les milieux culturels et scientifiques permet, en effet, la mise au point de services bien adaptés à la mission éducative, notamment dans les milieux défavorisés où les déficiences sont nombreuses par rapport à cette dimension. L'offre provient d'un travail commun et, aussi, d'un accompagnement actif de notre part. Si bien que les activités ont moins d'occasions de se réduire à de brèves visites, sans préparation ni suivi. Elles se déploient plutôt dans des démarches d'apprentissage assez longues, comprenant plusieurs étapes. À la suite de cette coopération qui dure depuis plusieurs années, nous observons que l'offre de nos partenaires s'est accrue et enrichie, avec une pertinence sans cesse améliorée. Par exemple, les musées ont raffiné leur profil de services et vibrent maintenant au même diapason que celui de l'école. Ainsi, le musée McCord devient un lieu privilégié, plein de sens pour l'univers social, avec des repères culturels précis et une contextualisation très riche. Nous disposons de situations d'apprentissage favorables et stimulantes pour les élèves. »

Claire Lépine corrobore ce point de vue. « Rappelons que le fait de tenir compte des orientations de l'école a, depuis toujours, constitué un impératif incontournable pour les quatre muséums nature de Montréal, même si ce préalable a pris plus d'importance avec le renouveau pédagogique. Par leurs actions de diffusion, d'éducation, de conservation et de recherche, les muséums nature (le Biodôme, l'Insectarium, le jardin botanique de Montréal et le Planétarium) accompagnent l'être humain pour mieux vivre la nature. Il est donc indispensable, pour nous, d'avoir une entrée dans les écoles pour mener à bien cette vocation, ce qui suppose une adéquation de nos services avec ce qui s'y enseigne et avec la manière de l'enseigner. Pour faire découvrir aux jeunes cette biodiversité et la nécessité de la protéger, nous favorisons depuis longtemps l'apprentissage par projets, approche que le renouveau a sanctionnée et renforcée. »

Enfin, Jacques Piperni estime que la nouvelle pédagogie a placé les artistes et les agents d'éducation sur une même longueur d'onde. « Dès 1996, nous nous sommes tous retrouvés en démarche de projet, dans un contexte vibrant de créativité. Dans le sillage des États généraux de l'éducation, nous avons abondamment eu recours à nos services pour stimuler la réflexion au moyen de spectacles thématiques, à l'occasion de divers colloques ou de rencontres de conseillers pédagogiques et de psychoéducateurs. C'est tout naturellement qu'une entreprise comme la nôtre s'est associée au projet scolaire global. Par exemple, pour valoriser la formation professionnelle au secondaire, pour lancer un plan stratégique, pour parler d'intimidation et de violence, pour préparer le passage au secondaire, pour sensibiliser aux bienfaits de la récupération, pour partir l'année du bon pied ou animer un gala d'excellence, etc. »

Des objectifs et des stratégies pédagogiques

Estelle Menassier propose ensuite aux participants de décrire les moyens qu'ils mettent en œuvre pour créer des activités d'apprentissage qui intéressent les écoles. Sur ce chapitre, les témoignages foisonnent.

Véronique Gagné prend l'exemple du *Défi artistique*, lancé l'an dernier par le musée du Fjord. « Notre exposition sur les mythes et légendes à propos des monstres marins illustre bien notre procédé en la matière. Au départ, l'activité d'animation avait été conçue par une table de concertation réunissant un représentant de Contact-culture-éducation, des directions d'école, des enseignants et des spécialistes. Des conseillers pédagogiques rattachés à des services éducatifs de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay ont ensuite contribué à la

mise au point d'un projet global dont la réalisation s'étalait sur une année scolaire et qui prévoyait divers travaux à effectuer en classe : recherche dans Internet, préparation d'un exposé oral, fabrication d'une marionnette. Le concours proposé a mobilisé 1 500 élèves de la commission scolaire, chaque établissement désignant un représentant. Les plus âgés ont même décidé de créer une pièce de théâtre mettant en scène les marionnettes, production qui a été filmée par une entreprise professionnelle. Plusieurs matières ont été touchées par le projet (arts, langues, mathématiques, histoire, etc.) et toute la démarche respectait les orientations du programme. »

Jacques Piperni décrit un processus semblable dans son entreprise. « Notre point de départ repose toujours sur une commande précise en provenance du milieu scolaire. Prenons l'exemple de la valorisation de la formation professionnelle au secondaire, thème que nous avons exploré avec un comité *ad hoc* ayant pour mandat de définir le contenu du projet à réaliser. Nous l'avons fait ensemble en nous inspirant des grands objectifs de l'approche orientante et en tenant compte des diverses compétences transversales nommées par le programme. Ensuite, une démarche de consultation en *focus group* avec des jeunes de 3^e et de 4^e secondaire a permis de cibler, plus concrètement, leurs préoccupations et de fixer les différentes étapes d'un cheminement vers l'objectif. La création du personnage *Indianajob* a surgi de cette démarche. Afin de préparer les jeunes à tirer un maximum de profit du spectacle *École orientante*, une bande vidéo de quinze minutes a été produite, mettant en scène deux élèves inscrits dans un centre de formation professionnelle (CFP), que l'on accompagne tout au long d'une journée. Avec l'introduction d'une note de fantaisie, nous parvenons souvent à intéresser les élèves à des enseignements d'ordre pratique, lesquels généralement les rebutent. Les activités préparatoires au spectacle s'inspirent de l'outil CURSUS en usage pour le choix d'une carrière et que nous traduisons sur un mode ludique. Après la représentation, un retour avec les élèves nous permet de vérifier dans quelle mesure ils ont réussi à dépasser leurs préjugés à l'égard de la formation professionnelle. C'est donc toute une trousse pédagogique qui est à la disposition des enseignants. »

Élizabeth Cervant souligne qu'en ce qui concerne les partenaires, l'intervention élaborée avec ceux-ci se fonde sur le présupposé que l'élève est l'agent principal de son apprentissage et qu'il est indispensable de le placer en action dans un contexte signifiant et motivant. « Par exemple, dans le projet *Reporters recherchés*, les élèves sont invités à produire un documentaire, avec caméra en main et assistance d'une réalisatrice. À travers divers événements, ils sont ensuite appelés à diffuser leur production et à communiquer à d'autres leurs découvertes. À l'occasion du salon du livre, ils ont imaginé des saynètes basées sur leur perception des ouvrages d'un auteur ou fait des bandes dessinées dans le sillage de l'œuvre d'un bédéiste. Au cours d'activités proposées par le Biodôme, ils peuvent devenir les experts d'un jour en ornithologie ou dans d'autres branches, et guider le public dans ses découvertes. L'expérience la plus spectaculaire, toutefois, a sans doute été le projet de théâtre historique vécu au château Dufresne. »

Avec enthousiasme, André Bourassa enchaîne sur ce thème pour en fournir une description détaillée. « Situé dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve, le château Dufresne a été l'occasion, pour des élèves, d'approfondir un volet captivant de leur programme Univers social, soit la période allant de 1900 à 1930 telle qu'elle était vécue, au jour le jour, par les membres d'une famille très bourgeoise de Maisonneuve, avec de grands événements sociaux comme la grippe espagnole, la dépression économique, etc. À la suite d'une visite détaillée du château, les élèves ont profité des renseignements fournis par le personnel de l'établissement pour découvrir les personnages de cette famille favorisée. À partir du scénario conçu et rédigé par le théâtre de l'Eldorado, ils se sont ensuite glissés dans la peau de divers personnages tirés d'une pièce qui a été présentée par trois groupes dans trois salles différentes du château, le tout joué en costumes d'époque et avec les accessoires appropriés. Trois classes de l'école ont été invitées comme spectateurs, ainsi que les parents. Cette expérience d'une durée de trois mois a remporté un vif succès et elle s'est révélée valorisante pour les élèves qui y ont participé. Dans une situation de tâches complexes, ils ont exercé plusieurs compétences, dont la coopération, le jugement critique, la créativité et l'exploitation de la technologie, sans oublier les diverses matières touchées par le projet. »

Chantal Thibodeau expose comment le Conseil de développement du loisir scientifique (CDLS) met en branle les divers défis technologiques pour le primaire et le secondaire. « Des comités provinciaux sont mis sur pied pour concevoir des défis adaptés aux publics-cibles et de nature à les intéresser. Des enseignants, des conseillers pédagogiques et des représentants du secteur de l'ingénierie participent à ces travaux. Des outils pédagogiques sont préparés soigneusement afin de bien préciser les notions et les concepts que les projets concrétisent. Des activités complémentaires aux défis sont aussi suggérées. Pour l'*Expo-sciences*, qui correspond manifestement à plusieurs objectifs d'apprentissage, nous avons l'ambition de mieux les expliciter, dès l'an prochain, dans un guide pédagogique pour le secondaire (édition 2012 de l'*Expo-sciences*). Quant au *Club des Débrouillards*, établi depuis 28 ans, l'adéquation pédagogique du contenu, déjà entamée, est poussée plus loin par la création d'expériences à valeur ajoutée, en présentant des activités de préparation et de réinvestissement en classe pour mieux répondre aux demandes des enseignants. Tous nos projets s'harmonisent implicitement avec les objectifs de l'approche orientante et, à cet égard, nous demeurons à l'écoute attentive du milieu scolaire. »

Enfin, pour illustrer son propos, Claire Lépine emprunte l'exemple d'une activité du Biodôme qui s'est déroulée en région. « Nous avons d'abord travaillé à la réhabilitation de l'ail des bois avec des partenaires adultes, soit des propriétaires d'érablières à travers le Québec, avant de proposer le projet *Sem'Ail Junior*, un programme destiné aux écoles et visant la protection d'espèces vulnérables et menacées. L'an passé, à la suite d'une consultation auprès de conseillers pédagogiques pour vérifier la pertinence de nos objectifs sur le plan pédagogique, nous avons fait un essai concluant avec des élèves de 3^e et de 4^e année d'une école primaire de Saint-Basile-le-Grand. L'expérience s'est faite en coopération avec nos collègues de la SÉPAQ. À la suite de l'évaluation, nous comptons élargir l'application du programme au cours du printemps 2011. Le projet touche plusieurs domaines de connaissances et de champs de compétences, et il a suscité un intérêt considérable chez les élèves qui ont participé à cette expérience-pilote. »

En conclusion, Élizabeth Cervant et Jacques Piperni tiennent à faire observer à quel point tous les projets décrits peuvent contribuer efficacement à la construction de l'identité des jeunes en leur fournissant l'occasion, en situation expérientielle captivante, de mieux se connaître comme acteurs de leur propre vie, avec leurs forces et leurs faiblesses. Il est possible qu'ainsi, ils soient en mesure de faire de meilleurs choix de vie. De plus, Jacques Piperni estime que toute cette activité peut modifier le regard des enseignants sur leurs élèves et être une source d'inspiration pour les orienter de façon plus juste dans la ligne de leur charisme propre. C'est tout le personnel d'une école qui est ainsi rejoint par la vitalité de ces projets.

Les hauts et les bas d'un partenariat prometteur

En dépit de ce tableau réjouissant de possibles réalisations réussies, nous convenons qu'un certain nombre d'organismes culturels ont peu favorisé cette dimension éducative et peu veillé à ce que l'articulation avec la mission de l'école soit pertinente. De plus, ce ne sont pas tous les enseignants qui se prévalent nécessairement de l'instrumentation disponible; un certain nombre d'entre eux se satisfont de sorties à caractère culturel ou récréatif, quasi sans préparation ni suivi.

Par ailleurs, autant il peut être simple et gratifiant de travailler avec les écoles primaires dont l'horaire et l'organisation sont plus souples, et où le lien avec l'enseignant se noue assez facilement, autant la tâche est plus complexe avec les écoles secondaires, où la structure est nettement plus lourde, l'effectif, plus massif, et les enseignants, plus difficiles à mobiliser pour des raisons compréhensibles et plus réticents à envisager des déplacements avec des groupes dont l'encadrement cause parfois problème. Claire Lépine observe qu'au secondaire, il peut arriver qu'une visite au Biodôme corresponde plutôt à une activité culturelle sans recherche de contenu officiel. « Parfois, les adolescents se contentent d'une brève visite de quinze minutes et se regroupent pour bavarder librement entre eux. Par ailleurs, notre capacité d'accueil dans les salles d'animation se limitant à quatre groupes, il nous est difficile de recevoir des cohortes de plus de 200 élèves, comme il est souvent de règle au secondaire. Nous avons donc modifié nos programmes. Nous leur offrons maintenant des défis

à relever, en ornithologie par exemple, mais il s'agit d'activités au contenu moins dense que celui d'un atelier tenu en bonne et due forme. » M^{me} Lépine poursuit en démontrant comment la formule appliquée à l'intérieur du Programme de soutien à l'école montréalaise assure l'efficacité de la démarche en raison d'une étape de préparation et d'une autre de réinvestissement. « Une formation préalable des enseignants permet une activité préparatoire en classe, laquelle introduit à l'atelier proprement dit qui se déroule au Biodôme. Celui-ci provoque alors des effets durables, notamment en fonction d'une intention pédagogique clairement énoncée. Au cours du suivi, l'élève est invité à communiquer son expérience et les nouvelles connaissances qu'il a acquises. Quand la visite ne fait pas l'objet d'une préparation adéquate, le bénéfice de l'activité se révèle plus faible. Parfois, des enseignants nous arrivent à la suite d'une simple réservation faite par la secrétaire de l'école, en ignorant même l'objet et l'horaire de la visite. »

Véronique Gagné confirme que le résultat de l'activité d'animation est souvent proportionnel au degré d'engagement des enseignants. Elizabeth Cervant croit qu'à cet égard, une période de formation est essentielle pour que l'enseignant saisisse correctement son rôle dans la démarche et celui des intervenants culturels. Elle constate qu'un courant de collaboration, articulé autour d'une intention pédagogique explicite, déclenche une tout autre dynamique et garantit une empreinte durable sur le plan des apprentissages. « Dans un projet, quand nous réussissons à susciter un engagement de la part de l'enseignant, nous nous assurons de conditions gagnantes. » Jacques Piperni observe qu'en effet, la qualité d'écoute des élèves à l'occasion des spectacles est manifestement meilleure dès qu'un partenariat avec le personnel de l'école s'est établi antérieurement à l'activité en question.

Sur cette lancée, Chantal Thibodeau rappelle que les projets du CDLS-CLS, tels que l'*Expo-sciences* ou le *Défi génie inventif*, demandent parfois un investissement en temps, en organisation et en ressources matérielles plus important que pour l'exécution d'une activité ponctuelle, ce qui rend essentiel l'engagement de l'enseignant. Pour ce dernier, cette situation ne suppose pas nécessairement un fardeau supplémentaire. Au contraire, nous pouvons prétendre que l'enseignant devrait considérer les activités proposées comme un atout dans sa démarche d'enseignement des sciences en classe. « Il nous revient de convaincre l'enseignant de la valeur pédagogique de ce placement et de susciter une adhésion volontaire de sa part. »

Un mode d'évaluation encore à raffiner

En terminant, nous nous interrogeons au sujet des possibilités de mesurer l'effet de tous ces projets sur l'apprentissage réel de l'élève et sur le progrès dans son développement. Jacques Piperni reconnaît qu'en pratique, il est malaisé de préciser les conséquences de ces interventions à cause de leur nature diffuse qui s'étale dans le temps. « Même en analysant les réponses que les élèves ont fournies dans nos questionnaires, il est difficile d'arriver à des conclusions claires. Le plus souvent, nous en sommes réduits à une appréciation globale à la suite d'une observation des attitudes des élèves et de l'évolution de leurs perceptions. Une vérification plus poussée, d'ordre individuel par exemple, exigerait un dispositif complexe et coûteux que nous n'avons sans doute pas les moyens d'adopter de part et d'autre. »

Claire Lépine rapporte qu'à l'occasion, les muséums nature de Montréal pratiquent des évaluations d'apprentissage en recourant aux services d'étudiants universitaires. Par exemple, on mesure le degré d'apprentissage avant et après l'activité. En faisant appel à des stagiaires ou à des étudiants à la maîtrise ou au doctorat, on y a aussi entrepris une évaluation scientifique d'un programme préscolaire, de même qu'une évaluation d'activités faites durant l'été dans des camps de jour. « Nous envions, sur ce chapitre, l'initiative exemplaire du Musée de la civilisation du Québec, qui a institué, en bonne et due forme, un Service de la recherche et de l'évaluation. »

Chantal Thibodeau fait observer que les projets du Réseau CDLS-CLS se situent sur le plan du vaste objectif qui consiste à assurer, à long terme, une relève dans le domaine des sciences. « À cette échelle, le degré d'impact de nos interventions est quasi impossible à mesurer. Avec les *expo-sciences*, nous avons néanmoins commencé à suivre des cohortes. En ce qui a trait aux apprentissages, il est relativement aisé d'établir un constat à propos des acquisitions de l'élève ayant participé à l'*Expo-sciences*, à travers ses présentations et ses communications écrites et orales. Pour les défis technologiques, la tenue d'un journal de bord, au secondaire, ou le fait de remplir un cahier de l'élève, au primaire, permet de conserver des traces de la démarche de l'élève; l'enseignant peut ainsi entreprendre une évaluation *a posteriori* à partir des grilles mises à sa disposition. En tout cas, nous sommes sûrs de susciter, assez souvent, un intérêt envers les sciences ou, parfois même, l'étincelle pouvant influencer un élève dans son choix de carrière. »

Elizabeth Cervant reconnaît que l'évaluation des retombées constitue effectivement un énorme défi qui demeure encore à relever. « Nous incitons les enseignants à réfléchir aux voies possibles de vérification des apprentissages sur le plan des matières scolaires, du cognitif, de l'affectif et du culturel, et à se donner des moyens concrets pour y parvenir. Mais nous ne sous-estimons pas la valeur des bilans non officiels, fondés sur des impressions générales et l'observation des traces laissées chez les élèves. Le regard exercé de l'enseignant est en mesure de constater que certains apprentissages ont été faits. »

« D'ailleurs, poursuit André Bourassa, nous pouvons trouver, dans les formulaires d'évaluation de projets, des données factuelles utiles et des témoignages probants d'enseignants dont les perceptions à ce sujet sont crédibles. » À titre d'exemple, Jacques Piperni cite des liasses de lettres ou de courriels reçus à la suite de spectacles, de la part d'enseignants ou de conseillers d'orientation. « Parfois, nous sollicitons ces commentaires sur l'impact observé auprès de groupes d'élèves et ils nous fournissent au moins des tendances sur les réactions de nos auditoires. D'autres facteurs également nous guident : une recrudescence des demandes de portes ouvertes dans les centres de formation professionnelle, à la suite de notre pièce sur la revalorisation de ce secteur, des commandes répétées de notre spectacle sur le passage au secondaire, etc. Ce sont là des signes d'impact positif qui ne trompent pas. »

Une voie fort prometteuse

Même si on a reconnu, en table ronde, que des progrès demeurent encore à accomplir dans ce type de partenariat, il est néanmoins légitime de rappeler les acquis fondamentaux de cette relation de plus en plus fructueuse entre l'école et les lieux de culture :

- ces organismes de culture, de science et de loisir représentent une richesse considérable de ressources variées mises de plus en plus à la portée des écoles pour stimuler l'apprentissage des élèves, notamment sous la forme de projets à long terme;
- le dispositif pédagogique, là où il est disponible et correctement appliqué, se révèle efficace dès que l'engagement de l'enseignant est acquis, particulièrement à la suite d'une formation *ad hoc*;
- dans ce domaine, il est possible, la plupart du temps, de concilier une activité ludique avec des objectifs d'apprentissage;
- le recours à ces ressources extérieures à l'école constitue une voie prometteuse pour provoquer l'intérêt, la motivation et l'engagement de l'élève à l'endroit des apprentissages auxquels le convie le programme de formation.

Il est de plus en plus reconnu que l'action de l'établissement scolaire dans une société du savoir doit s'insérer dans un réseau plus large, en partenariat avec les centres de ressources diverses, publiques, parapubliques ou privées, accessibles dans l'environnement immédiat ou, parfois, plus éloigné. Le mouvement en ce sens progresse de façon notable et sous des formes multiples. Il s'agit de poursuivre la mise au point du dispositif et d'en intensifier l'usage.

M. Paul Francoeur est consultant en éducation.

Participants à la table ronde du 28 octobre 2010

André Bourassa, délégué du Programme de soutien à l'école montréalaise, accès aux ressources culturelles, à la Commission scolaire de Montréal.

Élizabeth Cervant, déléguée du Programme de soutien à l'école montréalaise, accès aux ressources culturelles, à la Commission scolaire de Montréal.

Véronique Gagné, coordonnatrice aux programmes publics et éducatifs au musée du Fjord du Saguenay.

Claire Lépine, agente de programmes éducatifs au Biodôme, un des quatre muséums nature de Montréal.

Estelle Menassier, responsable de la revue *Vie pédagogique*, animatrice de la table ronde.

Jacques Piperni, comédien, fondateur de l'entreprise Piperni spectacles et vidéos.

Chantal Thibodeau, agente de communication au Conseil de développement du loisir scientifique.

Jeunes artisans d'une Terre nouvelle

Paul Francoeur

Une école secondaire de Saguenay propose hardiment à des élèves un parcours structuré, dans la perspective d'un développement économique et social durable.

Alors qu'on déplore souvent l'individualisme des jeunes et leur manque d'intérêt pour les enjeux politiques et sociaux, l'école secondaire des Grandes-Marées, dans l'arrondissement de La Baie, met en œuvre depuis 2006-2007 un programme destiné à former des citoyennes et des citoyens responsables, engagés dans l'aménagement d'un avenir viable pour notre société.

Cette école, qualifiée comme établissement vert Brundtland (EVB), met en œuvre un projet éducatif porteur des valeurs de responsabilité, de motivation, de sentiment d'appartenance et de conscience sociale. Son programme de citoyenneté responsable s'inscrit à la fois dans le sillage du renouveau pédagogique, avec la mise en place de projets et le développement de compétences transversales, dans la prise en compte de la nécessité urgente de modifier radicalement nos habitudes de vie, et dans l'approche *École en santé* et la *Stratégie d'intervention agir autrement* (SIAA).

Josée Dallaire, animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC), et Carolanne Tremblay, coordonnatrice du programme, nous entretiennent de la genèse du projet, de son mode de fonctionnement et des stages effectués en 2010 par des élèves de 4^e secondaire.

Le rêve éveillé de trois femmes dynamiques

Josée Dallaire se trouvait naturellement disposée à participer à la conception et à l'animation d'un mouvement semblable. Au cours de ses études, elle s'était inscrite à des stages organisés par *Jeunesse Canada Monde*, notamment un séjour de quelques mois en Colombie. Ces expériences marquèrent profondément sa vie et son choix de valeurs. Après une dizaine d'années de travail en animation pastorale, elle arrivait en 2003 à l'école secondaire des Grandes-Marées à titre d'AVSEC.

En 2005-2006, le milieu scolaire vivait de fortes tensions consécutives à la négociation des conditions de travail. La stratégie syndicale avait suspendu temporairement toute participation à des activités de nature parascolaire. Josée Dallaire raconte :

« Dans ce contexte, Pauline Noël, une enseignante qui assumait le dossier Brundtland, Mireille Chalifour, infirmière de l'école, et moi-même, avons décidé de profiter de cette interruption pour réfléchir ensemble à des orientations possibles en relation avec les objectifs qui nous tenaient à cœur. Et nous nous sommes prises à rêver librement, tout en gardant les pieds sur terre.

Nous avons donc pensé, par exemple, de lancer un projet avec des jeunes en vue d'instaurer un réseau de vente de produits équitables, ce qui favoriserait le développement des valeurs entrepreneuriales. Et avec les revenus de cette entreprise, on avait prévu investir dans des projets liés aux valeurs des EVB : écologie, pacifisme, solidarité, démocratie et engagement. De fil en aiguille, nous en sommes arrivées à établir le tableau complet d'un cheminement étalé sur les cinq années du secondaire, qui permettrait à un groupe d'élèves, aptes et intéressés, de prendre conscience des diverses dimensions d'une citoyenneté responsable, de s'ouvrir à leur milieu social et au monde, et surtout, de s'engager dans la réalisation de projets concrets selon leurs préférences. Enfin, il nous apparaissait important dans cette perspective de leur proposer en point d'orgue une expérience multiculturelle ou de coopération, soit au Québec, soit en Amérique latine. Dès le départ, nous envisagions un programme intégré à l'horaire scolaire, disposant d'un minimum de trois périodes par cycle de neuf jours.

En février 2006, estimant que notre projet était suffisamment mûr et crédible, nous avons décidé de le soumettre à l'équipe de direction de l'école. La réaction a été très favorable et deux membres de la direction ont intégré notre comité pour faire progresser le dossier. En avril suivant, le projet était présenté à l'ensemble des enseignants, qui lui ont accordé un accueil fort positif, si bien que quelques-uns d'entre eux sont venus se joindre au comité. Toutes les conditions se trouvaient réunies pour que, dès septembre 2006, un premier groupe d'élèves s'engage dans la démarche.

Une vivifiante plongée dans la réalité

À l'époque, notre école offrait une filière enrichie dans toutes les matières et une autre en anglais seulement (pour les élèves ayant bénéficié du programme d'anglais intensif au primaire). On avait convenu que les 32 élèves du groupe enrichi dans toutes les matières formeraient d'office la première cohorte du programme de citoyenneté responsable. En retranchant 20 % du temps des cours de français, de mathématique et d'univers social, on récupérait trois périodes par cycle de neuf jours. De plus, ce groupe requérant moins d'encadrement, il serait possible au besoin d'utiliser la période prévue pour la gestion de classe.

Les membres du premier groupe ont donc été, en quelque sorte, *enrégimentés* dans le programme. Nous avons par la suite rapidement corrigé cette façon de faire, de sorte que cette incorporation s'effectue maintenant en vertu d'une décision personnelle de l'élève. La nature même du programme exige cette pleine liberté d'adhésion, condition d'un possible engagement subséquent. Les groupes, d'une année à l'autre, ont compté en moyenne une trentaine d'élèves, soit le maximum acceptable. On y observe la présence d'environ 40 % de garçons, ce qui est remarquable, du fait que les valeurs d'altruisme, de désintéressement, de dévouement et de don de soi sont souvent considérées comme l'apanage de la gent féminine.

Comité de coordination

Un comité de coordination et de financement a pris le relais du groupe fondateur. Dès la première année, nous avons recruté trois parents qui partageaient nos objectifs. Aujourd'hui, une dizaine d'entre eux constituent la majorité de ce comité qui comprend aussi un représentant de la direction, la coordonnatrice et l'animatrice. Le comité se réunit chaque mois et veille à l'orientation du programme et à son financement. La participation des parents s'avère très précieuse, en raison de la profondeur de leur communion aux valeurs qui nous inspirent et de leur vigueur dans l'action concrète. »

Comité pédagogique

Les quatre enseignants qui assument les périodes consacrées au programme font aussi fonction de tuteurs de leur groupe. Ils sont assistés dans leur travail par la coordonnatrice Carolanne Tremblay, une enseignante de français qui consacre 25 heures par semaine à la citoyenneté responsable. Ces cinq personnes constituent le comité pédagogique et travaillent en étroite interrelation. Conçu à l'origine pour couvrir les cinq années du secondaire, le programme a été finalement restreint aux quatre premières années, en raison des difficultés insurmontables ayant trait à l'agencement des horaires. Le contenu de la cinquième année a été réparti autrement. Le thème de l'engagement est étalé sur les quatre années, ce qui est d'ailleurs logique. La récapitulation et le bilan de la démarche sont effectués à la fin de la quatrième année, à l'aide du portfolio de l'élève.

Contenu de formation

Pour chacune des années, un thème principal est retenu et fait l'objet d'une heure de « conscientisation » par cycle de neuf jours : écologie, pacifisme, solidarité et démocratie. Au cours des deux premières années, on offre une heure d'apprentissage de la langue espagnole. En troisième année, on incite les élèves à s'inscrire au cours optionnel de cette langue. Au moins deux heures sont toujours réservées au développement de projets en équipe.

Déploiement de projets

Carolanne insiste sur le fait que la citoyenneté responsable s'acquiert davantage dans l'action qu'à partir d'exposés théoriques et abstraits. « C'est pourquoi le programme consacre plus de la moitié du temps disponible à la mise en œuvre de projets dans la logique des quatre axes principaux. »

Un guide pédagogique a été préparé à l'intention des enseignants, pour chacune des quatre années. Cet outil propose une vingtaine d'heures d'activités mettant les élèves en action, au moyen de jeux de rôle, de sketches et de simulations. Il exploite les quatre thèmes de base. Ces jeunes, appelés à devenir des leaders pour le bien commun de leur milieu, choisissent leurs chantiers d'engagement parmi une panoplie de possibilités. Voici un aperçu des projets réalisés au cours des dernières années :

- Préparation et présentation de spectacles pour sensibiliser les élèves aux problèmes de l'intimidation, du racisme et de la violence;
- Visites auprès de personnes âgées en résidence ou à l'hôpital;
- Collecte de dons pour soutenir une famille ayant un enfant malade;
- Réalisation de plusieurs mosaïques déclinant le thème de la paix et destinées aux locaux communs de l'école;
- Organisation d'une campagne d'appui aux familles de militaires privées de la présence de l'un de leurs membres, en mission en Afghanistan;
- Plantation d'arbres, en collaboration avec des éco-conseillers de l'UQAC;
- Fabrication de jouets pour les enfants malades du Centre hospitalier de Chicoutimi;
- Vente de café équitable et de fromages de l'entreprise Boivin, afin de promouvoir l'achat de produits équitables et de produits locaux, tout en réservant une marge de profit pour le financement des stages en 4^e secondaire;
- Etc.

Activités de financement

Pour assurer le bon fonctionnement du programme et assumer une partie des frais de stages à l'extérieur, les jeunes sont mis à contribution dès leur entrée dans ce circuit, notamment par leur collaboration à la vente de produits locaux et équitables. Les parents s'impliquent volontiers dans cette campagne. Des partenaires extérieurs participent aussi généreusement à la collecte des fonds et à l'approvisionnement du réseau de vente : Caisse Desjardins, Promotion Saguenay, Regroupement Action Jeunesse, Café Cambio, Fromage Boivin, Plan Nagua, et autres. Un souper à saveur *Amérique latine* rassemblait 200 convives, le 13 novembre 2009, au Vieux-Théâtre de La Baie. Le menu, à 75 \$ le couvert, fut élaboré par le chef Marcel Bouchard, de l'*Auberge des 21*. L'événement a rapporté 10 000 \$ de profit pour financer le stage au Guatemala.

Acteurs du milieu

Il faut enfin mentionner que le programme de citoyenneté responsable bénéficie sans équivoque du plein appui du personnel enseignant, du personnel de soutien, des professionnels des services éducatifs et complémentaires – notamment l'infirmière, le psychoéducateur et l'AVSEC – et de l'équipe de direction. Dans le contexte du programme SIAA, notre école fournit une participation financière substantielle. La popularité du programme et ses réalisations concrètes contribuent à donner un nouvel élan et une nouvelle couleur à cette école secondaire de plus de mille élèves, qui se définit toujours comme un établissement « en projets ».

Deux stages mémorables en 2010

On offre donc, en 4^e secondaire, la possibilité de stages pour les élèves qui choisissent librement de participer à cette expérience : soit un séjour d'initiation à la coopération internationale dans un pays hispanophone de l'Amérique latine, soit un stage d'insertion culturelle ou communautaire au Québec, soit une expérience d'insertion communautaire au Saguenay. En 2010, onze élèves (sept filles et quatre garçons) ont choisi de vivre un stage de deux semaines au Guatemala et six élèves (trois filles et trois garçons) ont préféré participer à quelques jours de rencontres à Montréal avec différentes communautés culturelles.

Stage au Guatemala

Dès le mois de mai 2009, onze élèves avaient manifesté leur volonté de participer à un stage au Guatemala. Trois accompagnateurs adultes étaient alors désignés pour les encadrer : Josée Dallaire, animatrice, Rémi Girard, psychoéducateur, et la mère d'un élève participant. Le processus de préparation s'est aussitôt enclenché :

- L'organisme *Mer et Monde*, à Montréal, assurait la planification et la logistique du stage, ainsi qu'une formation préalable de 45 heures pour les participants et la présence d'un guide pour veiller au bon déroulement du voyage et du séjour. La formation fut donnée en deux fins de semaine : histoire et culture du pays hôte et notions de mondialisation, de coopération et de développement international;
- Durant toute l'année, les quatorze participants étaient conviés une fois par semaine à un dîner en commun;
- Deux camps de fin de semaine ont permis de développer une complicité entre les personnes et de favoriser une vie d'équipe;
- Un atelier de langue espagnole était offert chaque semaine, de 16 h à 18 h, à titre d'activité parascolaire.

L'heure du grand départ était fixée au soir du jeudi 18 mars. Après une nuit blanche en autobus vers Montréal, le groupe s'envolait pour l'Amérique centrale pour retrouver Isabelle, l'accompagnatrice déléguée par *Mer et Monde*.

Les premiers jours se sont passés à Quetzaltenango, une ville de 500 000 habitants où les jeunes stagiaires ont été logés au Centre de ressourcement chrétien. Ils ont travaillé au sein du CEIPA, un organisme voué à l'aide de jeunes travailleurs de 15 à 22 ans que l'on incite à retourner au moins partiellement aux études et que l'on oriente vers une formation professionnelle. Les stagiaires travaillaient en matinée en compagnie d'une quinzaine de jeunes Guatémaltèques (production de courts métrages thématiques, fabrication de fresques illustrant les cultures respectives, activités sportives). En après-midi, on se consacrait à des corvées communautaires pour le compte du CEIPA : peinture, nettoyage, rangement, classement. Le tout au rythme caractéristique des pays latins, qui font une large place à la qualité de la relation humaine. Cette première semaine s'est terminée par quelques visites à caractère culturel et touristique : un marché extérieur, un musée de la culture maya, etc.

Empruntant les transports en commun (autobus et camions), le groupe s'est ensuite dirigé vers le petit village de Florida, où une coopérative de cultivateurs de café a pris la relève d'un grand propriétaire en faillite. Trente-cinq familles, regroupant 300 personnes, essaient de vivre décentement du commerce du café équitable. Logeant dans la grande maison de l'ancien propriétaire, les jeunes effectuaient en matinée des tâches ardues de nettoyage dans les plantations de café en attente d'une nouvelle saison de production. À l'heure du dîner, on se dispersait dans les familles pour le repas. L'après-midi était réservé à des activités libres. Pour conclure cette deuxième semaine, les jeunes ont participé à une grande fête communautaire avec les villageois.

Ensuite, retour à Quetzaltenango, où les deux derniers jours de leur stage furent consacrés à des visites-découvertes : expérience dans une station thermale, visite d'un volcan en activité, etc. Les élèves sont revenus au Québec au début d'avril, conscients d'avoir vécu une expérience marquante.

Voyage à Montréal

Six jeunes avaient opté pour un séjour à Montréal, où l'organisme *Amarrage sans frontière* avait préparé une série de rencontres avec cinq communautés culturelles : italienne, latino-américaine, chinoise, arabo-musulmane et haïtienne. Chacune avait délégué un guide qui échangeait avec les jeunes sur l'histoire de sa communauté et sur les difficultés que celle-ci rencontre dans notre pays (emploi, racisme, gangs, etc.) Le guide emmenait ensuite les jeunes voyageurs dans des boutiques et des restaurants typiques de son pays d'origine.

Carolanne Tremblay et une stagiaire en travail social ont accompagné le groupe durant les six jours de déplacement, soit du 23 février au 1^{er} mars. Le voyage s'est effectué en voiture, avec un arrêt la première nuit à Trois-Rivières, où on logeait dans les cellules de l'ancienne prison. Il est possible à cet endroit, converti en une sorte de musée, de simuler une expérience d'incarcération dans le style de l'ancien régime pénitentiaire. Cette nuit s'est avérée fort impressionnante et instructive pour tous les participants!

À Montréal, les jeunes ont ensuite pu vivre l'expérience d'une grande métropole, avec son métro et ses quartiers aux couleurs des diverses ethnies qui y vivent.

Compassion, prise de conscience et solidarité

Ce programme de citoyenneté responsable, sans doute unique sous cette forme particulière dans notre réseau scolaire, a réussi à dynamiser un milieu. Il est reconnu que les grands changements sociaux proviennent généralement de l'action consciente et engagée d'un noyau restreint de personnes militantes. Elles tiennent lieu de ferment puissant pour induire des métamorphoses profondes de la société. C'est le pari déjà remporté à l'école secondaire des Grandes-Marées.

Josée Dallaire estime que cette démarche illustre éloquemment les trois mouvements caractéristiques de l'engagement social : « Celui du cœur, qui invite à poser sur notre environnement humain un regard neuf, différent, un regard de compassion et de tendresse; celui de l'intelligence, qui convie à l'analyse rigoureuse des situations en remontant à leurs causes de façon réfléchie; et celui des mains et des pieds, qui conduit à l'engagement collectif et à l'action solidaire en faveur des personnes aux prises avec des situations sociales insupportables. »

Les valeurs de dévouement, de don de soi et de générosité, qui semblent ringardes là où dominent le narcissisme et le solipsisme, trouvent une impressionnante actualité dans ce groupe de jeunes filles et garçons de La Baie, confrontés aux exigences de la lutte contre l'injustice et invités à poser dans leur entourage des gestes d'amour signifiants et efficaces.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Les aventuriers nomades, un programme muséal novateur qui fait écho aux histoires de vie de jeunes Montréalais

Marie-Claude Larouche et Stéphanie Robert¹

Mis en œuvre comme modèle-novateur dans le contexte du Programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), le programme éducatif muséal *Les aventuriers nomades* instaure un dialogue sur le thème du nomadisme, avec des élèves montréalais du 2^e cycle du primaire majoritairement issus de l'immigration. Offert pour une troisième année consécutive par le [musée McCord d'histoire canadienne](#) et le [lieu historique national du Canada du Commerce-de-la-Fourrure-à-Lachine](#), ce programme d'activités invite les élèves à explorer l'histoire de la migration des peuples et la notion de nomadisme, et, puisant dans leur bagage familial, à partager leur propre expérience à cet égard. Il donne lieu à la création de récits de voyage évoquant les expériences des enfants et à la confection de courtépintes collectives qui, chaque année, font l'objet d'une exposition au musée McCord, au début de juin. Ces courtépintes sont créées avec l'ingénieux apport des artistes du *Westmount Quilters Guild* et de bénévoles du musée.

Juin 2010. Alors que le Mondial du soccer va bientôt débiter, nous sommes au musée McCord, à Montréal, pour le vernissage d'une exposition de courtépintes créées par des enfants montréalais avec le concours d'artistes, l'œuvre symbolisant leur expérience du nomadisme. Sur l'air de la chanson officielle de ces jeux internationaux, ces jeunes expriment, de façon poétique, ce que signifie pour eux et leurs familles le fait d'avoir parcouru un bout de quartier, de province ou de planète avant d'arriver là où ils vivent maintenant.

*Quand je serai grand et que j'aurai voyagé,
je serai liberté, comme un grand canot blanc!*

À chacun son nomadisme

Né en Algérie et vivant à Montréal avec ses grands-parents, ses tantes et ses cousins, Amien, 10 ans, explique qu'être nomade, « c'est être comme nous. Nous aussi, on est nomade parce que nous, on va dans d'autres pays, dans d'autres continents, pour nous alimenter, pour découvrir plus de choses ».

Née à Montréal de parents venant de l'île Maurice, du même âge et du même avis que son camarade, Hansini renchérit : « Nous sommes un peu des sédentaires et un peu nomades, parce que nous restons chez nous; mais, des fois aussi, nous faisons des voyages pour aller à quelque part d'autre. Alors... être nomade, c'est voyager un peu partout. »

Edmond, 10 ans, né à Montréal de parents libanais, précise qu'il « ne voyage pas souvent comme les Algonquins qui eux, voyagent, de territoire en territoire. Ils s'en vont plus au Nord pour prendre de la nourriture ».

Pas toujours facile d'être nomade...

Selon Hansini, « être sédentaire, c'est tout de même peut-être moins difficile que si l'es juste un nomade, parce qu'alors, il faut que tu cherches de la nourriture; la nourriture c'est important ». Edmond poursuit : « Si tu laisses tes amis tomber là-bas, tu vas dans un autre territoire, tes amis tu peux presque plus les voir. T'es à quelque part d'autre. » Amien complète : « Ouais, c'est dur, parce que des fois il y a des pères et des mères qui sont en voyage et qui ne reviennent pas, et c'est dur pour nous. Et aussi nos amis, c'est difficile pour nous. Avec qui on pourrait jouer? »

Ces témoignages donnent un avant-goût de ce que nous allons découvrir au contact des élèves de M^{me} Sabrina Lafrenière, titulaire d'une classe de 4^e année à l'école Jean-Grou, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, située dans l'arrondissement Saint-Laurent², à Montréal. Ses élèves ont participé, avec ceux d'une autre classe de son école, et avec d'autres élèves venant de dix écoles participantes, au programme d'activités *Les aventuriers nomades*, lors de son édition 2010.

Un thème rassembleur, qui active les histoires de vie des enfants

« Les enfants ont composé toute une histoire qui parle d'eux, d'où ils viennent, de pourquoi ils sont venus ici », raconte M^{me} Lafrenière. Leurs histoires de vie forment le matériau de base d'une lettre de voyage qui sera composée collectivement, avec l'aide du guide-interprète du lieu historique. En voici un extrait.

Ils avaient marché dans la chaleur du Maghreb et du Bangladesh. Ils avaient senti le soleil d'Haïti et de Saint-Vincent et les Grenadines. Ils avaient parcouru les routes de la Chine où ils ont aperçu de très hauts appartements. Ils avaient voyagé au San Salvador et au Cambodge. Ils avaient exploré les étendues enneigées de Sept-Îles et les montagnes du Cameroun où les tams-tams se font entendre. Ils avaient voyagé en Argentine où on pouvait visiter le El museo de Los Niños, à Buenos Aires. Ils avaient marché dans la chaleur de Taïwan et parcouru les rues de Sherbrooke.

M^{me} Lafrenière explique le parcours des enfants de sa classe et comment le thème du nomadisme les rejoint. « J'enseigne dans une classe très multiethnique, avec des enfants qui viennent de vraiment partout : du Maghreb, d'Asie, de l'Amérique du Sud, d'Afrique. [...] Ça peut être aussi nos enfants d'ici, qui sont partis de Sherbrooke pour venir à Ville Saint-Laurent. Donc, tout le monde a voyagé un petit peu, en quelque sorte, tout le monde est un peu nomade. [...] Quand on côtoie pendant un an, deux ans, trois ans, un ami qui vient du Maroc, on comprend bien que cette personne-là, ses parents sont nés ailleurs, puis que lui vit ici. C'est quelque chose qu'on découvre, quand on est un petit Québécois et l'inverse est aussi vrai. [Cela signifie, par exemple,] j'arrive ici, je veux faire ma vie ici, mais mes amis ont toujours vécu ici, alors que moi, mes origines sont ailleurs. Ça, c'est leur forme de nomadisme à eux. »

Des points de convergence...

En fait, le thème du nomadisme se révèle tout désigné pour établir des points de convergence entre l'expérience des jeunes majoritairement issus de l'immigration, et celles de leurs ancêtres, toutes origines confondues. Ainsi, le Québec, terre d'accueil, a été et demeure l'hôte de nombreux peuples qui sont venus s'y établir, alors que les peuples autochtones ont pratiqué, et que certains d'entre eux épousent encore, jusqu'à un certain point, un mode de vie oscillant entre la sédentarité et le nomadisme. Que signifie donc être nomade, hier et aujourd'hui? Les intentions éducatives et pédagogiques poursuivies par l'équipe de concepteurs s'harmonisent donc avec une volonté de renforcer et de marquer la présence des enfants dans le milieu montréalais, accordant trajectoires individuelles et collectives.

Un carrefour de rencontres

Ainsi, chaque année depuis trois ans, près de 500 élèves, venant de dix écoles rattachées à des commissions scolaires francophones et anglophones sur l'île de Montréal, sont conviés à ce voyage.

Ce programme d'activités culturelles et éducatives incite à retourner aux sources de ces histoires communes et personnelles, et à relever des traces écrites, orales ou visuelles des peuples qui marquent encore notre paysage social et culturel. Récits et légendes font partie de l'aventure.

Des collaborations professionnelles tous azimuts

Le programme s'harmonise avec les compétences disciplinaires en français (lire, écrire et communiquer oralement), en univers social (lire l'organisation d'une société sur son territoire et interpréter le changement, s'ouvrir à la diversité) et en arts (réaliser des créations plastiques personnelles), de même qu'aux compétences transversales (exploiter l'information, mettre en œuvre sa pensée créatrice). Il enclenche une démarche d'éveil et de création au moyen d'une pluralité de stratégies pédagogiques et de ressources extérieures à l'école. En une série de huit rencontres ou étapes échelonnées sur seize semaines allant de février à juin (se reporter à l'encadré), il encourage la collaboration entre enfants, et entre enseignants du 2^e cycle, jumelés au sein d'une même école pour y participer.

En outre, les enfants rencontrent plusieurs professionnels. Les activités reposent ainsi sur l'ingénieux apport des artistes du *Westmount Quilters Guild*³ et de bénévoles du musée. Ces femmes accompagnent les enfants lorsqu'ils créent leur bloc (leur carreau) destiné à la courtépointe de leur classe, un moment de fébrilité pour les enfants alors qu'ils transposent en image l'expérience qui les définit. Une archiviste professionnelle les attend aussi au musée McCord lorsque vient le temps de découvrir les archives visuelles et écrites.

Dessins sur fond d'histoires tragiques

Sur la courtépointe se trouvent plusieurs symboles de leur parcours, souvenirs de certaines émotions heureuses, d'autres plus douloureuses. Ainsi, Hansini a placé un océan qui lui rappelle l'île Maurice, en plus d'un « palmier comme j'ai beaucoup aimé les fruits à l'île Maurice, et un ballon de soccer, parce que j'aime surtout jouer au soccer ». Edmond raconte que, du fait qu'il vient du Liban, il a mis un bateau, « parce qu'on a inventé les bateaux. Et, j'suis né en mai, donc j'ai mis un taureau. »

Cependant, Edmond confie qu'il est triste « parce qu'il y a beaucoup de personnes qui meurent. Nous... on, on voulait vivre en paix. Les Israéliens, ils embarquent, euh, chez nous. C'est vraiment triste, parce que, une journée, on a jeté une grenade dans la maison de l'oncle de ma mère. Et mon cousin éloigné, il était dans la maison. Il a eu plein de roches dans sa face et il est allé directement à l'hôpital ».

Quant à Amien, il dit avoir « mis des sports, parce que j'aime le sport ». Il explique que, lui aussi, il ressent de la tristesse en pensant à son pays d'origine : « Je suis un peu triste pour l'Algérie parce que, quand on a eu le tremblement de terre en 2003, ça a tué beaucoup de gens de ma famille. »

La découverte des traces laissées par les peuples

Destiné à une clientèle défavorisée, comme les autres programmes du PSEM, cette proposition pédagogique amène les enfants à réfléchir à leur propre trajet, tout en découvrant des personnages et des peuples du passé d'ici, qui épousaient un mode de vie nomade. Comment les Algonquiens subvenaient-ils à leurs besoins? Quel territoire les marchands de fourrures et les coureurs des bois parcouraient-ils au temps de la Nouvelle-France? Et sous le régime anglais? Les enfants ont ainsi l'occasion de se familiariser avec ces figures-types de notre histoire et de réaliser que, d'une certaine manière, chacun de ces personnages a expérimenté le nomadisme. La façon dont ces gens se sont adaptés aux ressources du territoire devient alors le fil conducteur de la visite. Par extension, on souligne leur adaptation aux pratiques en vigueur à l'époque sur le plan social, telles que le troc. Les enfants sont ensuite familiarisés avec le type de traces laissées par les peuples autochtones et les gens ayant adopté un mode de vie non sédentaire. Quel genre de traces un peuple peut-il laisser lorsqu'il ne possède pas l'écriture? Les artefacts, bien sûr, tels ceux conservés par les musées! Parmi ces objets s'en trouvent quelques-uns ayant des significations bien particulières. C'est ainsi qu'on leur présente des ceintures de *wampum* scellant des accords diplomatiques entre peuples autochtones et nouveaux arrivants. Puis vient l'exemple de l'*inukshuk*, présence marquante dans le paysage nordique. La projection d'images de pétroglyphes et de pictogrammes créés par des peuples amérindiens fait aussi partie de cette initiation.

Ensuite, une visite au Centre d'archives et de documentation du musée McCord entraîne une réflexion sur la question des traces écrites et de leur conservation, alors que les élèves consultent des lettres de voyageurs et des journaux intimes. Un aperçu de documents iconographiques, telles des photographies anciennes, permet aussi d'entrevoir comment on peut explorer le passé. Enfin, pour conclure cette réflexion autour des traces, les enfants sont invités à laisser les leurs, uniques et précieuses, au sein de la courtépointe qu'ils fabriquent avec les artistes qui collaborent au projet.

L'approche culturelle, pour donner un sens à la théorie reçue

Mis au point dans la perspective d'une triple interdisciplinarité, sciences humaines, français et arts plastiques, le programme est conçu autour de l'idée d'accroître l'aisance des enseignants par rapport à un thème qui se situe au cœur des préoccupations dans le domaine de l'univers social, à savoir l'adaptation au territoire et l'exploitation de ses ressources. Une formation est d'ailleurs donnée aux enseignants, qui aborde autant le contenu que la planification des activités.

Par le contact avec les ressources patrimoniales et le dialogue, cette approche culturelle renforce l'identité et le sentiment d'appartenance des enfants à la collectivité. Les concepts centraux de société, de territoire, d'organisation du changement et de diversité acquièrent aussi une dimension tangible. Comme l'exprime M^{me} Isabelle Ricard, enseignante à l'école Sainte-Jeanne-d'Arc, de la Commission scolaire de Montréal, également participante au projet en 2009-2010 : « En voyant des éléments concrets, les élèves sont en mesure de donner du sens à la théorie reçue. » À titre d'exemple, en exerçant les sens des élèves, l'observation des traces des sociétés iroquoienne et algonquienne rend leur présence passée plus tangible.

Le bagage familial, un précieux répertoire

La participation à ces activités se révèle aussi bénéfique pour l'autonomie sur le plan professionnel. M. Jean-François Cuierrier, enseignant à l'école Bois-Francis-Aquarelle, également de la CSDM, signale « l'abandon du cahier d'exercices pour un certain temps et l'utilisation du vécu des élèves ».

Activités du programme *Les aventuriers nomades*

<p>Première rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none">■ visite, en classe, d'un animateur du musée McCord,■ pour animer l'atelier « <i>Vous avez dit nomade?</i> ».	<ul style="list-style-type: none">■ Présentation de trois modes de vie, passés et présents : celui des Innus (famille algonquienne), autrefois nomades; celui associé aux métiers ambulants au Québec vers 1800; et, enfin, celui des Touaregs vivant dans le désert africain du Sahara.■ Jeu d'association mettant en vedette des objets anciens et des métiers ambulants. <p>Une réflexion s'amorce sur le trajet personnel des élèves (voyage, immigration, appartenance, etc.).</p>
<p>Deuxième rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none">■ visite d'un guide-interprète du Commerce-de-la-Fourrure-à-Lachine, costumé en coureur des bois et pourvu d'accessoires,	<ul style="list-style-type: none">■ Évocation du mode de vie d'un voyageur au temps de la traite des fourrures et présentation des voyages et du territoire parcouru par les trappeurs et les commerçants de l'époque.■ Initiation aux lettres de voyage et aux récits familiaux.

<ul style="list-style-type: none"> ■ pour initier les élèves au récit de voyage. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Remise à l'enseignant du matériel pour assister les élèves dans la rédaction de leur propre lettre de voyage. <p>Se concrétisent peu à peu les idées des élèves sur leur propre expérience du nomadisme, dans un premier récit.</p>
<p>Troisième rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ sortie au musée McCord, ■ pour s'interroger sur les différentes façons qu'ont eues les peuples en Amérique du Nord de s'adapter au territoire et au climat. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Visite commentée de l'exposition permanente <i>Simplement Montréal</i> et évocation de vagues d'immigration successives, selon deux grands types : Autochtones et Européens. ■ En atelier, confection d'un premier mocassin en feutrine au moyen des rudiments de couture. <p>Les élèves poursuivent leur exploration des sociétés et des territoires en cause.</p>
<p>Quatrième rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ sortie au Commerce-de-la-Fourrure-à-Lachine, ■ pour s'initier à ce lieu où l'on entreposait jadis des fourrures, et à l'équipement important pour les voyageurs de l'époque, tel le canot d'écorce. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Une chasse au trésor à l'aide de cartes et de lignes du temps. ■ Échanges et discussion avec les élèves à propos du contenu des lettres de voyage qu'ils ont rédigées. ■ Présentation de la notion de légende et de récit fantastique, en racontant aux jeunes la légende de la Chasse-Galerie. ■ Explication sur la manière de transformer un récit en légende... ■ Remise à l'enseignant du matériel nécessaire pour guider les élèves dans la transformation, en récits fantastiques, de leurs lettres de voyage. <p>Les élèves commencent à imaginer un dessin qui pourrait illustrer leur récit de voyage.</p>
<p>Cinquième rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ journée complète au musée McCord, ■ pour explorer la notion de trace et participer à l'atelier de création de courtepointe. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Visite commentée aux abords et à l'intérieur du musée, en salle d'exposition et dans le théâtre multimédia, pour prendre connaissance de témoignages laissés par certains peuples autochtones d'Amérique du Nord, tels les pétroglyphes, les inukshuks et les mâts totémiques. ■ En compagnie d'un archiviste, initiation aux traces laissées par des peuples qui possèdent l'écriture et à la conservation des documents d'archives, écrits et visuels. ■ Familiarisation à des techniques de base liées à la confection d'une oeuvre textile, comme le dessin et la coupe des motifs, le choix et la taille des tissus, l'application sur un fond et le dessin sur matériau souple. ■ Création d'un dessin sur tissu, guidée par les artistes courtepointières, le plus souvent à partir d'une première esquisse d'éléments symboliques. <p>Les carreaux ou blocs qu'ils préparent individuellement seront ultérieurement assemblés par les artistes, au sein d'une courtepointe collective, une pour chaque classe.</p>
<p>Sixième rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ visite en classe d'un guide-interprète du Commerce-de-la-Fourrure-à-Lachine, ■ pour faire un retour sur les récits de voyage. 	<p>Au préalable, l'enseignant a réuni, en un seul récit, les expériences des enfants évoquées dans leur lettre de voyage individuelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Lecture de la lettre de la classe par le guide. <p>Le guide récupère cette lettre afin de préparer, par la suite, un récit collectif qui évoquera la vie des enfants des deux classes participantes de l'école.</p>
<p>Septième rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ autre visite en classe d'un guide-interprète du Commerce-de-la-Fourrure-à-Lachine, ■ pour présenter la lettre de l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lecture de la lettre de l'école, qui résulte de la mise en commun des lettres des deux classes. <p>Le travail s'organise alors pour préparer la présentation de cette lettre lorsque le vernissage de l'exposition aura lieu.</p>
<p>Huitième rencontre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ vernissage au musée McCord de l'exposition des courtepointes faites par les classes participantes, en présence des artistes. ■ Les parents des élèves y sont conviés. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Moment plein de surprises, où les enfants de deux ou trois écoles se rencontrent. ■ Dans une ambiance festive alternent la présentation de contes et de chants autochtones, par un artiste d'origine abénakise⁴, et la prestation des récits par les élèves, au moyen de danses, de chants, de lectures théâtrales, etc. <p>En guise de souvenir, les élèves repartent avec une carte postale illustrant leur courtepointe qui sera retournée à l'école, la semaine suivante.</p>

Le mot de la fin

Les activités se terminent sur une note joyeuse, alors qu'au vernissage, les enfants de l'école Jean-Grou chantent leur lettre de voyage sur l'air du Mondial du soccer... thème musical inspirant puisque les matchs vont bientôt commencer!

Amien précise que tout le monde a participé au spectacle en jouant un rôle différent, et que lui, il était le « chef des percussions », car il « aime beaucoup la musique ». Hansini avoue qu'elle est très fière du spectacle qu'ils ont présenté. « Je suis même fière de tous les autres spectacles que j'ai faits. Mais celui-ci, c'était le plus spécial alors, euh, j'ai aimé ça! »

En 2010, le programme *Les aventuriers nomades* a remporté un prix d'excellence, catégorie « Éducation », décerné par l'Association des

musées canadiens, qui a mis en évidence son originalité et sa pertinence sur le plan social. Pour le musée McCord et le lieu historique national du Commerce-de-la-Fourrure, il représente une façon de s'engager auprès des populations défavorisées. Les courtpointes faites cette année par les enfants seront exposées au musée McCord durant la deuxième semaine de juin. Un rendez-vous riche en couleur⁵¹!

Jusqu'à tout récemment chef de l'éducation et de la médiation culturelle au musée McCord, M^{me} Marie-Claude Larouche est professeure au Département des sciences de l'éducation, à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Coordinatrice des programmes éducatifs du musée McCord, M^{me} Stéphanie Robert est conceptrice du programme *Les aventuriers nomades*.



1. Les auteures remercient leurs collègues qui ont contribué à la conception du programme; en particulier, Annabelle Laliberté et Catherine Charlebois, anciennement à l'action éducative du musée McCord, et Daniel Benjamin, agent de valorisation à Parcs Canada, région du Québec.
2. Ces témoignages ont été recueillis par le journaliste Adrien Lachance, de Radio-Canada international, à l'occasion d'un reportage radiodiffusé à l'émission *Tam-Tam*, le 11 juin 2010 : [<http://www.rcinet.ca/francais/chronique/tam-tam--reportage-d-adrien-lachance/les-aventuriers-nomades--un-projet-qui-donne-la-parole-a-des-jeunes-eleves-issus-de-l-immigration/>] (page consultée le 6 janvier 2011).
3. Il s'agit, notamment, de M^{mes} Lily Lam, Beryl Bowser, Mary Baldwin et Francine Leduc.
4. Il s'agit de M. Sylvain Rivard.
5. Pour les dates exactes de l'exposition, veuillez consulter le site Internet du musée McCord : [www.musee-mccord.qc.ca].

Projet « innu » sur l'apprentissage de la langue

Yvette Mollen

Afin de pallier la perte de la langue innue, l'Institut Tshakapesh a créé un programme d'enseignement de cette langue, destiné aux écoles primaires. Nous allons d'abord présenter brièvement la nation innue et la situation de la langue, après quoi nous parlerons du programme et des scénarios qui l'accompagnent.

La nation innue

Les Innus vivent au Québec et au Labrador (Terre-Neuve). À l'Est, on trouve les communautés de Pakut-shipu, Unaman-shipu, Nutashkuan et Ekuanitshit; dans la partie centrale et au Nord, il y a Uashat mak Mani-utenam et Matimekush Lac John et, vers l'Ouest, Pessamit, Essipit et Mashteuiatsh. Les deux communautés innues du Labrador sont Natuashish et Tshishe-Shatshit.

La langue innue

La langue innue appartient à la grande famille linguistique algonquienne, tout comme le cri, l'algonquin, le naskapi et l'atikamekw. Selon des chiffres fournis par le *Secrétariat aux affaires autochtones*, en 2007¹, on dénombrait au Québec 16 199 Innus. De ce nombre, nous estimons que le Québec compte au moins 11 000 locuteurs de la langue innue.

Par ailleurs, d'après des données² provenant du ministère des Affaires indiennes et du Nord, la communauté de Natuashish comptait, en 2009, 725 personnes et celle de Tshishe-Shatshit, 1 276 personnes, pour un nombre total de 2 001 individus. En ce qui concerne le nombre de locuteurs de la langue innue, nous pouvons dire que la grande majorité des Innus du Labrador parle encore la langue maternelle.

La langue seconde des Innus du Québec est le français. Quant aux Innus du Labrador, ils utilisent l'anglais comme langue seconde.

L'Institut Tshakapesh

L'Institut Tshakapesh est un organisme à but non lucratif qui regroupe huit des onze communautés innues du Québec et du Labrador. Les communautés de Mashteuiatsh, Natuashish et Tshishe-Shatshit ne font pas partie de l'Institut Tshakapesh; elles sont affiliées à d'autres organismes. Mis à part le volet langue et culture, le volet éducation et adaptation scolaire occupe la majeure partie du travail fait à l'Institut Tshakapesh, répondant ainsi à sa mission : *Aider à la sauvegarde de la langue innue et encourager le développement de la linguistique innue, conserver et promouvoir le patrimoine culturel, tout en ne dérogeant pas aux métiers d'art montagnais...* (ICEM 1993:6).

La situation actuelle de la langue innue

La culture des Innus est encore bien vivante à la maison et même dans les écoles. Il ne faut pas oublier, cependant, que les jeunes Innus vivent selon leur époque. En effet, ils ont adopté la plupart des coutumes et des habitudes de vie québécoises, comme la langue. C'est la langue maternelle qui en subit les contrecoups, car les jeunes délaissent leur langue maternelle en faveur du français, la langue dominante dans leur environnement.

Dès leur tout jeune âge, et selon la région où ils habitent, les jeunes Innus entendent le français ou l'anglais à la télévision, à la radio et davantage à l'école, car les personnes qui leur enseignent le font en français, même si elles sont des locuteurs de la langue innue. En effet, le français est la langue d'enseignement dans les écoles innues du Québec. Le temps d'enseignement consacré à l'innu, à raison d'une heure ou deux par semaine, est comparable à celui des autres disciplines, telles que les arts plastiques et l'éducation physique.

Les linguistes sont formels, et même catégoriques : la langue innue, tout comme les autres langues autochtones du Québec, risque de disparaître s'il n'y a pas d'aménagement linguistique approprié. Malgré cette constatation qui plane sur notre patrimoine linguistique et culturel, l'Institut Tshakapesh, en raison de son mandat, contribue à la revitalisation, à la conservation et à la promotion de la langue innue, et ce, même avec peu de moyens et de ressources, l'innu n'ayant pas le statut juridique de langue officielle.

Malheureusement, la précarité de la langue innue demeure une réalité. Il n'y a qu'à écouter les conversations des jeunes dans les écoles, ou dans leurs maisons, pour constater qu'un grand écart existe déjà entre la jeune génération et la génération précédente. Cet écart est encore plus marqué entre les jeunes et les aînés.

Le programme de langue innue au primaire

Les écoles innues affiliées à l'Institut Tshakapesh n'ont pas d'autre choix que de suivre le Programme de formation de l'école québécoise. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport sanctionne les études car il n'existe pas encore d'organisme innu comparable à celui du ministère.

Il y a plus de six ans, un comité de travail a été formé dans le but de bâtir un programme de langue innue à l'intention des élèves innus du primaire. Afin de répondre aux orientations et aux fondements actuels dans le domaine de l'enseignement, les membres du comité se sont inspirés du Programme de formation de l'école québécoise pour concevoir un programme de langue adapté, sur le plan culturel et linguistique, aux besoins de la communauté innue.

En plus de privilégier la transmission orale, nous misons aussi sur la transmission de la langue à l'aide d'un système d'écriture unique. Ce travail de standardisation de la langue innue écrite était nécessaire, l'innu comportant deux grands dialectes divisés en sous-dialectes et ayant autant de systèmes d'écriture que de dialectes. Le travail a commencé il y a une trentaine d'années et il est appliqué depuis une dizaine d'années, au moins, dans les écoles innues.

La transmission de la langue à l'enfant se fait à la maison par les parents et les grands-parents. Plus tard s'ajoutent à l'univers de l'enfant les amis, les pairs et l'école, qui joue un rôle primordial dans la transmission et l'apprentissage de la langue, puisque l'enfant y passe la plus grande partie de son temps.

Pour ce qui est du programme de langue innue au primaire, il est le résultat de la mise en commun des compétences de plusieurs personnes. Une version provisoire a été publiée au cours de l'automne 2009 après avoir fait l'objet de diverses consultations, soit auprès des personnes qui enseignent la langue, soit auprès de membres des directions d'écoles innues ou, encore, auprès de consultant·es spécialistes de la langue innue. Cette première version a été revue et corrigée à la suite des commentaires recueillis lors de l'expérimentation dans les écoles; elle fera l'objet d'une publication au printemps 2011.

Le Programme de langue innue au primaire³ comprend deux parties. La première présente les éléments de prescription du programme, c'est-à-dire les compétences transversales, les domaines généraux de formation et les compétences disciplinaires de la langue innue.

La deuxième partie du programme comprend une répartition du contenu d'apprentissage allant de la 1^{re} à la 6^e année, des suggestions de thèmes répartis de la 1^{re} à la 6^e année et l'exemple d'un scénario d'apprentissage et d'évaluation de fin de cycle. Le personnel enseignant devra se familiariser efficacement avec la première partie du programme de langue afin que l'utilisation de cette deuxième partie soit plus profitable, tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de l'apprentissage.

Cette deuxième partie du programme tend à être un complément de la première partie. Elle a pour but, d'une part, de suppléer au manque de matériel pédagogique dans les classes du primaire pour l'enseignement de la langue innue et, d'autre part, d'offrir à la personne qui enseigne un soutien pédagogique dans ses pratiques en classe.

Présenté à titre de prescription, le premier volet, intitulé *Répartition du contenu d'apprentissage de la 1^{re} année à la 6^e année*, comprend, pour chaque année du primaire, les attentes, les repères culturels et les savoirs essentiels. Le deuxième volet, intitulé *Thèmes suggérés et répartis de la 1^{re} à la 6^e année*, comprend, à titre indicatif, un ensemble de thèmes pour chaque année du cycle, accompagnés de vocabulaire, de phrases et de verbes.

Les thèmes suggérés et leur contenu ne revêtent pas tous la même importance quant au temps d'enseignement. Certains d'entre eux peuvent s'échelonner sur plusieurs semaines et d'autres, sur une ou deux semaines; d'où un nombre différent de thèmes selon le cycle ou l'année du cycle. Afin de mieux répondre aux besoins et aux préoccupations de ses élèves, la personne qui donne l'enseignement, si elle le juge pertinent, peut également réduire ou enrichir l'un ou l'autre des thèmes suggérés et y apporter les modifications appropriées. De plus, il n'est pas toujours nécessaire de respecter l'ordre de présentation de ces thèmes, car il va de soi que certains, dont ceux de l'Halloween et de Noël, auront tout intérêt à être exploités au moment opportun.

Conçu en rapport très étroit avec les éléments de la première partie du programme, le troisième volet, intitulé *Scénario d'apprentissage et d'évaluation*, présente, à titre d'exemple, une situation d'apprentissage et d'évaluation à l'intention des élèves du 1^{er} cycle. Il comporte un résumé et un tableau synthèse de la situation d'apprentissage et d'évaluation, les étapes détaillées de la démarche méthodologique et un matériel d'accompagnement pour la personne qui donne l'enseignement. Son but est de soutenir celle-ci, tout en cherchant à lui faciliter la planification et l'organisation du contenu à enseigner et à évaluer.

Ce scénario se présente également sous forme d'un document distinct, de même que deux autres, conçus respectivement à l'intention des élèves du 2^e cycle et du 3^e cycle, et ce, pour en faciliter l'utilisation. Ces scénarios d'apprentissage comprennent deux composantes : un guide pour l'enseignante et un cahier de l'élève. À titre d'exemple, voici une brève présentation du scénario de fin de 1^{er} cycle, *Mishta-uikashu!*⁴

Le scénario d'apprentissage et d'évaluation de fin de 1^{er} cycle, *Mishta-uikashu!*, présente une situation constituée d'un ensemble de cinq tâches que l'élève doit accomplir en vue d'atteindre un but fixé : se familiariser avec la cueillette de petits fruits et faire une recette de muffins. Cette situation d'apprentissage et d'évaluation prend en considération l'expérience de l'élève et, chez les Innus, elle demeure toujours une activité pertinence culturelle. Elle est signifiante et elle incite les élèves à mobiliser des savoirs essentiels dans des contextes variés.

Au cours de cette situation d'apprentissage et d'évaluation, l'élève sera amené à développer des compétences en communication orale, en lecture et en écriture ainsi que des compétences transversales (se donner des méthodes de travail efficaces, coopérer, communiquer de façon appropriée). Le scénario *Mishta-Uikashu!* amènera également à faire appel à d'autres disciplines, telles que les mathématiques et les arts plastiques. Il se déroule au cours de plusieurs périodes d'enseignement et il porte sur l'ensemble des habiletés et des connaissances vues au cours du cycle.

Denise Jourdain, une enseignante innue de l'école Johnny-Pilot, de la communauté de Uashat, à Sept-Îles, nous fait part de ses commentaires à la suite de l'expérimentation du scénario *Mishta-uikashu!*

« Depuis maintenant deux ans, le programme de langue innue de l'Institut Tshakapesh est mis en œuvre à l'école Johnny-Pilot. Le scénario d'apprentissage et d'évaluation de fin de cycle *Mishta-uikashu!* apporte à l'enseignante un soutien pédagogique inestimable. Pour une classe de 2^e année du premier cycle, son contenu a été bien pensé et planifié. S'adressant à un effectif innu, les contenus d'apprentissage ont été élaborés en vue de tenir compte de la culture innue. Les élèves développent des habiletés et des savoirs essentiels en langue orale et en langue écrite; en même temps, ils vivent des expériences culturelles propres à leur culture. Le scénario présente toutes les étapes de la planification d'une démarche d'apprentissage; tout ce que l'enseignante doit faire est de préparer le matériel nécessaire pour chacune des tâches que l'élève accomplira. Au fur et à mesure que l'enseignante s'approprie le programme, elle se sent beaucoup plus en confiance dans l'enseignement-apprentissage des tâches du scénario.

Les élèves qui ont réalisé des apprentissages ayant un lien avec *Mishta-uikashu!* possèdent un bagage de connaissances considérable. Ils sont beaucoup mieux préparés pour accroître leur compétence liée à la langue innue écrite. J'aime observer ces mêmes élèves dans l'accomplissement de leur tâche, car ils savent mettre en pratique leurs nouveaux apprentissages, ce qui me motive à aller plus loin dans le développement de leurs compétences. J'encourage les autres enseignantes de la langue innue à s'approprier le programme; elles ne manqueront pas, ainsi que leurs élèves, de vivre des expériences enrichissantes. »

Permettre à l'élève de mobiliser des savoirs essentiels dans des contextes variés, signifiants et stimulants, de mettre à profit ses habiletés et d'enrichir ses connaissances linguistiques et culturelles dans un cadre d'apprentissage adapté à ses besoins et à ses centres d'intérêt, et de travailler avec du matériel motivant et stimulant, voilà les préoccupations qui ont présidé à la rédaction des deux parties du programme de langue innue au primaire.

M^{me} Yvette Mollen est directrice du secteur Langue et culture, à l'Institut Tshakapesh de Sept-Îles.

-
1. [<http://www.saa.gouv.qc.ca/nations/population.htm>]
 2. [<http://www.ainc-inac.gc.ca/ai/scr/at/irp/ffa-fra.asp>]
 3. Conceptrices et rédactrices : Rose-Hélène Arseneault, Adélina Bacon et Julie Basile.
 4. *Que c'est bon!*

L'un des apports du *Renouveau pédagogique* au Québec est, sans aucun doute, le bouillonnement des débats qu'il a suscités à propos de l'apprentissage et du développement de compétences par les élèves. Peu important, finalement, les polémiques autour de la notion de compétence. En effet, il n'y a pas de contradiction à travailler au développement de compétences, tout en insistant sur la construction de connaissances par les élèves. Toute compétence s'appuie sur des connaissances. Et puis, si les compétences se développent par les actions que les élèves mènent en situation, n'oublions pas que, pour Piaget, la connaissance elle-même est action. Ces deux concepts se complètent plus qu'ils ne s'opposent.

En cela ne se trouve pas notre propos d'aujourd'hui!

Si chacun est d'accord pour affirmer qu'une compétence se développe en situation, ce sont ces mêmes compétences qui ont facilité le retour des situations dans les salles de classe. Ces situations permettent la construction de sens par les élèves, elles font entrer la vie dans les salles de classe et elles contextualisent les contenus des apprentissages scolaires.

Pourquoi ces situations et quel est leur apport aux apprentissages scolaires?

Célestin Freinet avait introduit une imprimante dans sa classe d'une école rurale; non pas ces petites machines imprimantes qui côtoient nos ordinateurs, mais un véritable mastodonte, tels ceux que les imprimeurs avaient dans leurs ateliers jusqu'à récemment. Avec ses élèves il crée un journal local. À l'époque, entre les deux guerres mondiales, c'était une véritable révolution et Freinet rencontre beaucoup d'opposition. Pour ses élèves par contre, l'écrit devient subitement un outil de communication. Ce qu'ils écrivent a du sens et une finalité, et joue un rôle social dans la petite communauté de ce village isolé. Et les résultats ne tardent pas à venir : ces élèves lisent de mieux en mieux et écrivent des articles que chacun dans le village lit et commente. Cette grammaire suivie de ses accords infernaux, et puis la conjugaison avec ses modes, ses temps et ses verbes irréguliers et, surtout, cette orthographe avec ses mots et leurs lettres qu'on n'entend pas à la dictée... Comment apprendre tout cela? Quel sens donner au verbe « traire » conjugué au subjonctif plus-que-parfait? Est-ce ce même français que les parents de ces élèves parlent lorsqu'ils travaillent à l'étable ou aux champs? Intuitivement, comme tous les bons pédagogues, Célestin Freinet l'a compris : ses élèves ne peuvent pas comprendre ce qui n'a aucun sens pour eux. Il part du postulat selon lequel, dans la vie de tous les jours, à moins d'y être contrainte, une personne ne fait pas une activité dont elle ne perçoit pas le sens. Alors, pourquoi à l'école faudrait-il que les élèves soient quotidiennement obligés de faire des activités aux contenus décontextualisés et dont ils ne parviennent pas à construire le sens?

Sans doute redécouvrons-nous aujourd'hui les assises de la pédagogie et de l'apprentissage que Célestin Freinet avait déjà posées il y a longtemps.

Une recherche¹ sur les résultats de l'enseignement des sciences aux États-Unis montre clairement que, parmi une série d'autres stratégies d'enseignement, ce sont celles qui contextualisent les contenus d'enseignement qui obtiennent les meilleurs résultats chez les élèves.

La contextualisation des contenus des apprentissages serait-elle importante?

Dans une classe de 5^e année, au primaire, des élèves en ateliers manipulent des récipients qu'ils tentent de graduer pour y lire la quantité de liquide qui pourra s'y trouver. Les élèves étant très actifs, plusieurs stratégies apparaissent. Pourquoi font-ils cela? Quelques semaines plus tard, des pluviomètres gradués, construits au départ avec des bouteilles d'eau en plastique, sont disposés en différents endroits de la cour de récréation et du stationnement de l'école. Autour de chacun des pluviomètres, un ou deux élèves prennent des notes. Chaque équipe a construit son pluviomètre. De retour en classe, un graphique est affiché, compilant toutes les données recueillies. Une moyenne est calculée quotidiennement entre les relevés des différents groupes, ainsi qu'une moyenne de la semaine. Les élèves utilisent des unités de capacité : la notion de centilitre n'a plus de secret pour eux. Chaque jour de pluie, ce sous-multiple du litre correspond à une certaine quantité d'eau dans leur pluviomètre. Ils calculent aussi des moyennes arithmétiques et organisent des données en abscisse et ordonnée sur un tableau à double entrée. Ils font un journal de bord pour consigner leurs impressions, leurs mesures et leurs observations sur la pluviométrie à un moment donné de l'année dans leur région. Ils écrivent, discutent et défendent leur point de vue. Hors de ces situations, toutes ces notions n'auraient eu que peu de sens pour eux : le centilitre, les unités de capacité, la moyenne arithmétique, des notions de pluviométrie, etc. Et pourtant, non seulement ils ont construit des connaissances à propos de ces notions, mais encore ils les ont aussi utilisées dans des situations qui avaient du sens pour eux. Leurs propres connaissances sont devenues des ressources pour traiter des situations. Et c'est en traitant ces situations avec leurs propres connaissances qu'ils ont finalement acquis des compétences. Enfin, c'est parce qu'ils utilisent ces connaissances que celles-ci acquièrent du sens dans des situations. C'est une telle boucle qui crée une dialectique entre les connaissances plus anciennes et celles qu'ils adaptent ou construisent en situation.

Cette situation est-elle exceptionnelle?

Pas du tout; de tels exemples se multiplient aujourd'hui dans les salles de classe. De nombreux sites apparaissent dans Internet, des enseignants y échangent leurs « situations », et des banques de situations se développent progressivement dans différentes disciplines et sont mises en ligne, à la disposition de tous.

Les élèves apprennent-ils réellement quelque chose dans ces activités?

Les premières cohortes d'élèves qui ont vécu toute leur scolarité du primaire dans le contexte du renouveau pédagogique ont subi les épreuves du PISA, dont les résultats viennent d'être publiés. Si, dans l'ensemble, les élèves canadiens ont obtenu de bons résultats, les élèves québécois sont parmi les meilleurs. Bien sûr, une analyse moins grossière nuance ces résultats, mais alors que d'aucuns annonçaient une catastrophe, ces résultats sont rassurants et encourageants, autant pour les élèves que pour leurs enseignants qui se sont engagés dans ce renouveau pédagogique².

Alors, comment ces enfants apprennent-ils, puisque manifestement ils apprennent quelque chose à l'école?

Bien sûr, l'apprentissage est un processus complexe et continu³. Il ne se restreint pas à l'école. Dès sa naissance, un enfant apprend. Plus tôt, alors qu'il est encore dans le ventre de sa maman, il est déjà dans le bruissement du bain linguistique des propos qu'il perçoit.

L'apprentissage est permanent. Chaque fois que nous-mêmes ou notre organisme s'adapte à une situation, nous construisons une réponse aux sollicitations de cette situation : nous apprenons à la gérer convenablement. Mais encore faut-il qu'une personne soit dans un contexte qui l'interpelle et qui suscite, chez elle, des démarches d'adaptation à cet environnement. Encore faut-il aussi qu'elle soit sensible à cette adaptation aux situations, qu'elle manifeste le désir et la volonté de vivre ces adaptations. Aux environs de 1918, Jean Piaget fait une thèse en biologie. Il étudie l'adaptation d'une variété de mollusques aux crues et aux décrues des eaux du lac Léman, en Suisse. Il constate non seulement que ces mollusques se transforment pour s'adapter aux changements de leur environnement, mais aussi qu'eux-mêmes modifient cet environnement pour mieux encore s'y adapter. Cette adaptation est le résultat de processus d'assimilation et d'accommodation qui permettent l'équilibration d'un organisme. Cette idée à la fois simple, et pourtant si féconde en même temps, permet aujourd'hui encore de comprendre l'apprentissage.

Pour apprendre, progresser, se construire tout en construisant des connaissances à propos du monde qui l'entoure, une personne doit être dans un environnement qui l'interpelle, la questionne, la bouscule régulièrement. C'est cet environnement qui lui permet de créer le sens de

ce qu'elle réalise. Pour réagir aux sollicitations de cet environnement, elle se sert non seulement de ses propres ressources et de ses connaissances, mais aussi des ressources présentes dans cet environnement, dont les ressources sociales. Ce qu'elle construit, la personne le construit avec les autres. Une classe est une communauté d'apprentissage et c'est cette communauté qui facilite les apprentissages de chacun, tantôt de façon conflictuelle, tantôt de façon consensuelle. Cette double interaction, avec cet environnement et avec cette communauté, permet la construction de connaissances et le développement de compétences. Il s'agit bien d'interactions; la personne n'apprend pas au départ de rien, dans le vide, mais parce que ce qu'elle connaît déjà (c'est-à-dire ses propres connaissances), est en interaction avec ce qui peut devenir un objet d'apprentissage.

Quelle est cette dynamique des interactions?

Un enfant analyse les stratégies utilisées par deux de ses camarades qui se confrontent dans une partie d'échecs. Dans cette situation, il place ses propres connaissances des stratégies particulières à ce jeu en interaction avec celles qu'il observe, décode et analyse dans la partie jouée par ses camarades. C'est à travers ces interactions, entre ses propres connaissances et ce qu'il observe, qu'il se construit de nouvelles connaissances en adaptant celles qu'il possédait déjà à propos de ce jeu. Mais s'il peut construire de nouvelles connaissances, c'est uniquement parce que ce qu'il observe a réellement du sens pour lui. Bien plus, il est intéressé par ce jeu et a envie d'enrichir son répertoire de stratégies.

Un enseignement décontextualisé peut-il être intéressant?

Décontextualisé, un enseignement ressemble à un cours théorique de hockey, sans que les élèves ne se rendent jamais à l'aréna, ne touchent un bâton de hockey, ne chaussent des patins et, finalement, ne jouent au hockey. Aucun de ces élèves ne se passionnerait pour ce jeu dont il ne comprendrait même pas les principes de base.

Un des apports du renouveau pédagogique se situe sur ce plan : rendre aux apprentissages scolaires le sens qu'ils n'auraient jamais dû perdre. Dans un texte récent⁴, Robert Bisailon précise qu'une des finalités de la réforme de l'école québécoise est justement de permettre aux jeunes de trouver le sens de ce qu'ils font à l'école. Réintroduisant les situations, les compétences permettent aux jeunes, par là aussi, de construire le sens des mille et une activités qu'ils exercent à l'école.

Ce n'est pas la réintroduction d'un sens à donner à l'école qui est étrange; ce sont plutôt ces décennies d'absence de sens, pour les élèves, qui étaient anormales : *un véritable non-sens à l'école!*

M. Philippe Jonnaert est professeur et titulaire de la Chaire UNESCO de Développement curriculaire, à l'Université du Québec à Montréal. [Jonnaert2@yahoo.ca et <http://www.cudc.uqam.ca>]

-
1. SCHROEDER, C. M. et autres. « A meta –analysis of national research: Effects of teaching on student achievement in science in the United States », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 44, n^o 10, 2007, p. 1436-1460.
 2. Voir le site canadien du PISA : [<http://www.pisa.gc.ca/fra/accueil.shtm>].
 3. JONNAERT, Ph. et C. VANDERBORGHT. *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socio-constructiviste pour la formation didactique des enseignants*, 3^e édition, Bruxelles, De Boeck – Université, 2009. (1^{re} édition : 1998, traduit en portugais aux éditions Artmed).
 4. BISAILLON, R. Préface, dans L. LAFORTUNE et autres (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007.

Introduction

Donald Guertin

En février 2011, à Montréal et à Québec, environ 250 conseillères et conseillers pédagogiques se rassemblaient pour se pencher sur la communication orale comme outil et objet d'apprentissage. Ce rassemblement a été l'occasion de découvrir des pratiques pédagogiques liées à la communication orale favorisant des apprentissages signifiants au regard de la langue.

Ainsi, la session de formation organisée par la Direction des programmes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a pu amener les personnes qui participaient à construire ensemble des outils pour mettre en œuvre des pratiques en communication orale, de sorte que la langue devienne un objet d'apprentissage. La réflexion sur la communication orale et la discussion sur l'accompagnement du personnel enseignant ont été les deux visées de la formation. Quant à l'accompagnement des membres du personnel enseignant, considérés comme une cible prioritaire, il s'agissait de discuter de façons d'intervenir pour les amener à faire en sorte que les moments de communication orale en classe deviennent de réelles situations d'apprentissage de la langue.

Dans cette perspective, le développement de la compétence à communiquer oralement a pour objet la culture, oblige la mobilisation de ressources variées et passe par des pratiques pédagogiques diversifiées. De plus, les programmes de formation, primaire et secondaire, établissent les composantes de la compétence et définissent les matériaux de la langue. Communiquer oralement amène l'élève à maîtriser davantage la langue dans les interactions quotidiennes et planifiées, afin de communiquer, de penser et de socialiser.

Le plus souvent, la communication orale est irréversible, immédiate, volatile et évanescence; elle est aussi complexe que la communication écrite. Le recours à des ressources technologiques permet le traitement différé des traces de l'oral. La compétence progresse autour des trois axes suivants : des situations et des contextes signifiants, la mobilisation de ressources et la pratique réflexive de l'apprenant.

Nul ne pourra contester le fait que le développement de la compétence à communiquer oralement favorise également le développement de compétences transversales, dont l'exercice du jugement et du sens critique, l'exploitation du potentiel de l'élève, l'exploitation de la technologie et la mise en œuvre de la pensée critique.

Le minidossier comprend quatre articles. Dans le premier, Nathalie Barrette et Donald Guertin tracent un tableau des visées et des intentions poursuivies par la session et ils donnent un aperçu des cadres théoriques de référence. Dans le deuxième, Nathalie Couzon considère l'utilisation et l'intégration de la technologie en communication orale. Dans le suivant, Donald Guertin discute de la médiation et de l'étayage au regard du développement de la communication orale. Enfin, le dernier article, celui de Nathalie Barrette, rappelle les principales idées de la conférence de M. Claude Poirier, professeur à l'Université Laval.

Donald Guertin est consultant en éducation.

Les visées et les orientations de la session de formation sur la communication orale

Nathalie Barrette et Donald Guertin

Le cadre conceptuel de la session de formation sur la communication orale au primaire et au secondaire a été élaboré à partir de deux sources. La première est le *Programme de formation de l'école québécoise, français, langue d'enseignement*. La seconde est issue des récentes avancées de la recherche francophone sur la didactique de l'oral. Les deux schémas conceptuels présentés ci-après (Figures 1 et 2) illustrent les éléments principaux du contenu de la session.

Compétence à communiquer oralement

Au primaire

Dans un climat favorisant la prise de parole et l'écoute active, l'élève explore en alternance les rôles de locuteur et d'auditeur au cours de situations quotidiennes de communication orale. À l'occasion d'interactions en grand groupe ou en groupes restreints, il peut échanger sur diverses thématiques associées non seulement au français mais à toutes les disciplines. Grâce aux interventions de l'enseignant et au soutien de ses pairs, il apprend à structurer adéquatement ses énoncés et à utiliser différents registres de langue pour s'adapter aux situations. (MELS, 2001, p. 81).

Au secondaire

Au secondaire, l'élève doit réinvestir les apprentissages effectués au primaire. Graduellement, il élargit son bagage de stratégies et y recourt de façon plus autonome. Il apprend à analyser des situations de communication plus complexes et à tenir compte des différents paramètres qui les caractérisent [...]. En communication orale, dans des situations d'écoute et de prise de parole individuelle ou interactive, il aborde de manière systématique les particularités des usages de la langue orale. (MELS 2007, p. 96)

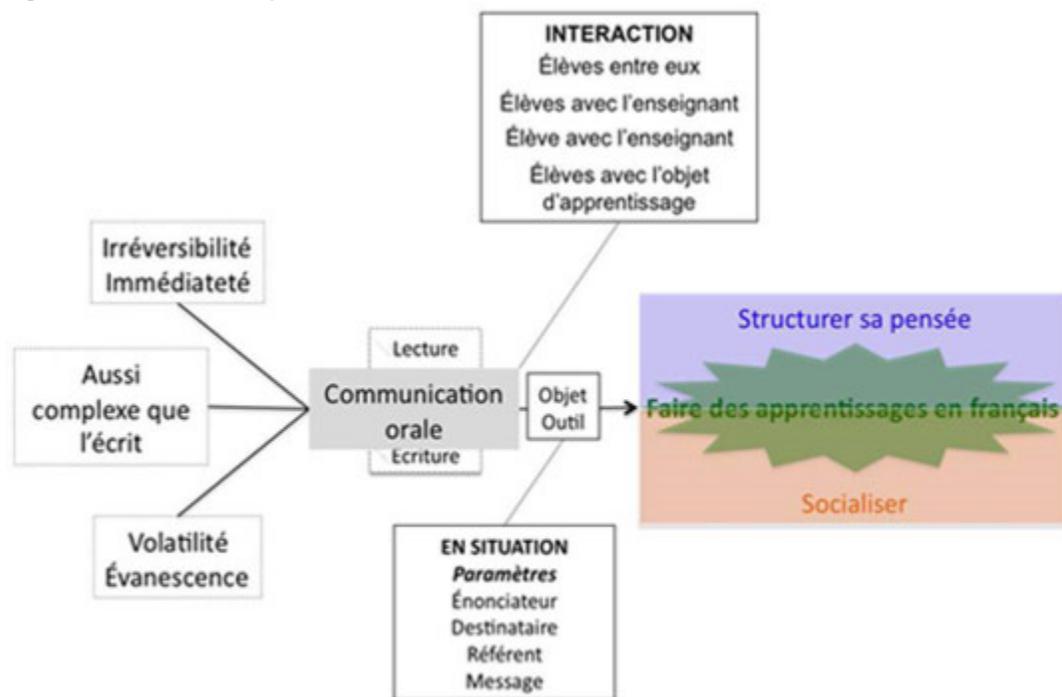
Pour comprendre les éléments retenus au regard du perfectionnement de la compétence à communiquer oralement, il faut établir des liens de complémentarité avec les compétences à lire et à écrire. Par exemple, lire pour communiquer oralement, écouter pour écrire, puis relire ou discuter pour réécrire un texte. Comme le signalent Charbonneau et Ouellet (2007), il existe un rapport de correspondance ou de complémentarité et d'évolution, plutôt que de hiérarchisation, entre les deux modes de communication que sont l'oral et l'écrit. Dans cette perspective, comme le mentionnent Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron (2008), la distinction entre l'oral et l'écrit repose sur une différence de systèmes et non pas sur une différence de registres.

Oral et interaction

L'interaction orale fait passer au premier rang des dimensions beaucoup moins importantes à l'écrit, en premier lieu la construction d'un espace de collaboration qui permet la communication. À l'oral, on est tenu d'exprimer, par le choix de marques linguistiques culturellement déterminées, notre relation à l'autre; plus exactement même, l'oral nous permet (ou nous impose...), lors de chaque interaction, de rejouer cette relation, de reconstruire les positionnements respectifs. Parler à quelqu'un, parler avec quelqu'un, comme l'exprime justement la langue française, c'est chaque fois construire une image de soi et une image de l'autre. (Maurer 2001, p. 44)

Différente de la langue écrite, la compétence à communiquer oralement est marquée par des particularités qui peuvent – et qui doivent – faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage systématique en classe. D'ailleurs, plusieurs chercheurs, dont Plessis-Bélair, Lafontaine et Bergeron, la comparent à un véritable serpent de mer de la didactique du français, car elle prend des formes multiples et variées (par exemple, volatilité, évanescence, irréversibilité, immédiateté) et se construit dans un espace interactif dans lequel l'élève engage l'ensemble de sa personne.

Figure 1 - Schéma théorique 1



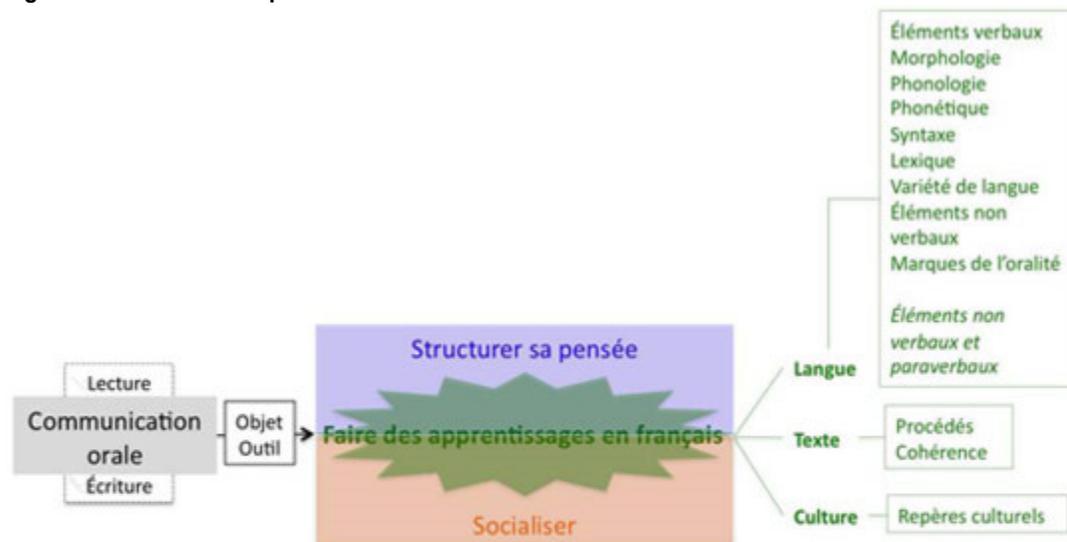
Par conséquent, compte tenu du fait que le travail pour perfectionner cette compétence s'appuie uniquement sur un matériau évanescent, il

est essentiel, pour soutenir et porter un jugement sur la progression de l'élève, de colliger régulièrement des traces sonores ou audiovisuelles de qualité¹. L'accès à des données enregistrées, considérées comme suffisantes et pertinentes, permet une régulation à la fois de la démarche d'apprentissage de l'élève et de la démarche pédagogique de l'enseignant.

La vigilance est aussi de mise pour éviter les pratiques réductrices qui substitueraient au réel développement de la compétence des pratiques telles que l'oralisation de l'écrit, la performance hors contexte ou le cantonnement dans une tradition d'exposé oral aux fins d'évaluation. (Charbonneau et Ouellet 2007, p. 151)

La compétence à communiquer oralement revêt deux statuts : objet d'étude et outil d'apprentissage. Elle a pour but, notamment, de structurer la pensée, de faire des apprentissages en français et de socialiser. Ainsi, l'élève doit agir et construire des connaissances à l'intérieur de situations diverses, ce qui exige de tenir compte de l'ensemble des paramètres de la communication pour satisfaire, efficacement, à une grande diversité de besoins et d'intentions. La variété et la complexité accrues des situations favorisent donc l'acquisition et la mobilisation de notions, de concepts et de repères culturels liés à la communication orale.

Figure 2 - Schéma théorique 2



Français, langue d'enseignement – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Formation disciplinaire suprarégionale - La communication orale au primaire et au secondaire «Arrête de parler, on fait d'Oral»
Montréal, les 9 et 10 février 2011 à l'Hôtel Gouverneur Place Dupuis – Québec, les 17 et 18 février 2011 à l'Hôtel Château Laurier

Quelles étaient les principales caractéristiques organisationnelles de la session?

La facture des activités de formation offertes aux conseillères et conseillers pédagogiques a permis d'engager, dans une démarche de réflexion interactive où l'apport actif de chaque personne devenait une condition structurelle incontournable, les personnes qui participaient à ces activités. Les organisateurs de la session ont privilégié une démarche de co-construction où le maillage des ressources offertes par chaque activité concourait à construire, collectivement, un savoir sur la communication orale.

L'interaction dans la participation

Afin de s'assurer que toutes les activités allaient contribuer à la démarche de co-construction, l'**interaction** a été une caractéristique de la conception de chaque activité proposée. Ainsi, chaque atelier était conçu et animé de façon que, durant son déroulement, les participants interagissent non seulement avec la personne qui jouait le rôle d'animateur, mais également entre eux. Également, les activités de réflexion, d'appropriation, d'intégration et de réinvestissement ont été structurées de manière que les participants réfléchissent à partir de questions permettant d'intégrer et interagissent par le dialogue, le partage et l'échange.

Le contenu des activités

Une autre particularité de la facture de cette session de formation était la diversité des activités. Des ateliers thématiques ont fourni des ressources variées sur la communication orale (voir l'annexe 1). En équipe, les participants se répartissaient les différents ateliers en s'assurant qu'il y avait au moins un membre du sous-groupe dans chaque atelier. Des activités de clarification, d'exemplification, de conceptualisation et d'intégration avaient lieu à différents moments de la session pour soutenir l'appropriation et la co-construction. Le deuxième jour, en avant-midi, une conférence thématique sur la langue standard a soutenu la réflexion parmi les participants. En fin de session, une tâche complexe les a amenés à illustrer leur compréhension de ce que signifie « enseigner la communication orale » à partir d'un angle original, celui des rôles dévolus à l'élève et à la personne qui lui donne l'enseignement au regard du perfectionnement de la compétence à communiquer oralement.

Les modalités de travail et l'outil de consignation

Cette option organisationnelle a imposé des modalités de travail variées. En effet, à partir des questions soumises, les participants ont été invités à réfléchir individuellement sur des problématiques liées à la communication orale. Il y a eu des temps d'échange en sous-groupes et en assemblée plénière à partir de questions permettant l'intégration. Enfin, un carnet personnel numérique a été mis à la disposition de chaque participant afin d'y consigner ses réflexions, ses questions, ses commentaires, ses notes personnelles; c'était un journal de bord individuel.

À l'inscription, chaque participant a reçu un disque numérique sur lequel étaient gravés les documents de la session ainsi que les vidéos qui ont servi à illustrer l'accompagnement d'enseignants durant trois mois au regard de l'enseignement de matériaux de la langue liés au service du développement de la compétence des programmes de formation primaire et secondaire.

La formation à l'accompagnement

Le but de la session était d'outiller les personnes participant à la formation, afin qu'elles soient en mesure d'accompagner le personnel enseignant de leur milieu respectif quant à la mise en place de pratiques novatrices pour enseigner l'oral. Alors, la combinaison des activités

contribuait également au perfectionnement des compétences professionnelles relatives à la consultation pédagogique. Pour planifier chaque activité, les personnes qui ont conçu la session se sont inspirées des travaux de Guy Le Boterf (2004). Elles tenaient à ce que chacune des activités s'aligne sur cette trame de fond de la formation. C'est pourquoi la diversité des ressources s'imposait et une démarche de co-construction appuyait l'assemblage des activités les unes aux autres.

Figure 3 - Schéma théorique

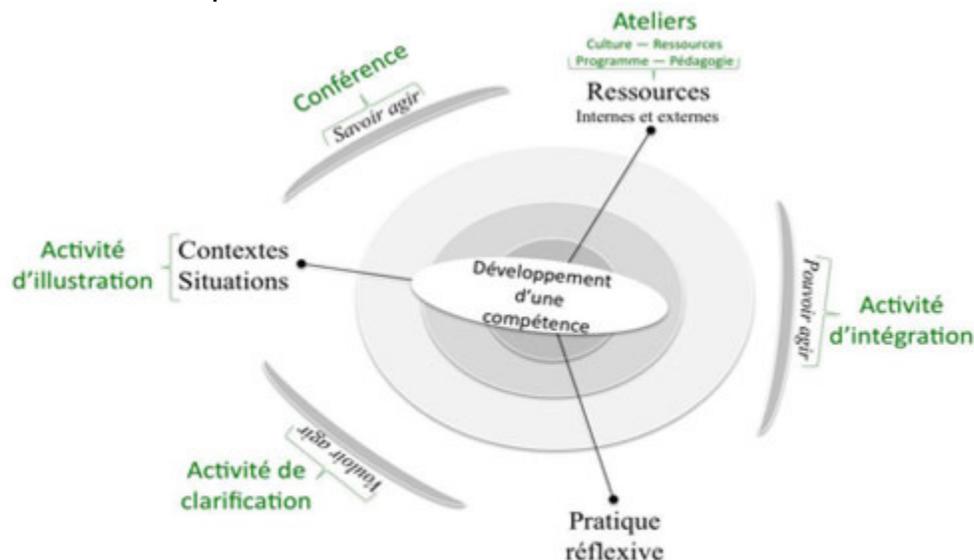


Schéma créé à partir de LE BOTERF, Guy, *Construire des compétences individuelles et collectives, Les réponses à 90 questions*, Éditions d'Organisation, Paris, 2004 [2000, 2001], 3^e édition, chapitres 2 et 3, pages 39-118.

Français, langue d'enseignement – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Formation disciplinaire suprarégionale - La communication orale au primaire et au secondaire « Arrête de parler, on fait d'oral »
Montréal, les 9 et 10 février 2011 à l'Hôtel Gouverneur Place Dupuis – Québec, les 17 et 18 février 2011 à l'Hôtel Château Laurier

Dans cette perspective, la tâche synthèse finale obligeait les participants à assembler les fruits de leurs réflexions dans un schéma illustrant les rôles dévolus à la personne qui donne l'enseignement et à l'élève. À partir de cette synthèse, les conseillères et conseillers pédagogiques se donnaient un référentiel pour accompagner les membres du personnel enseignant, au primaire et au secondaire, dans la mise en œuvre de pratiques pédagogiques.

En quoi ce modèle de formation se distingue-t-il d'un colloque?

Étant donné le fait qu'à quatre reprises, des ateliers étaient offerts, certains participants ont eu tendance à associer le modèle de la formation à un colloque, à un congrès ou à un séminaire. Faut-il préciser que la charpente de la session de formation se distingue de ces autres approches de formation?

Le maillage des activités imposait une interdépendance de ces dernières; elles ne pouvaient pas être réduites à une juxtaposition des unes par rapport aux autres. Les modalités de travail et les outils de consignation obligeaient à une participation qui consistait à relier les unes aux autres les activités de clarification, de réflexion et d'appropriation, en vue d'une synthèse au regard de trois volets liés à la communication orale : un processus de socialisation, une démarche de structuration de la pensée et une mobilisation des matériaux de la langue.

Pour réguler la formation où l'interaction était un facteur dominant, il a fallu offrir un ensemble de ressources variées : des ateliers organisés en fonction de quatre sujets, une conférence thématique, des exercices de rétroaction, un questionnement soutenu, et une activité synthèse complexe. À travers l'agencement de ces activités, la réflexion individuelle et le dialogue entre pairs ont permis un maillage serré autour du thème. Un volet de la session de formation imposait une réflexion sur le rôle d'accompagnateur et de formateur dévolu aux conseillères et aux conseillers pédagogiques.

Les opérations de co-construction sous-jacentes aux activités mises en place ont été imbriquées les unes aux autres quand les participants soudaient peu à peu les ressources diversifiées de la session. Cette combinatoire des ressources obligeait à une participation consistant à progresser au regard des représentations initiales et distinctes, d'une participante ou d'un participant à l'autre, par rapport à la communication orale. En d'autres termes, l'apport singulier des ressources jumelées aux connaissances personnelles des participants a produit une conception dynamique de ce que signifie « enseigner la communication orale » ou « perfectionner la compétence à communiquer oralement ». En fait, l'outillage des conseillers pour former et accompagner les membres du personnel enseignant résultait de ce dialogue entre pairs qui émergeait des matériaux de la session.

Une articulation rigoureuse des objectifs et des visées de la session a permis de rendre systématiques les intentions poursuivies. À titre d'exemple, à la suite de la sélection d'ateliers pour illustrer quatre dimensions de la communication orale, les personnes qui ont conçu la session de formation ont soutenu chaque animateur ou animatrice durant les mois de préparation de ladite session. Une question relative à l'intégration a été soumise aux animateurs regroupés sous un même thème, une culture semblable, ou des ressources, un programme ou une pédagogie similaires; elle alignait les animateurs dans leur travail de conception de leur atelier et de son élaboration sous un mode interactif. À cet égard, les ateliers étaient des ressources diversifiées à mobiliser pour aider les participants à se donner une représentation opérante de ce que signifie « enseigner l'oral », pour mieux agir auprès des membres de leur personnel enseignant.

En considérant ces différents aspects, il est facile de percevoir la distinction qui s'impose entre ce modèle de formation et d'autres modèles existants. Sans dénigrer les autres approches, il importait, au moment de concevoir la formation, de faire valoir cette démarche novatrice où la co-construction s'exerce dans l'interaction; elle engage davantage les personnes participant à une telle formation dans la conception d'une représentation, dans la production d'outils adaptés et dans l'appropriation des enjeux et des défis. Ce choix organisationnel exige un souci constant de cohérence à toutes les étapes de conception.

Quant aux technologies de l'information et de la communication (TIC), elles ont été intégrées tout au cours du déroulement. Leur utilisation variée a permis d'innover, d'accélérer la communication et la diffusion, et de favoriser une interactivité plus instantanée. Toutefois, il aurait été intéressant de passer de l'utilisation à l'intégration. Les personnes qui ont conçu la session en étaient conscientes, mais elles ont choisi de procéder de cette manière afin de mettre l'accent sur la démarche, le processus et les stratégies mobilisés.

Annexe 1 – Les ateliers

Titre	Descriptif	Animation	P-S
-------	------------	-----------	-----

BLOC CULTURE

En quoi les repères culturels permettent-ils à l'élève, quelle que soit son origine, de faire des apprentissages signifiants à l'oral?

<i>De l'oral à l'écrit à l'oral : des chemins inusités</i>	Allers-retours entre l'oral et l'écrit afin de favoriser l'expression de la création.	Marc-André Caron Conteur	P-S
<i>Fondements de l'enseignement de la prononciation</i>	Classification des particularités du français québécois à considérer dans l'apprentissage du registre soigné de la langue.	Claude Poirier Université Laval	P-S
<i>Une voix qui porte</i>	S'offrir le plaisir de l'acte de création pour explorer la langue, tout en amenant, entre autres, à réfléchir aux effets produits par le choix des mots, des niveaux de langue, des attitudes physiques et de la maîtrise de la voix.	Ariane Labonté Conteuse	P-S
<i>L'inscription du corps dans le texte par le slam</i>	Réfléchir aux régularités d'une pratique sociale et culturelle (le slam) et planifier une séquence didactique sur le slam qui tient compte de la démarche active de découverte et des apprentissages.	Judith Émery-Bruneau Université du Québec en Outaouais	P-S
<i>Aux sources de l'oralité</i>	Remonter aux sources des pratiques culturelles ancestrales et examiner ensemble comment il serait possible de faire réfléchir les élèves à la place occupée par l'oralité dans l'histoire et dans l'évolution de nos sociétés.	Olivier Dezutter Université de Sherbrooke	S

BLOC RESSOURCES

Dans quelle mesure un outil favorise-t-il le développement de la compétence à communiquer oralement?

<i>Dragons et dulcinées : quand l'oralité rencontre la lecture et l'écriture</i>	Constater l'intérêt du jeu d'aventure pour le perfectionnement de la compétence <i>Communiquer oralement</i> en classe, et en explorer les retombées en lecture et en écriture.	André Roux CS Marie-Victorin Monique Le Pailleur MELS (PAAF)	P-S
<i>Parler en ondes... Tout un défi!</i>	Approche originale et innovatrice (trousse <i>En Ondes</i>) pour se familiariser avec la radio et la baladodiffusion, pour mettre en œuvre des stratégies de communication orale et pour apprendre à réfléchir aux façons de s'exprimer.	Sandra Laine CS Marie-Victorin Janie Caza MELS (PAAF)	P-S
<i>L'enregistrement audio : écouter et ajuster ses prises de parole</i>	Utilisation de l'enregistrement audio à diverses fins (par exemple, consignation de traces, analyse et évaluation).	Claude Frenette CADRE (FEEP)	P-S
<i>Là, tu parles! Site Web interactif</i>	Présentation du site Web interactif <i>Là, tu parles!</i> destiné aux jeunes âgés de 14 à 17 ans (initiation au site et propositions de développement).	Nathalie Couzon Nathalie Barrette MELS (PAAF)	S

BLOC PROGRAMME

À quelles conditions l'élève sera-t-il amené à mobiliser les matériaux de la langue afin de perfectionner sa compétence à communiquer oralement?

<i>Progression des apprentissages au primaire</i>	Présentation du document de travail sur la progression des apprentissages en communication orale au primaire.	Janie Caza Monique Le Pailleur MELS (PAAF)	P
<i>La médiation, un aspect méthodique du métier de prof</i>	À partir de l'observation de situations vécues en classe, réfléchir au rôle de médiation que la personne doit développer en enseignant, particulièrement en ce qui a trait au questionnement.	Josée De Repentigny Danièle D'Aragon MELS (PAAF)	S

BLOC PÉDAGOGIE

Quels éléments incontournables l'enseignante ou l'enseignant doit-il considérer pour que ses interventions pédagogiques contribuent au perfectionnement de la compétence à communiquer oralement chez l'élève?

<i>Prise de parole 101</i>	À partir d'une vidéo d'élèves de 4 ^e secondaire, reconnaissance des moments d'oralité en classe et des situations authentiques pour réinvestir les apprentissages.	Marie-Josée Harnois CS des Bois-Francs	P-S
<i>Démystifier l'oral réflexif</i>	En s'appuyant sur une recherche collaborative faite par des conseillers pédagogiques et des enseignants de la région Laval-Laurentides-Lanaudière et de Montréal, sous la supervision d'une chercheuse de l'UQTR, M ^{me} Ginette Plessis-Bélaïr, clarifier un axe de la didactique de l'oral, soit l'oral réflexif.	Annick Lévesque CS des Affluents	P

<i>Pour une bonne réponse, il faut la bonne question : lire pour communiquer</i>	Considérer l'interrelation de la compétence à communiquer oralement et de la compétence à lire (par exemple, lire et se faire lire dans le but de questionner, de se questionner, de s'informer, d'informer, de définir, de négocier ou de défendre des idées).	<i>Jessica Saada</i> MELS (PALE)	P-S
<i>Formules et approches pédagogiques</i>	Explorer plusieurs formules pédagogiques qui peuvent soutenir la planification des apprentissages en communication orale, selon diverses approches pédagogiques.	<i>Janie Caza</i> <i>Monique Le Pailleur</i> MELS (PAAF)	P
<i>Communiquer à l'oral : un défi à relever pour les élèves allophones</i>	Examiner les défis à relever pour les élèves allophones, nouvellement arrivés ou non, sur le plan socioscolaire et linguistique, particulièrement à l'oral, ainsi que les interventions pédagogiques à privilégier pour ces élèves.	<i>Suzanne Belzil</i> MELS (DP) <i>Maryline Beuchot</i> MELS	P-S

M^{me} Nathalie Barrette est enseignante en adaptation scolaire et M. Donald Guertin est consultant en éducation.

-
1. Plusieurs ateliers du bloc **Ressources** fournissent des façons de faire à l'aide des technologies de l'information et de la communication (TIC), notamment pour observer, conserver et analyser des traces selon des critères préétablis. À lire, l'article rédigé par Nathalie Couzon, intitulé *La technologie au service de l'apprentissage de la langue*.

Des technologies au service de l'apprentissage de la langue

Nathalie Couzon

Il s'agit ici de l'histoire de deux personnages qui font un peu peur, simplement parce que peu de gens savent comment les aborder. On pourrait dire qu'ils sont deux mal-aimés, deux incompris. C'est pourquoi on les néglige souvent, on les toise parfois. Pourtant, on se dit, à l'occasion : « On devrait peut-être changer de regard, essayer quelque chose pour les intégrer? Mais... comment faire? » Voilà le nœud du récit! Alors, comment résoudre l'élément perturbateur? Comment faire pour que le conte débouche sur une fin heureuse?

Lorsqu'on parle d'enseignement de l'oral et de technologies de la communication et de l'information (TIC), on vit la même problématique que dans ce conte : on doit enseigner une compétence souvent délaissée au profit des deux autres. On dispose d'outils ou, encore, on ne les connaît pas, mais souvent on ne sait comment s'y prendre pour arriver à un dénouement favorable. Bref, la question cruciale qui se pose est celle de l'intégration des TIC et de leur adaptation à l'enseignement de l'oral et au développement de la compétence *Communiquer oralement* chez les élèves. Est également soulevée la question de la pertinence d'utiliser ces ressources technologiques : Que suppose la mise en application de ces nouvelles approches pédagogiques dans l'enseignement de l'oral? Quelles sont les répercussions pour les élèves dans le perfectionnement de leur compétence?

Dans l'optique d'outiller les conseillères et les conseillers pédagogiques de ressources technologiques appropriées à mettre en œuvre dans les classes de français, quatre ateliers interactifs, regroupés dans un bloc intitulé *Ressources*, ont été conçus par des acteurs du milieu scolaire. Dans chaque atelier, il fallait répondre à la question d'intégration suivante : « Dans quelle mesure un outil favorise-t-il le développement de la compétence *Communiquer oralement*? »

De plus, ces ateliers permettaient aux personnes qui s'y étaient inscrites d'examiner ces ressources comme des réponses aux besoins exprimés par les membres du personnel enseignant pour faciliter l'enseignement de l'oral (planification, régulation et évaluation) et pour construire des savoirs durables chez les élèves. L'accessibilité, la souplesse et la simplicité dans l'utilisation des outils proposés, ou encore l'exploitation renouvelée qui en était faite, accréditaient leur potentiel très riche pour travailler et perfectionner l'oral en classe de français, que ce soit en démontrant comment ces outils permettaient aux élèves de réfléchir sur leur pratique d'auditeur, de locuteur et d'interlocuteur ou, encore, en présentant des façons innovatrices de travailler l'oral en situation d'interaction.

Enfin, les ateliers permettaient de réfléchir aux moyens à mettre en place pour intégrer les TIC aux pratiques pédagogiques et au développement de la compétence à communiquer : il ne s'agissait pas de considérer la simple utilisation des technologies en question, mais plutôt de les intégrer en tant qu'outil d'apprentissage de la langue. Cela supposait, en filigrane, qu'une réflexion soit amorcée sur la pertinence de recourir à certaines ressources plutôt qu'à d'autres dans un contexte donné.

Conçu et animé par Claude Frenette, conseiller du Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RÉCIT), l'atelier intitulé *L'enregistrement audio : écouter et ajuster ses prises de parole* avait pour but de montrer les avantages indéniables de l'enregistrement audio pour : consigner et conserver des traces à l'oral; les analyser à l'aide de critères établis; confronter son jugement avec celui de la personne qui enseigne et ceux d'autres élèves; intégrer, dans ses prises de parole, des stratégies, des notions et des concepts nouvellement acquis et y inclure ceux qui ont été consolidés ou approfondis; évaluer, enfin, son degré de compétence à communiquer oralement, tout en respectant le rythme, les besoins et la progression de chaque personne. L'utilisation des TIC permettait donc de revaloriser la place de l'oral dans la classe de français et de lui donner les lettres de noblesse qui lui reviennent.

D'autre part, l'atelier *Dragons et dulcinées : quand l'oralité rencontre la lecture et l'écriture* montrait que l'oral pouvait servir le développement des autres compétences et que l'inverse était également vrai. André Roux, également conseiller du RÉCIT, et Monique Le Pailleur, collaboratrice au Plan d'action pour l'amélioration du français, ont conçu et animé l'atelier. Élaboré à partir de productions faites au 3^e cycle du primaire, il permettait de constater que le jeu d'aventure est intéressant pour perfectionner la communication orale en classe. Il était également l'occasion d'en explorer les retombées en lecture et en écriture. <http://www.domainelanguages.qc.ca/spip.php?article35&lang=fr>.

D'ailleurs, une récente étude menée à l'échelle européenne sur l'utilisation du jeu en enseignement montre que le fait de jouer favorise une meilleure rétention des savoirs, une augmentation de la concentration et l'amélioration de compétences clés, d'ordre social autant qu'intellectuel. « Dans un contexte de formation où le temps semble une inexorable peau de chagrin, il faut faire flèche de tout bois et viser l'économie de moyens pour assurer la fréquence et la régularité des pratiques nécessaires à la consolidation de l'apprentissage et à l'exploration de nouvelles avenues. » (Charbonneau et Ouellet 2007, p. 157)

L'atelier *Parler en ondes... Tout un défi!* proposait de favoriser l'interaction, la motivation et aussi l'estime de soi : quoi de plus effrayant, en effet, que de parler devant plusieurs personnes sans avoir la chance de se reprendre en cas d'erreur! Par contre, parler devant un micro et s'enregistrer, pouvoir faire une deuxième prise, pouvoir s'écouter, s'évaluer et, surtout, progresser, voilà toute une différence! Il s'agissait là de quelques-uns des avantages mis en évidence dans cet atelier conçu et animé par Sandra Laine, conseillère du RÉCIT, et Janie Caza, collaboratrice au Plan d'action pour l'amélioration du français, qui ont aussi présenté *En Ondes*, une trousse qui propose une approche originale pour se familiariser avec la radio et la baladodiffusion, mettre en œuvre des stratégies de communication orale et apprendre à réfléchir aux façons de s'exprimer.

Conçu et animé par Nathalie Barrette et Nathalie Couzon, collaboratrices au Plan d'action pour l'amélioration du français, le quatrième atelier proposait aux participants d'explorer le site *Là, tu parles!*, un outil ministériel interactif destiné aux jeunes âgés de 14 à 17 ans, faisant état des parcours offerts aux jeunes du 2^e cycle, parcours qui les amènent à réfléchir sur leur rapport à la communication orale, sur leurs besoins immédiats de formation ainsi que sur les exigences qu'ils devront affronter dans le monde du travail. Cet atelier rejoignait aussi des visées de l'approche orientante. Avec, en toile de fond, l'individualisation des apprentissages, le libre choix et l'autonomie des élèves, les contenus et les outils du site sont adaptés aux préoccupations, aux besoins et au degré de compétence des élèves.

En conclusion, il importe de retenir qu'à travers les ateliers, on a voulu mettre en exergue les nombreux avantages des TIC dans l'enseignement de l'oral et dans le perfectionnement de la compétence. Certes, l'intégration des TIC n'est pas chose facile. On reste tributaire du blocage de bande passante ou d'une connexion Internet défaillante. Cependant, ces inconvénients ne doivent pas ternir l'apport indéniable des TIC dans les situations quotidiennes d'oral en classe. Évidemment, leur intégration à l'apprentissage suppose – et même impose – une pédagogie renouvelée. Ces outils doivent être correctement utilisés pour que tous et toutes en retirent le maximum de bénéfices. Ils donnent du sens aux apprentissages accomplis et aux défis à relever. Ils aident à la coopération entre les élèves et les enseignants par l'interaction accrue inhérente à leur usage. Ils permettent de concrétiser la volatilité et la polyvalence de l'oral en aidant aussi à l'archivage et à la présentation des travaux. Enfin, la dernière, mais non la moindre de leurs qualités, ils permettent de désamorcer la peur qui accompagne souvent la prise de parole : se mériter une palme à l'oral n'est pas chose aisée et devenir une personne habile à communiquer demande un certain entraînement.

M^{me} Nathalie Couzon est enseignante de français.

Référence bibliographique

CHARBONNEAU, Jacqueline et Lise OUELLET. « Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire, dans le Programme de formation de l'école québécoise », dans PLESSIS-BÉLAI, Ginette, Lizanne LAFONTAINE et Réal BERGERON

L'étayage par la médiation, une solution pour perfectionner la compétence à communiquer oralement

Donald Guertin

M^{mes} **Danièle d'Arçon**, conseillère pédagogique à la Commission scolaire Marie-Victorin, et **Josée de Repentigny**, conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Hautes-Rivières, ont animé un atelier qui portait sur l'étayage et la médiation en situation de communication orale. Illustré par des exemples authentiques sur bandes vidéo, il a permis aux participants de mieux comprendre la place qu'occupe le questionnement *interactif* dans une posture pédagogique ayant pour but de mettre en exergue le processus et le contenu de l'apprentissage.

D'aucuns reconnaissent que l'élève apprend mieux en contexte signifiant. Ainsi, les situations de communication orale, fréquentes en classe, ont l'avantage d'être quotidiennes et spontanées, prévisibles et malléables; elles font partie des interactions multiples entre la personne qui donne l'enseignement et les élèves, et entre les élèves mêmes. Elles peuvent également être planifiées sous forme de débats, d'échanges, de présentations, de tables rondes, de forums, d'ateliers, de travaux en sous-groupes, etc.

Dans cette perspective, l'intervention pédagogique planifiée favorise la mise en relief des matériaux de la langue mobilisés pour communiquer; de plus, elle met l'accent sur la démarche suivie pour le faire. Le *questionnement pédagogique planifié* favorise la prise de conscience par les élèves de ce qui se passe sur le plan de la mobilisation des contenus et du processus suivi. Non seulement le questionnement planifié guide le déploiement du contenu de l'interaction en cours, mais il oriente également l'élève à prendre conscience des matériaux de la langue qu'il mobilise et des stratégies auxquelles il recourt. Cela permet de réguler tout autant le contenu et la mobilisation des matériaux de la langue que la démarche et l'investissement des stratégies. Qui plus est, le questionnement planifié favorise, chez l'élève, une pratique réflexive à propos de ses apprentissages.

Dans cette perspective, il faut réaliser que l'étayage passe par le questionnement planifié. La personne qui enseigne guide les élèves, d'abord et avant tout, dans le déploiement du contenu thématique. Puis, elle les questionne pour leur faire prendre conscience des matériaux propres à la langue qu'ils sont en train de mobiliser pour construire leur prise de parole, autant au regard de la langue elle-même et des repères culturels que relativement au texte oral (procédés et cohérence). Enfin, cet enseignant interroge les élèves sur leurs pratiques d'apprenant afin d'« évaluer » la pertinence, l'efficacité, la congruence de leurs façons de résoudre la question, ou le problème, le défi, l'obstacle, ou l'enjeu de la situation qui leur a été soumise. Contenu du thème, matériaux de la langue et pratique réflexive sont des matières premières sur lesquelles l'enseignant étaye les apprentissages en cours.

Si l'étayage passe par un questionnement planifié, s'il guide la dynamique des interactions multiples dans la classe et s'il oriente la construction du savoir des élèves, il passe par l'attitude pédagogique essentielle qu'est la **médiation**. L'objet même de la médiation est le perfectionnement de la compétence; la médiation favorise la prise de conscience et accroît le pouvoir de l'élève sur ses apprentissages, de même que son savoir et son vouloir à leur sujet. Outre le fait de favoriser la différenciation, la médiation accroît la prise de conscience du chemin parcouru pour apprendre; elle concerne tout autant la dimension affective de l'apprentissage que sa dimension sociale.

La médiation incite la personne qui donne l'enseignement à adopter en classe des gestes, des attitudes et des comportements qui font en sorte que l'élève occupe, de façon optimale, les interactions, l'espace et les lieux de l'apprentissage. Si la communication orale est le cœur de l'apprentissage, la dynamique des interactions doit soutenir l'engagement optimal des élèves et, dans la mesure du possible, provoquer ces élèves à construire, en collaboration, le savoir, et à le négocier.

Les animatrices de l'atelier ont fait référence aux travaux menés par Barth : « Dans une perspective de compréhension, *la première tâche du médiateur consiste à comprendre ce que l'apprenant comprend déjà*. Quand les cadres des références sont très éloignés les uns et des autres, cela peut être très difficile. Nous avons vu la fonction importante des exemples pour créer "une culture commune" à partir de laquelle on peut s'exprimer et donc révéler ses perceptions. » (Barth 2001, p. 158)

La médiation favorise la négociation de sens. Elle enclenche la mise en œuvre d'un contrat tacite par lequel les personnes qui apprennent entre elles, guidées par celle qui leur enseigne, explorent, découvrent, organisent, structurent et négocient le sens du savoir en construction; c'est le contrat d'intersubjectivité (Barth 1993). Il est facile de percevoir la place qu'occupe l'écoute dans la pratique de médiation en classe, l'écoute pour favoriser la prise de parole. Il est difficile de favoriser la médiation quand la personne qui l'exerce contrôle l'espace de la prise de parole et l'occupe presque entièrement.

Il est également facile de percevoir en quoi la compréhension des uns et des autres permet de mieux négocier le savoir qui est en construction. La mutualité qui s'établit dans la classe favorise l'engagement; et l'engagement accroît la dynamique de la co-construction. La personne qui exerce la médiation soutient, guide, aligne, oriente, rappelle, évoque, fait prendre conscience; elle favorise également l'établissement de liens; elle mise sur les interactions pour susciter la co-construction, entre autres choses.

D'aucuns sauront reconnaître la nécessité de créer un climat favorable à cette co-construction; ce sera donc la mission de la personne qui agit à titre de médiateur de créer les conditions nécessaires pour permettre aux élèves de relever de réels défis (MELS 2007), d'instaurer un climat de confiance mutuelle et de partage, de miser sur les besoins d'apprentissage des élèves et de favoriser leur réussite. Ainsi, « guidés par l'enseignant, qui les incite à faire des retours réflexifs sur leurs apprentissages, ils [les élèves] doivent faire régulièrement le point sur leurs démarches ainsi que sur les connaissances et les repères culturels qu'ils se constituent. Ils apprennent à reconnaître leurs forces et leurs difficultés dans divers contextes et à conserver des traces des diagnostics et des commentaires qu'ils reçoivent ou font eux-mêmes au regard de leur cheminement. Ils doivent acquérir l'habitude de recourir à ces traces pour s'engager activement, seuls ou avec des pairs, dans des actions de régulation et de remédiation ». (MELS 2007, p. 16)

L'enseignant médiateur devra constamment ajuster sa pratique, et la réguler, afin de s'assurer qu'il questionne adéquatement les élèves sur le chemin emprunté, de même que sur le processus et les stratégies adoptés, pour co-construire un savoir en communication orale qui passe par la mobilisation de ressources, dont des matériaux propres à la langue. (MELS 2007, p. 53)

Comme l'ont rappelé les animatrices de l'atelier, toutes ces façons de faire concourent à « aider les élèves à dégager leurs forces, à reconnaître leurs difficultés, à préciser et à expérimenter des actions menant à une amélioration, à comparer leurs différentes productions, à percevoir, dans leurs interactions avec les autres, ce qui révèle les limites de leurs compétences réciproques et à voir en quoi ils ont approfondi ou étendu leur connaissance de la langue française et de la culture francophone ». (MELS 2007, p. 17)

La médiation favorise la prise de conscience et l'engagement des élèves. Elle passe essentiellement par la pratique de l'étayage, lequel est assuré par un questionnement interactif. Et le questionnement se planifie!

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

L'enseignement du français au Québec : bâtir sur nos acquis

Conférence de M. Claude Poirier, Université Laval¹

Nathalie Barrette

La conférence de M. Claude Poirier a permis de comparer l'évolution du français langue maternelle au Québec et en France. Le conférencier a adopté une approche historique de la langue; il a rappelé qu'en comprenant bien l'histoire, on l'apprécie et la valorise. En exposant les causes de la différence et le fait de notre complexe linguistique, il a redéfini le rapport à la langue et à la norme du français de référence. Il a clos avec des constatations et proposé des orientations pédagogiques à privilégier dans notre enseignement, du primaire au secondaire.

Les hommes fabriquent des langues comme les araignées font des toiles, au besoin; et ce sont les sociétés qui les font vivre, changer et mourir (Santerre 1981, p. 26).

Peut-on avoir un accent en français?

Selon Laurent Santerre², les langues se divisent en dialectes. « On ne peut pas parler une langue abstraite, sans caractéristiques régionales et personnelles, qui ne serait pas le dialecte d'une langue; une langue est un système abstrait commun à ses dialectes; du moment qu'on parle, on révèle sa langue, son dialecte, son idiolecte (ses caractéristiques personnelles), son sexe, son âge et beaucoup de sa personnalité, de son éducation, des relations interpersonnelles où l'on se trouve impliqué, etc. » (Mars 1981, p. 26-27). Autrement dit, le français québécois est à la fois une langue et un dialecte. Les dialectes ont emprunté des voies différentes au cours de l'histoire pour des raisons économiques, politiques ou sociolinguistiques et non pas linguistiques.

Les éléments qui caractérisent la variation linguistique ne sont ni universels, ni stables. Ils varient selon les sociétés et sont marqués par les changements qu'elles connaissent (ex. scolarisation accrue de la population, diversification et spécialisation du travail, modification des rapports homme-femme, mondialisation). Ainsi, des prononciations, des mots ou des structures syntaxiques considérés hier ou ailleurs comme appartenant à une variété de langue peuvent aujourd'hui et ici être perçus comme appartenant à une autre variété (ex. le terme français familier *bistrot*, utilisé en français québécois standard pour désigner un type d'établissement de restauration) MELS 2007, p. 140.

L'image publique de la langue au Québec

Est-ce pareil au Québec et en France?

L'image publique de la langue n'est pas la même au Québec et en France. Les francophones du monde entier ne parlent pas comme nous. M. Poirier illustre cet état de situation par un extrait de la chanson des Cowboys Fringants, « L'hiver approche ». Les mots en caractère gras et soulignés indiquent des spécificités du français parlé au Québec.

Attache ta tuque avec d'la broche

Chérie, l'hiver va être tough c't'année

C'est fini le temps des brioches

On mange d'la misère pour souper

Faut qu'ifasse poser mes pneus d'hiver

Sur mon bazou couvert de rouille

Aec le gaz qui est toujours plus cher...

Ils savent qu'ils nous tiennent par les couilles

J'joue dans l'trafic à toué matins

Avec des millions d'êtres humains

Qui s'battent pour un pouce d'autooute

Sans trop se d'mander c'qui est au bout

Tout seuls au fond de leur voiture

Chantonnant des ballades FM

Sachant comme moé qu'la vie c'est dur

Mais qu'y faut continuer la game. (*Break syndical*, Les Cowboys Fringants, 2002)

En plus de distinguer le sens de mots et d'expressions employés par les Français et les Québécois (par exemple, *broche* devient *fil de fer*, *souper* devient *dîner*, *gaz* devient *essence* pour nos cousins français), M. Poirier relève une cinquantaine de faits phonétiques : ne serait-ce que l'ouverture de la voyelle pour *hiver*, *voiture*, la prononciation du mot *rouille*, l'assibilation pour *tuque*, le maintien du *t* final pour *bout*, etc.

La plupart des chansonniers, ou des groupes, chantent avec des traits populaires qu'on condamne normalement à l'école. Même si ce n'est pas « comme ça » que l'on doit parler le français, les Québécois, comme les Français, se déplacent en masses pour assister à leurs spectacles. Personne ne déplore ou ne dénonce ce fait.

Or, il y a autre chose que l'on considère comme inacceptable, c'est la façon dont on prend la parole en public. Le conférencier illustre cela par le témoignage d'une lectrice à la suite de la soirée des Jutras; elle s'indigne de la manière dont les artistes de chez nous s'expriment en public : « Ce que j'ai retenu de la Soirée des Jutras? Des artistes québécois bourrés de talent... mais sans aucune classe. Aucune. Plusieurs lauréats nous ont servi des prestations de "colonisés", du style : "Ché pas quoi vous dire, j'comprends pas que c'est moé qui a gagné." D'autres prestations étaient carrément vulgaires. Et tout cela dans un français à faire frémir. Pathétique manque de fierté. » (Lettre d'une lectrice, *Le Soleil*, Québec, 2 avril 2009).

M. Poirier relève régulièrement des témoignages de ce genre dans les quotidiens. La population québécoise est très tolérante à l'égard de la langue parlée en public. On la dénonce, mais on la tolère. En France, qui oserait prendre la parole d'une telle manière en public? Au Québec, se servir de l'accent populaire pour véhiculer ses propos fait partie de notre culture. S'assurer d'être compris par le plus grand nombre prime le souci du choix des mots et encore plus la prononciation. En d'autres mots, la primauté est donnée à l'usage familier au sein de la société québécoise. Santerre (1981) note, justement, que cela ne résulte pas du fait que les traits du parler sont si variés et si variables dans une société qui créé la controverse et les jugements, mais le fait que les niveaux de langue sont méconnus et, surtout, utilisés à mauvais escient, au mauvais moment ou contre les convenances.

Les langues représentent des valeurs suprêmes dans les sociétés, et ce, à juste titre. Mais elles ont toujours beaucoup changé, elles le font encore et le feront toujours; j'entends les langues vivantes parlées; il s'agit vraiment là d'une nécessité qui tient à la nature des hommes et au fonctionnement des sociétés (Santerre 1981, p. 26).

Trois constatations s'imposent :

1. L'accent populaire traditionnel québécois est perçu comme normal et naturel dans un grand nombre de situations, ce qui n'est pas le cas en France;
2. Selon l'opinion populaire, la population québécoise s'attend à ce que les journalistes et les représentants de différents organismes s'expriment en public dans une langue standard, voire recherchée;
3. Certains mots de notre parler traditionnel exercent une fascination, même sur les gens de l'élite.

On recourt à une langue qui touche les gens de près, qui les interpelle, qui les fait sourire, qui chatouille leur imagination. Chose certaine, notre accent populaire traditionnel est lié à des valeurs profondes et bien ancrées dans notre société. Il faut donc redonner à la population québécoise la fierté de sa langue. Nous sommes attachés à notre identité québécoise, mais nous ne savons pas trop encore comment la définir, surtout en ce qui a trait à la langue. Claude Poirier pose l'affirmation suivante, qui donne l'orientation de sa conférence : connaître l'histoire de notre langue nous permettrait, d'une part, de mieux comprendre nos comportements actuels et, d'autre part, de trouver des solutions au problème de la qualité de la langue qui tiennent compte de notre sentiment identitaire.

Les deux français « langue maternelle »

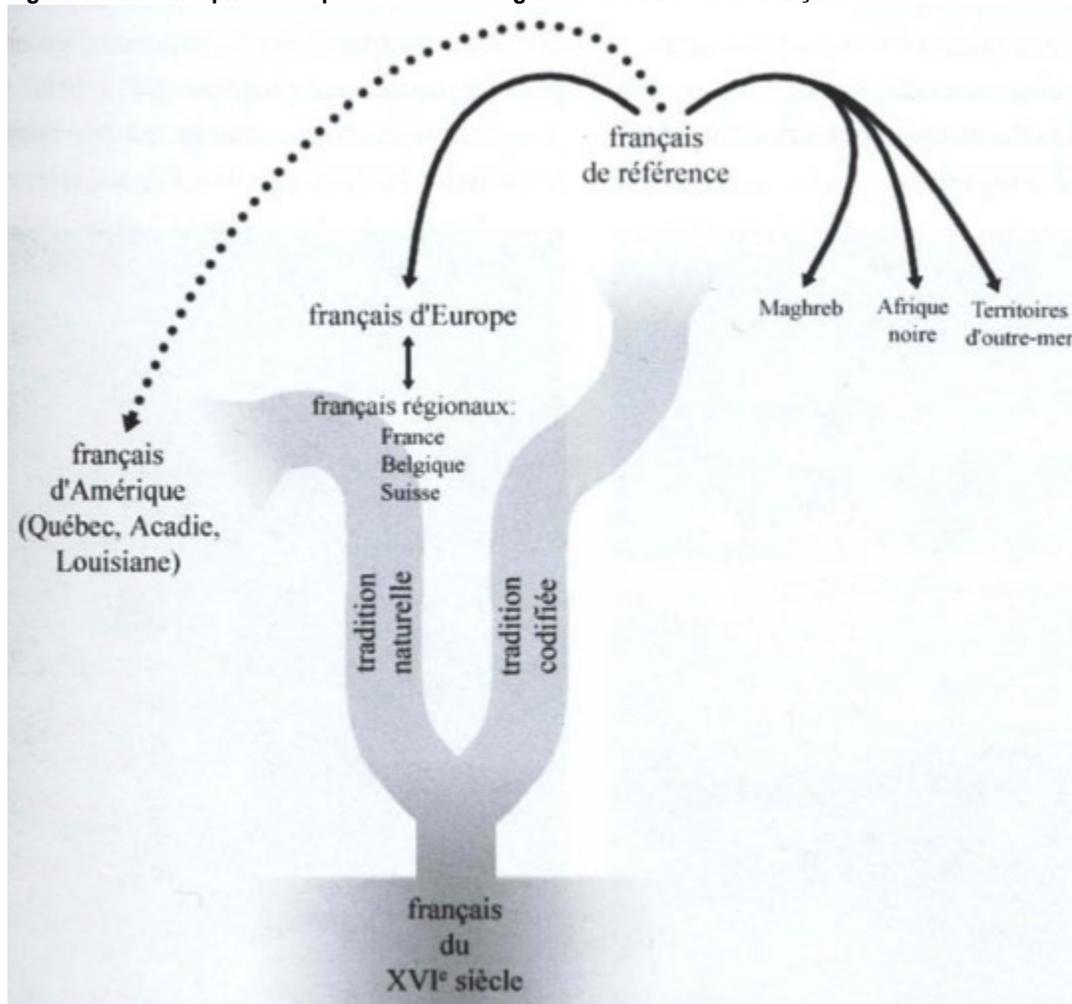
Quelles sont les causes de notre différence linguistique?

Pourquoi ne parlons-nous pas comme les Français? Le français d'ici est l'héritier du français de la fin du fin XVI^e siècle; c'est une période où les Français décident de lui donner une place de choix, et ce, au détriment du latin. La langue y est en pleine effervescence. Les processus de création sont vivants. C'est l'époque de Montaigne. D'ailleurs, Claude Poirier mentionne que si Montaigne avait voulu écrire son œuvre pour qu'elle soit lue dans un siècle ou deux, il l'aurait écrite en latin plutôt qu'en français : « Selon la variation continue qui a suivi le nôtre jusques à cette heure, qui peut esperer que sa forme presente soit en usage, d'icy à cinquante ans? Il escoule tous les jours de nos mains et depuis que je vis s'est altere de moitié. » (Montaigne, *Essais*, Livre III, chapitre IX (« De la vanité »), Éd. La Pléiade, 2007, p. 960-961).

Au début du XVII^e siècle, en 1620, Malherbe impose sa politique : « Halte-là! Finis les mots populaires dans la langue française, finis les mots régionaux. On va créer une langue à l'usage de l'aristocratie de la France, de la haute bourgeoisie et de la cour. On se fiche pas mal du peuple, car il n'a pas besoin d'être instruit. » L'Académie française du XVII^e siècle adoptera ce modèle et une scission entre la langue de la cour et la langue du peuple se dessinera. Avec la Révolution française, le nouveau modèle sera imposé à l'ensemble de la France. Par conséquent, le français des régions que nous avons reçu sera écrasé par le français parisien à partir du XIX^e siècle.

Pour expliquer la variation géolinguistique du français au Québec, M. Poirier précise les origines de l'immigration française de 1640 à 1700 : le nord-ouest de la France, dont l'influence sera durable sur la région de Québec (32,2 p. 100); l'ouest de la France (29,8 p. 100), qui marquera d'abord la région de Montréal; (cela explique, en partie, les distinctions dans la prononciation de certains mots entre les gens de Montréal et ceux de Québec); le centre de la France (20 p. 100), y compris Paris dont les usages seront véhiculés surtout par les fonctionnaires en poste à Québec.

Figure 1 : La francophonie du point de vue de la genèse des variétés de français.



Pour comprendre la genèse des variétés de français, il faut prendre comme base le français du XVI^e siècle. À partir du début du XVII^e siècle, l'élite parisienne décide de faire du français une langue codifiée ou de référence. Au XVIII^e et au XIX^e siècle, ce français va s'imposer partout sur le territoire de la France et dans les nouvelles colonies. Pendant ce temps, au Canada, c'est le français hérité des régions de France qui va dominer.

À l'opposé de ce qui s'est passé chez nous, le français de l'Hexagone vient d'en haut, de la noblesse. Dans le processus de diffusion de cette langue châtiée, plusieurs langues régionales ont été écrasées, notamment le breton et la langue occitane. C'est ainsi que le français de Paris s'est créé une réputation à l'étranger et est devenu la langue de la diplomatie internationale jusqu'en 1918.

La trajectoire du français est complètement différente au Québec. Le français de chez nous est issu de la famille; puis, on le peaufine à l'école; on lui ajoute un deuxième étage (Santerre 1981). Depuis le XIX^e siècle, une impression se propage dans la population québécoise, à savoir que le premier étage de leur langue est vicié. C'est que le français de tradition naturelle (voir la figure 1), qui a donné naissance au français en Amérique, a été marqué par les adversités sur le continent nord-américain et a évolué de façon parallèle en Acadie, en Louisiane et au Québec. Dans le cas du Québec, ce français a eu la chance de ne pas connaître le fractionnement; il constitue donc aujourd'hui un noyau cohérent, parlé par une communauté d'une certaine importance numérique.

Une langue vivante dans une société est très complexe à tous ses niveaux, et chaque niveau n'est pas moins cette langue qu'un autre niveau, quoi qu'on en pense parfois. Il serait aberrant de s'interdire par parti pris l'usage du langage soigné ou du langage populaire. On n'a pas à se confiner au grenier ou au sous-sol quand on habite une maison à plusieurs étages (Santerre 1981, p. 27).

Le français de chez nous est naturel, plein de vitalité, de créativité et d'inventivité. À titre d'exemple, dans un article de La Presse, l'auteur écrit « *cassage de vitres* » alors que, d'après le dictionnaire, le mot *cassage* ne se dit que de l'action de casser du minerai. Nous ne sommes pas arrêtés par la norme, tandis que le français de Paris est plein de grâce, d'ordre, de discipline, de recherche et d'excellence : c'est un bien républicain, alors que le français du Québec est un bien patrimonial. Il s'agit là de deux perspectives distinctes. Voici un exemple savoureux relevé au marché de Sainte-Foy (Québec), à l'automne 2006 : « Tomates de jardin, svp ne pas taponner, merci. » En France, on aurait lu : « S.V.P. Ne pas manipuler », mais *manipuler* manque d'expressivité pour nous. Au Québec, on manipule des instruments, mais pas des tomates! L'usage familial est omniprésent au Québec. Par contre, on souffre d'un manque de ressources quand vient le temps de parler en public.

Les causes du complexe linguistique

Pourquoi avons-nous eu honte de notre façon de parler? D'où vient cette image négative de notre langue?

La période allant de 1760 à 1840 est une période de maturation du français canadien. Le nombre d'habitants passe de 60 000 à 450 000. La variété canadienne de la langue qui est formée à ce moment sera transmise de génération en génération et deviendra indéracinable. La perception que nous avons des mots de la langue aujourd'hui est issue de cette époque.

Tout bascule avec l'échec des Patriotes. C'est le marasme le plus total. Selon le conférencier, cet événement est nettement plus désastreux pour notre culture et notre imaginaire linguistique que la conquête anglaise. Pendant dix ans, au parlement, on perd le droit au français et cette langue ne retrouvera son statut officiel qu'en 1867.

À la suite de l'échec de la Rébellion 1837-1838, pendant cent cinquante ans, il y eut une campagne de condamnation du français canadien. Les Anglais ont toujours eu en haute estime le français de France. Ils prétendaient que le français d'Amérique n'était qu'un patois ou un français bâtard. En réaction à cette campagne de dénigrement, l'Église et l'élite du Canada français ont cherché à imposer le français de Paris pour montrer que les Canadiens français étaient capables de parler le « vrai français ». Jusqu'en 1959, on tente de parler « à la française ».

Constatations

Les Québécois sont attachés à leur langue usuelle.

Qu'on le veuille ou non, la langue québécoise est un réservoir d'usages au quotidien. Les Québécois ont horreur de la langue artificielle. On se sent mal quand quelqu'un nous répudie et prend un accent étranger.

Les Québécois ont une opinion négative du passé de leur langue.

Il faut contrer cette perception selon laquelle personne ne comprend, à l'extérieur du pays, le français des Québécois. Certains traits de prononciation (par exemple, les syncopes de syllabes) sont cependant difficiles à décoder pour un Européen.

Au Québec, le rapport à la langue est différent de celui des Français.

Chez les Québécois, le rapport à l'anglais est différent. Pour plusieurs d'entre eux, cette langue représente un symbole d'infériorité pour les francophones et un danger alors que, pour les Français, c'est une langue qui exerce une fascination.

Le rapport à la norme au Québec est différent de celui en France.

Au Québec, c'est le français québécois et non pas le français de référence qui est la norme du discours quotidien. Il est remarquable d'observer jusqu'à quel point les Français connaissent les mots du dictionnaire; ils les ont appris à l'école.

Les Québécois ont un vocabulaire thématique pauvre.

Au Québec, le vocabulaire est familial, viscéral et émotif; c'est celui de la vie de tous les jours. Ce vocabulaire est riche et exprime bien notre identité. Par contre, le vocabulaire thématique, celui qui permet de décrire une chose avec précision, est pauvre. C'est un aspect capital qui devrait être travaillé à l'école.

Des orientations

Favoriser une approche constructive de la langue, ne pas dénigrer le modèle linguistique courant

Il faut envisager l'enseignement du français de façon que les élèves aient accès au deuxième étage de la langue. D'abord, il est impératif de reconnaître le langage courant puisqu'il est la base sur laquelle on va construire. Dès leur arrivée, les immigrants sont frappés par la quantité de régionalismes qui existent dans le français québécois, mais ils ne trouvent pas toujours la signification de ces mots (par exemple, *enfarger*, *pantoute*, *poigner*). Il faudrait donner accès à des dictionnaires québécois qui recensent ces mots et les documentent; ce serait une façon de mieux comprendre l'histoire linguistique de la langue québécoise.

Quel français enseigner au Québec?

Je voudrais tout de même dire dès maintenant pour conclure qu'il faut enseigner tout le français québécois à tous ses niveaux parlés et écrits. Ce dialecte, qui participe du français à part entière, comme les autres dialectes participent de leur langue, ne peut être amputé d'aucune de ses parties. Une langue à laquelle on enlèverait, par impossible, un niveau d'expression le recréerait au besoin (Santerre 1981, p. 32).

Faire goûter le plaisir de découvrir sa langue

Selon Claude Poirier, la session de formation sur la communication orale a proposé diverses ressources où la langue française et la culture francophone étaient mises en valeur pour cultiver le goût, le plaisir et la fierté de s'exprimer en français. C'est ainsi qu'il faut faire avec les élèves à l'école.

Modifier notre imaginaire collectif

Un Canadien français, au premier temps d'un mal psychique, c'est Montcalm mortellement blessé sur les plaines d'Abraham. Mais comme nous avons survécu, c'est, au deuxième temps, Lévis qui, après la victoire de Sainte-Foy, fixe son regard vers l'embouchure du grand fleuve dans l'attente d'un bateau français. Nous attendons toujours quelque chose dans notre long hiver intérieur, le regard tourné vers un en-deçà de nous-mêmes, et nous souffrons profondément de ne voir rien venir. Or rien ne peut venir que de nous-mêmes (Bouthillette 1971, p. 52).

Développer dès que possible le sens critique

Il importe donc de réagir aux affirmations, d'apprendre à se documenter et d'éviter de se laisser raconter des histoires. Bref, il faut que nous éprouvions de la fierté pour notre langue.

M^{me} Nathalie Barrette est enseignante en adaptation scolaire.

1. M. Claude Poirier est membre de l'Équipe du Trésor de la langue française au Québec (TLFQ) depuis sa fondation par M. Marcel Juneau, en 1972. Il a fait sa maîtrise sous la direction de ce dernier et a obtenu un doctorat de l'Université des Sciences humaines de Strasbourg, en 1975, année où il a été nommé professeur à l'Université Laval. animateur et directeur du TLFQ depuis 1983, il a été l'un des responsables du chantier du Fichier lexical et a dirigé la rédaction des deux dictionnaires de l'Équipe, le premier paru en 1985 ([Dictionnaire du français québécois](#), volume de présentation), le second, en 1998 ([Dictionnaire historique du français québécois](#)). Dès la fin des années 1970, il a engagé l'Équipe dans des projets de bases de données ([Index lexicologique québécois](#), puis [QUÉBÉTEXT](#)) et, en 1995, il a pris la succession de M. Bernard Quemada à la tête du projet international du Trésor des vocabulaires français. C'est à ce titre qu'il a lancé le projet de la [Base de données lexicographiques panfrancophone](#), qui réunit aujourd'hui des équipes d'une vingtaine de pays (vingt bases sont actuellement en ligne). Claude Poirier a publié de nombreux [articles](#), dirigé la préparation de sept ouvrages collectifs et organisé une douzaine de colloques internationaux (dont « [Langue, espace, société](#). Les variétés du français en Amérique du Nord », tenu en mai 1991). Il a été le rédacteur principal du [Dictionnaire du français Plus](#), publié en 1988, et a contribué à six autres dictionnaires, en France et au Québec (notamment au *Petit Larousse*, éditions de 2001 à 2006). À son crédit, il a de nombreux textes de vulgarisation sur le français du Québec (par exemple, dans la revue *Québec français*) et il intervient régulièrement dans le [débat](#) linguistique. (<http://www.tfq.ulaval.ca/equipe/cpoirier.asp>).
2. Laurent Santerre, décédé en 1995, a été professeur de linguistique à l'Université de Montréal et spécialiste du français québécois.

Bibliographie

BARTH, B.-M. *Le savoir en construction*, Paris, Éditions Retz, 2001.

BERGERON, R., G. PLESSIS-BÉLAIR et L. LAFONTAINE (dir.). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Québec, PUQ, 2009, 276 p.

CHARBONNEAU, J. et L. OUELLET. « Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire, dans le Programme de formation de l'école québécoise », dans PLESSIS-BÉLAIR, G., L. LAFONTAINE et R. BERGERON (dir.), *La didactique de l'oral au Québec*, Québec, PUQ, 2007, p. 142-159. (Collection Éducation-Recherche).

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement primaire, Domaines des langues, Programme de français, Langue d'enseignement*, Direction des programmes, ministère de l'Éducation, Québec, 2001.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle, Domaine des langues, Programme de français, Langue d'enseignement*, Direction des programmes, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2007.

MAURER, B. *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*, Paris, Éditions Bertrand-Lacoste, 2001, 220 p.

SANTERRE, L. « Le français québécois : langue ou dialecte? », dans *Québec-Français*, n° 41, février-mars 1981, p. 26-27.

L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles en milieu défavorisé à Montréal

Maryse Potvin et Geneviève Audet

L'école, à travers ses trois mandats – la transmission des savoirs, la socialisation à des valeurs communes, ainsi que la sélection et la qualification professionnelles – influence fortement l'intégration sociale et l'égalité des chances des jeunes issus de l'immigration. Parmi les stratégies mises en œuvre pour relever les défis de l'adaptation systémique de l'école à l'immigration et à la diversité, les collaborations école-famille-communauté sont considérées comme indispensables pour favoriser l'intégration des élèves (McAndrew 2001; McAndrew et Audet 2010).

Dans une étude portant sur les rapports école-communauté dans l'intégration sociale et scolaire des élèves issus de l'immigration à Montréal¹, un des volets portait sur l'expérience scolaire et sociale (Dubet 1994) de jeunes en milieux pluriethniques et défavorisés, dans le but, notamment, de soutenir l'adéquation des interventions à leur réalité. Les élèves constituent des « acteurs » centraux de l'école et possèdent des compétences et une capacité à donner sens à leur histoire personnelle en fonction de leurs relations sociales, des processus et pratiques scolaires et des situations vécues au quotidien. Nous avons donc recueilli les propos de trois groupes de jeunes de différentes origines (minoritaires et majoritaires), mais surtout issus de l'immigration (de première et de deuxième génération) et de trois groupes d'âge différents (primaire, premier et deuxième cycles du secondaire), sur un ensemble de sujets relatifs à la scolarisation, à la socialisation et à leur trajectoire sociale plus large (facteurs familiaux, linguistiques, économiques ou autres). Des groupes de discussion et d'analyse ont été formés et suivis pendant toute l'année 2008-2009, dans trois écoles de milieux défavorisés du quartier Bordeaux-Cartierville, à Montréal². Nous présentons ci-après quelques grands constats se dégageant de l'analyse de la propre expérience de ces jeunes, à partir des significations normatives, stratégiques et éthiques qu'ils accordent à leur vie scolaire et sociale.

Premier constat : distinguer la pauvreté « situationnelle » de la pauvreté « générationnelle »

Cette étude a permis de dégager plusieurs constats. Premièrement, ces jeunes semblent généralement connaître une pauvreté « situationnelle », liée à leur migration au Québec, plutôt qu'une pauvreté « générationnelle » (Payne 1998). Si plusieurs parents ont connu une « chute sociale » et une déqualification en immigrant au Québec, leurs enfants ne sont pas particulièrement affectés par différents facteurs de risque individuels (expérience scolaire négative, adaptation psychosociale fragile, etc.). Même parmi les jeunes provenant de familles de classes populaires ou défavorisées dans leur pays d'origine, ils semblent disposer d'un capital culturel et d'un milieu familial qui les poussent vers la résilience, la performance et les projets d'avenir, parfois avec excès, parce que la réussite éducative des enfants semble être au cœur du projet migratoire de leurs parents (Corak 2005). Ces élèves ont de fortes ambitions scolaires et sociales et très peu sont en situation d'échec. En outre, ils voyagent dans leur pays d'origine avec leur famille et parlent plusieurs langues. Ainsi, l'expérience des élèves rencontrés rejoint peu celle des jeunes dits « de souche », également issus de milieux défavorisés (Henriot-van Zanten 1990), où l'utilité des études est plus souvent perçue comme faible (Sweet et autres 2008), et où les jeunes se sentent souvent dominés sans toujours être capables de se constituer comme sujets contre cette « domination » (Dubet et Martucelli 1996).

Deuxième constat : une forte logique normative chez les élèves rencontrés

Deuxièmement, le discours de ces jeunes révèle la présence d'une logique d'intégration fortement marquée par l'adhésion aux orientations de l'école et aux promesses d'intégration et de mobilité sociales associées à l'obtention d'un diplôme. Ces jeunes ont, dans l'ensemble, bien intégré les normes de l'école et tiennent des discours très lucides à l'égard des règles de sélectivité qui y règnent. Ils partagent des conditions sociales difficiles, qui résultent de parcours migratoires parsemés d'obstacles, mais ils ne sont pas des jeunes « à risque » de marginalisation ou d'abandon scolaire. Malgré leur passage en « classe d'accueil », aucun ne semblait avoir connu d'échecs scolaires précoces et répétés et la réussite de leurs études secondaires paraît assurée. Ils adhèrent donc à la représentation normative de l'école et au « métier d'élève », malgré les difficultés objectives d'adaptation que certains ont pu rencontrer, liées, notamment, à la « chute sociale » qu'ont connue leurs parents.

Troisième constat : des univers différents et leur rôle stratégique de « médiateur »

Troisièmement, si les jeunes souscrivent, à première vue, aux objectifs formels de l'institution scolaire, l'école demeure, pour quelques-uns, un monde à part, distinct du monde familial ou social. Si la démarcation entre ces univers semble moins nette que chez les jeunes de milieux défavorisés du groupe majoritaire (Janosz et autres 2001), cette séparation traduit un écart culturel entre leurs différents milieux de vie. Certains semblent jouer avec cet écart de manière stratégique : ils vivent dans deux systèmes de valeurs qui communiquent peu entre eux, et ils préfèrent conserver cette distance et leur position de « médiateur » entre les deux mondes, dans lesquels ils naviguent avec une relative aisance. Pour d'autres, toutefois, l'écart culturel entre le milieu familial ou social d'origine et la vie au sein de l'institution scolaire peut être un facteur de stress ou d'anomie : il peut les amener à conflictualiser les deux mondes et à marginaliser progressivement soit l'école, comme espace normatif, soit le milieu familial.

L'expérience scolaire se transforme au fil du temps, sous l'influence de l'âge et de la position sociale, mais aussi de la compétition du système scolaire, qui s'accroît au secondaire et qui transforme le rapport subjectif aux études. Ainsi, les jeunes du primaire rencontrés (10-12 ans) ont moins de distance critique par rapport aux valeurs familiales et à la pression parentale relative à l'éducation, ou à celle de leurs pairs, sur lesquelles ils arrivent souvent leurs comportements. Ils sont partagés entre différents messages normatifs ou « stratégiques » (de leurs pairs et de l'école) pour construire leur personnalité. Sur le plan identitaire, les jeunes du primaire, presque tous de deuxième génération, expriment une forte appartenance à l'identité familiale (sans doute confondue avec l'appartenance culturelle, nationale ou ethnique des parents) et idéalisent fortement le pays d'origine des parents.

La famille et les amis sont associés à la formation de l'être pendant toute l'adolescence, mais le jeune de 13 à 16 ans prend ses distances avec la famille pour construire son autonomie. On constate que les jeunes du secondaire, malgré une réflexivité plus grande, jouent avec aisance leur « métier d'élève » en ayant bien intégré les attentes de leurs parents et de l'école. Leur démarche est toutefois plus personnelle : ils veulent réussir pour eux-mêmes. Pour leur part, les plus âgés (16-19 ans) ont amplement intériorisé les normes, les règles et les codes de leur école, de leur famille et de leurs cercles d'amis. La tension ne semble pas trop vive entre les logiques normative et instrumentale, ces jeunes ayant une capacité réflexive assez marquée : ils assument leur opinion critique face aux valeurs qu'ils n'endossent pas et s'affirment de manière authentique dans leur individualité. Les jeunes du secondaire qui sont d'arrivée récente et de première génération se définissent beaucoup plus volontiers comme Québécois et ils voient la société québécoise comme un ensemble d'opportunités nouvelles qui leur permettra de prendre leur place.

Toutefois, les discours des jeunes ne convergent pas tous ; ils se répartissent dans une hiérarchie allant d'une forte maîtrise scolaire à un sentiment parfois d'aliénation, parfois d'injustice, lorsque les règles prescrites par l'école ne sont pas respectées par les adultes. Même si pour ces jeunes la socialisation et la formation de soi se réalisent pleinement dans l'école, l'institution exerce tout de même, pour certains, de fortes pressions, dont celle de la performance et de la peur de déchoir. À cet égard, toutefois, le discours est différent chez les jeunes ayant fui un pays en guerre de celui d'autres jeunes dont la famille a volontairement immigré. Les jeunes réfugiés témoignent d'une distance

critique plus grande à l'égard des règles de la compétition scolaire : ils voient moins que les autres l'école comme un marché où ils doivent prouver leurs capacités individuelles par leurs résultats.

Quatrième constat : peu d'effets de l'immigration sur leur parcours scolaire

Enfin, à l'égard de leur construction comme sujet, les discours des jeunes expriment une certaine prise de distance du statut d'immigrant. Ils ne se perçoivent pas comme des jeunes qui auraient cumulé des handicaps scolaires et sociaux en raison d'un apprentissage tardif du français, d'écarts culturels ou de retards et « déclassements » attribués aux différences entre systèmes scolaires (du pays d'accueil et du pays d'origine). Au contraire, ils estiment dans l'ensemble avoir une vie normale et pleine d'opportunités, se perçoivent comme étant engagés dans ce qu'ils font, pensent qu'ils réussissent ce qu'ils entreprennent, qu'ils disposent d'atouts (dont le multilinguisme) et qu'ils ont un appui parental relativement soutenu. Ce n'est évidemment pas le cas de tous les élèves issus de l'immigration et provenant de différents milieux socioéconomiques.

Conclusion et éléments de prospective

Dans leurs applications pratiques, ces résultats indiquent qu'il importe de faire une lecture fine et expérientielle de la pluriethnicité et de la défavorisation, deux phénomènes distincts mais souvent interreliés. La distance sociale séparant les jeunes de milieux pauvres « de souche », vis-à-vis la norme et les aspirations socioprofessionnelles associées à l'école, s'observe moins chez les jeunes issus de l'immigration (Sweet et autres 2008), dont le discours révèle plutôt une forte adhésion aux normes et aux promesses d'intégration sociale associées à l'école. Toutefois, il importe de mieux documenter comment l'existence d'un écart culturel entre le milieu d'origine et la vie scolaire peut mener, pour certains, soit à des situations de dissonance cognitive, soit à un usage stratégique de cette distanciation comme facteur de protection contre la pression parentale ou contre la marginalisation scolaire, ou soit, à plus long terme, à une situation d'aliénation face à l'école, qui se traduit par une incapacité du jeune à actualiser les idéaux parentaux ou scolaires, ou à se représenter et à agir comme un sujet réflexif.

La distinction entre la vie familiale, la vie sociale et la vie scolaire mérite donc plus d'attention, car elle soulève des hypothèses interprétatives sur l'expérience sociale et scolaire de ces jeunes. De même, une analyse plus approfondie de nos données nous permettra ultérieurement de comparer les groupes de jeunes dans certaines dimensions peu traitées ici, dont l'importance des dynamiques propres à l'école sur l'expérience scolaire des jeunes, les valeurs partagées entre pairs, les valeurs associées au Québec, à la famille ou à l'école, les logiques d'action des élèves dans des situations précises, liées aux différents rapports sociaux qu'ils entretiennent, ou encore l'articulation plus ou moins harmonieuse de leurs différents « pôles identitaires » en tant que jeunes de première ou de deuxième génération issus de l'immigration (Potvin 2007, 2008).

L'adaptation des services scolaires en contexte pluriethnique et défavorisé requiert donc de s'attarder aux particularités de la pauvreté, souvent situationnelle plus que générationnelle, qui affecte les personnes immigrantes. Ainsi est-il pertinent d'approfondir nos connaissances sur les conditions de pauvreté situationnelle qui reflètent des obstacles et des discriminations qui affectent différentes minorités issues de l'immigration, des conditions qui peuvent se creuser et se perpétuer d'une génération à l'autre.

M^{me} Maryse Potvin est professeure agrégée en éducation au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal et M^{me} Geneviève Audet est postdoctorante à l'Université de Montréal et chercheure d'établissement au CSSS Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent.

Références bibliographiques

DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil, 1994.

DUBET, F. et D. MARTUCELLI. *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Le Seuil, 1996.

JANOSZ, M. et autres. *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*, rapport de recherche présenté au Programme d'actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé (# 98-DS-001), École de psychoéducation, Université de Montréal, 2001.

McANDREW, M. *Immigration et diversité à l'école*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2001.

McANDREW, M. et G. AUDET. « Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis », *Nos diverses cités*, n° 7, printemps 2010, p. 129-135.

PAYNE, R. K. *A Framework for Understanding Poverty*, Texas, Baytown, 1998.

POTVIN, M. « Blackness, haïtianité et québecitude : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec », dans M. POTVIN, P. EID et N. VENEL (dir.), *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*, Montréal, Athéna Éditions, 2007.

POTVIN, M. « L'expérience de la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec », *Canadian Diversity / Diversité Canadienne*, numéro thématique : *Les expériences des Canadiens de la deuxième génération / The Experiences of Second Generation Canadians* (dir. Audrey Kobayashi), vol. 6, n° 2, Printemps/Spring 2008, p. 109-113 (en anglais, p. 99-103).

1. A. BILODEAU et autres, *Intégration scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée à Montréal* (rapport scientifique au FQRSC), Montréal, CSSS-CAU de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent, 2010. Le volet sur l'expérience sociale des élèves a fait l'objet d'un rapport de recherche publié dans M. POTVIN et autres, *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal*, rapport de recherche, Direction de la qualité et de la mission universitaire, CAU-CSSS Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent, 2010.
2. Il s'agissait d'une école primaire (élèves de 3^e cycle) et de deux écoles secondaires (de 1^{er} et 2^e cycles).

La Rose-des-Vents de Stornoway : une école, une classe

Paul Francœur

Animée par quatre femmes intrépides et mesurées, une petite école primaire de la région du Granit fraie la voie d'un modèle d'organisation pédagogique plein de promesses.

À la croisée des chemins d'East Angus, de Lambton, de Victoriaville et de Lac-Mégantic, sur l'une des crêtes de la Route touristique des Sommets, le petit village de Stornoway s'enracine, depuis 1858, sur un fondement solide. Son toponyme rappelle l'origine écossaise de ses vaillants défricheurs gaéliques.

Au proche voisinage d'une blanche église de bois qui domine le paysage du Parc-de-Frontenac, l'école de la Rose-des-Vents, jouxtant un parc récemment aménagé, accueille près d'une trentaine d'élèves des environs : un établissement scolaire, victime des vicissitudes de la démographie, qui attend le retour de jours meilleurs en améliorant sans cesse la qualité de sa démarche de formation.

C'est sur ce fier sommet que prend forme, depuis septembre 2009, une expérience pédagogique remarquable, convaincante et novatrice, qui ne tardera pas à rayonner. Une organisation pédagogique qui se développe autour d'un concept de classe à six niveaux favorisant un suivi prolongé où l'entraide et le partage sont à l'honneur. À cela se greffe une méthode en cinq temps autour de pratiques quotidiennes, rigoureusement établies aux fins des apprentissages en lecture et en écriture.

Un concept de classe à six niveaux

Depuis plusieurs années, l'enseignante Guylaine Gosselin caressait le rêve d'enseigner dans une école où petits et grands pourraient se côtoyer dans le quotidien. Ce projet s'était formé dans son esprit à la suite du visionnement d'un film documentaire français, *Être et avoir*, réalisé par Nicolas Philibert. Ce film portait sur la classe unique d'une école communale, à Saint-Étienne-sur-Usson, en Auvergne, qui regroupe autour du même maître tous les enfants d'un même village, de la maternelle à CM2. Après avoir enseigné pour la première fois à triple niveau, à Stornoway, son village natal, Guylaine constatait la situation suivante : « Je n'avais plus le sentiment de répondre adéquatement aux multiples besoins de tous mes élèves et je savais qu'en m'organisant autrement, je pourrais mieux y arriver. » Elle fait donc part à la direction de son école et à deux collègues enseignantes du projet de mettre sur pied une classe ouverte à six niveaux. Ainsi, de concert avec l'orthopédagogue Maryse Boulanger et l'enseignante Geneviève Maheux, naissait, à l'automne 2009, une classe où désormais pourraient évoluer et s'enrichir mutuellement des élèves de tous les âges.

Maryse Boulanger, orthopédagogue, avait profité des vacances de l'été 2009 pour prendre connaissance d'un modèle pédagogique mis au point par deux enseignantes de Seattle – Gail Boushey et Joan Moser – en vue de faciliter l'autonomie de leurs élèves en littératie au primaire. *Les 5 au quotidien*, ouvrage publié en traduction française aux éditions Duval, à Montréal, présente ce cadre particulier d'organisation. Déplorant l'incapacité de leurs élèves à s'investir activement dans une lecture autonome et signifiante, ces deux religieuses avaient cherché à mettre au point une structure cohérente pour un apprentissage favorable au développement du travail autonome, fondé sur la mise en pratique de techniques et de comportements appropriés. Faisant appel à des procédés d'apprentissage éprouvés par l'expérience et confirmés par la recherche, elles les appliquent méthodiquement à la suite d'une explication claire et répétée des objectifs poursuivis et d'un enseignement explicite des stratégies de mise en œuvre assidûment exercées par leurs élèves.

« Je me suis sentie instinctivement au diapason de ce modèle, qui met résolument l'accent sur l'enseignement explicite préalable et concomitant des stratégies d'apprentissage et qui insiste sur l'importance de faire comprendre soigneusement aux élèves le but des activités proposées et les étapes de leur mise en œuvre adéquate. » Au cours de cette première année, elle met en pratique deux composantes de cette philosophie.

Quelques mois auparavant, dans un village tout près de Stornoway, l'enseignante Sabrina Allen mettait déjà en place une expérience pilote. « La conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Hauts-Cantons, Ghislaine Bolduc, me proposait de prendre connaissance de l'ouvrage *Les 5 au quotidien*, qui semblait pertinent pour une organisation multiniveaux, et de l'expérimenter. Ce mandat s'intégrait à ma tâche de personne-ressource (20 p. 100) auprès des classes multiâges et de notre milieu. » Titulaire d'une classe de 5^e et de 6^e année, à l'école de la Feuille-d'Or, à Lambton, Sabrina Allen décide d'expérimenter, avec son groupe de 25 élèves, cette démarche constituée de routines d'apprentissage. L'expérience de Lambton s'est révélée très probante, notamment auprès des garçons, qui ont même pris goût à la lecture.

En septembre 2010, intéressée par le fonctionnement de l'école de Stornoway, Sabrina Allen se joint comme enseignante à l'équipe de la Rose-des-Vents. Guylaine Gosselin et Maryse Boulanger, maintenant familiarisées avec les principes et les pratiques de *Les 5 au quotidien*, se déclarent disposées à s'engager, elles aussi, grâce au soutien et à la rigueur pédagogique de Sabrina Allen, dans une mise en œuvre systématique. C'est donc avec une vision pédagogique commune et avec le soutien complet de la directrice, Diane Gaudreau, qu'elles ont commencé ensemble à bonifier ce virage organisationnel et pédagogique déjà amorcé au cours de l'automne 2009.

Un quotidien en cinq temps

Sabrina Allen décrit le dispositif appliqué chaque jour en littératie par cette démarche : « L'horaire de la classe réserve quotidiennement aux élèves quatre ou cinq périodes de travail personnel, d'une durée de 20 minutes chacune, où ils exécutent les tâches afférentes aux cinq composantes suivantes :

- **Lecture à soi** : la lecture individuelle représente le moyen par excellence de devenir un lecteur efficace. L'élève sélectionne un ouvrage adapté à son niveau de compétence et à ses champs d'intérêt;
- **Lecture à un autre** : la lecture à un partenaire fournit l'occasion à l'élève d'appliquer les stratégies ayant trait, notamment, à la fluidité et à l'expressivité. En duo, et à tour de rôle, chaque élève vérifie la compréhension de l'autre;
- **Écoute d'un récit sonore** : en écoutant la lecture fluide d'un livre qui l'intéresse, l'élève enrichit son vocabulaire et ses structures de phrases. Il entend l'intonation et le débit d'un modèle-lecteur : ce modèle lui servira à devenir lui-même un meilleur lecteur;
- **Travail d'écriture** : comme pour la lecture, l'exercice quotidien de l'écriture constitue le meilleur moyen de devenir un scripteur compétent. L'élève choisit lui-même les thèmes à développer dans son journal;
- **Étude des mots** : la connaissance de l'orthographe lexicale facilite grandement l'écriture, accélérant la capacité à rédiger, à mettre ses pensées par écrit, élément indispensable à tout scripteur. »

On observera que l'approche est essentiellement centrée sur l'élève et sur sa participation active à ses apprentissages. On lui propose toujours des contextes signifiants et authentiques, mobilisant son intérêt d'apprenant. Lecture, écriture et autorégulation de ses apprentissages se trouvent étroitement imbriquées dans ce processus.

Ces plages quotidiennes de travail autonome, proposées par les auteures de *Les 5 au quotidien*, permettent, parallèlement, aux enseignantes de rencontrer des élèves, individuellement ou en sous-groupes.

Une philosophie transférable

Guylaine Gosselin, responsable de l'apprentissage des mathématiques, rappelle que la philosophie de ce modèle déborde les frontières de la littérature. « J'envisage d'ailleurs de tenter une transposition dans la matière qui relève de ma tâche, mais déjà l'équipe observe des retombées utiles pour l'ensemble de notre gestion de classe et pour toute la vie de notre école.

Bien sûr, pour en arriver à un fonctionnement optimal, un certain rodage s'impose dès le début de l'année scolaire. Les nouveaux arrivants, quant à eux, profitent de modèles vivants de comportements appropriés dans l'environnement réel et quotidien. Il faut investir du temps et de l'énergie pour forger un esprit de groupe, pour définir les buts et l'exercice systématique de nouvelles façons de faire. En respectant cette étape nécessaire, nous récoltons de précieux dividendes, notamment :

- une autonomie renforcée des élèves dans la poursuite de leurs apprentissages. Ce qui, dans tout contexte, mais particulièrement dans celui de niveaux multiples, devient un atout essentiel;
- une grande résistance à soutenir un rythme de travail concentré;
- un intérêt pour les travaux scolaires qui absorbent souvent les élèves au point qu'ils s'étonnent de la cloche qui annonce la récréation, l'heure du dîner ou la fin de la journée;
- un temps précieux et bien planifié pour effectuer des interventions de récupération par les enseignantes;
- une marge de disponibilité pour le soutien individuel ou par petits groupes de besoins.

Les journées passent vite à la Rose-des-Vents. On ne s'y ennue guère. L'atmosphère est familiale, calme, détendue, tout en reflétant l'ordre et la discipline des occupants. Enfin, il est vrai que cette école semble échapper au temps. Absorbés par une activité où ils se concentrent totalement, les élèves en arrivent à oublier l'heure et à se déclarer déçus qu'une cloche les arrache à l'occupation qui les intéresse. J'ai trouvé dans ce tournant l'occasion d'un renouvellement rafraîchissant qui m'épanouit sur le plan professionnel. »

Des scènes de la vie quotidienne

Les locaux de l'école offrent un aspect accueillant, lumineux, propre, ordonné, aéré, fonctionnel et coloré. La classe, très spacieuse, est aménagée en aires ouvertes. Chaque élève y trouve son coin de table identifié, un tiroir de rangement pour ses effets personnels et un crochet réservé à son usage. C'est là que se déroulent les activités liées à l'apprentissage du français, de la lecture et de l'écriture, une autre salle étant attribuée aux mathématiques. Le tapis de rassemblement occupe un coin, avec, à proximité, un affichage détaillé du programme de chacun des dix jours, segments qui découpent l'année scolaire. Sur ce tapis, chaque élève peut trouver un espace circonscrit pour s'installer à l'aise. Le déroulement de ces réunions générales est bien encadré : on écoute l'information et les directives, toujours brèves et précises, et on lève la main pour demander la parole. Les échanges sont courtois, ouverts et directs. Personne n'est nommément l'objet d'une accusation. On règle les petits et grands problèmes courants avec civilité. Les élèves réunis pour ce départ de journée sont rattachés à tous les cycles et composent l'ensemble des élèves de l'école. Petits et grands, de la 1^{re} à la 6^e année, se côtoient dans un même espace, avec les mêmes acteurs et vivent une même dynamique au quotidien, tout en accomplissant des apprentissages qui sont mesurés au regard de leur zone proximale de développement.

Le rituel du matin

L'entrée à l'école, à 8 heures 05, s'effectue selon une règle soigneusement mise au point et exercée. C'est en file ordonnée que les élèves franchissent la porte, qu'ils saluent les enseignantes d'une poignée de main et qu'ils se dirigent directement vers leur place, toujours en silence et sans bousculade, pour ranger leurs affaires. Alors seulement, ils peuvent bavarder librement jusqu'au signal du premier rassemblement au tapis. Ce rituel contribue à amorcer, sur un bon départ, une nouvelle journée.

Une période de littérature

Nous avons pu observer, pendant une heure, une séance typique de mise en œuvre des cinq composantes au quotidien. Chaque activité dure en moyenne une vingtaine de minutes, l'élève déterminant l'ordre dans lequel il accomplira tour à tour ses travaux pendant la journée.

Ce 20 janvier 2011, au préalable, M^{me} Sabrina préside une courte réunion au tapis, au cours de laquelle elle donne quelques instructions pratiques et coordonne le choix des partenaires pour la lecture à deux, avec quelques arbitrages. Puis, c'est le signal du départ, avec un rappel imprévu au tapis quelques secondes plus tard. Trois élèves ont dérogé aux règles et s'en expliquent sans détour, sachant qu'ils seront respectés. Nouveau départ; cette fois, c'est le bon. Commence alors une heure de travaux studieux et concentrés, accompagnés d'un murmure discret. Toute la classe se transforme en une ruche doucement bruisante, avec un minimum de circulation feutrée.

- ***Lecture à soi*** : quelques élèves s'installent commodément à l'endroit de leur choix et adoptent une posture adéquate – le dos droit, par exemple. Ils ouvrent immédiatement le livre et entament une lecture attentive de l'ouvrage sélectionné par leurs soins en fonction de leur centre d'intérêt et de leur niveau de compétence. On observe que tous lisent jusqu'à la fin du temps prévu, sans quitter le texte des yeux, dans une attitude détendue, quoique concentrée.
- ***Lecture à un autre*** : d'autres se dirigent avec leur partenaire dans un endroit commode et confortable. Ils s'installent à même le sol dans une encoignure protégée où ils créent une sorte d'intimité. Ils sortent immédiatement du sac l'ouvrage au menu et s'engagent d'emblée, en alternance, dans une lecture à voix haute, mais sur le mode du chuchotement. Ces duos de lecteurs se focalisent sur l'activité pendant toute sa durée. Parfois, celui qui écoute pose des questions pour vérifier la compréhension du lecteur.
- ***Écoute de la lecture*** : d'autres vont chercher une paire d'écouteurs dans une armoire et prennent place devant un ordinateur. Ils se mettent à l'écoute d'un récit sonore dont ils suivent le texte dans un livre ou à l'écran.
- ***Travail d'écriture*** : enfin, quelques-uns se dirigent vers leur coin de table pour un travail d'écriture libre dans leur journal. Ils s'installent dans une position correcte pour écrire. Tout au long de l'exercice, ils demeurent silencieux et calmes, sans bouger de leur place, complètement dédiés à leur tâche. On observe qu'ils soulignent les mots incertains et inscrivent des corrections au-dessus d'autres mots.
- ***Étude des mots*** : Sabrina Allen nous explique que cette cinquième composante n'est pas encore instaurée en ce milieu de l'année scolaire, parce que l'on a préféré consolider la maîtrise des quatre autres avant de l'entreprendre. Néanmoins, cette étude de mots est abordée avec les élèves en dehors du cadre de *Les 5 au quotidien*, car elle est essentielle à tout scripteur, puisqu'elle améliore sa connaissance de l'orthographe lexicale.

Au milieu de cette ruche bourdonnant en sourdine, dans un climat studieux mais détendu, on observe l'orthopédagogue qui travaille avec un élève, et l'enseignante de français et celle de mathématiques qui donnent un soutien ponctuel à d'autres dans la matière qu'ils étudient, selon une approche individualisée. Au bout d'une vingtaine de minutes, au signal convenu, les élèves font silencieusement la transition vers une deuxième activité autonome.

À titre d'orthopédagogue, Maryse Boulanger constate que cette organisation pédagogique convient fort bien à l'intégration des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. « Ils s'incorporent plus aisément au rythme de l'école et ils se sentent moins stigmatisés par leur difficulté, car des élèves de tous les âges et de tous les niveaux de lecture les entourent. L'accent mis sur le défi de lecture adapté, le

soutien fréquent exercé par un pair ou par une intervenante, l'organisation routinière des tâches et la méthode de travail sont particulièrement conformes aux besoins de cet effectif. » Les interventions des enseignantes et de l'orthopédagogue s'harmonisent et se complètent naturellement dans l'horaire, car le tout se déroule souvent dans une même grande classe commune. De plus, l'information, au regard du dossier de progrès de l'élève, sera facile et rapide à transmettre au cours des années suivantes, étant donné que ces élèves auront à leurs côtés les mêmes personnes-ressources.

Une journée diversifiée

À 9 heures 05, la cloche annonce la pause-gymnase. Tous se rendent tranquillement au gymnase pour quelques minutes d'exercices corporels. Dégourdissement opportun qui dispose les jeunes à entreprendre une deuxième heure de concentration d'esprit avant la grande récréation.

Dans la poursuite de l'horaire, nous avons l'occasion de participer à une classe de mathématiques avec les élèves des trois premières années. M^{me} Guylaine propose un jeu de manipulation des diverses formes géométriques solides. Il s'agit de les classer par parenté et de les identifier au moyen d'une recherche dans Internet. L'interaction est vive avec l'enseignante et entre les élèves. Les formes colorées se déplacent sur la table, selon les propositions de classement. Toutes les réponses qui fument doivent être justifiées et, dans ce but, l'ordinateur est un auxiliaire commode, notamment pour la reconnaissance des formes bizarroïdes. La grande découverte du jour a été le parallélépipède, trouvaille que les plus jeunes s'empresseront de révéler aux plus grands, médusés.

Au même moment, dans le magnifique local de la bibliothèque, M^{me} Maryse donne à cinq élèves du troisième cycle d'utiles leçons pratiques de stratégies en lecture et en écriture. Par exemple :

- *Mon coup de cœur* : on révisé la façon correcte de remplir chaque fiche qui encourage l'échange de renseignements entre élèves à propos des livres qu'ils ont particulièrement aimés;
- *Dictionnaire Eurêka* : on s'initie à la consultation d'un dictionnaire où la recherche du mot est guidée par le son en vue d'une vérification orthographique;
- *Micro-Larousse* : pour la recherche du sens des mots, on apprend des trucs utiles afin de s'orienter alphabétiquement dans ce dictionnaire qui propose de courtes définitions.

Dans tous les cas, l'explication de la manière de procéder est précise et toujours jumelée à une mise en pratique immédiate. On procède méthodiquement, une petite étape à la fois. Cet aperçu d'une forme d'enseignement stratégique convainc d'emblée de son importance pour l'efficacité du travail autonome des élèves.

Une récréation au grand air

La période de récréation de 10 heures 05 procure une saine détente au grand air du sommet. En ce 20 janvier, une équipe de garçons jouent au hockey avec un filet improvisé à l'aide de deux poubelles. D'autres s'affairent à édifier un fortin de neige. Un garçon solitaire se balance vigoureusement sur un manège en rêvant au retour du printemps, etc.

Une question d'atmosphère

D'entrée de jeu, le visiteur est surpris du calme et du silence qui semblent régner habituellement dans l'établissement. L'ordre et la discipline de rigueur font bon ménage avec un sentiment de détente et de confort, étant donné la souplesse et la flexibilité que l'on perçoit dans les façons d'agir. Naturellement, les élèves passent du travail autonome au travail de recherche en équipe interactive ou à une période d'enseignement magistral qui se concrétise en minileçons. Les élèves démontrent des capacités d'apprenants actifs et engagés, qui comprennent les objectifs proposés et qui exigent peu de supervision de la part des enseignantes.

L'enseignement explicite

Maryse Boulanger revient sur l'importance de lire quotidiennement, et à partir de sources authentiques, de vrais livres et des textes variés. À cette base essentielle s'ajoutent deux autres incontournables : offrir un soutien au regard de lectures adaptées aux possibilités des élèves et planifier un enseignement explicite des stratégies en lecture. Notre attention se porte alors sur quelques affiches au mur, près du lieu de rassemblement. « Quoique nous ayons adopté intégralement les principes et les modalités d'application de *Les 5 au quotidien*, j'ai jugé opportun de faire quelques adaptations pour notre milieu. Par exemple, pour la lecture à soi, l'affiche est ainsi libellée :

QUOI? Je lis.

QUAND? Tous les jours.

POURQUOI? Pour devenir un meilleur lecteur, pour le plaisir, pour exercer mes stratégies de lecture, pour développer ma résistance, pour permettre à l'enseignante de travailler avec d'autres élèves.

COMMENT? Choisir un lieu approprié, adopter une bonne posture, demeurer au même endroit, me mettre immédiatement à lire, garder toujours mon regard sur le livre, lire durant toute la séance, respecter le matériel. »

Sabrina Allen enchaîne : « On accorde une grande importance à l'acquisition progressive des bonnes habitudes requises pour une démarche d'apprentissage autonome réussie. C'est pourquoi nous ne faisons aucune économie de temps pour la mise au point et l'exercice des comportements prescrits, particulièrement au cours des premières semaines d'une année. En saisissant de l'intérieur la raison d'être et les avantages d'une façon de faire, les élèves deviennent partenaires de l'organisation et développent une motivation intrinsèque. Les choix qu'ils sont appelés à faire quotidiennement contribuent grandement à une prise en charge de la part de chacun, rejaillissant sur un bien-être accru pour la collectivité apprenante. Par exemple, en respectant une simple consigne de rangement du matériel, on épargne les désagréments, pour soi, de chercher, et le désagrément, pour les autres, d'attendre. L'élève comprend aussi comment une habitude se crée, comment elle en vient à s'enregistrer dans le cerveau humain à force de répétitions conscientes et comment un comportement peut devenir instinctif, quasi automatique, et ne plus requérir l'effort de départ. On est loin du dressage et de la programmation imposés par une seule volonté extérieure. Le rappel des infractions à la consigne n'a pas pour but de provoquer le sentiment de culpabilité; il cherche plutôt à favoriser une prise de conscience objective. Tous travaillent dans le même sens, se rappelant à l'ordre les uns les autres, à l'occasion. Les plus jeunes procèdent spontanément par imitation des plus grands, qui reconnaissent leur responsabilité de donner un exemple dynamisant. Nous exploitons avec succès la technique du modelage. Il arrive que les enseignantes illustrent concrètement le bon comportement visé et, parfois aussi, son revers négatif. Des élèves sont aussi invités à simuler une application correcte des directives dans une situation donnée pour l'édification des autres, puis à concrétiser un comportement inapproprié aux mêmes fins (mauvaise posture pour la lecture, ton élevé dans une lecture à deux, retard à se mettre au travail, etc.). L'équipe gradue les apprentissages et procède par petites étapes, en se concentrant sur une chose à la fois; puis, une fois qu'une étape est maîtrisée, on passe à la suivante.

Après quelques mois, les résultats sont encourageants : nos élèves deviennent de plus en plus résistants au travail, plus persévérants aussi. Par exemple, ils lisent maintenant pendant une vingtaine de minutes sans interruption; ce temps, les enseignantes le constatent, est un temps de qualité où les élèves progressent dans leurs apprentissages. Ils ont aussi acquis plusieurs habiletés sociales dont l'expression d'une rétroaction spontanée au cours d'une lecture en duo. Ils rangent correctement le matériel utilisé, comme en témoigne le bon ordre qui règne dans les salles. Ils s'autocontrôlent, en parlant à mi-voix lors des séances actives où tout le monde est en interaction... »

Une réussite scolaire au rendez-vous

Diane Gaudreau dirige l'école de Stornoway à raison d'un jour et demi par semaine. Elle se rappelle qu'à la suite de la mise en place de

cette organisation pédagogique, la commission scolaire l'avait prévenue qu'une vérification attentive des résultats scolaires obtenus serait appliquée. Au début, quelques parents d'élèves ont aussi exprimé des craintes. Sera-t-il possible de s'occuper efficacement de tous les élèves d'une seule classe s'échelonnant de la 1^{re} à la 6^e année? « Nous leur avons longuement décrit les modalités de la démarche et souligné comment les élèves profiteraient de la contribution de deux enseignantes, ainsi que de la présence d'une orthopédagogue chargée du soutien à l'enseignement et de l'orthopédagogie à 60 p. 100, afin d'organiser le décloisonnement selon les besoins du groupe de 25 élèves, de la 1^{re} à la 6^e, dont 17 garçons. L'expérience de *Les 5 au quotidien*, conduite par Sabrina Allen à la Feuille-d'Or, dont j'assume aussi la direction, s'est avérée un franc succès. Les parents de Lambton s'étonnaient de voir leurs garçons consacrer spontanément du temps à la lecture à la maison. Nos enseignantes, pour y avoir longuement travaillé afin de construire des progressions et des répartitions, maîtrisent parfaitement le programme et estiment même qu'elles disposent d'une longueur d'avance par rapport aux objectifs d'apprentissage prescrits, étant donné qu'elles enseignent aux mêmes élèves pendant six ans.

Les parents des élèves, une fois dûment informés du profil du projet *Une école, une classe*, font confiance à l'équipe-école. En 2010-2011, deux ateliers leur ont été offerts par Maryse Boulanger et Guylaine Gosselin, conjointement avec les élèves. Une seule classe de 25 enfants venant de 17 familles permet un tel rassemblement. Le deuxième atelier a réuni 85 p. 100 des parents. On y a traité de la lecture à la maison et des jeux mathématiques.

Je tiens à rappeler que la clef du succès d'une telle entreprise repose sur l'esprit d'équipe qui soude les enseignantes. Évidemment, une petite école offre des facilités à cet égard, mais cette condition peut se réaliser aussi dans des établissements de taille moyenne ou plus grande. La démarche de *Les 5 au quotidien* est parfaitement compatible avec d'autres contextes : une seule classe, l'ensemble d'un cycle ou d'une école, etc. »

Apprendre à vivre

Le projet d'organisation pédagogique mis en œuvre à Stornoway avec beaucoup d'ardeur et d'enthousiasme n'a rien d'aventureux. Il s'agit manifestement d'une réalisation conduite par des enseignantes crédibles et expérimentées, réputées pour leur compétence professionnelle et leur engagement, et présidée par une directrice chevronnée qui, depuis 25 ans, a fait ses preuves à la gouverne de quelques écoles du territoire.

Il n'y a guère de doute que le succès couronnera l'entreprise. On se donne rendez-vous dans quatre ans, en 2016, alors que tous les élèves de 6^e année auront connu un parcours complet d'études primaires selon ce régime.

Guylaine Gosselin fait judicieusement observer : « Quand nous éprouvons quelque impatience à atteindre le plein objectif, nous nous rappelons que nous disposons pour cela de six années. Je reconnais aussi l'importance de prendre le temps requis pour verbaliser, ventiler et parler entre nous et avec les élèves des situations rencontrées. » Et Sabrina Allen de conclure : « Je me rends compte que c'est un investissement de temps rentable. »

Notre halte à la Rose-des-Vents nous a mis en présence de ce petit miracle accompli chaque jour par des femmes à l'esprit ouvert et au cœur chaleureux, au bénéfice de ces élèves qui font ainsi l'apprentissage d'un véritable mode de vie. L'étoile à 32 divisions qui identifie cette école avec à-propos symbolise l'orientation fondamentale qui guidera ces jeunes durant toute leur existence, à travers petits et grands vents, sous le soleil comme dans les brouillards.

Guylaine Gosselin

Elle est enseignante au primaire depuis dix-sept ans, dont sept à Stornoway, son lieu d'origine où elle réside encore. Elle a enseigné de la 3^e à la 6^e année, ainsi que dans des classes à divisions multiples, à double et à triple niveau. Depuis deux ans, elle enseigne de la 1^{re} à la 6^e année. Elle est responsable en particulier du volet des mathématiques. « Je rêvais d'avoir *mon école*; c'est maintenant une réalité, avec une équipe vraiment fantastique », ajoute-t-elle avec un évident bonheur.

Maryse Boulanger

Orthopédagogue, Maryse Boulanger compte dix-sept ans d'expérience en éducation, dont une dizaine à Stornoway, pour 30 p. 100 de son temps. De plus, depuis 2009-2010, elle y consacre un autre 30 p. 100 à titre de responsable du soutien aux devoirs et leçons, ainsi qu'à l'enseignement explicite des stratégies en lecture, en écriture et en mathématiques. Cet arrangement est possible en vertu d'un projet particulier de l'école.

Sabrina Allen

Depuis douze ans, Sabrina Allen a enseigné dans des classes à double ou à triple niveau pour toutes les années du primaire. Elle s'est jointe, en septembre 2010, à l'équipe-école de la Rose-des-Vents à titre d'enseignante de français de la 1^{re} à la 6^e année, dans une proportion de 80 p. 100 de son temps. Pour 20 p. 100 de sa tâche, elle agit comme personne-ressource de la Commission scolaire des Hauts-Cantons auprès des classes multiâges et pour l'accompagnement des enseignants qui veulent appliquer *Les 5 au quotidien*.

Diane Gaudreau

Diane Gaudreau travaille dans le domaine de l'éducation depuis une trentaine d'années : sept ans comme enseignante et vingt-trois ans comme directrice d'école. Chaque semaine, elle dédie 1,5 jour à la direction de l'école de Stornoway et 2,5 jours à celle de l'école de la Feuille-d'Or, à Lambton. Elle réserve 20 p. 100 de son temps au dossier de l'éducation physique à la Commission scolaire des Hauts-Cantons, pour le primaire et le secondaire. « J'ai la chance de côtoyer une équipe d'enseignantes formidables », se réjouit-elle.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Coopératives d'éducation, tout un village pour éduquer un jeune

Nicolas Falcimaigne

Réussir autrement. Devant le défi de la persévérance scolaire, de la pénurie de main-d'œuvre, et de l'exode des jeunes des régions, voici la réponse proposée par les Maisons familiales rurales (MFR). Ces écoles coopératives hors du commun donnent tout son sens à l'expression selon laquelle « il faut tout un village pour éduquer un enfant ». Il faut également l'investissement de toute une communauté, de toute une région, pour mettre sur pied ces institutions alternatives à l'école traditionnelle. Depuis une décennie, des pionniers travaillent d'arrache-pied pour donner vie à cette solution aux quatre coins du Québec. Nous avons visité la Maison familiale rurale de Maskinongé, à Saint-Alexis-des-Monts, en Mauricie, et celle du KRTB, à Saint-Clément, au Bas-Saint-Laurent. Rencontre avec le feu sacré.

Benoît revient de loin. « J'avais lâché à la polyvalente et travaillé un peu à la ferme. Mon boss m'a parlé de la MFR et ça m'a intéressé. Maintenant, j'ai fini mon secondaire 2 et je vais aller aux adultes l'an prochain. Je veux faire de l'entretien général d'immeubles. » Son employeur est devenu son maître de stage et il a pu retourner à l'école deux semaines sur quatre pour poursuivre sa scolarité. L'école a pris un tout autre sens; elle a désormais une utilité directe pour son travail. Benoît fait partie des onze élèves qui ont formé la première cohorte de Saint-Clément, en mars 2009.

Les Maisons familiales rurales offrent une approche radicalement différente aux élèves qui ne trouvent pas leur compte dans le système d'enseignement traditionnel. Elles offrent à des jeunes âgés de 15 à 18 ans un hébergement en résidence et un enseignement adapté à chacun, dans de petits groupes. L'enseignement est appliqué à la réalité terrain que chaque élève vit en stage, deux semaines sur quatre, pour apprendre un métier en même temps qu'il complète ses études secondaires. En plus de permettre l'obtention de deux diplômes en même temps, cette alternance stage-études stimule la motivation des élèves.

Chaque MFR est unique

Étant issue de la mobilisation de leur communauté et de leur milieu régional, ces écoles visent avant tout à répondre aux besoins de leurs jeunes et de leur communauté. C'est ce qui les porte à adapter la formule, qui varie sensiblement d'une région à l'autre.

Par exemple, comme l'explique Philippe White, enseignant à la MFR du KRTB, cette dernière est la seule au Québec qui propose une approche multiniveaux. « Un jeune peut terminer son français de 4^e secondaire en janvier et commencer son français de 5^e secondaire en février. On fonctionne à entrée continue et sortie variable. »

À Saint-Clément, la priorité est donnée à la persévérance scolaire en formation générale, et les stages peuvent être offerts dans tous les domaines, dans le cadre du programme de formation à un métier semi-spécialisé (FMS). La particularité de cette MFR bas-laurentienne est donc de pousser au maximum l'adaptation aux besoins du jeune, ce qui n'est pas sans causer des maux de tête aux enseignants et à l'organisation scolaire.

Tout un village ou une coopérative pour l'élève

Au Québec, les Maisons familiales rurales ont adopté la structure d'une coopérative de solidarité, dont sont membres les parents et les maîtres de stage, ainsi que des partenaires individuels et collectifs issus de la communauté. Pour Joëlle Massé, intervenante à la MFR de Maskinongé, cet aspect collectif fait toute la différence : « Ça crée un milieu qui est vraiment complet, où tout le monde est là pour les jeunes. C'est un gros encadrement pour nos jeunes. Autant les parents que les maîtres de stage, les enseignants et les travailleurs. En étant en coopérative, tout le monde est au courant et tout le monde se tient. Ça prend tout un village pour éduquer un jeune! »

Cette implication du milieu, on la ressent chez tous les intervenants rencontrés. À la MFR, personne ne parle du parent comme d'un étranger à apprivoiser, comme dans d'autres structures institutionnelles. On ne parle pas non plus du défi de l'ouverture sur le milieu. Force est de constater que le milieu, il est à l'intérieur. « C'est ce qui permet aux enseignants de se déplacer, par exemple, dans une ferme équipée d'une machinerie de pointe, pour donner aux jeunes un cours de mécanique », explique Myriam Demers, présidente de la Fédération québécoise des coopératives de maisons familiales rurales (FQCMFR).

À Saint-Clément, autre illustration frappante, la scolarisation des jeunes a débuté en mars 2009, avant même que la résidence soit prête. Ce sont les familles du village qui ont hébergé les onze premiers élèves pendant les trois premiers mois, ce qui a permis de les maintenir dans un parcours de formation actif et de relancer le recrutement d'une quinzaine d'autres jeunes qui ont complété le groupe au mois de septembre suivant.

La coopération présente aussi des défis de concertation que chaque MFR doit relever. La structure implique une double direction, la commission scolaire étant chargée du volet pédagogique, et la coopérative de celui de la résidence. À la base du défi de concertation entre les différents intervenants qui entourent le jeune, il y a la nécessité d'assurer une communication efficace entre des professionnels, des parents, des travailleurs et des entrepreneurs qui ne parlent pas toujours le même langage. La directrice de la MFR de Maskinongé, Diane Bédard, reconnaît qu'« en cinq ans, il y a eu des hauts et des bas, et une immense progression. Il en restera toujours à faire, mais on a un beau travail d'équipe. »

Le milieu de vie, un catalyseur

À la MFR de Maskinongé, la soirée commence par une période collective d'étude de 45 minutes, très encadrée. À la base du succès, l'effet de groupe. « La vie de groupe, c'est magique, et c'est très gros ce qui se passe là-dedans. L'aspect le plus important, au-delà des activités culturelles et de loisirs, c'est vraiment ce qu'on travaille au niveau du cheminement personnel », observe Diane Bédard. L'encadrement se répartit en trois quarts de travail. L'intervenante de jour est aussi cuisinière et couvre la période de 8 h à 16 h. L'intervenant de soir organise les activités et gère la période durant laquelle les jeunes sont le plus souvent présents à la résidence, de 15 h à 23 h. La surveillante de nuit, qui fait aussi de la préparation de cuisine, complète l'horaire.

C'est cette toute petite équipe, complétée par une secrétaire, la direction et les concierges, qui assure le fonctionnement de la résidence où une trentaine de jeunes ont été accueillis en septembre. Ces moyens modestes ne les empêchent pas d'offrir un grand nombre d'ateliers animés par les intervenants. Gestion de colère, prévention du suicide et de la toxicomanie, sont des exemples de thèmes abordés. « Les messages passent et les jeunes nous reviennent à l'année longue là-dessus : "Bon, là on serait dû pour un atelier de respect". Ils aiment tellement ça qu'ils en redemandent », souligne M^{me} Bédard.

Les jeunes n'ont pas le droit d'utiliser leur auto, ni de sortir les soirs de la semaine, sauf le mercredi. Des soirées thématiques les amènent à découvrir de nouvelles choses, à acquérir une confiance, autant les uns envers les autres qu'envers les intervenants. Joëlle Massé, qui se décrit comme une maman substitut pendant la journée, apprécie cette relation privilégiée, bien qu'elle soit toujours en première ligne pour faire face aux conflits qui ne manquent pas de ponctuer le quotidien.

Chaque intervenant a sa façon de gérer les crises. Le personnel a manifestement été choisi plus en fonction de ses capacités personnelles que de sa formation; c'est une vocation. « Ça prend beaucoup de polyvalence, confirme M^{me} Massé. J'ai vraiment l'impression d'être la mère de 26 adolescents. Ce que le milieu de vie apporte aux jeunes, c'est l'apprentissage du partage et du respect qu'ils sont obligés de développer ici en vivant en communauté et en vivant ensemble à temps plein. C'est un gros avantage, en plus des cours et du diplôme d'études professionnelles (DEP). Ils vivent quelque chose qu'ils ne vivraient pas dans une polyvalente. J'en ai vu qui n'avaient jamais fait de vaisselle de leur vie... »

Pour favoriser l'arrimage de l'intervention entre la résidence et l'école de la MFR de Maskinongé, la commission scolaire a confié à Édouard McKenzie le rôle de conseiller à la réussite scolaire, ce qui est une particularité de cette MFR. Selon Diane Bédard, « c'est un plus, parce

qu'il fait le lien entre les profs et la résidence ».

La pédagogie de l'alternance : du livre à l'outil

Tout au long de l'année, les élèves inscrits en MFR alternent entre le stage et l'école par blocs de deux semaines. Un maître de stage, qui exerce le métier choisi, les accueille et les héberge (sauf exception). Les maîtres de stage sont formés par la commission scolaire pour bien remplir leur rôle, en complémentarité avec l'équipe enseignante, et un superviseur de stage les soutient pour encadrer les jeunes pendant ces périodes qui, au final, représentent tout de même la moitié de l'année scolaire.

Pour Patricia, qui étudie aussi à Saint-Clément, « c'est beaucoup plus agréable que d'être des années assis sur les bancs d'école sans savoir à quoi ça t'amène ». Son camarade Alexandre abonde dans le même sens : « Tu ne te lèves pas le matin en te disant : "Ah! Pas encore l'école..." Tu te dis : "Je vais me grouiller à faire mon travail, parce que, dans deux semaines, je m'en vais en stage." Ce qu'on apprend ici, je le mets en pratique quand je vais à la ferme. »

Ce sont les applications concrètes qui fournissent la motivation. Enrico Bélanger, enseignant à la MFR du KRTB, croit fermement qu'il faut « que les apprentissages dans les matières de base fassent du sens avec leur métier en devenir. Il faut qu'ils voient le concret et on peut le faire ici, ce qui n'est pas possible dans une polyvalente. Si on dit : "Aujourd'hui, je vais vous montrer comment réussir à bien mettre au carré les fondations de la grange, donc de trouver la diagonale, qui est l'hypoténuse", là c'est du concret. Donc, on va le pratiquer en mathématique et après, on va aller au champ et on va le faire. C'est vrai que ça demande plus de travail de préparation, mais quand on aime ce qu'on fait, on oublie le temps. »

Un enseignement individualisé en petits groupes

On l'aura compris, double diplôme signifie le double du travail pour les élèves de la MFR. Pourtant, la majorité des élèves qui fréquentent la MFR étaient en situation d'échec dans le système traditionnel. Gilles Guillemette, enseignant de mathématiques et sciences à la MFR de Maskinongé, s'étonne de ce paradoxe. « Dans une école secondaire, il y a 40 semaines d'école. Ici, ils sont en stage deux semaines sur quatre, donc on leur demande de faire le même programme en 20 semaines, en plus de faire leur DEP ! C'est la même évaluation ministérielle, donc il faut avoir vu la même matière. »

Cette quadrature du cercle implique de donner à l'élève toutes les chances de réussir, notamment par l'enseignement en petits groupes. Pour Philippe White, la proximité avec les jeunes est un avantage important de la MFR. « J'ai déjà enseigné dans une polyvalente et j'avais 180 élèves. Ce n'est pas vrai que tu es capable d'entrer en relation avec tes 180 élèves. Ici, on a vingt élèves et ça nous permet de les guider davantage, de vraiment aller chercher ce dont ils ont besoin. »

La réussite est au rendez-vous

Malgré tous les obstacles rencontrés, la réussite attend la majorité des élèves qui entrent à la MFR. Il y a quelques années, le réseau faisait état d'un taux de réussite de 82 à 87 p. 100, basé sur les résultats de la MFR du Granit. Édouard McKenzie souligne que « sur 37 élèves, 34 ont complété l'année en 2009-2010, soit 92 p. 100. C'est un succès inégalé pour ce type de clientèle. »

Qui sont ces jeunes qui trouvent leur compte à la MFR? « On a de tous les profils », soutient Joëlle Massé. « On a des jeunes qui sont agriculteurs, d'autres qui veulent seulement obtenir un DEP rapidement, d'autres qui veulent finir leur 5^e secondaire et qui vont aller se chercher un autre DEP plus tard. Ils trouvent parfois contraignant d'avoir à compléter un des quatre DEP offerts, mais quand ils s'inscrivent, ils le savent. Ils sont au courant qu'il va falloir travailler fort parce qu'ils font le double de ce qu'ils auraient fait ailleurs. Mais en étant en résidence, c'est possible parce que ça fait partie d'un ensemble. »

Les résultats sont à la hausse depuis le début de l'année dans la classe d'Annie Boucher, enseignante de français et d'histoire à Maskinongé. « Il y en a qui sont partis d'échecs et qui s'approchent de la réussite ou qui ont réussi; donc, pour eux, c'est une grande victoire. » L'équipe enseignante de cet établissement utilise depuis cette année le Programme d'enrichissement instrumental (PEI) de Ruben Feuerstein, décrit par M. McKenzie comme « une approche de remédiation cognitive qui permet de mieux s'organiser, mieux se concentrer et mieux mémoriser, fondée sur le lien avec le jeune ».

Un mouvement encore fragile

Né en France en 1937, le mouvement des Maisons familiales rurales compte maintenant près de 500 établissements dans l'hexagone, mais son histoire est encore courte au Québec. La formule offre une réponse aussi originale que pertinente au défi de la persévérance scolaire, de la relève dans plusieurs secteurs d'activité et du maintien des jeunes en région. Toutefois, même si ces enjeux socioéducatifs sont prioritaires au Québec, tout reste à faire pour donner aux MFR, dans le réseau de l'éducation, la place qui leur permettrait de maximiser leur impact positif.

Pour équilibrer leur budget, les coopératives doivent réussir à recruter le nombre d'élèves prévu au plan d'affaires, ce qui ne devrait pas être difficile compte tenu des difficultés rencontrées par les élèves dans le système traditionnel. Même si elles répondent à un besoin criant, les MFR ont beaucoup de difficultés à se faire connaître et reconnaître, aussi bien auprès du grand public qu'auprès des structures éducatives existantes.

Un premier pas vient d'être franchi pour la Fédération, qui a obtenu la collaboration de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ). Les commissions scolaires ont un siège au conseil d'administration de la fédération et une table de concertation a été mise sur pied pour réunir les coopératives et les commissions scolaires qui les accueillent dans chaque région. « On est en démarchage pour réussir à convaincre le ministère de l'Éducation de l'importance de cette nouvelle voie d'éducation », lance M^{me} Demers.

Cette reconnaissance du ministère est primordiale pour faire connaître les MFR en les intégrant à l'offre de services présentée par le ministère à tous les élèves du Québec. En l'absence d'une telle visibilité, la seule façon de recruter efficacement les élèves impose d'aller les chercher un par un, ce qui est difficile à envisager avec les ressources limitées dont disposent les coopératives. Cette année, la MFR de Maskinongé a accueilli 34 jeunes au lieu des 45 que prévoyait le plan d'affaires pour la cinquième année. Il a fallu déclencher une

campagne de refinancement dans le milieu et engager une agente de promotion, M^{me} Mélanie Blouin, qui rencontre les jeunes dans les écoles, ainsi que les organismes jeunesse, les intervenants éducatifs et les conseillers d'orientation. Mais la tâche est colossale.

Par ailleurs, la structure de financement des commissions scolaires et des écoles crée une situation de concurrence qui nuit au recrutement. « L'élève qui vient ici ne va pas ailleurs, et c'est de l'argent de moins, s'indigne Enrico Bélanger. C'est difficile de travailler dans ces conditions. » Sous le couvert de l'anonymat, un responsable parle même de dirigeants scolaires qui ont tenté de convaincre des partenaires socioéconomiques de ne pas soutenir le démarrage de MFR sur le territoire de la commission scolaire voisine.

Mélanie Blouin confie que, lorsque « les directions d'école sont réticentes à nous laisser entrer, on est invités à rencontrer les groupes plus démotivés. Sauf que la MFR s'adresse à tous. » Édouard McKenzie déplore que les MFR sont confrontées à se faire ouvrir les portes des commissions scolaires sur des clientèles qui sont plus loin de la réussite et pour lesquelles, *a priori*, le taux de succès n'est pas très élevé.

Une journée portes ouvertes

Pour faire connaître ses nouvelles formations professionnelles, telles que Entretien général d'immeubles, Comptabilité et Secrétariat bilingue, qui seront offertes à l'automne, la MFR de Maskinongé a tenu une journée portes ouvertes le 30 avril 2011. Cette journée a été l'occasion pour tous de découvrir ce qu'est la MFR et de rencontrer autant des intervenants et des enseignants que des jeunes, des parents et des maîtres de stage. Toutefois, selon M. McKenzie, « portes ouvertes ou non, on fait visiter l'école aux jeunes intéressés, à tout moment de l'année ».

Il existe cinq MFR en opération au Québec, ainsi que deux en démarrage. La MFR Laurentides a repoussé son ouverture en 2011 et celle de la Montérégie vise 2012, tandis que l'année 2010 a vu naître les MFR de Ilnu Peikutenutshuap et du Fjord, au Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Les trois plus anciennes restent les MFR du KRTB (2009), de Maskinongé (2006) et la première au Québec, fondée dans la MRC du Granit, en Estrie, en 1999. Pendant ce temps, la MFR Franco-ontarienne a également vu le jour à Alfred, en Ontario.

Orientées vers la formation agricole et acéricole à l'origine, ces écoles rurales réparties sur tout le territoire offrent maintenant des diplômes d'études professionnelles (DEP) dans des domaines variés : Abattage manuel et débardage forestier, Foresterie, Commerce et affaires, Préposé à domicile, Protection et exploitation de territoires fauniques, Récréotourisme, Service de la restauration, Vente-conseil, et bientôt, Agroalimentaire, Mécanique automobile, Technique d'usinage, Mécanique de véhicule léger, Secrétariat et comptabilité, Préposé aux bénéficiaires et Entretien général d'immeubles.

La croisée des chemins

Cette formule audacieuse et efficace, développée par des milieux ruraux mobilisés au regard de la réussite de leurs jeunes, est encore précaire. Après dix ans de développement, le risque est grand d'assister à une série d'échecs qui pourraient avoir raison du modèle au Québec. Les MFR se heurtent au défi du financement et peinent à recruter assez de jeunes malgré l'acuité du besoin. Ce besoin est bien réel, et la réponse est adéquate. Ce qui manque encore, c'est surtout de faire connaître les MFR auprès des jeunes qui en ont besoin, et de les convaincre de choisir cette solution si elle leur convient. En première ligne, les services d'orientation, qui ne seront efficaces que s'ils ont en main les outils nécessaires et que les maisons familiales rurales y sont présentées systématiquement et officiellement comme un choix possible offert par le ministère.





Pour en savoir plus

Les Maisons familiales rurales du Québec et de l'Ontario :

- MFR Au cœur du savoir (Montréal) : <http://www.cld-coeurmonteregie.qc.ca/projets/>
- MFR du Fjord : http://www.csr-saguenay.qc.ca/maison_familiale/
- MFR Franco-ontarienne : <http://www.mfrfo.ca/>
- MFR du Granit : <http://www.mfrgranit.com/>
- MFR du KRTB : <http://www.mfrkrtb.com/>
- MFR de Maskinongé : <http://www.mfr-maskinonge.ca/>
- Fédération québécoise des coopératives de maisons familiales rurales : <http://fqcmfr.coop/>
- Union nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation (UNMFREO) de France : <http://www.mfr.asso.fr/pages/accueil.aspx>

M. Nicolas Falcimaigne est journaliste indépendant et rédacteur en chef du journal *Ensemble*.

Entretien avec Karel Mayrand, de la Fondation David Suzuki : dix gestes écologiques à la portée des jeunes

par Inês Lopes

« Et puis, papa, as-tu protégé l'environnement, aujourd'hui? » Voilà une question posée par le fils de 5 ans de Karel Mayrand, directeur de la Fondation David Suzuki au Québec. C'est en effet tous les jours que Karel Mayrand travaille à protéger l'environnement, et par le fait même, notre santé et notre bien-être collectif. Il le fait auprès de différents acteurs sociaux, du grand public et aussi des jeunes. « Les enfants ont naturellement une connexion avec la nature; ils sont donc à l'âge où ils peuvent déjà apprendre des conduites écologiques en rapport avec leur alimentation, leurs moyens de transport et leur consommation », nous dit-il.

J'ai pu m'entretenir avec Karel Mayrand, principalement autour du Défi nature de la Fondation; un défi lancé aux adultes, mais dont une version a été adaptée aux jeunes. Il nous parle donc de ce que les jeunes peuvent faire, en relevant dix défis écologiques en matière d'efficacité énergétique, d'alimentation, de transport, puis d'implication et de partage de leurs connaissances. Mais d'abord, voici un survol des profils de Dr. David Suzuki et de Karel Mayrand, de la Fondation David Suzuki.

Dr. David Suzuki

David Suzuki est né à Vancouver en 1936. Il a obtenu son doctorat en zoologie en 1961, à l'Université de Chicago. Ce scientifique environnementaliste, enseignant et communicateur de renommée internationale, œuvre depuis plus de 30 ans dans le domaine scientifique. Il a été hôte et concepteur de plusieurs séries télévisées et est l'auteur de 43 livres. Il a reçu plusieurs prix de reconnaissance pour ses travaux et des membres des Premières Nations l'ont également honoré pour ses contributions. À cette longue liste de mérites s'ajoutent également vingt doctorats honorifiques décernés par des universités canadiennes, étasuniennes et australiennes.

Fondation David Suzuki (FDS)

La Fondation David Suzuki est un organisme indépendant et sans but lucratif qui existe depuis 1990 (et au Québec depuis septembre 2008) et dont la mission consiste à préserver la nature et la qualité de vie des générations actuelles et futures. Confrontée à de tristes réalités écosociales actuelles, la FDS s'attaque notamment à la dégradation des écosystèmes, l'extinction d'espèces végétales et animales, la destruction des forêts, la surproduction de déchets, l'accumulation de produits toxiques dans l'environnement, les problèmes de santé humaine liés à l'environnement, les changements climatiques et les inégalités sociales. Par des activités scientifiques et éducatives, la FDS œuvre donc à renouer avec la nature, à protéger les systèmes naturels, à transformer l'économie, à créer des communautés viables et à sauvegarder notre climat. Pour y parvenir, scientifiques, politiciens, entreprises, enseignants et citoyens sont tous appelés à participer au changement. La FDS propose aussi aux jeunes le Défi nature : dix actions écologiques à la portée des jeunes.

Karel Mayrand, directeur de la FDS au Québec

Karel Mayrand est directeur général de la FDS au Québec. Avant d'arriver à la Fondation, M. Mayrand a travaillé au sein de différentes agences de l'ONU, il a cofondé le Centre international Unisféra (organisme de consultation sans but lucratif travaillant sur les politiques de développement durable et de l'environnement) et a également été cofondateur de Planetair (un programme sans but lucratif qui fournit des crédits de compensation de carbone et des solutions visant la réduction des émissions de gaz à effet de serre). Récemment, il a par ailleurs été nommé au conseil d'administration du projet climatique d'Al Gore, pour lequel il est également conférencier.

Place alors aux propos de Karel Mayrand, sur le Défi nature lancé par la FDS aux jeunes. Les thématiques de la consommation énergétique, de l'alimentation, du transport et de l'implication des jeunes seront tour à tour explorées.

Inês Lopes – M. Mayrand, en quoi consiste le Défi nature?

Karel Mayrand – Le Défi nature propose des gestes que tout un chacun peut poser par rapport à sa consommation énergétique, son transport, son alimentation et, plus globalement, par un engagement citoyen. La Fondation travaille à promouvoir des conduites responsables dans chacun de ces secteurs, auprès des ménages, des entreprises et des jeunes. À la base, un même message : inviter les gens à s'impliquer pour protéger l'environnement.

I. L. – Que peuvent alors apprendre ou faire les jeunes par rapport à la consommation énergétique?

K. M. – Un point de départ est d'amener les jeunes à repérer à quels endroits de la maison est consommée l'énergie. D'abord, il s'agit simplement de les amener à saisir que nous consommons de l'énergie avec le chauffage ou par l'utilisation de plusieurs appareils, notamment nos téléviseurs, ordinateurs, électroménagers et autres. Un défi que nous leur lançons est de devenir des détectives et de découvrir où se trouvent les pertes d'énergie. Y a-t-il des lumières ou des téléviseurs allumés inutilement? Certains appareils qui sont en mode *veille* pourraient-ils être éteints? Les fuites autour des portes et des fenêtres sont-elles une cause de refroidissement de la maison? L'idée n'est pas de les transformer en agents de culpabilisation, mais bien en collaborateurs au changement. Ils peuvent, par exemple, proposer à leurs parents de calfeutrer, de placer une couverture pour colmater une fente sous une porte ou d'éteindre certains appareils lorsqu'ils ne sont pas utilisés. Une autre façon est d'encourager les jeunes à jouer dehors, à reprendre contact avec l'extérieur. Soixante-dix pour cent des enfants se déplaçaient à pied pour aller à l'école il y a 30 ans, alors que 30 % d'entre eux seulement le font aujourd'hui. Nos enfants sont plus sédentaires que jadis. D'une part, parce qu'on habite plus loin des écoles, et d'autre part, parce que les jeunes jouent souvent à l'intérieur des maisons, maintenant. Par ailleurs, on constate que les jeunes connaissent beaucoup de marques de commerce, de nos jours, mais très peu d'espèces animales et végétales. On les invite donc à se rapprocher de la nature et à jouer davantage à l'extérieur. En plus, cela les gardera en forme!

LE DÉFI NATURE DE LA FDS Dix défis écologiques pour les jeunes

1. **Éteins tout!** : La télévision, l'ordinateur et la chaîne stéréo sont gourmands en énergie, même quand ils sont en veille.
2. **Joue dehors!** : Explore ton environnement, tout en te gardant en forme et en économisant de l'électricité.
3. **Traque les fuites d'énergie!** : Trouve différentes façons, chez toi, d'arrêter le gaspillage d'énergie (et d'argent) et explique à ta famille ce que tu as découvert.
4. **Des repas sans viande** : Propose à tes parents de préparer un repas sans viande au moins une fois par semaine.
5. **D'où viennent les aliments que tu manges?** : Opter pour des aliments produits localement aide à réduire la pollution générée par le transport.
6. **Plus grand est-il synonyme de mieux?** : En général, les gros véhicules consomment plus de carburant et génèrent plus de pollution que les petits. Informe ta famille de ce que tu as appris.
7. **Déplace-toi autrement** : Marche, fais du vélo, de la planche à roulette, de la trottinette, ou prends les transports en commun pour te déplacer.
8. **Explore ton quartier** : Découvre ton quartier, ses ressources, et des moyens pour t'y déplacer autrement qu'en voiture.

9. **Exprime-toi!** : Écris, peins, dessine ou réalise une vidéo, pour exprimer ce que la nature représente pour toi.
10. **Partage tes connaissances** : Écris une lettre à un journal ou fabrique une affiche pour ton école à propos de tout ce que tu as appris. Encourage tes amis et ta famille à relever également le Défi nature!

Source : Fondation David Suzuki

I. L. – Quant à l'alimentation, quelles conduites sont à la portée des jeunes?

K. M. – Concernant leur alimentation, nous proposons aux jeunes de réduire leur consommation de viande en éliminant celle-ci de leur assiette au moins un repas par semaine ou un jour par semaine. On oublie souvent que la production de viande exige une quantité incroyable d'eau et produit le plus de gaz à effet de serre (GES), lesquels causent les changements climatiques. Certains comportements (comme de ne pas laisser couler en continu l'eau du robinet lorsqu'on se brosse les dents) sont de plus en plus intégrés, et c'est très bien, mais si on y réfléchit, produire un kilo de bœuf nécessite une quantité d'eau équivalente à 250 douches! L'eau est utilisée pour produire le grain que mangeront les bœufs, ensuite pour l'élevage de ces animaux, la production d'emballages, le transport de la viande, etc. On dépense donc une très grande quantité d'eau. Un kilo de bœuf produit 36 kilos de CO₂; donc, 36 fois son poids en GES! Évidemment, l'effet est similaire pour d'autres viandes, comme le poulet et le porc, mais l'impact est encore plus marqué pour le bœuf.

Nous invitons également les jeunes à réfléchir sur la provenance de leurs aliments. Plus un aliment vient de loin, plus son transport aura occasionné l'émission de GES. Surtout si l'aliment nous est parvenu par avion, et à un degré moindre s'il nous a été acheminé par bateau. Faire venir des framboises du Chili, par exemple, est extrêmement énergivore. Ou, pour donner un autre exemple, un plat congelé peut contenir environ cinq à dix ingrédients qui ont fait le tour du monde au moins une fois (par exemple, du sucre). Souvent, le transport de ces aliments ou ingrédients est caché; nous ne le voyons pas et n'y pensons pas, mais ses effets sur l'environnement, eux, sont bien réels. Nous encourageons donc l'achat local. Évidemment, ce sont les parents plus que les jeunes qui font l'épicerie, mais on sait aussi que les jeunes peuvent avoir une influence positive sur les achats faits par leurs parents. Ils peuvent aussi renseigner ces derniers.

De plus, on invite les jeunes à réfléchir sur d'autres points en rapport avec notre consommation alimentaire. Quand ils vont à l'épicerie, observent-ils que certains aliments sont suremballés? Savent-ils que certains poissons sont en voie de disparition? Connaissent-ils des produits équitables? On les amène à se poser des questions, car auparavant, on considérait surtout le prix, mais de nos jours, on réalise que d'autres critères sont aussi très importants. On n'a qu'à penser à notre santé : on sait maintenant que plusieurs aliments contiennent des pesticides; il faut donc s'abstenir de les consommer.

Un autre sujet important à aborder est celui des déchets. La société actuelle a relativement bien intégré le recyclage au fil des ans, mais beaucoup de déchets organiques se retrouvent encore souvent aux ordures. Pourtant, la nourriture jetée dans les dépotoirs constitue la deuxième plus grande source de pollution pour le ménage moyen, après l'automobile. En effet, les matières organiques qui se décomposent produisent des GES qui se dégagent des dépotoirs. Si on compostait, on ferait d'une pierre deux coups : on éviterait cette pollution et on produirait de l'engrais. Composter est donc une prochaine étape à atteindre. Une autre sera de consommer moins. Un truc que je donne souvent aux jeunes est de ne pas acheter un objet convoité tout de suite. Je les invite à dormir une nuit là-dessus, et à reconsidérer leur décision le lendemain. Peut-être réaliseront-ils qu'ils n'en ont pas réellement besoin, en fin de compte.

I. L. – Si on pense maintenant au transport, quelles habitudes peut-on encourager chez les jeunes?

K. M. – Il est important de mentionner que nous sommes conscients, bien sûr, que plusieurs des décisions liées au transport, tout comme à la consommation énergétique ou alimentaire, ne reviennent pas aux jeunes. Toutefois, ils peuvent sensibiliser leurs parents. Par exemple, les amener à réfléchir sur le modèle de voiture qu'ils ont et sur la consommation d'essence de cette dernière; également sur leurs habitudes de conduite, et même réfléchir pour eux-mêmes sur leurs futures pratiques, notamment en ce qui concerne l'accélération, les pneus gonflés convenablement ou non, le fait d'éteindre le moteur lorsqu'on ne roule pas, etc. Ces habitudes et ces choix peuvent affecter environ 20 à 25 % de la consommation d'essence, ce qui est non négligeable. Il ne faut pas perdre de vue que le transport est LA grande cause de production de GES au Québec. On consomme en moyenne entre 13 et 14 milliards de dollars en essence par année; alors que, à titre comparatif, on en dépense 12,8 milliards pour l'éducation! Il importe de comprendre que, outre la voiture, toute une panoplie de moyens de transport s'offre à eux : la marche, le vélo, le patin à roues alignées, le transport en commun, etc.

I. L. – Vous disiez également que l'implication était au cœur de vos démarches d'éducation. Comment invitez-vous les jeunes à s'impliquer?

K. M. – Oui, un message important du Défi nature est de s'impliquer et de s'exprimer par les dessins, le théâtre, les chansons, ou par tout autre moyen. Les jeunes ont plus d'influence qu'ils ne le croient. De nombreux parents me disent « Mon fils m'a dit que... » ou « Ma fille m'a demandé de... ». De plus, les enfants n'ont pas perdu cette connexion avec l'environnement. Ils aiment les animaux... On dirait qu'avec le temps, on se détache de la nature. Eux, ils ont encore leur belle naïveté. Ils ont compris ou, du moins, n'ont pas encore désappris leur rapport à la nature.

I. L. – Une dernière question, M. Mayrand. En éduquant à la préservation de l'environnement, comment faire, selon vous, pour ne pas créer de l'écophobie?

K. M. – J'ai donné la présentation d'Al Gore sur les changements climatiques à des élèves de 5^e et 6^e année. Je me demandais s'ils allaient être découragés, mais j'ai plutôt eu droit à une ovation debout. Je leur ai dit que c'était leur monde, de ne pas s'attendre à ce que leurs parents ou d'autres agissent... Qu'ils devaient commencer à agir eux-mêmes. Alors, au lieu d'être perçu comme une catastrophe, ça devient un mouvement. Les jeunes font partie du changement. D'ailleurs, à l'époque où on a envoyé un homme sur la lune, la moyenne d'âge de l'équipe était de 26 ans, donc plusieurs jeunes y ont participé, dont certains n'étaient même pas majeurs. Il en sera de même pour les grandes transformations qui sont en cours. Pensons seulement à Internet ou aux changements climatiques... Ces changements concerneront les jeunes d'aujourd'hui. Il est donc important de cultiver leur imagination et leur engagement. On ne peut se le cacher, les choses vont mal et on n'a pas beaucoup de temps pour renverser la situation par rapport au réchauffement planétaire. Mais les jeunes sont capables d'apporter des changements. Il suffit donc de miser sur l'autonomisation (*empowerment*) des jeunes.

Conclusion

Certes, les grands changements écosociaux nécessaires appellent l'intervention de différents acteurs, en grande partie des adultes, mais l'importance d'éduquer les jeunes à des conduites responsables envers leur environnement naturel et humain a également toute sa pertinence. Par des gestes qui sont à leur portée, les jeunes peuvent faire une différence aujourd'hui déjà et encore demain. Les propos de M. Mayrand vont dans le sens de la mission de la Fondation David Suzuki et nous invitent à nous questionner sur ce que nous pouvons tous faire, petits et grands, ainsi que sur nos valeurs et nos priorités sociales. Nous réalisons maintenant que nos erreurs du passé ont mené à certains déséquilibres environnementaux et sociaux, mais pour voir les choses d'un angle plus positif, nous savons également que l'éducation à ces réalités et aux solutions possibles peut améliorer la situation. Par l'adoption de conduites toutes simples, nous en bénéficierons tous, tant sur le plan de la préservation de l'environnement qu'en ce qui a trait au maintien de notre santé et de notre bien-être collectif.

J'aimerais remercier M. Karel Mayrand pour cette entrevue, ainsi que M^{me} Catherine Orer, responsable des communications pour la FDS.

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

Pour plus d'information, consulter le site [<http://www.davidsuzuki.qc.ca>]

Parler de la mort à l'école?

Estelle Menassier

Pénétrer dans sa voiture lorsque le froid s'est emparé de cette carcasse de fer, tourner la clef et entendre une voix. Tout à coup, comme par hypnose, la sensation glacée oublie notre corps, absorbé, happé, distrait et envahi. Un pur moment de révélation où nous avons l'élan de partager avec cette voix qui nous parle de vivre jusqu'au bout, de vivre debout et de filer dans l'espace.

Devons-nous croire au hasard? C'était un rendez-vous, faisait suite au désir spontané de vouloir rencontrer celui qui a orchestré l'émission *Vivre jusqu'au bout*, diffusée sur les ondes de Radio-Canada pendant une semaine.

Une entrevue avec Mario Proulx, journaliste de Radio-Canada.

Mon intention en voulant partager cette émission avec vous est de poursuivre le rêve suivant : si chacun d'entre nous arrivait à se centrer sur le moment présent, en intégrant qu'il pouvait être le dernier, assisterions-nous à une nouvelle prise de conscience? À une nouvelle ère philosophique? À la naissance de nouvelles valeurs?

Une réalité incontournable

La réalité québécoise est qu'environ 20 p. 100 de la population est endeuillée chaque année.

Selon des données encore provisoires, on estime à 56 800 le nombre de décès enregistrés au Québec en 2008, en regard de 56 100 en 2007. Une extrapolation à partir des données portant sur les dix premiers mois de l'année 2009 permettait d'estimer que le nombre de décès devrait se situer à environ 56 500. Dans le contexte d'une population en croissance et vieillissante, la relative stabilité du nombre de décès observée depuis quelques années indique une diminution de la mortalité.¹

Comment gérons-nous cette réalité de nos jours?

Perdre un proche, un parent ou un ami, est un événement auquel tout le monde fait face un jour ou l'autre. Inévitablement, les enfants sont touchés par le deuil, dans leur propre cheminement ou à travers celui d'un des membres de la famille. Enfant ou adulte, chacun doit traverser les étapes du deuil. Ces dernières se vivent différemment selon les personnes et se déroulent sur une période de temps variable.

De nos jours, il semblerait que cette épreuve soit vécue de façon cachée ou étouffée dans le tourbillon étourdissant du quotidien. Vivre un deuil ressemble à un « zapping émotif » devant laisser assez rapidement la place à autre chose. Mais à quoi?

Sur les bancs d'école, il y a donc de nombreux enfants qui vivent un processus de deuil. Les enseignants apprennent cette nouvelle qui arrive la plupart du temps sur un billet d'absence : mortalité dans la famille. Lorsque l'enfant revient et réintègre sa classe, son enseignant peut prendre le temps de discuter un peu avec lui. Il peut aussi observer ses comportements non verbaux qui, selon l'âge du jeune, peuvent être bien différents. La tristesse, tout comme la peine, prend divers visages; cela peut aller de la colère à la dépression. Il est donc important que les éducateurs engagent un dialogue avec les parents, pour suivre les étapes nécessaires du deuil et aider l'enfant à franchir cette épreuve. Plusieurs spécialistes affirment que de reprendre assez vite le cours normal de la vie selon un rythme déterminé permet aux enfants d'évacuer le chagrin dans la stabilité et la familiarité du quotidien. L'école serait donc un atout pour encadrer les afflictions dues à un deuil.

Changement de paradigme sur la mort

M. Proulx, à travers les nombreuses entrevues qu'il a menées pour réaliser l'émission a pu constater « que dans les sociétés traditionnelles, autrefois il y avait un encadrement social et religieux. La mort faisait partie de la vie. À présent, les grands malades sont envoyés à l'hôpital pour des raisons médicales évidentes, parce que les familles réduites ne peuvent plus les prendre en charge, mais aussi pour les éloigner de nous parce que nous avons peur de la mort. Il subsiste comme une forme d'exclusion et une volonté de cacher. Les enfants sont exclus encore plus de ce processus. C'est donc une tragédie! Car il faut les préparer à affronter une chose essentielle dans la vie : c'est qu'il y a une fin à tout et il faut leur demander d'aller voir la grand-maman, de lui faire un dessin ou de lui apporter un verre d'eau. Il est intéressant que l'enfant soit en contact avec cette réalité, car le choc sera moins grand quand le décès arrivera ».

La mort et le deuil ont-ils une place à l'école?

Si nous étudions le Programme de formation de l'école québécoise, les domaines généraux de formation ou encore les compétences transversales, nous constatons qu'il n'y pas d'objectifs spécifiquement liés à la notion de la mort.

On trouve cependant ce qui suit, dans la présentation du programme de formation, à la section *La construction d'une vision du monde : point de convergence et lieu d'intégration des apprentissages* :

« Bien que les enfants arrivent à l'école avec une grille de lecture dont il est impossible de nier l'existence, le milieu scolaire exercera une grande influence sur les visions du monde en raison notamment du fait qu'ils traversent ce milieu à une période de leur vie où la plasticité du regard et des idées est la plus grande. Ce regard profite de la considération de grandes questions existentielles (la vie, la mort, l'amour, la haine). » (p. 7)

Les penseurs du monde de l'éducation ont donc conscience que ce qu'ils nomment « les grandes questions existentielles » sont présentes au quotidien dans l'univers d'un élève.

À titre d'exemple, voici les propos de Téo, un élève de 3^e année qui, à sa sortie de l'école, parle avec sa mère : « Tu sais, maman, à l'école tout le monde parle de la patineuse aux Jeux olympiques. Sa mère était en très bonne santé et elle est morte d'un coup, d'un arrêt du cœur. » Silence de sa part, yeux perdus en attente d'une réponse. Voilà une occasion d'engager une conversation et de valider ce que l'enfant pense de la situation. La peur que tout puisse basculer d'un jour à l'autre crée, chez un enfant de 9 ans, une impression inoubliable, plus profonde que celles causées par le film « 2012 », qui évoque la disparition des trois quarts des humains.

Un enseignant d'histoire, au secondaire, relate pour sa part qu'un de ses élèves, mal en point depuis plusieurs jours, durant une conversation avant le cours, lui confie que sa mère subit une greffe et qu'il ne sait pas s'il va la revoir un jour. La détresse de ce jeune est profonde.

À l'école, prenons-nous le temps nécessaire pour discuter de ces questions, qu'elles soient individuelles, collectives ou sociales? Mario Proulx se définit comme un non-spécialiste de l'éducation, mais déclare toutefois : « L'école est là pour préparer les enfants à la vie; peut-être que l'on devrait aborder ce sujet dans un programme, mais je ne sais pas lequel. » De plus, en tant que journaliste, il pense que l'actualité mondiale fournit de multiples sujets sur lesquels on pourrait faire des débats de fond, à l'école : « Prenons le cas du tremblement de terre en Haïti : on a vu beaucoup de morts à la télévision et pour les jeunes, l'événement peut paraître virtuel, car cela ne les touche pas personnellement, en majorité, mais c'est une belle occasion d'aborder le sujet. »

En ce qui a trait aux deux exemples vécus cités plus haut, dans le premier cas, l'enfant est revenu à la maison avec des angoisses légitimes et selon lui, l'enseignant n'a pas développé sur le sujet, seulement sur les faits. Dans le deuxième cas, une référence a été faite à la direction, sans qu'aucun suivi ne soit fait par la suite.

Nous ne pouvons pas généraliser à partir de ces deux situations, ni à partir de chiffres ou de statistiques, mais il est important de comprendre que chez n'importe quel élève de notre classe, un être humain est peut-être en train de vivre un deuil et qu'il a besoin de temps, de respect et d'écouter pour traverser la réalité de la vie, de notre premier souffle à la naissance jusqu'au dernier, au moment de notre mort.

On constate que la mort ne nous apparaît pas toujours comme une finalité, mais nous semble plutôt une énigme douloureuse. Elle intrigue aussi les enfants. Mais comment pouvons-nous exprimer une douleur, une perte? Comment expliquer clairement que la vie s'arrête? C'est à travers une démarche éducative globale que l'on arrivera à répondre aux questions, et non en esquivant ces dernières. On comprend toutefois qu'il n'est pas facile de trouver des mots, quand on sait à quel point il est déjà extrêmement complexe de se positionner nous-mêmes face au deuil ou à la mort. À ce propos, Euripide ne disait-il pas que « le temps révèle tout : c'est un bavard qui parle sans être interrogé »?

Certains spécialistes proposent tout de même des réponses tout aussi philosophiques quoique moins radicales que celle d'Euripide, lequel nous place devant la fatalité. Mario Proulx, qui a travaillé plus d'un an sur le sujet, nous livre le message suivant : « Avoir conscience de la mort, cela a pour conséquence que nous vivons plus intensément. Avoir conscience de notre mortalité, c'est ne plus remettre les projets à plus tard. C'est prendre soin des personnes que nous aimons et qui sont autour de nous. C'est fondamental pour se sentir vivant. » Il admet cependant qu'il a bien conscience que faire comprendre aux enfants que nous sommes des mortels est bien sûr une tâche difficile sur tous les plans.

En effet, c'est un sujet délicat, mais qui devrait faire partie des dialogues familiaux. Lorsque les conversations sont des habitudes de vie, les enfants abordent naturellement le sujet de la mort. L'essentiel est qu'ils puissent faire face à la réalité, car un jour ou l'autre, ils devront vivre des deuils.

Mario Proulx explique : « Les parents ou les éducateurs doivent répondre le plus franchement possible aux questions des enfants. Les enfants veulent comprendre, sinon, ils imaginent les choses pires qu'elles ne le sont en réalité. Dans l'émission *Vivre jusqu'au bout*, l'écrivain Éric-Emmanuel Schmidt raconte qu'il a fait des insomnies durant vingt ans, car à l'âge de 8 ans, on lui avait raconté que son grand-père s'était endormi pour toujours. » L'enfance a droit à son imaginaire, mais les petits artisans sont de parfaits magiciens pour créer des scénarios qui peuvent longtemps nuire à leur développement.

De la mort virtuelle pour les jeunes à la quête de sens...

M. Proulx nous invite à réfléchir lorsqu'il rappelle que « la mort est un tabou. Or, même si on la retrouve partout, au cinéma, à la télé, sur les écrans d'ordinateurs, c'est la mort virtuelle, pas la mort réelle et intime ».

En effet, les jeunes côtoient la mort virtuelle à travers les jeux vidéo. Ils ont le choix des armes et jouent à mourir plusieurs fois par jour. Certains adolescents raffolent des horribles spectacles de la mort en direct, violente et spectaculaire. Le sang gicle, la mort devient un spectacle métaphorique où l'on peut croire en l'immortalité. Cependant, lorsque la réalité les rattrape, comme la mort accidentelle d'un camarade ou le suicide d'un autre, une tuerie ou la perte d'un proche, ils sont atteints de plein fouet dans leur fragilité et constatent alors leur propre vulnérabilité. Comme le dit si bien M. Proulx, on peut supposer que pour cette génération, « c'est la catastrophe, un choc encore plus violent qui vient les déstabiliser ».

Une virtualisation de la mort dénature le sens profond de la vie, car elle donne un sentiment de toute-puissance aux enfants. Paradoxalement, la lutte contre la mort se traduit par une volonté de toutes les sociétés à vouloir mettre l'accent sur la transmission des savoirs à travers la culture et l'éducation. On souhaite dépasser les limites de la vie individuelle et proposer un réservoir contre l'oubli, en luttant contre le temps et l'éphémère. Développer une conscience environnementale est une autre façon de combattre la mort et d'assurer un sort meilleur à l'humanité. Les aînés s'opposent donc de façon détournée à cette mort possible, que l'on repousse ou que l'on refuse. Mario Proulx ajoute : « Je ne sais pas si on la contourne, mais la conscience de la mort a entraîné le mouvement écologique et confronte à la possibilité de tous mourir. »

Cela m'amène à poser les questions suivantes : Parler de la mort aux enfants et aux adolescents conduirait-il à un renouveau de la conscience humaine? Deviendrions-nous des citoyens plus axés sur le présent et moins dans la fuite? À quoi ressemblerait la société de demain? Est-ce que cela suffirait pour générer un passage vers une nouvelle ère philosophique?

Mario Proulx répond : « C'est un programme de société! En effet, pourquoi pas? C'est un élément d'un programme qui s'ajouterait à bien d'autres... C'est aller vers l'essentiel. Dans notre société matérialiste, il y a un manque de sens. On ressent cela plus tard dans nos vies. Il faut conscientiser la jeunesse, inviter les jeunes à lâcher les bébelles. » Et de poursuivre après un long silence : « Il faut aussi oser leur faire lire d'autres choses, les amener sur d'autres terrains que leur propre dynamique de jeux. »

Faire une série radiophonique sur la mort parlait de « préoccupations personnelles ». Après la série *Vivre autrement*, qui portait sur la santé, ce deuxième chapitre d'une trilogie à compléter fait état du parcours d'une vie qui recherche « un souffle » et une volonté « de ne plus faire de choses légères et dénuées de sens, et de faire réfléchir les gens ».

Il conclut sur ses rêves idéalistes : « Je me rends compte qu'avec la perspective, le métier et l'âge, je peux faire des choses qui apportent un sens à la vie, qui peuvent être utiles aux gens. »

Ainsi, de parcours initiatique en révélation devant la beauté des propos tenus dans l'émission, M. Proulx et moi-même avons partagé un dessein similaire. Il précise ainsi :

« Mon objectif était d'apporter un éclairage nouveau sur une question qui en a cruellement besoin, car la mort est cachée et absente de sa forme réelle. »

Le mien était de rester proche des enfants ou des adolescents qui peuvent vivre des situations liées au deuil et de leur donner l'élan de croire au cycle de la vie à travers ce que nous inspire le texte suivant, de Schopenhauer : « La plante et l'insecte meurent à la fin de l'été, l'animal et l'homme après un petit nombre d'années : la mort fauche sans relâche. Mais malgré cela, oui, comme s'il n'en était nullement ainsi, tout est toujours présent en son lieu et à sa place, comme si rien n'était périssable. En tout temps, la plante verdit, l'insecte bourdonne, l'animal et l'homme subsistent dans leur indestructible jeunesse, et nous retrouvons chaque été les cerises déjà mille fois dégustées. »

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

Une rencontre : un moment qui éclaire une carrière

Estelle Menassier

C'est une enseignante, une passionnée, qui sourit aux enfants à l'image de ceux qui prennent les premiers rayons de soleil à la venue du printemps.

Un sourire attractif, communicateur, qui reflète sur chacun de ses élèves un sentiment d'accomplissement et de sérénité. Était-ce une journée spéciale? Une activité qui les rend heureux?

Je passais plusieurs fois par jour, et ce, durant quelques années. Quelle surprise! L'évidence du bien-être de ces enfants était affichée, de la saison des pommes à celle de l'effervescence des vacances d'été. De nouveaux visages arrivés en cours de route étaient *contaminés* par cette quiétude....

Cette enseignante était-elle un mystère? Les paroles que vous allez lire ont été lancées quelquefois à la course entre deux sonneries, après une surveillance ou encore plus soutenues et développées lors des nombreuses réunions du personnel. Sont-elles essentielles, parmi les composantes professionnelles du métier d'enseignant? La recherche semble nous révéler que oui.

Voici cette voix dont je me souviens. Elle accompagnait des gestes significatifs, comme de parler à un élève perdu dans ses pensées, d'encourager celui qui vient au bureau de la direction, d'accueillir un parent, de consoler celui qui pleure ou de rassurer celui qui cherche son cartable oublié. « Sais-tu que si les élèves sont acceptés tels qu'ils sont, avec leurs forces, ils seront prêts pour que je puisse les guider vers de nouvelles acquisitions? »

« Sais-tu que j'apprends plus d'eux que ce qu'ils apprennent de moi? Ils sont le miroir de ma réflexion, pour que je puisse trouver la meilleure façon de les faire cheminer. »

« Sais-tu que d'aller vers ce qu'ils aiment, vers leurs intérêts, m'ouvre des combinaisons infinies de situations d'apprentissage? »

« Sais-tu que de les aimer un à la fois, tout simplement pour ce qu'ils sont, avec ce qu'ils ont à apporter à la dynamique de groupe est un défi, mais combien beau quand il est acquis? »

« Sais-tu que je crois profondément que chacun d'eux est capable? Sais-tu que chacun des parents de ces enfants est un espoir de plus vers leur réussite? »

« Je dois t'avouer que je passe beaucoup de temps à observer tous ces élèves, qui sont des boîtes à surprise, chacun avec des secrets à respecter et des énigmes à résoudre. »

Elle m'a parlé longtemps de tous ces ingrédients qui composent la recette des visages accomplis.

Celui qui prend le temps d'observer « la différence », chez chacun de ses élèves, a de grandes chances de connaître le repos accompli du guide. Le repos de celui qui, du temps des feuilles qui tombent à celui des chaleurs humides, a la fierté de laisser partir ceux qui sont prêts pour aller encore plus loin dans l'aventure éducative.

La majorité des enseignants portent en eux toutes ces paroles et nous pouvons, la tête haute, nous dire que l'avenir de nos jeunes se balance dans le mouvement d'acceptation du fait que tout être humain est capable du meilleur quand le guide est inspirant.

Merci à cette enseignante, Anne-Marie Myre, qui assume sa passion avec cœur.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

Ne jamais lâcher! Témoignage de Gabriella, élève de 2^e secondaire

Estelle Menassier

Une force intérieure qui éclaire son combat...

« Mes parents m'ont toujours soutenue, mais à un moment donné, ma mère ne savait plus trop quoi penser de la situation... »
Lorsque le point critique a été atteint, il était plus que temps d'aller chercher des réponses ailleurs que dans le répertoire classique des encouragements que nous prodiguons à nos enfants. Gabriella, pétillante avec un sourire et des yeux malicieux, nous raconte son parcours scolaire et les souvenirs difficiles qu'elle a du mal à verbaliser. L'enfance, lieu de temps de nostalgie, a pourtant le subtil avantage de permettre de vivre pleinement le moment présent. Aujourd'hui, Gabriella est heureuse, pleinement épanouie, confiante et certaine de poursuivre sa scolarité : « Je veux aller au cégep et ensuite à l'université. »
Mais cette certitude n'a pas toujours eu sa place dans le cœur de cette jeune fille.

Un vertige...

Entrer à l'école, à la maternelle, n'a pas été pour elle une angoisse et ne comportait aucun souci d'inquiétude. Elle est donc allée à son école de quartier. Elle se souvient vaguement de sa classe : « Quand je suis arrivée, je pensais que c'était cool, l'école; je me souviens que nous faisons beaucoup de jeux. » En 1^{re} année, Gabriella se souvient que son enseignante ne lui disait rien, « car elle ne voyait pas que j'avais des difficultés. Je me souviens que j'apprenais mes mots-étiquettes, mais que j'étais incapable de les retenir... ». Sourire gêné, mouvement de malaise, elle nous dit que par la suite, ce fut pire. En 2^e année, la titulaire de la classe lui répétait : « Tu n'es pas bonne, et je vais péter l'élastique, car tu es vraiment trop lente. Tu es dans la lune. Elle soupirait souvent, et me montrait à sa façon que je n'étais pas bonne... »

Son impression sur son premier cycle est donc assez négative, mais elle nous confie : « Je pensais quand même que je pouvais réussir, moins bien que les autres, mais que j'étais capable d'y arriver. » Sa prise de conscience sur ses difficultés a vu le jour lorsque les bulletins sont arrivés à la maison : « Quand j'ai vu mes notes, je savais. J'étais souvent triste... je me sentais poché... » Malgré son orgueil blessé, il restait encore des ressources non négligeables chez cette enfant.

Volant rester positive, comme tout élève qui a un environnement familial aidant et qui peut créer une dynamique de réussite, Gabriella nous interrompt à plusieurs reprises lors de l'entretien pour nous répéter que les encouragements de ses parents suffisaient à lui redonner espoir et confiance. Son statut d'élève en potentiel de réussite était sauvegardé par la famille. Une belle muraille protectrice pour permettre l'éclosion qui suivra...

Au deuxième cycle, Gabriella a changé d'école, car selon ses parents, l'étiquette qu'on lui avait attribuée nuisait à son développement et surtout à son épanouissement. De plus, les demandes pour avoir une évaluation en orthophonie et de l'aide en orthopédagogie avaient été refusées.

Sa 3^e année débute donc sur une note d'espoir, car sa nouvelle enseignante lui dit souvent : « Tu es bonne, mais tu refuses de travailler. Je crois que tu es trop aidée à la maison... Comment se fait-il que tu ne veuilles pas travailler? Et que tu ne fasses pas d'efforts? » Les souvenirs sont douloureux, car les pleurs et l'incompréhension prenaient souvent une place considérable en arrivant à la maison. Que faire devant de telles paroles?

Gabriella nous explique qu'elle a alors voulu démontrer sa volonté de réussir. Elle s'est mise à participer davantage et à poser beaucoup de questions pour essayer de mieux comprendre les notions enseignées en classe. L'enseignante a cependant réagi en lui imposant une feuille de route, car selon elle, Gabriella posait maintenant beaucoup trop de questions. Elle doit alors choisir ses questions et n'en poser que deux par période. Ses bulletins ne se sont pas améliorés pour autant : « J'étudiais mes mots, par exemple, mais je ne me souvenais plus le lendemain comment ils s'écrivaient. Je travaillais beaucoup et encore plus le soir pour essayer de rattraper mes retards. »

À cette époque, Gabriella nous confie qu'elle se sentait beaucoup rabaissée par son enseignante et ne comprenait pas pourquoi elle ne réussissait pas mieux. « Je savais que je n'étais pas bonne comme le reste du groupe. Mais la prof me répétait que je ne voulais pas travailler. Elle pensait que j'étais dans la lune et que je ne voulais pas performer. »

Elle ajoute : « Je me suis sentie différente et perdue, des fois... »

Trouver les mots est difficile; le présent la rattrape... Son actuel bonheur fait qu'elle ne veut plus retourner vers un passé douloureux. Les silences sont nombreux entre chaque question.

L'écrivain Daniel Pennac décrit ainsi le fait que les apprentissages ne s'incarnent pas chez l'élève : « Je n'y comprends rien, je me délite sur place, je me désintègre dans ce temps qui ne passe pas, je tombe en poussière et le moindre souffle m'éparpille¹. »

Je lui pose alors la question suivante : « Mais comment et où trouvais-tu la force d'avoir ce sentiment que tu allais être capable un jour? »

« Je ne le sais pas. Je sais que je trouvais les fins de semaine pas mal le fun... Puis le dimanche soir, j'avais hâte à la prochaine fin de semaine. Je me sentais triste. J'avais peur de voir mon enseignante pour qu'elle me redise encore comment j'étais... »

Pennac dira à ce sujet : « Ce n'est pas rien, une année scolaire de fichue, c'est l'éternité dans un bocal². »

Une action proactive pour comprendre et éloigner les confusions ambiantes

En 4^e année, ses parents ont souhaité qu'elle puisse être évaluée afin de savoir ce qui pouvait bien se cacher derrière tout cet amas de confusions face à ses apprentissages. « Je ne croyais plus trop en moi, je commençais à penser que les profs avaient raison, que je n'y arriverais pas; et puis, mes parents ont décidé que je devais être vu par des spécialistes. » Selon les parents et Gabriella, l'enseignante a refusé l'évaluation. Ils sont donc allés voir la direction de l'établissement, qui a inscrit leur fille sur une liste d'attente. Avant la fin de l'année scolaire, Gabriella a finalement été vue par la psychologue scolaire, l'orthophoniste ainsi que l'orthopédagogue. Le verdict des spécialistes est venu éclaircir de nombreuses zones d'ombre chez les parents et surtout chez Gabriella, qui a enfin pu comprendre pourquoi elle faisait face à autant de difficultés en classe. Elle a une dyslexie dysorthographique. « Quand ils ont connu ce diagnostic, les enseignants ont été plus gentils avec moi et ils m'aidaient plus... »

J'ai demandé à Gabriella ce que représentait ce type de problématique : « C'est quand tu lis des textes, mais à la fin, quand on te demande ce que tu as lu, tu as de la difficulté à savoir et à comprendre, tu ne te souviens plus... C'est aussi quand tu lis un roman; et bien, je peux lire dix fois la même phrase sans m'en rendre compte; alors, cela me prend du temps, lire... Mais j'aime beaucoup lire! »

Selon Chantal Legault, orthopédagogue, la dyslexie se définit de la façon suivante :

La dyslexie est un trouble d'apprentissage spécifique qui est causé par un désordre neurologique. Elle se caractérise par des difficultés au chapitre de la reconnaissance de mots (exactitude ou fluidité) et des difficultés orthographiques et de décodage. Ces difficultés sont le résultat d'un déficit d'une composante phonologique du langage fréquemment inattendu, étant donné les habiletés cognitives et les méthodes d'enseignement appropriées appliquées en classe. Les conséquences secondaires peuvent inclure une difficulté de compréhension en lecture et une faiblesse sur le plan du vocabulaire et de certaines connaissances qui sont directement attribuables à un manque d'exposition à la lecture. (The International Dyslexia Association, Annals 2003)

Selon M^{me} Legault, la dyslexie n'est pas le résultat d'un manque de motivation ni d'anomalies sensorielles, d'un mauvais enseignement ou de conditions limitantes. Cependant, elle peut exister de pair avec ces différents facteurs.

Même si la dyslexie est une condition à vie, les personnes atteintes répondent majoritairement très bien à une rééducation appropriée basée sur des principes de fréquence et de temps³.

Au troisième cycle du primaire, Gabriella se sentait beaucoup mieux. Elle nous confie que les enseignantes l'encourageaient beaucoup et croyaient en ses capacités : « J'ai recommencé à aimer l'école et à avoir confiance que j'allais réussir. » C'est de façon très émotive et avec un sourire éblouissant que Gabriella nous parle de son « retour à l'école », pour reprendre son expression. Un nouveau réveil et de beaux matins où chaque jour de la semaine pouvait reprendre place dans son calendrier émotif. Les liens étant plus forts que le reste, elle a pu reprendre possession de son sentiment d'efficacité égaré et de son intuition intrinsèque qu'elle était capable de réussir. Bien entendu, un plan d'intervention a été mis en place auprès de Gabriella, pour tenir compte de sa dyslexie et de sa dysorthographe. Les enseignants ont alors adapté leur façon de faire et ont mis en application les préalables pour aider Gabriella dans ses apprentissages : « J'ai enfin vu mes notes remonter... Cela me faisait du bien! » Des mesures de remédiation ont effectivement donné une chance à Gabriella de progresser et lui ont permis d'atteindre un seuil de réussite acceptable.

Passage vers l'acceptation

En 6^e année, lors d'un concours organisé par un club Optimiste qui encourageait les élèves à s'exprimer sur une de leurs plus belles réussites, Gabriella a décidé d'écrire un texte sur sa dyslexie : « Je voulais que tous les autres élèves le sachent parce que des fois, j'écrivais des textes à l'ordinateur et ils se demandaient toujours pourquoi. Puis aussi pour dire que j'ai réussi à passer au travers des périodes difficiles, même si cela a duré des années. Toutes les mauvaises choses dites sur moi m'ont beaucoup blessée et ma plus belle réussite, c'est d'avoir toujours continué à travailler malgré ce que l'on disait de moi. » Voici un extrait du texte qu'elle a lu devant le jury (sans aucune correction apportée) :

C'est vers la fin de ma 4^e année que j'ai enfin su ce que j'avais : une dyslexie et une dysorthographe. Ces deux grands mots veulent tout simplement dire que j'ai de la difficulté en lecture et en écriture. Ma dyslexie m'apporte beaucoup de difficultés en lecture. Quand je lis des textes, il faut que je reprenne ma lecture plusieurs fois pour comprendre. Des fois, lorsque les textes sont trop longs ou trop difficiles, une personne peut me faire la lecture comme ça, je suis certaine de mieux comprendre. Aussi, ma dyslexie et ma dysorthographe font que j'ai beaucoup de difficultés à écrire des mots correctement. Je ne me souviens pas toujours de l'orthographe des mots.

Je pourrais vous parler très longtemps de toutes les difficultés que cela m'apporte dans ma vie de tous les jours, mais se serait trop long. Ce que je peux vous dire, c'est que je dois travailler beaucoup plus fort que tout le monde pour réussir et que jamais je ne peux arrêter de travailler fort.

J'ai eu la chance en 5^e et en 6^e année d'avoir des enseignantes extraordinaires qui m'ont beaucoup aidé et qui ont eu confiance en moi. Aussi, à la maison, j'ai une famille qui croie en moi et qui m'aide toujours. Cela m'aide à me trouver très bonne, à ne jamais lâcher et à continuer, car je veux réussir dans la vie. Pour conclure, je veux vous dire que si je pouvais, je ne changerais rien dans ma vie. Car si je n'avais pas la dyslexie et la dysorthographe, je ne serais pas la personne que je suis. Voici donc une de mes plus belles réussites. Cette réussite que je vais devoir affronter toute ma vie.

Passage vers le secondaire et exploit sportif

Gabriella a eu peur de passer au secondaire : « J'avais peur que tout recommence comme avant... » La première étape, en 1^{re} année, fut douloureuse, car les enseignants ont décidé de l'observer jusqu'au premier bulletin avant d'adapter leur enseignement. Effondrement, pleurs... À la rencontre des enseignants de début d'année, l'angoisse s'est décuplée, car selon Gabriella, « les enseignants savent un peu ce qu'est la dyslexie, mais pas profondément ». Comment s'est-elle rendu compte qu'ils ne le savaient pas? : « Ma mère leur parlait et ils répondaient "C'est quoi? Expliquez-moi ça..." »

Ses parents ont rencontré les directions de niveau et les enseignants pour expliquer la situation de leur fille et Gabriella a maintenant le soutien d'une personne-ressource qui travaille auprès des élèves dyslexiques. Elle n'est plus toute seule; d'autres élèves sont avec elle dans ce groupe de soutien. Dans plusieurs disciplines, les enseignants appliquent un plan d'intervention, mettent en place des mesures de soutien et adaptent l'évaluation des travaux de ces élèves. Gabriella nous explique que « ce n'est pas facile, mais le plus dur est passé, car j'ai du soutien à présent ».

Par ailleurs, depuis quelques années maintenant, la jeune fille pratique le triathlon, une discipline sportive qui allie natation, cyclisme et course à pied. Frêle et élancée, elle connaît énormément de succès, au point d'avoir été recrutée par l'équipe des élites de son école : « J'adore pratiquer ce sport, car lorsque je cours ou nage, je ne pense à rien d'autre qu'à gagner. Les mauvaises pensées ne sont plus là. J'oublie tout. Cela m'amène à dépasser mes limites, à ne pas lâcher... Je n'ai plus à penser à me relire et à me questionner. Je fonce et je ne pense pas. » Avec un tempérament aussi combatif, elle a déjà deux médailles à son actif. Mais ce n'est pas juste en triathlon que Gabriella gagne des médailles : elle participe à des concours de lecture et gagne là aussi! « J'adore lire. Cela me prend tous mes temps libres. Je ne me décourage pas. C'est une habitude de vivre avec mes difficultés. »

Un message à véhiculer...

Quand nous avons demandé à Gabriella si elle voulait donner un conseil aux enseignants, elle nous a répondu ceci : « Ne pas décourager les élèves qui travaillent fort, même si les résultats ne sont pas là, car cela ne les encourage pas à réussir. On a tous le droit d'avoir notre chance pour réussir, montrer qu'on est capable. Ils ne doivent pas rabaisser les élèves, mais les motiver à continuer. Je crois que lorsque certains vont me lire, ils vont changer. »

Nous souhaitons à cette jeune fille de continuer telle l'hirondelle de Pennac qui, même blessée contre une vitre, a le droit d'être ranimée... Gabriella aura souvent eu de longs silences au cours de cette entrevue en se remémorant ses débuts scolaires, mais son envol actuel dépasse la légère hirondelle et s'élance vers les vols majestueux de l'oiseau qu'elle choisira de devenir...

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

1. Daniel PENNAC, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007, p. 72.
2. *Chagrin d'école*, p. 71.
3. Site WEB de Chantal LEGAULT : [www.dyslexiechantallegault.com]

Les 20 et 21 janvier dernier avait lieu, à la Grande Bibliothèque de Montréal, le Sommet sur la lecture TD. Deuxième d'une série de trois, cet événement, auquel prenaient part quelque 200 participants, avait pour but de jeter les bases d'une stratégie pancanadienne visant le développement d'une véritable société de lecteurs et de lectrices.

Dans une société démocratique comme la nôtre, la lecture est l'un des éléments essentiels au développement de son économie et à son épanouissement. Or, il s'avère que, dans la population canadienne, un nombre non négligeable de personnes ne possèdent pas de compétences suffisantes en littératie et l'absence de programme national dans cette perspective crée d'importantes disparités régionales dans l'aide qui leur est proposée. La mise en place d'une stratégie pancanadienne de la lecture permettrait de remédier à cette situation et, par le fait même, de contribuer à la hausse du taux d'alphabetisation au pays.

De nombreux invités et conférenciers de marque étaient présents à ce deuxième Sommet, afin de partager leur expérience sur des sujets aussi divers que les problématiques auxquelles sont confrontés les nouveaux arrivants et les populations autochtones en matière de littératie, les difficultés des garçons dans ce domaine et l'impact des nouvelles technologies.

Une écrivaine inspirante

L'auteure acadienne Antonine Maillet a ouvert le bal en dressant un portrait de la lecture du point de vue du créateur, précisant que la littérature était plus grande que le livre lui-même et qu'en raison de ce fait, elle survivrait à la disparition probable du support papier. Selon l'écrivaine, il ne faut pas voir les techniques de pointe comme des ennemies de la littérature, mais plutôt comme de nouveaux canaux de transmission. Certains participants au Sommet ont qualifié cette conférence de *moment magique*, au cours duquel M^{me} Maillet avait su légitimer le métier d'écrivain.

La lecture et les nouveaux arrivants

Lors de la session consacrée aux nouveaux arrivants, l'auteur ontarien John Ralston Paul a rappelé que la littérature était le terrain d'apprentissage de la citoyenneté. Un débat d'experts a mis en lumière la problématique de l'intégration des immigrants et a permis de faire ressortir l'importance d'abolir toute hiérarchie entre les langues dans l'apprentissage du français langue seconde.

Par la suite, Marie Désilets est venue présenter le programme *Mots partagés*, qui se déroule, depuis 1999, dans certaines bibliothèques montréalaises. Il a pour objectifs de faciliter l'intégration des nouveaux arrivants et de leur faire découvrir, ou redécouvrir, le plaisir de lire. La bibliothèque est l'un des premiers lieux que fréquentent les immigrants à leur arrivée au pays, d'où l'idée de mettre sur pied cette activité gratuite au cours de laquelle les participants sont appelés à échanger autour du choix commun d'un livre. Ces échanges sont aussi l'occasion de partager leur vécu et de parfaire leurs compétences en français à l'extérieur du cadre scolaire. Ils ont également l'occasion de rencontrer des conteurs et des écrivains, de prendre part à des lectures publiques et de s'initier à différentes formes d'expression, telles que l'écriture spontanée et le *slam*.

Quand littératie rime avec économie

Craig Alexander, premier vice-président et économiste en chef du Groupe financier Banque TD, ouvrait la deuxième journée du Sommet avec une conférence portant sur l'incidence du taux de littératie sur l'économie du pays. Selon lui, ce taux est déterminant dans la création d'une économie vigoureuse.

Il a présenté des statistiques inquiétantes, selon lesquelles 47,7 p. 100 des Canadiens étaient faibles en littératie. Une partie du problème résiderait dans le fait que non seulement ces personnes n'ont pas conscience de leur propre faiblesse, mais que celles qui ont de solides compétences en littératie tiennent cette habileté pour acquise et ne peuvent concevoir que tous n'aient pas la même facilité.

D'autres études démontrent qu'un nombre considérable d'immigrants occupent des emplois pour lesquels ils sont largement surqualifiés. Il s'avère, toutefois, que l'apprentissage de l'une des deux langues officielles ainsi que la capacité de se trouver un emploi qui correspond à leurs compétences sont les principales difficultés auxquelles sont confrontées ces personnes. De meilleures compétences en littératie, dans l'une ou l'autre des langues officielles, augmenteraient les chances de ces personnes pour se trouver un emploi approprié. Craig Alexander souligne que, depuis quelques décennies, la productivité du Canada diminue, tout comme sa capacité à demeurer compétitif. Avec le vieillissement de la population, si nous souhaitons rivaliser avec des puissances économiques telles que la Chine, nous ne pourrions nous permettre de nous passer davantage de la contribution des travailleurs immigrants qualifiés.

L'argent étant le nerf de la guerre, M. Alexander affirme que le meilleur moyen d'attirer l'attention des gens est de leur démontrer à quel point l'amélioration du taux de littératie peut être bénéfique pour l'économie en général. Ainsi, en augmentant de 1 p. 100 le niveau de littératie, la productivité nationale augmenterait de 2,5 p. 100, ce qui représente près de 32 milliards de dollars de plus en revenus nationaux. En d'autres mots, un meilleur niveau de littératie assure des bases solides à toute entreprise et à l'économie du pays en général.

Un modèle chinois

Avec ses 520 maisons d'édition et sa population d'enfants qui représente la moitié des enfants de l'Union européenne, la Chine est devenue un joueur important dans l'univers de la littérature jeunesse. En 2009, 140 milliards de yuans ont servi à financer diverses actions ayant pour but de promouvoir le développement de la lecture dans les régions éloignées des grands centres urbains.

C'est dans ce contexte que Li Qingming est venu présenter ce qui a fait le succès de l'école expérimentale Nanshan en matière de littératie. Ce pédagogue chinois réputé dans son pays dirige cette école qui est affiliée à l'Institut national chinois de recherche en éducation.

Selon M. Qingming, la lecture est une problématique mondiale : partout où il va, les gens se plaignent que les enfants ne lisent pas suffisamment. Pourtant, il constate que les jeunes aiment les contes, la beauté, l'imaginaire, tous étant choses que peuvent transmettre les livres. Bien plus qu'un simple outil de la vie quotidienne, la lecture permet de transmettre les valeurs humaines et de former la prochaine génération. Elle est également une porte ouverte à la culture et au monde; de plus, elle permet aux enfants de tourner leur regard vers l'avenir. M. Qingming présente son école comme un établissement qui encourage l'expression libérale des talents et qui contribue à propager la culture locale, tout en amenant les élèves à s'ouvrir aux autres cultures.

Selon ce pédagogue, l'école est l'élément le plus important dans la promotion de la lecture. Dans son établissement scolaire, les livres sont disponibles sur tout le campus, autant dans les locaux d'enseignement qu'à la cafétéria ou dans les corridors. On retrouve un club de lecture dans chaque classe. Un thème à exploiter par l'intermédiaire de la littérature est attribué à chaque ordre d'enseignement, de la 1^{re} à la 9^e année.

La lecture et les communautés autochtones

Mélanie Valcin a entamé cette session de réflexion en présentant les camps de littératie pour les enfants autochtones, mis sur pied par le collège Frontière. Ces camps qui, jusqu'à présent, ont eu lieu au Québec, en Ontario, au Manitoba, en Alberta et en Saskatchewan, cherchent à développer le goût de la lecture chez les jeunes autochtones qui vivent dans des communautés isolées. Ils ont aussi pour but d'éviter qu'ils ne perdent leurs acquis en lecture au cours de la saison estivale, moment où l'accès aux livres est particulièrement restreint dans ces régions. En plus de respecter la culture et les traditions locales, ce programme s'assure d'intégrer la communauté à ses activités. Les animateurs sollicitent la participation des parents et du chef de bande qui, à leur tour, deviennent des modèles de lecteurs.

En 2010, 3 229 enfants avaient déjà eu l'occasion de participer à ces camps de littératie. Au cours des cinq dernières années, ce

programme leur a permis de développer une attitude positive envers la lecture et d'améliorer leur estime de soi. De plus, il a permis la création d'emplois, en formant sur place des animateurs littéraires et en encourageant la promotion d'autres initiatives d'alphabétisation et de formation au sein de ces communautés.

Par la suite, le Dr. John Kim Bell a poussé un peu plus loin la réflexion sur la problématique autochtone. Né dans la réserve mohawk de Kahnawake, le Dr. Bell est, notamment, le premier autochtone à diriger un orchestre symphonique, celui de Toronto. Il fait d'abord remarquer à l'assistance qu'au Canada, peu de campagnes de financement ont pour but d'aider la communauté autochtone. Il ajoute que le gouvernement n'a jamais fait de la littérature l'une de ses priorités et que les entreprises veillent à leurs propres intérêts. Les populations autochtones sont donc laissées à elles-mêmes. Le Dr. Bell explique que cette situation est aussi imputable au fait que la culture autochtone n'a pas suivi l'évolution industrielle au même rythme que celui du reste de la communauté canadienne, engendrant inévitablement un choc de valeurs : « Ce qu'ils veulent [les Autochtones], ce n'est pas ce que la société veut. »

Michel Noël, auteur et ethnologue d'origine algonquine, a enchaîné en dressant un portrait personnel et très touchant de sa culture, caractérisée par une tradition orale qui la distingue profondément des cultures qui utilisent le langage écrit depuis des siècles. Né en Outaouais, il a passé les quatorze premières années de sa vie en milieu amérindien, avant de quitter sa communauté pour poursuivre ses études. Il raconte comment les histoires de ses grands-parents, qui maniaient leur langue avec beauté et aisance, ont marqué son enfance et lui ont appris à penser et à réfléchir. Il explique comment la lecture a modelé la personne qu'il est devenu et de quelle façon il est parvenu à concilier oralité et littérature : « Pour apprendre à parler, il faut lire. », affirme-t-il.

M. Noël, qui se qualifie de *warrior* de l'ignorance, se promène d'école en école pour promouvoir son amour de la lecture, qu'il associe intimement à la culture que lui ont transmise ses grands-parents. Pour l'auteur, un écrivain doit voir des choses que personne ne voit, entendre des musiques que les autres n'entendent pas. C'est son grand-père, pourtant illettré, qui le lui a appris.

Pour que les garçons lisent

C'est avec beaucoup d'humour que l'auteur et enseignant américain John Scieszka est venu entretenir l'assistance de ce sujet brûlant d'actualité. Il a commencé par rappeler que, selon les tests PISA, le rendement des garçons en lecture est beaucoup moins significatif que celui des filles, tant au Canada qu'ailleurs dans le monde. Selon lui, l'école n'arrive tout simplement pas à établir le contact avec eux. Les garçons ont une façon distincte de percevoir le monde et les livres qu'on leur offre devraient refléter cette différence. Avant toute chose, il faut leur présenter des livres qu'ils aiment : des documentaires, des bandes dessinées, des livres d'humour, etc. De plus, il faut accroître le nombre de modèles masculins de lecteurs, afin que la lecture cesse d'être perçue comme une affaire de filles. M. Scieszka précise que des initiatives similaires ont été mises en place pour intéresser davantage les filles aux sciences, et qu'elles ont donné des résultats concluants. Par la suite, Pierre-Richard Simon, agent de milieu et entraîneur, et Martine Boucher, consultante et associée au développement du programme *Point de match*, ont présenté ce projet pilote qui s'adresse aux garçons issus de milieux défavorisés. Ce programme a pour but de concilier les activités sportives et la littérature, et de modifier les perceptions des jeunes à l'égard de la lecture et de l'école. Ainsi, les entraînements sont précédés par des périodes de lecture animées par les entraîneurs, ce qui permet à ces derniers de participer au cheminement scolaire des jeunes. Les répercussions sur ces garçons sont d'autant plus grandes que l'entraîneur est un modèle important et significatif dans leur vie quotidienne.

Enfin, Marie Désilets est venue présenter le programme *Coup de poing*, qui est soutenu par le Réseau des bibliothèques publiques de Montréal et par le Programme de soutien à l'école montréalaise. Ses buts sont de susciter le plaisir de la lecture et de provoquer la réflexion autour d'albums qui ébranlent et qui touchent les jeunes. Ce programme s'adresse aux élèves dont l'âge varie de 4 à 15 ans et il interpelle particulièrement les garçons.

L'activité consiste à animer la lecture d'un album percutant qui traite de sujets graves, tels que l'intimidation, le suicide ou la dictature. S'ensuivent des activités au cours desquelles les enfants expriment les émotions qu'a suscitées la lecture et qui clarifient leur compréhension du problème soulevé. Au-delà de l'attrait qu'un tel programme peut exercer sur les garçons, le but ultime est de former des citoyens capables de réfléchir, de s'exprimer et d'entrer en relation avec les autres.

Les techniques de pointe : menace ou nouveau départ?

M^{me} Marie Josée Berger, doyenne et professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, a dévoilé les résultats d'une étude préliminaire ayant pour but d'évaluer l'influence de l'utilisation des livres électroniques sur la motivation en lecture des garçons. Pour le moment, les résultats révèlent qu'aucun changement notable ne s'observe dans le rapport que les jeunes entretiennent avec la lecture à la suite de l'expérimentation. Plusieurs élèves ont d'ailleurs délaissé le livre électronique pour poursuivre leur lecture dans le livre traditionnel.

Selon M^{me} Berger, le temps consacré à la lecture décroît de façon significative à l'adolescence, particulièrement chez les garçons. Les jeunes ont maintenant l'habitude de penser en mode de multitâches. Comme ils sont habitués de voir et d'analyser en un coup d'œil, la lecture est souvent perçue comme un acte qui exige trop de temps.

Bruno Guglielminetti, journaliste et spécialiste des techniques de pointe, a enchaîné avec une simple constatation, bien que percutante : on n'a jamais autant lu qu'aujourd'hui. Courriels, médias sociaux, pages Web en tous genres : les occasions de lire ne cessent de se multiplier. Toutefois, les supports se transforment à un rythme effarant, tout comme l'accessibilité aux livres, qui s'est grandement accrue avec l'arrivée des liseuses et des tablettes électroniques.

Les médias sociaux représentent aussi de nouvelles plates-formes de communication entre l'auteur et son lectorat. Avec 11 p. 100 de la population québécoise présente dans Twitter et trois millions de Québécois abonnés à Facebook, l'auteur et le lecteur peuvent maintenant entretenir une relation plus directe que ce qui avait cours auparavant. Il n'est plus nécessaire d'attendre les séances de signature en librairie pour entrer en communication avec son écrivain favori. Pour toutes ces raisons, M. Guglielminetti affirme que l'avenir de la lecture passe, inéluctablement, par la présence du livre en ligne et par les médias sociaux.

Vers un troisième Sommet

Le troisième et dernier volet de cette série de sommets aura lieu l'an prochain, à Vancouver. Il s'agira alors de tracer les grandes lignes d'un plan d'action concret ayant pour but de faire du peuple canadien une société de lecteurs et de lectrices. C'est du moins ce que souhaitent ardemment les participants du Sommet de Montréal, qui s'est conclu par la conférence de Mark Sarner. Ce fondateur de Manifest Communications a plaidé en faveur d'un changement du climat social qui a cours en matière de littérature et a conclu l'événement en recommandant vivement aux membres de l'assistance de poursuivre leurs efforts afin de changer les mentalités : « Il faut arrêter de faire un peu plus que ce qui ne fonctionne pas. » Il faudra donc attendre Vancouver, en 2012, pour connaître la suite de cette réflexion sur la problématique complexe et plurielle qu'est la littérature.

M^{me} Virginie Lamb est journaliste pigiste.

Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire (AQUOPS) – Colloque 2011

Donald Guertin

Introduction

L'AQUOPS a été créée en 1981. Cette année, elle tenait à Québec son 29^e colloque annuel. Selon son président, M. Mario Morin, cet organisme poursuit depuis ses débuts la même mission : *soutenir l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, tant auprès des jeunes que des adultes. Avec son thème TIC en jeux! De la réflexion à l'image*, ce rassemblement de trois jours a offert aux personnes qui y ont participé des activités variées et diversifiées.

Les personnes qui ont organisé l'événement en ont planifié le programme en gardant à l'esprit, de toute évidence, l'importance d'accrocher et d'intéresser les quelque 870 participants à la question de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la classe. Certes, les ateliers constituaient l'activité principale; proposés sous trois formes, ils offraient des ressources allant de l'information à propos des TIC jusqu'à leur exploration, et de leur appropriation jusqu'à leur intégration. En ce qui concerne les ateliers, le répertoire en contenait 132 différents. En conséquence, à partir d'une liste variée de sujets, les participants pouvaient s'inscrire en ligne et, selon leur champ d'intérêt, organiser un programme personnalisé. Les dizaines de personnes qui ont animé les ateliers venaient de tous les horizons du monde scolaire : membres du personnel enseignant, conseillères ou conseillers pédagogiques, animatrices et animateurs de réseaux pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RÉCIT) locaux et nationaux et représentantes ou représentants de société, firme ou corporation.

Au cours de la première journée, une quinzaine d'ateliers intensifs étaient au programme. D'une durée de six heures, ils étaient consacrés à l'appropriation de modèles d'intégration de la technologie en classe, au partage d'expériences, ou à l'exploration d'outils intégrés au vécu scolaire. Entre autres choses, des thèmes actuels ont été abordés; par exemple, l'intégration d'un correcteur à l'écriture, l'utilisation d'un tableau blanc dans une perspective d'interactivité, le traitement de défis environnementaux, l'utilisation d'outils en ligne WEB 2.0, la baladodiffusion, le développement d'outils interactifs, la création au moyen des TIC, et les fondements de l'apprentissage et des TIC. Au matin du jour 2, une conférence ouvrait officiellement le colloque; elle a été livrée par Pierre Drouin, directeur des technologies éducatives à la Société GRICS (Gestion du réseau informatique des commissions scolaires). M. Drouin a dressé une vue d'ensemble de la situation actuelle quant à l'usage et à l'intégration des TIC dans l'enseignement. Faisant référence aux travaux menés par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), il a évoqué la question de la littératie numérique, qui attire l'attention sur le problème du développement de compétences en TIC. Il a également traité de l'usage des techniques de pointe au regard des pratiques évaluatives, des pressions économiques sur l'univers de la technologie et, enfin, de l'accessibilité aux ressources ainsi que de leur croissance. En matière de tendances, ce représentant de la Société GRICS a expliqué que le phénomène de la mobilité qu'impose l'usage des TIC aura un effet direct sur la transformation des pratiques pédagogiques en classe. De plus en plus, les personnes seront confrontées à un phénomène nouveau, la fédération de l'identité par l'intermédiaire du numérique. L'arrivée effective du livre numérique dans la classe bouleversera les mœurs et les pratiques; il sera difficile de maintenir une uniformité et une unicité des ressources disponibles, comme c'est le cas dans la classe dite traditionnelle. La diversité croissante des outils et leur variété obligeront un changement d'environnement pédagogique : c'est un incontournable. Enfin, l'enjeu crucial sera la place faite à l'analyse sémantique; c'est toute la quête du sens sous-jacent aux renseignements et aux données que fournit ou produit la technologie; c'est le passage obligé du cumul au traitement, du traitement à la négociation de sens et à la fabrication d'un savoir collectif.

Les TIC en jeux, c'est aussi l'enjeu des TIC. Peuvent-ils devenir un élément clé pour aider à assurer une meilleure réussite éducative? Bien qu'on se doute que la réponse soit oui, quelles sont les stratégies qui pourront nous amener à bon port : Web 2.0 ou 3.0, réseaux sociaux, régulation, différenciation, normes, stratégies locales ou nationales, tableaux numériques, recherche, soutien aux enseignants et surtout évolution ou révolution. (AQUOPS 2011, p. 8)

Une autre activité d'envergure était le salon des exposants, qui comptait plusieurs dizaines de stands où des représentants de sociétés, de firmes, de maisons d'édition ou autres proposaient aux participants une variété de ressources liées à l'usage et à l'intégration des techniques de pointe. Cette foire de ressources privées et publiques a rejoint agréablement les attentes des participants. Ainsi, ces personnes pouvaient accéder simultanément à une grande variété de ressources de catégories multiples.

Un colloque rodé, une équipe technique d'appoint, un comité organisateur attentionné, diligent et dévoué; bref, un événement couru et aux nombreuses qualités, parmi lesquelles la convivialité, la simplicité et l'ouverture d'esprit.

Un enjeu important : passer de l'utilisation à l'intégration des TIC

Entretien avec M. Mario Morin, président de l'AQUOPS

D'emblée, le président de l'Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire et au secondaire situe l'importance de faire migrer les pratiques pédagogiques de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) vers une réelle intégration dans la classe, car celles-ci doivent soutenir les élèves, jeunes et adultes, dans leurs apprentissages. Selon lui, les TIC n'ont pas de fin en soi; elles doivent être mises au service de l'enseignement et de l'apprentissage : *TIC en jeux, enjeux des TIC*. C'est la mission principale de l'organisme : éduquer afin de soutenir une meilleure intégration.

Au cours des trente années d'existence de l'organisme AQUOPS, « bien des choses ont évolué », précise le président. Malgré une fluctuation de la participation au colloque annuel au cours des dernières années (un pic de participation s'élevant à 2 200 personnes ayant même déjà été observé), ce symposium de trois jours demeure un incontournable pour les personnes qui utilisent l'ordinateur en classe. Novices et experts venant des quatre coins du Québec, du primaire, du secondaire et de la formation des adultes, partagent des expériences vécues dans leur milieu respectif. Mario Morin précise que divers facteurs influent sur le taux de participation des membres du personnel enseignant aux différents colloques qui leur sont offerts; il y a les périodes de négociation de contrat de travail, les années de mise en place de la réforme pédagogique, les allocations accordées aux commissions scolaires et aux écoles pour la formation continue, la création des RÉCIT, etc. Force est de constater que les inscriptions croissent depuis quelques années. En 2011, le nombre de personnes inscrites au colloque s'élevait à 870, une augmentation marquée par rapport à la participation de l'année 2010. La décision récente de la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'équiper les classes d'un tableau interactif et de fournir un ordinateur à chaque personne qui enseigne sera favorable aux activités de l'AQUOPS.

La classe peut être vue comme ce terrain de jeux où l'on rassemble ces joueurs et ces joueuses particuliers : des étudiants! Leur nombre est variable! Leur âge l'est aussi! Ils sont mixtes la plupart du temps et de plus en plus multiethniques. La motivation qui les anime étonne par sa diversité et surprend par le degré d'attention! Et dans ce silence précaire, l'enseignant mobilise les attentions pour une course à obstacles : le défi de la connaissance, de l'apprentissage, du cheminement vers l'autonomie. (AQUOPS 2011, p. 5)

La pénétration des TIC dans la classe

« Il faut éviter de se fier aux données de participation au colloque pour tracer le portrait des utilisateurs de l'ordinateur à des fins

pédagogiques », indique Mario Morin. Le plus souvent, les congressistes sont des personnes qui favorisent l'informatique, convaincues qu'elles sont de la nécessité de la technologie ou mordues du numérique. L'AQUOPS aimerait bien rejoindre les irréductibles, les gens qui se méfient, ou qui ont peur, ou qui ressentent un malaise devant l'utilisation de la technologie en classe. Dans cet esprit, le colloque a pour but d'être un lieu de partage et d'échange d'expériences pour soutenir les membres du personnel enseignant dans ses pratiques, peu importe qu'ils soient novices ou experts. L'évolution du recours à la technologie en classe est lente, bien que l'intégration progresse. Selon le président, un des obstacles à l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la classe est, d'abord et avant tout, l'accessibilité aux ressources. À cet égard, les RÈCIT locaux et nationaux ont contribué à l'avancement de l'utilisation et de l'intégration des TIC dans la classe; ils jouent un rôle important dans la chaîne de formation du personnel et offrent un soutien aux membres du personnel enseignant. Toutefois, au cours des prochaines années, la priorité devra être donnée à l'accompagnement direct, pour s'assurer d'une bonne intégration de la technologie. Il ne s'agit plus d'utiliser un outil; il s'agit plutôt de savoir l'intégrer aux pratiques pédagogiques et d'en faire un réel moyen d'apprentissage. « On ne force personne à apprendre, il faut qu'il y ait une volonté de changer sa pratique; la décision revient à l'enseignant », ajoute Mario Morin. Il faut mobiliser les personnes intéressées, voire motivées, et chercher à contaminer celles qui hésitent ou manifestent une résistance. En fait, il faut passer d'une simple utilisation des TIC à leur intégration dans une perspective d'apprentissage. Pour ce faire, la personne qui enseigne doit passer de l'attitude adoptée qui consiste en une transmission des savoirs à une attitude réelle de négociation ou de transaction avec les élèves. Les TIC doivent être au service de la transformation du savoir.

Les changements pédagogiques

L'ordinateur est, et demeurera, un outil. S'il peut contribuer à l'apprentissage, il ne peut le faire à la place de la personne qui apprend. Ainsi, il est juste de penser que l'ordinateur peut s'adapter aux différents courants pédagogiques. Toutefois, selon le président de l'organisme, il devrait soutenir la personne en apprentissage qui traite l'information, l'organise et s'en fait une conception. Dans cette perspective de construction du savoir, l'ordinateur est un outil efficace et efficient, économique et accessible. Au colloque de 2011, plusieurs ateliers ont démontré en quoi la technologie concourt à l'apprentissage sans se substituer aux acteurs, ni aux médiateurs. En fait, la technologie sert la pédagogie; dans cette perspective, c'est la qualité de l'apprentissage qui repose davantage sur l'acte pédagogique plutôt que l'outil mis à la disposition des personnes qui apprennent¹.

L'ordinateur et les technologies de l'information et de la communication (TIC) vont dans le sens de la mise en œuvre du renouveau pédagogique entrepris depuis plus de dix ans; ils favorisent une diversité de ressources, le développement de l'autonomie, la rétroaction rapprochée ou directe ainsi que la régulation des actes de l'apprenant et de l'enseignant. À titre d'exemple, il ne s'agit pas d'utiliser un correcteur orthographique pour améliorer sa compétence à écrire; il faut plutôt penser, discriminer, analyser, juger et agir. Ces opérations mentales favorisent le développement de la compétence de l'élève, laquelle consiste à savoir écrire. Ainsi, la mise en relation de la personne qui apprend avec des outils adaptés à ses apprentissages peut être l'occasion de mettre en œuvre des processus mentaux, parfois complexes, pour résoudre une question, solutionner un problème, démontrer un point de vue, argumenter, etc. L'outil est au service, et non l'inverse; l'utilisation de l'outil n'est pas une fin, mais bien un moyen.

Des perspectives

Le principal défi qui attend l'AQUOPS au cours des prochaines années est d'offrir une réelle vitrine pédagogique en ce qui a trait à l'utilisation et à l'intégration des TIC. On doit être en mesure de démontrer en quoi leur intégration à l'acte pédagogique est faisable, signifiante, aidante et efficace; il faut contribuer à la formation continue des membres du personnel enseignant.

Ainsi, le colloque annuel, ce rendez-vous de trois jours, doit devenir de plus en plus une plate-forme qui servira non seulement à soutenir, dans la planification de ses actes pédagogiques, la personne qui donne l'enseignement, mais aussi à favoriser le partage d'expériences gagnantes. La personne qui enseigne aura toujours besoin de modèles pour agir concrètement. Il faut créer et mettre en place des mécanismes pour une mise en commun des expériences et des projets, et ce, à la grandeur du Québec. L'expertise qui se développe dans les différents milieux scolaires est une richesse à partager. Des gens innovent, conçoivent et créent. En conséquence, il faut favoriser l'échange et le partage afin, d'une part, de soutenir les personnes qui créent et conçoivent et, d'autre part, de proposer des façons de faire adaptées à la vie de l'école d'aujourd'hui.

Le principal défi qui attend l'AQUOPS au cours des prochaines années est d'offrir une réelle vitrine pédagogique en ce qui a trait à l'utilisation et à l'intégration des TIC.

Un entretien avec Suzanne Dansereau, responsable du programme du colloque de 2011

Membre du conseil d'administration de l'**AQUOPS** depuis plusieurs années, M^{me} Suzanne Dansereau était responsable du programme du colloque 2011. Elle précise que le thème de ce 29^e colloque avait pour but de rendre les personnes qui y participaient conscientes des enjeux sous-jacents à l'intégration véritable des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la classe : *TIC en jeux! De la réflexion à l'image*.

Tel l'entraîneur d'une équipe sportive, le professeur aménage les situations d'apprentissages et structure le groupe. Il introduit les règles, clarifie les objectifs puis guide le travail sur ce terrain de jeu qui ne se limite plus à la classe. Il apprend à l'élève à donner forme à l'information : il [l'in]forme. Il déclenche le processus de responsabilisation de l'élève face à son éducation. Le professeur est alors un facilitateur, un médiateur, en somme un catalyseur. (AQUOPS 2011, p. 6)

M^{me} Dansereau mentionne que, dans la brochure du programme, M^{me} Michèle Rhéaume, coordonnatrice des publications à l'AQUOPS, y développe le thème en établissant un parallèle entre la mise en œuvre des technologies de l'information et de la communication et le monde du sport. Selon M^{me} Rhéaume, « c'est reconnaître la place, le rôle inéluctable que jouent les TIC dans l'ensemble de la société et plus spécifiquement en éducation au XXI^e siècle. La jeunesse a adhéré collectivement à l'immense transformation structurelle qu'a introduite l'informatique. L'état sans précédent de cette adhésion doit être saisi comme une opportunité d'évolution vers une société de **connaissance ouverte**. » (Michèle Rhéaume, dans AQUOPS 2011, p. 6)

La responsable du programme rappelle que le conseil d'administration de l'AQUOPS a voulu faire en sorte que les ateliers du colloque favorisent un engagement optimal des personnes y participant. Selon Suzanne Dansereau, il faut intéresser les membres du personnel enseignant à la mise en œuvre d'interventions intégrant, de façon optimale, les TIC. Il ne faut pas seulement leur présenter des logiciels qu'on peut utiliser, mais aussi les amener à découvrir les TIC comme un outil pour perfectionner les stratégies des élèves et les amener à *apprendre* de façon intelligente. Dans cette perspective, les ateliers du colloque devaient modéliser l'interactivité qui doit être favorisée en classe afin d'engager de plus en plus l'élève par l'intermédiaire de l'intégration des TIC aux démarches d'apprentissage. Avec cette préoccupation en tête, les ateliers ont été sélectionnés pour répondre adéquatement aux besoins des congressistes. Le premier jour du colloque, les ateliers d'appropriation ont duré une journée complète. Au cours des deux journées suivantes, les ateliers dits *conférences* ont présenté des outils en ligne, le plus souvent dans l'univers du Web 2.0, et des ateliers dits *laboratoires* ont permis aux congressistes d'expérimenter des outils ou des ressources technologiques. Quel que soit l'atelier, le défi demeurait le même : intégrer les TIC pour favoriser le passage de la transmission vers la création de savoirs.

Une tendance

Selon Suzanne Dansereau, on ne peut plus concevoir l'école branchée comme étant celle qui a des liens avec Internet. L'école branchée,

c'est un lieu où les élèves contribuent collectivement à construire leurs savoirs en mobilisant des techniques de pointe multiples et diversifiées. Au-delà de la mobilisation technique des TIC, les élèves se servent de celles-ci pour exercer leur sens critique et leur jugement; ils sélectionnent et valident les renseignements qu'ils traitent; ils adoptent une démarche stratégique pour apprendre. Ainsi, ils sont et demeurent les acteurs de leurs apprentissages. Pour la personne qui enseigne, une telle perspective exige une planification des apprentissages et des interventions pédagogiques, une supervision en cours d'exécution des activités planifiées et une régulation en fonction de l'évolution des activités en classe. Elle doit être en mesure de questionner l'élève quant au traitement qu'il fait de l'information recueillie; c'est l'art de la rétroaction continue.

Du changement

Force est de constater qu'on ne participe plus à l'AQUOPS pour se présenter à un atelier d'information sur un logiciel et sur l'utilisation de ce dernier. On s'ouvre plus aux innovations technologiques et on recherche davantage des outils qui favorisent l'interactivité dans la classe et soutiennent l'apprentissage des élèves; c'est le WEB 2.0. Les personnes qui enseignent cherchent à mieux comprendre quel est l'apport des outils dans l'apprentissage, plutôt qu'à maîtriser un produit.

Quant aux personnes qui animent les ateliers, un souci à rendre explicites les liens avec les programmes disciplinaires ou les domaines d'apprentissage les caractérise; elles cherchent moins à transmettre des leçons faites d'avance, des dispositifs fermés que l'enseignant peut réutiliser presque de façon intégrale. Elles encouragent l'usage de logiciels dont l'accès est libre pour concevoir des situations d'enseignement-apprentissage authentiques.

Un autre changement observable est le recours aux TIC pour créer, plutôt que d'en faire un simple usage. À titre d'exemple, les enseignants utilisent les organisateurs heuristiques, idéateurs, pour aider les élèves à organiser leurs connaissances et à les intégrer dans leurs savoirs. Les TIC sont mises au service de la quête de données, de l'organisation, de la rédaction et de la production. C'est une façon efficace de conserver des traces et d'y avoir facilement accès. M^{me} Dansereau précise que l'on peut apprendre avec les TIC.

L'arrivée des *tableaux blancs* représente un défi de taille. Il y a un changement à opérer, celui de passer de l'utilisation des TIC à leur intégration. Il ne faudra pas en arriver à ce que les tableaux interactifs deviennent des projecteurs haut de gamme. Ces nouveaux outils devraient favoriser l'accroissement de l'engagement des élèves dans la démarche pour apprendre. Ils devraient également promouvoir l'interactivité des élèves dans la classe et la démonstration, sur le plan pédagogique, des différentes façons de traiter l'information. Bref, il s'agira de favoriser la participation, l'écoute et l'interaction.

À l'occasion de ce 29^e colloque, les organisateurs ont négocié une collaboration spéciale avec une professeure de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval; cette collaboration a permis à une équipe de journalistes en herbe, composée d'étudiants de la faculté, de couvrir les activités du colloque et d'en rendre compte dans un blogue en ligne sur le site de l'AQUOPS.

En direct du blogue de l'AQUOPS

L'association AQUOPS innove en rapportant *en direct*, par l'intermédiaire de son blogue², de courts articles qui rendent compte des activités et des événements du colloque 2011. Pour ce faire, des journalistes étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval couvrent les activités du colloque et mettent en ligne leurs articles. *Vie pédagogique* a rencontré un de ces jeunes et lui a demandé de s'exprimer au sujet de cette expérience journalistique ainsi que de la place qu'occupe la technologie dans ses études et son enseignement.

Philippe-Olivier Giguère

Étudiant en Histoire et Éthique et culture religieuse (ÉCR) à l'Université Laval

Ayant fait des études collégiales en communication et cinéma, Philippe-Olivier met son expérience journalistique au service des organisateurs du colloque 2011. L'écriture occupe une place importante dans ses activités personnelles et professionnelles. Il est heureux de participer à cet événement qui le met en contact avec des centaines de professionnels de l'éducation, une activité de choix qui s'ajoute à ses expériences de formation professionnelle.

Après avoir fait deux stages dans autant d'écoles secondaires, Philippe-Olivier reconnaît le plaisir qu'il ressent à enseigner. « Dès le premier stage, j'ai vite compris que l'enseignement était ma place. » Toutefois, il admet qu'il se sent plus à l'aise avec les élèves du 2^e cycle du secondaire. Selon lui, la stratégie à adopter avec les élèves du 1^{er} cycle est différente; leur degré d'autonomie est plus limité.

Pour Philippe-Olivier, les techniques de pointe sont des ressources mises à la disposition de la personne qui enseigne, laquelle les mobilise pourvu qu'elle se sente à l'aise de le faire. Il reconnaît qu'en Univers social, entre autres, certains supports technologiques sont des ressources pédagogiques aidantes. Avec certains outils, il est plus facile de présenter des ressources variées à l'élève qui apprend à les traiter. Ainsi, l'enseignant partage davantage les sources d'information qu'il détient. Toutefois, Philippe-Olivier reconnaît que les différents outils technologiques demeurent des moyens; il revient à l'enseignant de créer les conditions nécessaires pour que l'élève apprenne à traiter l'information diverse à laquelle il est exposé en recourant à des technologies de l'information et de la communication. La question est de savoir comment l'enseignant mettra en place des modalités organisationnelles nécessaires au traitement adéquat de l'information par l'élève.

Un entretien avec des animateurs d'atelier

Étant donné le grand nombre d'activités offertes, *Vie pédagogique* a rencontré quelques personnes ayant animé des ateliers et qui ont accepté de relater leur contribution à ce 29^e colloque de l'AQUOPS. Leur témoignage aide à saisir toute la portée de l'enjeu que les organisateurs, de même que leurs partenaires, ont donné à cet événement : passer de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication à leur intégration afin de favoriser leur contribution à l'apprentissage des élèves, jeunes et adultes.

Sandra Laine, conseillère animatrice au RÉCIT national du domaine des langues

M^{me} Laine animait un atelier intensif d'appropriation, en compagnie de M^{me} Andrée-Caroline Boucher et de M. Yves Lemay. Le sujet abordé était celui des audioguides, utilisés à la grandeur du Québec *pour que la culture soit à l'écoute*. En gros, ce projet novateur a pour but de faire en sorte que des élèves mettent en ligne de l'information au sujet des repères culturels de leur milieu de vie respectif : sculpture, édifice, peinture, lieu, monument, conte, légende, plat typique, toponymie, etc. Techniquement, il s'agit d'associer un descriptif audio à un repère culturel par l'intermédiaire d'un encodage sous forme de code zébré QR. À l'aide d'un lecteur de code QR, l'utilisateur accède directement à une page en ligne sur laquelle il peut saisir une capsule audio sur le repère culturel et l'écouter; les capsules sont géolocalisées sur une carte, également en ligne. À titre d'exemple, une personne munie d'un téléphone dit *intelligent* peut lire le code QR associé à un repère culturel précis qu'elle visite ou veut connaître; elle le retrouve sur une affiche identifiant ledit repère ou sur la page d'un guide touristique; en saisissant le code QR avec son téléphone intelligent, ou un lecteur QR, elle peut accéder immédiatement à l'information en écoutant la capsule audio enregistrée par un ou des élèves. En plus de l'accès rapide à l'information portant sur une grande diversité de repères culturels, la technique permet la diffusion, la création et la conception.

Au-delà de l'originalité de la technique utilisée, les personnes ayant conçu ce projet visent la créativité des élèves, le développement de compétences à l'oral et à l'écrit, la découverte de leur environnement et des repères culturels qui s'y trouvent, le traitement de l'information (exactitude, pertinence, justesse, cohérence, fiabilité), la créativité et l'appréciation en arts.

Selon cette conseillère du RÉCIT national, il ne s'agit pas seulement d'utiliser des techniques de pointe. Il s'agit également de bien faire en sorte que celles-ci soient mises au service de situations d'apprentissage authentiques. Ainsi, elle met en relief l'importance de bien cibler les savoirs que l'élève acquiert et les stratégies qu'il mobilise pour y arriver. Une pédagogie qui sollicite la mobilisation des ressources

technologiques, comme celles qui sont suggérées pour réaliser ce projet, accroît la motivation des élèves, crée des contextes authentiques et signifiants, favorise l'établissement de liens vivants avec l'obligation des politiques culturelles locales, et éveille les élèves à la culture sous toutes ses formes. Le projet a pour but de tapisser le Québec de codes QR *culturels* associés à une variété de repères culturels signifiants, dans les différentes régions.

Si vous désirez en connaître davantage sur ce projet, saisissez le code QR qui est reproduit sur cette page. Pour ce faire, vous devez utiliser un appareil muni d'un lecteur QR, téléphone intelligent ou autre appareil. Sandra Laine vous invite à écouter la capsule audio qui a été conçue à votre intention. Bonne écoute!



Joël Bouthillette et Benoit Petit, conseillers animateurs au RÉCIT national du domaine du développement de la personne

L'atelier sur la bande dessinée (BD) était animé par des conseillers animateurs du RÉCIT national du domaine du développement de la personne. Ils étaient associés à M. Jean-François Boutin, professeur à l'UQAR, pour la conception et la réalisation de ce projet dont le but était de mobiliser la BD pour permettre aux élèves de s'exprimer.

Au départ, les personnes qui ont conçu le projet ont fait valoir l'art de la BD, sa diversité et sa richesse. L'atelier avait pour buts, d'une part, d'aider les participants à s'approprier des outils technologiques pour créer des BD de façon interactive et, d'autre part, de faire comprendre la complémentarité des deux composantes essentielles de la BD, l'image et le texte. Selon les animateurs, par la création de bandes dessinées, les élèves apprennent à maîtriser des outils technologiques pour créer et communiquer. Tout en apprenant à créer à l'intérieur des contraintes du genre et à respecter les règles régissant la BD, l'élève apprend à énoncer son propos, à le nuancer, à l'illustrer et à valider la justesse de son message. Il conçoit un canevas de bande dessinée tout en considérant la situation de communication, le contexte, le destinataire, le thème, etc. La version numérique de la bande dessinée que les animateurs ont proposée donne accès à une abondance d'outils technologiques variés, le plus souvent libres de droit et en ligne. Qui plus est, ce modèle techno permet une plus grande emprise sur les modalités de la situation de communication : la conservation des traces, les modifications immédiates sur les canevas, l'ajustement et l'adaptation.

Sur le plan de l'apprentissage, l'élève est initié au décodage du message d'une BD et aux techniques utilisées pour en créer. Cette activité novatrice favorise chez lui la créativité, lui permet de développer des habiletés pour interpréter cet art et le rend capable de mieux comprendre les artifices du médium qu'est la bande dessinée. Ce projet favorise l'autonomie, l'originalité et l'appréciation; il soutient les apprentissages en langue, en arts, et en éthique et culture religieuse. À cet égard, la BD est un art qui porte à la réflexion sur des questions éthiques qui concernent les élèves d'aujourd'hui. Pédagogiquement, la BD accroît la motivation, accroche les garçons, permet de prendre la parole en différé par l'intermédiaire d'un médium, favorise la métacognition et développe l'autonomie de l'élève. Plus précisément, ce projet oblige à des apprentissages fins en ce qui concerne la contrôlabilité, la maîtrise d'outils et la gestion de l'espace en fonction du message. Selon les concepteurs de l'atelier, le projet a été expérimenté avec plusieurs classes du primaire et les résultats obtenus sont probants. Entre autres choses, ce projet a permis à des élèves de s'exprimer librement et de faire valoir leur point de vue, de maîtriser le médium et de réguler la production au moyen des outils technologiques mobilisés. Les animateurs de l'atelier accordent une place prépondérante à la métacognition et, par surcroît, considèrent que ce type d'activité favorise la prise de conscience des stratégies mobilisées pour créer.

Steve Quirion, conseiller animateur au RÉCIT national du domaine de l'univers social

Lignes du temps, images par satellite, interprétation du territoire, création de cartes, histoire et sociétés, etc., sont autant de sujets et de thèmes didactiques abordés dans les ateliers animés par des responsables du RÉCIT national de l'univers social. D'entrée de jeu, Steve Quirion précise que, pour concevoir et mettre au point des dispositifs d'enseignement visant l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans une perspective d'apprentissage pour les élèves, la didactique de la géographie et de l'histoire est l'angle adopté, et non pas celui de la pédagogie.

Étant donné la masse élevée de contenus à traiter dans ces disciplines du domaine de l'univers social, contrairement à d'autres domaines d'apprentissage, il serait aisé de créer des outils pédagogiques qui soutiendraient l'enseignement : la production de vidéos, la création d'un site Web, l'utilisation de Twitter, etc. La priorité est de concevoir des dispositifs où l'élève crée une ligne du temps, interprète les données d'un territoire, personnalise la représentation qu'il se fait d'un lieu ou d'une époque, traite l'information et l'organise, etc. Le choix a été fait d'aborder la technologie sous l'angle de la didactique plutôt que sur celui de la pédagogie. Ainsi, les technologies de l'information et de la communication (TIC) favorisent l'émergence des techniques propres à la géographie et à l'histoire et soutiennent le développement des compétences disciplinaires.

Steve Quirion ne cache pas sa crainte devant l'implantation du tableau interactif dans toutes les classes du Québec. En effet, il constate un risque élevé qui consiste en ce que les membres du personnel enseignant n'en fassent qu'un simple outil pour enseigner l'histoire ou la géographie, sans en optimiser les possibilités pour l'apprentissage des élèves. Certes, il peut servir à concevoir des activités pédagogiques variées. Avant tout, cependant, il devrait accroître l'interactivité de l'enseignant avec les élèves par la pratique d'un enseignement explicite, du modelage, de la pratique autonome, etc. On ne doit pas perdre de vue que l'élève doit être actif dans ses apprentissages et accomplir des activités signifiantes.

Ainsi, il faut éviter que l'élève soit seulement exposé aux outils technologiques. Il doit apprendre à les utiliser dans ses travaux et à les intégrer dans sa démarche d'apprentissage. Les actions pédagogiques doivent cibler les ressources technologiques comme étant de réels outils pour découvrir et maîtriser des techniques propres à l'apprentissage des disciplines de l'univers social; le programme vise, avant tout, le développement de compétences.

Force est de constater que les pièges et les enjeux sont nombreux dans ces disciplines. La personne qui enseigne l'histoire et la géographie ayant plusieurs contenus à livrer et un programme à couvrir, la tentation est forte pour cet enseignant de recourir à la technologie pour passer *de la matière*. Des orientations pédagogiques et des pratiques novatrices peuvent contrer ces embûches : le traitement plutôt que l'accumulation de l'information, la création de situations complexes où l'élève apprend à traiter et à organiser l'information, l'apprentissage de la recherche intelligente avec les moteurs en ligne, la création par les élèves de lignes du temps, la représentation personnalisée de territoires et leur interprétation, etc. À cet égard, les animateurs du RÉCIT national de l'univers social persistent à illustrer des façons de faire en classe où la technologie est véritablement mise au service de l'apprentissage en géographie et en histoire : perfectionner des compétences en acquérant des ressources propres à ces disciplines.

M. Donald Guertin est consultant en éducation.

1. Dans cet esprit, nous faisons référence aux récentes recherches de Richard E. Mayer, qui démontrent que le changement repose sur la pratique pédagogique plus que sur l'utilisation de la technologie.
Richard E. MAYER, « Apprentissage et technologie », dans H. DUMONT et D. INSTANCE (dir.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*, 2010, chapitre 8, p. 191-212. Document de l'OCDE, disponible en ligne à l'adresse : http://www.oecd.org/document/55/0,3746,fr_2649_39263238_46730167_1_1_1_1,00.html

2. <http://aquops2011.blogspot.com/>

Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire

Conseil supérieur de l'éducation

Les devoirs et les leçons font partie du paysage scolaire depuis fort longtemps. Au-delà des réformes scolaires, de la mutation des familles et de l'évolution des sociétés, la très vaste majorité des enseignantes et des enseignants ont donné – et donnent encore – des devoirs et des leçons à leurs élèves. On observe cependant des pratiques très diversifiées selon les écoles et le personnel enseignant. Le contenu des devoirs et des leçons, leur longueur et les attentes des enseignantes et des enseignants envers les enfants et les parents varient selon les conceptions pédagogiques de ces derniers.

Certains chercheurs se sont attardés au discours et aux pratiques sur les devoirs et les leçons depuis plus d'une centaine d'années. Leurs conclusions montrent que si les devoirs et les leçons sont une tradition bien ancrée, cette tradition a souvent été l'objet de controverses. À la différence des États-Unis ou de l'Australie où des groupes sociaux militent pour leur abolition, les devoirs et les leçons ne font toutefois pas l'objet d'une polémique au Québec. De façon générale, ni les parents, ni les enseignantes et les enseignants québécois ne remettent en question cette pratique très répandue à l'enseignement primaire, malgré des questionnements épisodiques.

Le Conseil supérieur de l'éducation a voulu mettre en lumière le rôle des devoirs et des leçons au regard de l'apprentissage, l'effet de ceux-ci sur la réussite scolaire, sur la motivation des élèves, les attentes des enseignants envers les parents et les conséquences des devoirs et des leçons sur la vie des familles. Dès le début de ses travaux sur la question, le Conseil s'est appuyé sur quatre sources principales d'information :

- les écrits scientifiques, qui permettent de mieux cerner ce que sont les devoirs et les leçons, leurs formes multiples et leurs effets, notamment sur l'apprentissage;
- les données sur la pratique des devoirs et des leçons au Québec et sur les mesures d'aide mises en place, notamment les données d'une enquête du Conseil auprès des écoles primaires et celles provenant d'une consultation plus approfondie de certaines écoles et de certains organismes communautaires;
- les données statistiques qui permettent de cerner l'ampleur des transformations sociales et familiales au Québec;
- l'examen du contenu de certaines politiques ou de cadres de référence en matière de devoirs adoptés ici et ailleurs.

À l'automne 2008, le Conseil a mené une enquête par questionnaire en ligne auprès de directions d'écoles primaires pour mieux comprendre la place occupée par les devoirs et les leçons dans les écoles primaires. Elle visait plus spécifiquement à dresser un portrait de l'offre d'aide aux devoirs et aux leçons dans les écoles primaires et de la place des devoirs et des leçons dans les documents officiels des écoles (code de vie, projet éducatif, politique, etc.). À l'issue de l'enquête par questionnaire, une consultation a été réalisée d'une part auprès de directions d'école et d'enseignantes du primaire et d'autre part auprès de personnes représentant différents organismes communautaires. Les objectifs de cette consultation étaient de documenter les aspects de la pratique des devoirs et des leçons qui font actuellement l'objet de réflexions et de remises en question dans les écoles primaires et de mieux comprendre les conditions propices à la mise en œuvre de ces pratiques. Cette consultation permettait également d'en savoir plus sur l'expérience des organismes communautaires qui offrent de l'aide aux devoirs à des élèves du primaire ou à leurs parents.

D'une façon générale, parents et enseignants estiment que les devoirs sont un moyen pour favoriser la réussite des enfants. Ils établissent un lien régulier entre l'école et la famille et sont une façon de concrétiser la participation des parents au suivi scolaire de leur enfant. Les devoirs et les leçons présentent cependant leur lot de difficultés pour plusieurs familles.

La société et la famille ont changé au cours des dernières décennies. La participation massive des deux parents, ou du parent seul, au marché du travail, la forte croissance du recours à des services de garde après la classe, les transformations familiales telles que séparation, monoparentalité et recomposition créent un contexte qui rend souvent difficile la réalisation des devoirs à la maison. Ces difficultés sont considérablement accrues quand, par exemple, l'enfant a des problèmes d'apprentissage, ou que ses parents ne maîtrisent pas encore le français ou qu'ils se sentent étrangers à la culture scolaire. Les devoirs sont alors source de stress et de tensions familiales, en plus de contribuer parfois à une attitude négative face à l'école qui peut avoir une incidence sur la persévérance scolaire. Aux yeux du Conseil supérieur de l'éducation, il y a là un enjeu important d'équité : comment faire en sorte que, lorsqu'il y a des devoirs, tous les élèves puissent en tirer profit, quelles que soient leurs compétences ou l'aide sur laquelle ils peuvent compter à la maison? Dans son avis rendu public en mars 2010, le Conseil s'est intéressé de façon particulière aux mesures d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs, qui peuvent favoriser l'équité.

Les études scientifiques ne montrent pas d'effet des devoirs sur les résultats scolaires au primaire. Par ailleurs, alors que plusieurs voient dans les devoirs une façon de développer le sens de l'effort et la discipline personnelle chez l'enfant, peu de recherches ont porté sur le lien entre les devoirs et ces bénéfices attendus. En l'absence de certitude scientifique sur les effets des devoirs et des leçons au primaire, et reconnaissant que les devoirs peuvent aussi être un moyen de concrétiser l'indispensable engagement des parents dans le vécu scolaire de leur enfant, le Conseil plaide pour une réflexion sérieuse des équipes-écoles et de leurs partenaires sur les devoirs. Cette réflexion devrait porter notamment sur la pertinence des devoirs dans le contexte particulier de vie des familles et des élèves desservis par l'école et sur les conditions qui, lorsqu'on décide d'assigner des devoirs, permettront à tous d'en tirer profit. Pourquoi donner ou non des devoirs? Quel type de devoirs ou quel autre moyen de renforcement des apprentissages faut-il utiliser dans quel contexte? Quel genre de soutien doit-on offrir aux élèves et à leur famille?

Le Conseil ne prend donc pas position pour ou contre les devoirs. Il ne statue pas non plus sur ce que serait, dans l'absolu, un « bon » ou un « mauvais » devoir. Il soutient plutôt que la question des devoirs et des leçons doit être examinée localement, pour tenir compte de la diversité des besoins des élèves ainsi que des caractéristiques des familles et des communautés en vue de favoriser la réussite éducative. Pour que les résultats de la réflexion proposée par le Conseil bénéficient d'une certaine pérennité et pour qu'ils soient plus facilement partagés, ils devraient, selon le Conseil, se traduire en orientations consignées dans la documentation officielle de l'école. Différents moyens (recherche et formation, notamment) doivent aussi être mis en œuvre pour faciliter la réflexion des écoles. En dépit de l'importance de la démarche collective préconisée et de la cohérence institutionnelle qu'elle doit induire, le Conseil souligne toutefois que la décision de donner ou pas des devoirs, de donner tel type de devoirs dans telle circonstance ou de recourir plutôt à d'autres moyens relève ultimement de chaque enseignante et enseignant.

L'accompagnement scolaire et l'aide aux devoirs doivent faire partie de la réflexion des écoles. Si on décide de donner des devoirs, il faut veiller à mettre en place des mesures pour aider les enfants quand les parents ne peuvent pas donner le soutien approprié. Beaucoup d'écoles offrent déjà une telle aide, mais le Conseil croit qu'il faut en accroître l'accessibilité, la stabilité et la diversité. Il faut aussi préciser les objectifs de l'aide de manière qu'elle ne soit pas un substitut aux activités de récupération qui doivent être offertes par le personnel

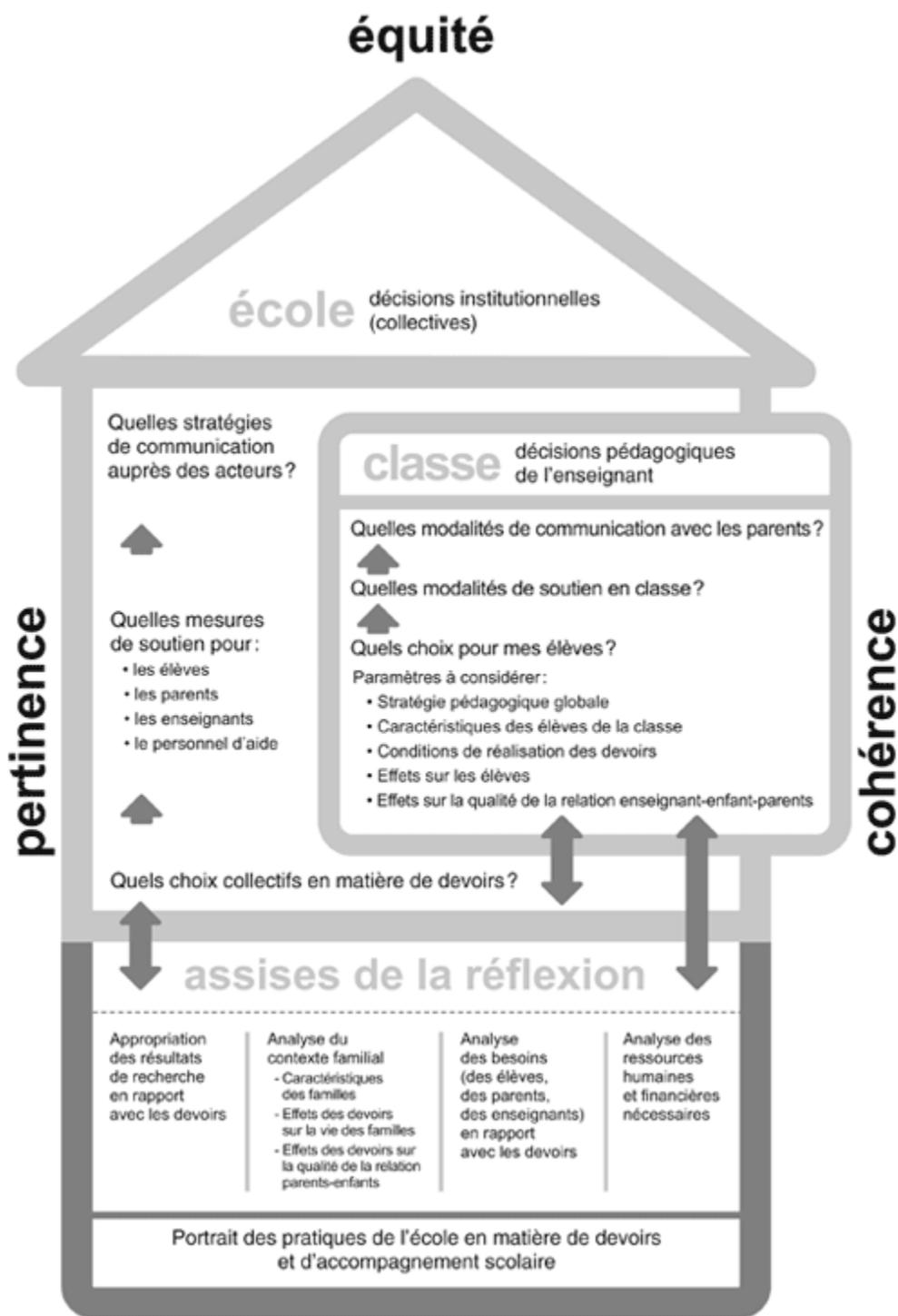
enseignant ou aux services d'adaptation scolaire prévus pour les enfants en difficulté d'apprentissage. Une fois ces précisions apportées sur les objectifs de l'accompagnement scolaire et de l'aide aux devoirs, il devient clair que ces activités de soutien ne requièrent pas la contribution d'une ou d'un spécialiste; pour aider l'enfant, il suffit d'une personne qui, à l'instar du parent, est intéressée à sa réussite éducative.

La réflexion sur les devoirs, comme l'organisation des services d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs, doit table sur la concertation entre les différentes parties prenantes, dans le respect des rôles et des responsabilités de chacune. Les parents, les enseignants, les autres membres de l'équipe-école et les organismes communautaires qui souvent offrent de l'accompagnement scolaire ou de l'aide aux devoirs doivent être interpellés à différentes étapes du processus. Aux yeux du Conseil, il incombe aux directions d'école d'exercer leur leadership pour tisser des liens entre les parties prenantes et favoriser la concertation entre elles.

Des liens doivent également être tissés et entretenus à une échelle plus quotidienne, en prenant l'occasion de l'accompagnement scolaire ou de l'aide aux devoirs pour susciter une plus grande collaboration entre l'école, la famille et la communauté. Le Conseil invite les enseignants à favoriser chez les parents une meilleure compréhension de leur rôle dans le suivi scolaire de leur enfant. Le Conseil les enjoint aussi à entretenir avec les parents une communication régulière sur les devoirs ou sur les autres moyens utilisés pour renforcer les apprentissages.

Quand un élève fréquente un service d'accompagnement scolaire ou d'aide aux devoirs, il faut de plus veiller à assurer une bonne communication entre la personne qui offre l'aide, le parent et l'enseignante ou l'enseignant, de manière que chacun puisse jouer au mieux son rôle. C'est à cette condition qu'on favorisera la continuité de l'expérience éducative de l'enfant et, ultimement, sa réussite scolaire.

Pour soutenir la réflexion, le Conseil propose un cadre où figurent des principes et des paramètres pouvant aider à prendre des décisions éclairées en matières de devoirs et de leçons, dans le respect de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant et en tenant compte de la fonction de l'école et de son ancrage dans la communauté. Les valeurs de pertinence, d'équité et de cohérence sont sous-jacentes au cadre de réflexion proposé.



L'avis du Conseil intitulé « [Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire](#) » comprend quatre grandes parties. La première a pour objectif de cerner plus précisément le sujet de l'étude, à savoir les devoirs et les leçons. On y traite d'abord de l'ampleur de la pratique des devoirs et des leçons au Québec, puis des diverses formes qu'ils peuvent prendre et de la définition que le Conseil en retient. On examine ensuite le but des devoirs et des leçons, ou plus précisément les effets qu'on attend d'eux, et les effets qui sont démontrés ou non dans les écrits scientifiques.

La deuxième partie de l'avis traite du nouveau contexte sociologique dans lequel s'inscrit la question des devoirs et des leçons, c'est-à-dire des nouveaux besoins en rapport avec ce contexte et des façons d'y répondre. On traite de l'importance, pour la réussite éducative, de la participation parentale au vécu scolaire, participation qui s'incarne souvent dans le soutien aux devoirs et aux leçons. On décrit ensuite la transformation des configurations familiales et les difficultés associées aux devoirs et aux leçons pour certaines familles. L'enjeu de l'équité est souligné. On trace enfin un portrait du soutien qui existe en relation avec les devoirs et les leçons, portrait qui révèle notamment la présence d'une diversité de formes d'aide et d'intervenants associés à l'aide aux devoirs.

Dans la troisième partie de l'avis, le Conseil présente la réflexion et les pratiques nouvelles de certaines écoles québécoises en matière de devoirs et de leçons, tout en constatant que ces réflexions et ces pratiques s'articulent rarement dans un cadre formalisé. Le Conseil examine ensuite les éléments qui sont retenus ici ou ailleurs quand un cadre de ce genre existe sous la forme d'une politique ou d'orientations en matière de devoirs.

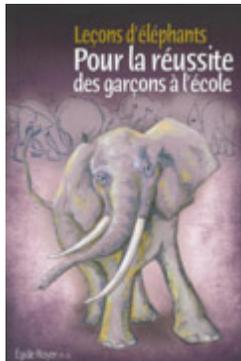
Dans la quatrième et dernière partie de l'avis, le Conseil conclut son analyse en proposant des orientations et des recommandations pour une prise de décisions éclairées concernant la pratique des devoirs et des leçons, pour l'établissement de mesures cohérentes et équitables d'accompagnement scolaire et d'aide aux devoirs et pour la collaboration optimale de l'école avec les familles et la communauté.

Source : Johanne Méthot

Responsable des communications

Leçons d'éléphants. Pour la réussite des garçons à l'école

ROYER, Égide. *Leçons d'éléphants. Pour la réussite des garçons à l'école*, École et comportement, Québec, 2010.



Une pochette illustrée d'éléphants vient susciter notre curiosité. En effet, pour faire suite à sa trilogie sur la question des élèves difficiles, M. Royer nous propose dans son dernier ouvrage de faire le point sur les difficultés actuelles concernant la relation des garçons avec l'école. Dans une analogie soignée entre les comportements des éléphants et ceux de certains jeunes à l'école, nous suivons, à travers un développement étayé, le parcours chiffré des statistiques qui, selon l'auteur, nous indiquent que « ne pas intervenir relève de l'inconscience, de l'aveuglement volontaire ou de l'ignorance » (p. 27).

Le décrochage scolaire a donc un sexe – selon les études en cours – alors que les garçons, selon des tests standardisés d'habiletés et d'intelligence, révèlent qu'ils sont à égalité avec les filles. L'ouvrage demande aux intervenants scolaires de trouver des stratégies efficaces pour permettre aux garçons de s'adapter en fonction de leur potentiel, qui est différent de celui des filles. De plus, M. Royer fait le constat que de nombreux enseignants seront en présence de jeunes présentant des problèmes de santé mentale et force est de constater que la majorité de ces élèves seront encore des garçons. Ainsi, intervenir en prévention précoce pour dépister les personnes à risque devient primordial afin de mettre en place des stratégies efficaces dans les circuits scolaires : « La recherche indique clairement que la prévention des problèmes émotifs et comportementaux doit reposer sur le renforcement des comportements désirés... » (p. 95).

S'appuyer sur la qualité des enseignants doit également être une variable non négligeable dans le portrait du système éducatif québécois, car selon l'auteur, « les petits qui commencent leurs apprentissages scolaires, tout particulièrement les garçons susceptibles d'éprouver des difficultés, ont besoin des meilleurs enseignants qu'une école puisse offrir » (p. 106). De plus, arriver à attirer des hommes dans la profession enseignante serait un atout pour offrir aux garçons des modèles de réussite. Enfin, il faut développer des outils de lecture efficaces, car les garçons en trouble de comportement auraient des difficultés dans la pratique de la langue d'enseignement. M. Royer nous invite à découvrir ensemble le « point de bascule » qui serait « le seuil du point d'ébullition, du moment où une masse critique est atteinte » (p. 148), pour dégager des pistes d'intervention auprès des garçons présentant des difficultés scolaires.

Un livre qui nous permet de faire le point tout en restant vigilant sur l'état de la situation et qui nous invite à être créatifs, en tenant compte des différences entre les filles et les garçons.

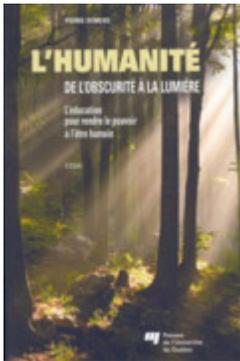
estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

L'humanité de l'obscurité à la lumière : L'éducation pour rendre le pouvoir à l'être humain

DEMERS, Pierre. *L'humanité de l'obscurité à la lumière : L'éducation pour rendre le pouvoir à l'être humain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011.

« L'humanité gémit, à demi écrasée sous le poids des progrès qu'elle a faits. Elle ne sait pas assez que son avenir dépend d'elle ».

Henri Bergson



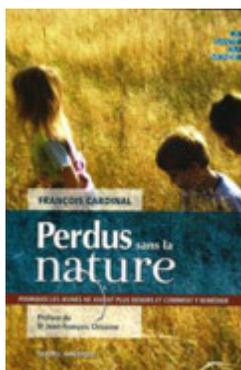
Dans cet ouvrage dont le but est de prophétiser, l'intention première de Pierre Demers sur la critique du milieu de l'éducation est de sortir de cette « obscurité » pour aller vers plus de « lumière ». Pour ce faire, il définit bien les nuances des notions paradigmatiques du monde scolaire. Ainsi, l'instruction cherche à prodiguer la transmission des connaissances, alors que la scolarisation précise les conditions nécessaires pour que les jeunes fréquentent les écoles, et la socialisation procure l'adaptation au contexte social de la communauté tandis que l'éducation cherche à faire découvrir des valeurs positives permettant le développement des composantes de cette humanité qui existe en chacun de nous. Trop souvent, les acteurs du monde scolaire utilisent ces notions comme si elles étaient interchangeable et la confusion règne ici en toute quiétude, parce que l'on ne sait pas trop de quoi il est question parmi les différentes terminologies de ce qu'est le véritable sens de l'éducation. L'auteur critique vivement le système éducatif qui est souvent perçu, par l'opinion publique, comme étant assujéti à des pratiques extrémistes de l'idéologie néolibérale que l'on retrouve, par ailleurs, dans les organisations mondiales régissant le système économique. Au départ, ces instances ne semblent guère touchées par les conséquences de leurs décisions, lesquelles répercussions sont renfermées dans la logique exacerbée de la compétition économique exerçant une influence sur la vie des jeunes. Le néo-libéralisme a cette tendance fâcheuse à reproduire de l'inégalité sociale et une forme d'élitisme qui met en avant une société fragmentée. Ainsi, l'auteur emprunte au philosophe Jean Bédard le concept de « déséducation », qui est une « action de déformer l'esprit en abêtissant, soit de manière volontaire, suivant la tendance sociopolitique de l'heure, soit de manière involontaire, en propageant une ignorance programmée et structurée pour tenir les personnes en état d'inconscience » (p. 81). La délivrance des diplômes ne devrait pas répondre uniquement, nous semble-t-il, aux exigences économiques de la main-d'œuvre dont les sociétés ont besoin pour leur bon fonctionnement, mais participer plutôt à l'établissement de rapports harmonieux entre les valeurs dites économiques et les valeurs humaines, afin de former de futurs citoyens pleinement accomplis. Raison de plus, avant d'éduquer nos jeunes, pour que les membres du personnel enseignant réalisent, progressivement, l'importance de s'éduquer eux-mêmes par la découverte du sens éthique de leur agir professionnel. Autrement dit, les valeurs sont les fondements de l'éducation et elles se trouvent dans l'honnêteté, l'intégrité et la compassion comme balises favorisant la mise en place d'une éthique partagée pour créer des liens à travers les interactions pouvant, selon nous, guider les personnes qui enseignent vers un nouveau professionnalisme. Cependant, Pierre Demers entretient de sérieux doutes par rapport au danger de penser que le seul fait de nous rendre plus professionnels pourrait régler tous nos problèmes, puisque la perception sociale interagit dans notre façon d'intervenir auprès des autres. Pour lui, c'est le syndicalisme qui sert de premier modèle influant sur le personnel enseignant. Un changement radical de société s'impose pour modifier progressivement le pouvoir et les privilèges de certains tenants de l'idéologie néolibérale qui aliènent les êtres humains. Ainsi, pour sortir de la souffrance provoquée par l'« obscurité », l'auteur met en avant quelques principes de base qui sont des conditions pour rendre possible le bon rétablissement d'une société, puisque l'acte éducatif a un pouvoir d'humanisation qui permet de devenir des cocréateurs du monde pour un avenir en meilleure santé. Ces derniers interviennent dans des contextes différents, tels que l'application d'une philosophie de l'éducation tout simplement, le façonnement des intelligences multiples, la résolution de la valse sociétale des éthiques des temps qui changent, la création de communautés conscientes de la nécessité de notre développement spirituel, le refus de l'immoralité sexuelle, le retour à des valeurs primordiales, une plus grande justice sociale au moyen de la charité, l'éducation cherchant la libération par la croissance humaine, la lutte permanente contre le *statu quo*, l'éducation comme solution de remplacement à la peur du prochain, la résistance ferme au problème philosophique de l'inconvénient de la naissance, une appréciation justifiée de l'existence humaine, l'apprivoisement de la mort comme moyen de prévention pour une meilleure santé mentale, et, enfin, cette question cruciale du Dieu intérieur qui pose les paramètres de la vie et de la mort. Pour ce faire, l'auteur porte un jugement sévère sur la société de la surconsommation et du matériel où s'embourbent les jeunes qui décrochent dans leur tête et s'ennuient à en mourir dans les salles de classe. Pour lui, la manipulation subversive d'un système économique qui ne respecte pas la dignité humaine est à proscrire puisqu'elle a un impact direct sur le système scolaire. Ainsi, bien que l'on investisse considérablement dans l'éducation, le phénomène du décrochage scolaire, notamment chez les garçons, ne cesse d'éprouver de la difficulté en se contractant devant la marche serrée de l'économie qui cherche, continuellement, à répondre au besoin futur de main-d'œuvre. Pour résorber cette problématique, une nouvelle créativité s'impose comme étant une dynamique de processus cherchant à créer, de manière permanente, la passion de l'éducation. Pierre Demers reprend cette affirmation d'Hubert Reeves et de Frédéric Lenoir pour dépasser le défi social qui nous attend : « [...] la portée cosmique de la crise que nous traversons. C'est l'avenir de la complexité à son plus haut niveau, l'intelligence, la conscience, la créativité artistique, qui se joue aujourd'hui sur notre planète » (p. 132). Nous sommes dans le temps de

l'imprévisible où l'imagination créatrice est obscurcie par un avenir à bâtir. La peur de se tromper constitue la trame de fond de nos vies. La créativité des jeunes dépend, en grande partie, du respect fondamental de leur nature divine. De là, l'importance d'éveiller la potentialité qui sommeille en eux. L'avenir de l'éducation, son insuccès ou son succès, est tributaire de cet enracinement au quotidien par le « développement de la capacité spirituelle de l'enfant » (p. 134) afin de ne pas sombrer dans l'« obscurité ». L'humanisation des jeunes réside dans la relation pédagogique où la puissance des mots a toute son importance quand l'auteur déclare à travers un raisonnement percutant : « Si l'on vous dit que vous n'êtes pas bon, vous pourriez bien le croire. Le contraire est aussi vrai, car si l'on vous dit que vous êtes bon, vous pourriez bien le croire également. Alors, pourquoi risquer quoi que ce soit auprès des jeunes. Disons-leur qu'ils sont bons. Ils pourraient bien le croire et le devenir » (p. 146). Pour sortir les jeunes du vide spirituel et de la déshumanisation dont ils sont victimes, l'auteur s'engage à aider les jeunes du monde à se responsabiliser pour mettre en valeur leur humanité afin qu'ils puissent combattre la déformation scolaire, lutter contre la culture de la distraction, chercher à augmenter une culture de la concentration, poursuivre une quête de sens et d'attention ainsi qu'apporter des changements de mentalité appropriés. L'avenir de l'éducation dépend, surtout, de notre potentiel d'élévation de la conscience humaine par l'éducation afin de mettre plus de lumière chez nos jeunes en quête d'humanisation, et ce, dans nos communautés éducatives respectives.

Gervais Deschênes

Perdus dans la nature. Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier?

CARDINAL, François. *Perdus sans la nature. Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier?*, Montréal, Éditions Québec Amérique, 2010.



Dans ce premier essai, François Cardinal nous dresse un portrait de la disparition progressive de la nature de la vie de nos enfants et des problèmes de santé qui en découlent, selon lui et certains autres chercheurs.

C'est sur le ton d'un manifeste en dix points que l'auteur nous propose sa démarche et nous démontre les bienfaits de se reconnecter avec la nature.

En préface, le docteur Chicoine introduit le propos. L'auteur nous présente ensuite un nombre d'études et d'entrevues qui viennent illustrer ses idées.

Nous sommes amenés, à travers les souvenirs de l'auteur, à nous positionner sur les nôtres, ce qui ne laisse aucun lecteur indifférent. Dans les dernières décennies, affirme M. Cardinal, « les enfants s'enferment de plus en plus pour profiter des avantages de la maison. Mais aussi pour s'isoler des dangers de l'extérieur. Mot d'ordre général : la sécurité, surtout pas l'expérience » (p. 27). À partir de ce postulat, il nous conduit à travers toutes les conséquences que génèrent de telles attitudes ou postures relativement à nos façons de vivre.

Chaque partie étant un condensé en soi, elle se termine par une bibliographie qui peut nous amener à approfondir certains éléments de la discussion.

Selon M. Cardinal, la nature possède un réel pouvoir d'agir sur des capacités comme la concentration et peut contrer des problèmes tels que l'obésité, l'hypertension ou l'hyperactivité. Des études sérieuses sont citées pour étayer ce discours. Des solutions sont également mises en avant, comme le réaménagement des écoles et des cours d'école, ainsi que des mesures pour inciter les enseignants à se reconnecter avec le milieu naturel ou revoir l'aménagement de la ville des parcs et des espaces verts en fonction des enfants et des familles. Mais surtout, l'auteur nous invite à « lâcher la main de nos enfants », en terminant un chapitre en citant un enfant : « J'aimerais bien que mes parents aient un autre hobby que moi... » (p. 187).

Un livre éducatif, qui propose une perspective écologique des comportements à adopter avec les élèves et les enfants dans leur découverte du pouvoir de la nature.

estelle.menassier@mels.gouv.qc.ca

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. Marie, 9 ans, revient de l'école et tente d'expliquer à sa mère ce qu'est une biosphère : « C'est comme une Tour Eiffel, mais en boule. »



2. Philippe informe sa jeune sœur de la nécessité d'emprunter un passage piétonnier, en lui indiquant qu'« il est très important de prendre le passage printanier pour traverser la rue ».

