VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 113 Novembre • Décembre 1999

DOSSIER

La formation continue : une voie vers l'apprentissage continu

Québec

Vie pédagogique, novembre-décembre 1999

sommaire

mot de la rédaction
4

RAISONS DE SAVOIR
par Philippe Perrenoud
L'adoption de l'approche par compétences pour le renouvellement des programmes d'études suscite des interrogations en ce qui concerne l'importance qui sera désormais accordée aux savoirs. Occuperont-ils encore une grande place ? Ne deviendront-ils qu'un prétexte ? Philippe Perrenoud montre que les savoirs sont indispensables à l'acquisition des compétences et examine différentes raisons de s'en préoccuper à l'école.
5

PROMOUVOIR LES SCIENCES AU PRIMAIRE
par Chantal Gauthier
Voilà une activité originale mise en œuvre par une enseignante créative et convaincue que les jeunes du primaire peuvent se passionner pour les sciences lorsqu'on fait appel à leur imagination et qu'on leur permet de faire des expériences stimulantes.
42

LE PROGRAMME FOYER : CINQ ANS DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE
par Pierre Bouchard
Le programme Foyer constitue un accommodement qui donne aux jeunes qui ne fonctionnent pas bien dans les classes ordinaires la possibilité de rester à l'école et de poursuivre leurs apprentissages. Après cinq ans d'existence, le programme a fait ses preuves.
44

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE AU PRIMAIRE : IL FAUT REPENSER L'ÉVALUATION
par Yves Waddell
Sanctionner les fautes commises par les élèves dans leurs textes ne les amène pas à mieux écrire. Ne faudrait-il pas plutôt trouver un moyen de les encourager à corriger leurs erreurs et à améliorer leur texte. L'auteur a un moyen efficace à proposer.
49

ENSEIGNER L'HISTOIRE DANS UNE CLASSE-MUSÉE
par Luce Brossard
Dans les écoles secondaires, les classes se ressemblent généralement : murs nus et de couleur neutre, pupitres alignés en rangées, bureau du professeur en avant. Pas celle-ci, cependant, qui offre aux élèves un environnement riche où tout est mis en œuvre pour leur faire aimer la matière.
53

outils et techniques
UN NOUVEL OUTIL D'ÉVALUATION POUR LES PROFESSIONNELS : L'ÉCHELLE DES DIMENSIONS DU COMPORTEMENT DESTINÉE AUX PARENTS
par Richard Tremblay
Un outil de plus pour bien reconnaître les élèves en difficulté.
54

en abrégé
55

lus, vus et entendus
56

histoire de rire
58

dossier

9

LA FORMATION CONTINUE : UNE VOIE VERS L'APPRENTISSAGE CONTINU

Dans le monde actuel où le changement est devenu la seule constante, personne n'échappe à l'obligation d'apprendre sans cesse. La nécessité se fait encore plus pressante dans le milieu de l'éducation en ce temps de réforme et de renouvellement des programmes d'études. La formation continue constitue la voie par excellence pour accueillir sereinement le changement, comprendre les orientations retenues, mettre à jour ses savoirs, modifier sa pratique ou, si cela se révèle opportun, acquérir de nouvelles compétences. C'est pourquoi *Vie pédagogique* propose à ce moment-ci un dossier sur ce thème, dossier dans lequel nous examinons le concept de formation continue, rapportons les propos d'enseignants et d'enseignantes ainsi que de directeurs et directrices d'école et présentons bon nombre d'expériences en cours.

APPRENDRE, TOUJOURS APPRENDRE !
par Maurice Plante
10

LA FORMATION CONTINUE : UNE EXPLORATION ET UNE ILLUSTRATION DE LA NOTION
par Lorraine Savoie-Zajc, André Dolbec et Nicole Charron-Poggioli
12

LA FORMATION CONTINUE : VISION D'ENSEIGNANTS ET D'ENSEIGNANTES
par Paul Francœur
16

LA FORMATION CONTINUE : UNE PRÉOCCUPATION DE LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT
par Paul Francœur
20

LA FORMATION CONTINUE : QUELQUES EXPÉRIENCES DE POINTE

UN NOUVEL AMÉNAGEMENT DE LA TÂCHE
par Guy Corriveau
26

UNE DÉMARCHE COLLECTIVE DE FORMATION CONTINUE
par Luce Brossard
27

LE BÉNÉFICE D'UNE FUSION
par Guy Corriveau
31

DES RÉPONSES À TOUS LES BESOINS
par Luce Brossard
32

À L'HEURE AVANCÉE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES
par Guy Corriveau
34

LE COURAGE DE REMETTRE LES CHOSES EN QUESTION
par Guy Corriveau
35

UN PARTENARIAT AVEC L'UNIVERSITÉ
par Guy Corriveau
37

DE LA FORMATION CONTINUE POUR LES DIRECTEURS D'ÉCOLE
par Guy Corriveau
38

LA FORMATION CONTINUE : ORIENTATIONS ACTUELLES
par Nicole Gagnon
40

Numéro 113
novembre – décembre 1999
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 et la Direction des ressources matérielles.
Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal
H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Télec. : (514) 864-2294
Courrier électronique : vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

Sous-ministre adjoint
Robert Bisaillon

Vie pédagogique

Direction
Luce Brossard

Comité de rédaction
Monique Boucher
Luce Brossard
Lise Dubuc
Cyrias Fortin
Paul Francœur
Nicole Gagnon
Yves Léveillé
Arthur Marsolais
Robert Martineau
Richard Riel
Marthe Van Neste

Secrétariat
France Guillot

Coordination à la production
Lyne Côté

Distribution
Lise Duchesne

Conception graphique
Ose Design

Photocomposition typographique et photogravure
Composition Orléans

Impression
Imprimerie Canada

Photo de la page couverture
Denis Garon

Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (514) 864-4201
Téléc. : (514) 864-4232

Société canadienne des postes
Envois de publications canadiennes
Contrat de vente nº 236055
Dépôt légal, bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511

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.

Au Québec, on peut recevoir gratuitement *Vie pédagogique* en écrivant à :
Distribution de *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
98-0808

Créativité demandée

Dans un *Mot de la rédaction* publié il y a quelques années et intitulé « Passion demandée[1] », nous affirmions que l'enseignement n'est pas une profession que l'on peut exercer sans éprouver une passion des jeunes, du savoir et de la communication. Si maintenant nous faisons appel à la créativité, ce n'est pas que nous estimions que la passion soit moins nécessaire. Au contraire, dirions-nous, elle l'est plus que jamais en ces temps d'incertitude, de remise en question et de réforme.

Cependant, dans la conjoncture actuelle, il devient urgent que l'école, qui a longtemps tenu la créativité pour suspecte, lui ouvre toutes grandes ses portes. Les équipes-écoles en auront bien besoin pour relever les nombreux défis annoncés par l'énoncé de politique *L'école, tout un programme*.

L'école traditionnelle s'est toujours méfiée des personnes, enseignants ou élèves, qui, laissant libre cours à leur imagination, ont constamment des idées nouvelles à proposer, des voies inhabituelles à explorer, des réponses inattendues à apporter aux questions posées. La revue *Le Monde de l'éducation, de la culture et de la formation* rappelait, dans un dossier paru récemment et intitulé « L'école contre l'imagination ? »[2], non seulement les invitations à redescendre sur terre inscrites sur les copies des élèves jugés trop dans les nuages, mais aussi le sort peu enviable réservé aux innovations pédagogiques et à leurs promoteurs. D'ailleurs, nous avons maintes fois eu l'occasion de constater que, rendus prudents par l'accueil plutôt froid fait à leurs idées, bon nombre d'enseignantes et d'enseignants innovateurs ont appris à ne pas trop parler des expériences inusitées qu'ils tentent et à ne travailler qu'avec certains collègues audacieux qui ne les prennent pas pour d'incorrigibles rêveurs.

Or, la mise en œuvre de la réforme exige que l'on pense et que l'on agisse autrement pour mieux faire apprendre les élèves ; elle pousse administrateurs et enseignants à sortir des sentiers battus. Imaginer des situations d'apprentissage complexes pour amener les élèves à acquérir de véritables compétences, trouver des façons nouvelles d'évaluer ces compétences, inventer des modes d'organisation inédits pour établir les cycles d'apprentissage, créer des projets et du matériel didactique, penser à différentes formules de formation continue constituent autant de situations qui sollicitent la créativité des équipes-écoles.

En nous engageant dans la réforme, nous entrons presque dans un métier à réinventer, un « métier nouveau » selon l'expression de Philippe Meirieu[3]. Nous le réinventerons en nous appuyant sur nos compétences actuelles et sur les connaissances issues de la recherche en éducation, bien sûr, l'imagination ne s'exerce pas à vide. Comme l'affirmait Marc Dupuis dans le dossier cité précédemment : « *La génération spontanée étant aussi inexistante dans le cerveau que dans les éprouvettes à col de cygne de Pasteur, il ne se crée pas plus de connaissance ou d'idée nouvelle à partir de rien que de nouvelles solutions sans imagination, uniquement à partir de solutions antécédentes*[4]. À ceux et à celles qui préfèrent la sécurité des réponses nettes et des voies toutes tracées, le métier paraîtra plus difficile, à d'autres, aventuriers dans l'âme, il offrira des occasions de découvrir de nouveaux chemins, mais pour la plupart, il n'en sera que plus intéressant. Car ainsi que le faisait remarquer Philippe Perrenoud dans l'entrevue qu'il nous a accordée l'an dernier, « *il ne faut pas se cacher que cette pédagogie* (approches par compétences) *demande un investissement de conception plus important et davantage d'imagination didactique. Ce n'est pas forcément une punition ! Cela valorise le métier d'enseignant, lui donne du sens, de l'intérêt, le renouvelle de l'intérieur*[5]. »

Outre les effets sur la profession elle-même, l'accroissement de la place laissée à la créativité dans la pratique pédagogique aura inévitablement des répercussions sur les élèves. Des enseignantes et des enseignants qui font confiance à leur imagination, qui exercent quotidiennement leur créativité et qui en reconnaissent l'importance non seulement dans leur vie professionnelle mais aussi dans le développement de toutes les disciplines seront certainement soucieux de permettre aux élèves de développer la leur. Qui sait ? Peut-être favoriseront-ils ainsi l'apprentissage d'un certain nombre d'élèves peu motivés par la pédagogie de la bonne réponse et qui ne trouvent pas à l'école suffisamment de lieux où leur imagination est sollicitée. Car, on a tendance à l'oublier, s'il est vrai pour les jeunes comme pour les adultes que nous apprenons dans l'action, avec les autres et à partir de nos représentations, il est également vrai que nous apprenons en créant.

Luce Brossard

1. Luce BROSSARD. « Passion demandée », *Vie pédagogique*, nº 80, septembre-octobre 1992, p. 2.
2. Dossier « L'école contre l'imagination ? », *Le Monde de l'éducation, de la culture et de la formation*, nº 269, avril 1999, p. 37 à 63.
3. Philippe MEIRIEU. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF, 1989.
4. Marc DUPUIS. « Remue-méninges à l'école », *Le Monde de l'éducation, de la culture et de la formation*, nº 269, avril 1999, p. 45.
5. « Construire des compétences, tout un programme. Entrevue avec Philippe Perrenoud », *Vie pédagogique*, nº 112, septembre-octobre 1999, p. 19.

RAISONS DE SAVOIR

par Philippe Perrenoud

Photo : Denis Garon

« *Mais au fait, pourquoi apprendre ?* », se demande Giordan (1999, p. 75.). Y a-t-il des *raisons de savoir et de faire savoir* ? La question peut paraître impertinente : tout savoir n'est-il pas un « trésor », qui se justifie de lui-même ? Un surcroît de sens et d'intelligibilité du monde, donc un pouvoir ? Une « *plus-value d'être* » (Vellas, 1996) ?

Sans doute. Toutefois, quiconque rédige les programmes de la scolarité obligatoire doit consentir de nombreux deuils, car il est impossible de tout enseigner. Si le savoir humain n'a aucune raison de se fixer des limites, le savoir scolaire en est un *sous-ensemble*, qui résulte d'une série *de choix à la fois politiques et pédagogiques* (Chervel, 1998 ; Forquin, 1989 ; Isambert-Jamati, 1990 ; Perrenoud, 1995). Quelles sont alors les raisons d'enseigner à tous certains savoirs plutôt que d'autres ? D'où vient leur *dignité* ? Comment légitimer leur élection ?

La question est rarement traitée dans son intégralité, parce que les programmes scolaires sont faits de couches superposées, d'ajouts et de remaniements successifs survenus au fil des réformes et des modes. Le débat se centre en général sur les derniers éléments à supprimer, modifier ou ajouter et laisse dans l'ombre la question de la légitimité même des disciplines instituées et de leur principaux chapitres. Si bien qu'il est difficile de saisir une rationalité unique qui présiderait à la délimitation des savoirs enseignés durant la scolarité de base. Souvent, le souci de leur cohérence interne l'emporte sur la clarification de leur finalité externe. On ne peut en effet découper les champs conceptuels n'importe comment ou enseigner certaines notions sans en avoir construit les bases. Si bien qu'une partie des contenus renvoient à d'autres contenus, dans une sorte de circuit fermé.

De plus, la confection des programmes est confiée à des spécialistes des disciplines qui n'ont pas de vue d'ensemble et se liguent plutôt pour élargir ou au moins sauvegarder leur territoire commun. Ils débattent âprement entre eux, mais les compromis qu'ils passent doivent davantage aux enjeux propres du champ disciplinaire et aux exigence des cycles d'études suivants qu'à une interrogation de fond sur la pertinence de savoirs enseignés au-delà de la scolarité.

Si l'on instituait un groupe de travail chargé de réexaminer *l'ensemble* des programmes, il découvrirait donc nombre d'éléments que nul ne questionne depuis longtemps, qui paraissent évidents, présents « de toute éternité ». Un tel groupe, s'il devait proposer une rationalité cohérente, aurait pour tâche première de se donner des critères, d'expliciter ce que j'appelle ici des *raisons de savoir*, qui sont aussi des *raisons de faire savoir*.

Un tel examen aurait son sens à chaque époque, tant les programmes scolaires sont menacés d'hypertrophie, rançon d'une croissance que nul système éducatif ne maîtrise dans son entier. L'examen s'impose aujourd'hui d'autant plus que la plupart des systèmes élaborent des programmes orientés vers le développement de *compétences*. Disons d'emblée que les compétences ne s'opposent pas aux connaissances (Perrenoud, 1998 b). Ce sont au contraire des *ressources* (Le Boterf, 1994) irremplaçables pour agir dans une situation complexe. Agir « à bon escient », c'est d'abord observer, analyser, comprendre, anticiper, décider sur la base d'un modèle aussi adéquat que possible du réel et des diverses stratégies ouvertes. Ce modèle s'ancre dans des savoirs.

Le mouvement vers les compétences, tel que je le conçois (Perrenoud, 1998 a), se soucie de la *mobilisation* des savoirs acquis. Il perdrait donc tout sens s'il n'y avait pas grand-chose à mobiliser. Toutefois, cette perspective n'est pas sans conséquence pour la *quantité* de savoirs enseignables à l'école : comme on apprend à marcher en marchant, on apprend à mobiliser ses savoirs en les mobilisant, de multiples fois, dans des contextes variés, pour analyser des situations, résoudre des problèmes, prendre des décisions, construire des dispositifs ou des stratégies. Cet apprentissage relève d'un *entraînement* et d'une *pratique réflexive*. Certains savoirs méthodologiques ou procéduraux peuvent aider à analyser les situations, chercher de l'information, construire des hypothèses, etc. Ils ne se substituent pas à l'exercice supplémentaire, à ce qui équivaut à la *clinique* dans la formation des médecins.

On ne peut aller dans ce sens en espérant continuer enseigner tous les savoirs actuellement inscrits dans les programmes de la scolarité de base. Leur simple « transmission », par les voies les plus conventionnelles (cours suivis d'exercices) accapare actuellement la quasi-totalité du temps dévolu aux études et cela reste insuffisant pour les élèves les plus lents ou les moins proches de la culture scolaire. Là se situe la ligne de tension entre connaissances et compétences : dans le partage du temps.

Le problème n'est pas nouveau. Une didactique constructiviste (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996, Jonnaert et Vander Borght, 1999, Groupe français d'éducation nouvelle, 1996) imposerait déjà des allégements draconiens des programmes : pour *construire ses savoirs* par des « méthodes actives », au gré de projets, de situations-problèmes, de recherches, d'expériences scientifiques, d'activités de communication proches de pratiques sociales, il faut du temps.

Il en faut encore plus pour apprendre à mobiliser judicieusement les mêmes savoirs :

- des savoirs qui ne sont pas construits, mais seulement mémorisés, n'ont guère de chance d'être mobilisables autrement que dans des exercices scolaires et des tests d'évaluation ;
- nul ne croit plus désormais que le transfert soit donné « par dessus le marché » ; il se travaille, comme le reste ; le transfert d'apprentissage est fonction de la disponibilité, du degré de généralité et de l'accessibilité des connaissances déjà encodées en mémoire à long terme (Mendelsohn, 1996) ; ces dernières résultent d'un exercice intensif, de multiples opérations de décontextualisation et recontextualisation des savoirs (Tardif et Meirieu, 1996).

D'où l'importance de trouver le temps :

- de faire construire les savoirs fondamentaux par *tous* les élèves ;
- de développer chez chacun la capacité de les mobiliser dans des situations complexes, distinctes des situations d'apprentissage.

On ne peut y parvenir sans réduire fortement l'étendue des savoirs enseignés. D'où l'importance de dégager les *savoirs essentiels*.

Ce mouvement pourrait conduire à des excès : exclure du curriculum *tout* savoir scolaire qui ne se présenterait pas comme une ressource essentielle au service d'une compétence identifiable. Or, il existe d'autres *raisons de savoir* et de faire savoir, dont les auteurs de programmes peuvent et doivent se réclamer. Lesquelles ?

Il n'existe pas d'inventaire établi et incontesté des raisons de savoir J'en propose ici une version *provisoire*. Les savoirs scolaires peuvent se justifier comme :

- préalables à l'assimilation d'autres savoirs ;
- bases de la sélection scolaire ;
- sources d'ancrage identitaire et culturel ;
- matériaux pour exercer des savoir-faire intellectuels ;

- bases d'une réflexion sur le rapport au savoir ;
- éléments pour faire fonctionner des situations d'apprentissage ;
- éléments de culture générale ;
- ressources au service de compétences.

Ces raisons ne sont pas mutuellement exclusives. Elles indiquent qu'on peut et qu'on doit enseigner des savoirs à l'école sans qu'ils soient constamment et obligatoirement connectés à des compétences. On devrait en revanche être en mesure de dire *pourquoi* on les enseigne, sans se retrancher derrière de vagues raisons, la « tradition » ou les pressions des lobbies disciplinaires.

Reprenons une à une ces diverses raisons.

Les savoirs comme préalables à l'assimilation d'autres savoirs

Le savoir est une construction en étage. Certains états du savoir ne sont que des étapes, qui n'ont guère de validité en dehors de l'enceinte scolaire, parce qu'on suppose que les élèves poursuivront leurs études et dépasseront cet état en approfondissant, élargissant, nuançant, complexifiant, relativisant ce qu'ils ont appris auparavant. Sans être véritablement faux, certains savoirs scolaires sont des approximations, dans l'attente de fondements plus rigoureux. On ne peut, dans un premier temps, comprendre certaines théories mathématiques, physiques, chimiques ou biologiques que de façon métaphorique, faute par exemple d'avoir atteint le niveau d'abstraction nécessaire pour comprendre les mécanismes sous-jacents. C'est ainsi qu'en biologie, la respiration ne peut être vraiment conceptualisée que si l'on maîtrise des notions assez pointues de biochimie. Certains éléments de la théorie des ensembles ou des nombres sont simplifiés à l'école primaire, voire au début du secondaire, au point d'être méconnaissables d'un point de vue mathématique ; c'est inévitable lorsqu'on s'adresse à des enfants ou à des adolescents pour lesquels une approche axiomatisée est impensable.

Certains savoirs sont comme ces voies provisoires tracées sur un chantier, destinées à disparaître lorsque le réseau définitif aura pris forme.

Les savoirs comme bases de la sélection scolaire

L'école doit justifier la sélection qu'elle opère et la laver du soupçon d'arbitraire. Les « tests de connaissances » ont une apparence d'objectivité qui rassure les sceptiques. C'est encore mieux si un ordinateur traite de façon impersonnelle des réponses à des questions à choix multiple puisées dans une banque d'items…

Comme il faut bien enseigner ce qu'on évalue, cela conduit à surcharger certains programmes scolaires de savoirs dont le contenu importe moins que leurs vertus sélectives. Les examens propédeutiques qu'on maintient dans certaines facultés universitaires jouent le rôle de barrières sélectives plutôt que de contrôle de réels préalables pour la suite du cursus.

L'exigence de connaissances encyclopédiques permet en outre de sélectionner élèves ou étudiants sur des critères cachés, par exemple la capacité de mémorisation, la force de travail, la persévérance ou encore une forme de docilité prédisposant à étudier tout ce qui est enseigné et exigé, et rien d'autre…

Mieux vaudrait refuser en bloc d'inscrire dans les programmes des savoirs qui servent avant tout à légitimer la sélection ou à masquer d'autres critères. Si des mesures aussi radicales sont impossibles, qu'on s'efforce au moins de choisir à des fins sélectives des savoirs pertinents aussi pour d'autres raisons.

Les savoirs comme sources d'ancrage identitaire et culturel

Il y a des choses qu'il faut savoir parce que l'identité collective passe par une connaissance commune de l'histoire, de la géographie, des institutions, des lois et des coutumes, des langues et de l'économie d'une nation ou d'une région. Depuis le XIX[e] siècle, l'école a partie liée avec la construction des États démocratiques. Or, l'éducation à la citoyenneté n'appelle pas uniquement l'adhésion à des principes démocratiques (droit de vote, indépendance de la justice) et à des valeurs telles que le respect des droits de la personne, la liberté d'expression ou la solidarité. Ces valeurs se fondent sur des concepts et la connaissance de leurs fondements philosophiques aussi bien que de leur mise en œuvre au cours des siècles ou des décennies.

L'ancrage identitaire passe aussi par une mémoire collective portant sur la genèse et les moments forts de l'histoire collective : révolutions, guerres, lutte pour l'indépendance, crises, inventions scientifiques, conflits sociaux, réformes majeures du régime politique. À cela s'ajoute la familiarisation, dès l'école, avec une langue, une culture, une littérature, une philosophie, une musique, une peinture, une géographie, une cuisine, voire une religion « nationales » ou « régionales ». Sans oublier la connaissance de symboles (drapeaux, fêtes, héros), de contes, de chansons, de monuments, de sites, de paysages, de sports, de pratiques artisanales, de coutumes, de costumes, de produits propres à la région ou à la nation.

Ces composantes identitaires s'accroissent lorsque l'école appartient à une confession ou une ethnie spécifiques, car elle transmet alors ce qui la singularise, une foi, une langue, une histoire propres.

Le débat sur ces contenus est rarement serein, dans la mesure où toute proposition d'allégement heurte des valeurs et apparaît une agression contre la culture même et donc l'identité de la société ou d'un groupe particulier. Pourtant, depuis un siècle, sous la pression de savoirs savants en expansion et à la faveur de nouvelles représentations de la connaissance, on assiste à un rétrécissement des fonctions identitaires. Il n'apparaît plus nécessaire de connaître la liste de tous les départements et de leurs chefs-lieux pour être un bon Français. Il se peut cependant que la construction de communautés continentales, la montée de l'intégrisme, l'aggravation de la fracture sociale, les conflits interethniques et l'accroissement de la violence alimentent un retour en force des savoirs scolaires comme ancrages identitaires. Tout mouvement du balancier vers un excès d'individualisme et une dissolution du lien social appelle un renforcement des fonctions de socialisation de l'école, donc aussi des savoirs identitaires, à commencer par la loi…

Photo : Denis Garon

La fonction identitaire de certains savoirs scolaires apparaît donc légitime. La question est plutôt de ne pas en saturer les programmes et de ne pas espérer, par une accumulation de savoirs civiques, échapper à une analyse pointue des conditions de la citoyenneté…

Les savoirs comme matériaux pour exercer des savoir-faire intellectuels

Certaines disciplines ont été justifiées, du moins par intermittence (Isambert-Jamati, 1971) comme une « gymnastique de l'esprit » : les langues anciennes, la mathématique, plus récemment l'informatique. En effet, on ne voit guère comment on pourrait « apprendre à apprendre » et acquérir des savoir-faire intellectuels (prendre des notes, rechercher de l'information, résumer, analyser, synthétiser, argumenter, adapter, traduire, évaluer, décider, anticiper) sans s'entraîner sur des contenus. L'école prétend souvent « faire d'une pierre deux coups » : exercer les savoir-faire intellectuels à propos de savoirs eux-mêmes indispensables.

En pratique, on peut douter que ce soit toujours une préoccupation prioritaire dans la construction des programmes et au moment de la transposition didactique en classe. Les professeurs qui visent le développement de savoir-faire ne se concentrent pas toujours sur la

valeur intrinsèque des contenus abordés. Ainsi, pour travailler l'argumentation ou l'observation, on peut être tenté de privilégier des thèmes qui s'y prêtent bien, sans attacher une importance particulière aux savoirs sous-jacents et à leur place dans les programmes. On pourrait avancer l'hypothèse que la plupart des *débats* organisés en classe portent sur des sujets étrangers aux programmes notionnels ; quant aux expériences de laboratoires en biologie, chimie ou physique, les contraintes de leur faisabilité dans l'enceinte scolaire (temps, place, matériaux disponibles, coûts, risques, encadrement, rapport évaluable) prennent fréquemment le pas sur leur articulation aux savoirs théoriques.

Il importerait que contenus théoriques et savoir-faire intellectuels soient plus méthodiquement pensés *ensemble*, dans chaque discipline et dans un espace pluridisciplinaire. On rejoindrait d'ailleurs alors le travail sur le sens aussi bien que l'exercice de la mobilisation.

Les savoirs comme base d'un travail sur le rapport au savoir

À l'école, on travaille (ou on pourrait travailler) certains savoirs non pour qu'ils soient mémorisés comme tels dans leur détail, mais parce qu'ils permettent de construire un *rapport au savoir* qui, lui, sera plus durable. On ne devrait pas, par exemple, travailler les unités de mesure sans s'arrêter à leur genèse historique ni comprendre leurs dimensions politiques. On le voit en ce moment en Europe avec l'apparition de *l'euro* : une monnaie est essentiellement politique, elle définit une zone dans laquelle on utilise la même unité, ce qui dispense d'opérations complexes de change et élargit les marchés. Ce qui est évident pour une unité monétaire l'est un peu moins pour les unités de longueur, de poids, de volume ou d'énergie. Pourtant, l'instauration d'un système d'unités a toujours besoin d'une décision et d'une autorité qui s'en porte garante ; elle a toujours des enjeux politiques et économiques ; elle délimite toujours des zones, donc des frontières. Comprendre l'arbitraire théorique et la nécessité historique de nombreuses conventions, dont les systèmes d'unités de mesure, est une connaissance qui va au-delà des conventions elles-mêmes. Sans doute oubliera-t-on plus ou moins vite qui a institué le système métrique, pourquoi l'Angleterre compte en pouces ou en gallons et quel régime français a institué le bureau des poids et mesures. On conservera l'intuition que ces unités sont des construits humains, qu'elles n'existent pas « dans la nature » et qu'elles exigent un accord, parce qu'elles n'ont de sens que reconnues au sein d'un réseau d'échanges. Le rapport au savoir en sera durablement transformé. Il en va de même pour le code orthographique.

Photo : Denis Garon

Prenons d'autres exemples :

- Lire et utiliser des cartes en classe ne vise pas à mémoriser leur contenu, mais à construire la compréhension des rapports entre la carte et le territoire, à mesurer l'ensemble des choix par lesquels on représente ou on symbolise le réel.
- « *Pourquoi un feu s'éteint-il ? Pourquoi les feuilles tombent-elles en automne ? Pourquoi le vent souffle-t-il et d'où vient-il ? Pourquoi l'eau gèle-t-elle ?* » : travailler à partir des questions des élèves ne signifie pas que toutes les réponses apportées vont rester présentes dans la mémoire des élèves sous forme de connaissances précises. En revanche, chacun aura découvert à la fois qu'il est capable de questionner le monde et de trouver des éléments de réponse dans des savoirs sociaux constitués avant lui.
- Se servir des erreurs comme outil pour enseigner (Astolfi, 1997) complexifie les savoirs en jeu, mais permet de retenir que la connaissance se construit dans un rapport dialectique au réel, qu'elle n'est ni préformée, ni révélée, ce que, comme le montre Piaget, l'épistémologie savante a mis très longtemps à accepter.
- Travailler sur la traduction d'une langue à une autre permet par exemple de comprendre pourquoi une expression française aussi courante que « tiré par les cheveux » n'a pas d'exact équivalent en allemand ou pourquoi, en anglais, on traduit « *mouton* » par *mutton* ou par *sheep* selon le contexte. Peu importe qu'on oublie le détail si l'on retient d'une part que la langue est un système, que chaque mot renvoie aux autres, d'autre part qu'elle correspond à une vision du monde qui varie selon les cultures.
- Développer la conversation sur des sujets divers développe un rapport à la langue comme source d'identité, d'appartenance, de jeu, de différenciation et de pensée contradictoire qui fait défaut à une partie des élèves, qui viennent d'un milieu où on ne parle guère et surtout « pour ne rien dire » (Bentolila, 1997).

De tels savoirs, destinés non à être conservés comme tels dans leur détail, mais à faire émerger un nouveau *rapport au savoir*, sont actuellement les parents pauvres dans l'enseignement. Ils ne figurent pas au programme et n'ont guère de raison d'être évalués comme tels. Ils relèvent plutôt d'une démarche didactique. Les travaux sur le rapport entre échec scolaire et rapport au savoir (Charlot, Bautier et Rochex, 1992) suggèrent cependant que tous les élèves ne disposent pas d'emblée des clés nécessaires pour donner du sens aux savoirs scolaires et qu'il importerait de travailler cette dimension avant d'accumuler les contenus.

Les savoirs comme éléments de culture générale

C'est la justification la plus vague, qui vient à la rescousse lorsqu'on ne sait pas justifier autrement la présence d'un savoir dans un programme. Toute connaissance enrichit potentiellement notre regard sur le monde et, toutes choses égales d'ailleurs, on ne voit pas pourquoi on s'en priverait. Cette perspective positive n'explique pas encore pourquoi on intègre telle ou telle connaissance à un programme scolaire, ce qui en fait un passage obligé pour tout ou partie des élèves. Ils ne sont plus alors en situation de choisir leur culture, elle a été pensée en dehors d'eux et leur est imposée. Que ce soit « pour leur bien » pour « leur ouvrir les yeux », pour « enrichir leur esprit », pour les aider à « mieux se situer » ou à « construire du sens », nul concepteur de programme ne devrait être dispensé de *justifier* ce qu'il choisit d'inclure dans la « culture générale » enseignée à l'école.

On sait que la musique, la littérature, les arts graphiques enseignés dans les écoles restent très largement solidaires de la conception de la culture de classes dirigeantes des pays développés. On assiste certes à des tentatives d'ouverture à la pluralité des langues et des cultures, aussi bien à l'intérieur d'une société qu'à l'échelle de la planète, même si elles sont encore fort timides. Le système éducatif n'a plus aujourd'hui une conception claire de la culture générale à transmettre. Sans doute parce que nous sommes écartelés entre une conception *élitiste* de la culture et une conception *anthropologique*. La culture avec un grand C correspond à ce que la classe dominante considère comme LA culture, celle de l'élite, qui fait la part belle aux « humanités », aux sciences et aux arts, une petite place aux techniques et presque aucune aux savoirs de la vie quotidienne. L'ennui est que cette culture exclut tous ceux qui ne trouvent pas à l'école le prolongement de leur univers familial. Sa gratuité est un signe d'appartenance pour les uns, une inaccessible étoile pour les autres. Et ceux qui n'accèdent pas à cette culture d'élite sont réputés « incultes ».

Photo : Denis Garon

Pour les anthropologues, la culture est au contraire l'*ensemble* des représentations, savoirs, valeurs et symboles qui permettent aux êtres humains de penser le réel, de construire du sens, de participer, de se situer dans l'univers et les uns par rapport aux autres. Bref, rien n'est moins gratuit. Et chaque être humain participe d'une ou de plusieurs cultures, quelle que soit sa condition. Il n'y a aucune raison alors d'opposer culture et compétences, certaines compétences font appel à des savoirs culturels étendus, qu'ils soient savants ou de sens commun.

Cette vision anthropologique fait éclater l'unité supposée de la culture générale. Chaque groupe social ou ethnique peut revendiquer la sienne. Se pose alors un nouveau problème, épineux : le respect des différences doit-il conduire à confiner chacun dans sa culture d'origine ? Entre la certitude que chacun doit, pour être digne de la condition humaine, connaître et aimer Mozart ou Molière, et la certitude inverse que le rap ou le roman-photo sont tout aussi dignes d'intérêt, l'école doit se déterminer. Aujourd'hui, elle est plutôt le théâtre d'un conflit de conceptions et d'une diversité de pratiques plutôt que d'une ligne cohérente.

Les réflexions sur l'*entrée dans la culture* (Bernardin, 1997, Bruner, 1996) ouvrent des pistes nouvelles, mais suggèrent aussi que la culture générale comme « raison de savoir » n'est qu'une formule provisoire. Il se peut que la poursuite de l'analyse conduise à renoncer à ce concept flou pour parler d'identité, de rapport au savoir ou de compétences…

Les savoirs comme ressources au service de compétences identifiables

J'insiste sur le caractère *identifiable*, car tout savoir peut prétendre, potentiellement, au statut de ressource. Dans son atelier, un bricoleur accumule des matériaux dont il n'a pas immédiatement l'usage, en se disant qu'il finira bien par leur trouver une destination. On ne peut raisonner de la sorte pour les programmes scolaires. Si l'on justifie une connaissance en tant que ressource au service de compétences, il faut pouvoir dire lesquelles. Le pluriel souligne qu'un champ de connaissances est en général mobilisable par *plusieurs* compétences.

Il n'est pas facile de connecter une compétence à des ressources. D'abord parce que les ressources que mobilise une compétence sont diverses. Ce sont :

- des savoirs déclaratifs, des modèles d'intelligibilité de la réalité ;
- des savoirs procéduraux (savoir comment faire), méthodes, techniques ;
- des savoirs conditionnels (savoir quand intervenir de telle ou telle manière) ;
- des capacités plus générales ou transversales moins liées à un contexte ;
- des savoir-faire (« savoir y faire »), des *skills* développés par une forme d'entraînement intensif ;
- des schèmes de perception, de pensée, de jugement ;
- des informations, des représentations ;
- des attitudes ;
- des normes, des règles ;
- un certain rapport au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir ;
- des compétences plus spécifiques.

Même en se limitant aux savoirs, rien ne permet de reconnaître du premier coup d'œil ceux qu'une compétence met en jeu, qu'elle soit ou non disciplinaire. Certes, on perçoit rapidement certains savoirs centraux, mais d'autres sont plus implicites et font partie d'une sorte de *background* global. Le rapport des connaissances à l'action est multiple. Leur degré de précision et de formalisation varie : il suffit parfois de connaissances floues et approximatives, alors que d'autres, pour être opératoires, doivent être très précises.

Il importe d'approfondir ces questions pour développer un regard critique sur les liens connaissances-compétences. Qu'un savoir soit « vaguement » connecté à une compétence ne suffit pas, il faut encore attester de sa mobilisation par au moins une partie des praticiens experts. Le débat sur la grammaire nourrit à cet égard des polémiques sans fin (Chervel, 1977)…

Sans rime ni raison

De cet examen rapide des raisons de savoir, je conclurai, d'une part qu'il n'y a aucune raison d'exercer un terrorisme des compétences sur les programmes, mais qu'en contrepartie, nul ne peut aujourd'hui refuser de dire pourquoi tel savoir figure dans tel programme.

L'enjeu est évidemment de ne pas surcharger les programmes à un moment où on a besoin de temps pour exercer leur mobilisation et la construction de compétences. Plus globalement, il est temps d'interrompre la fuite en avant, de faire des deuils et de recentrer les programmes sur ce que Develay (1992) appelle les matrices disciplinaires et de passer au crible l'ensemble des contenus. L'approche par compétences est une occasion de procéder à ce changement de paradigme.

On entend déjà les *lobbies* disciplinaires crier au loup, dénoncer la baisse du niveau et la fin de la culture. Ils auront gain de cause aussi longtemps qu'une partie des professeurs ne s'identifieront pas à la cohérence de la formation scolaire, à l'équilibre de l'apprenant et à sa capacité de se servir de ce qu'il a appris plutôt qu'à leur propre champ de savoir ou, ce qui est pire encore, aux quelques « tranches de savoir » qu'ils ont mandat d'insérer dans ce grille-pain nommé élève (Gauthier, 1993).

Philippe Perrenoud est professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'Université de Genève.

Références

BERNARDIN, J. *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz, 1997.

BRUNER, J. *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996.

CHERVEL, A. *…et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1997.

CHERVEL, A. *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

DE VECCHI, G. et N. CARMONA-MAGNALDI. *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette, 1996.

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

GAUTHIER, C. *Tranches de savoir. L'insoutenable légèreté de la pédagogie*, Montréal, Éditions Logiques, 1993.

GIORDAN, A. *Apprendre !*, Paris, Belin, 1998.

GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE. *Construire ses savoirs*, *Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, 1996.

JONNAERT, Ph. et C. VANDER BORGHT. *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck, 1999.

FORQUIN, J.-C. *École et culture*, Bruxelles, De Boeck, 1989.

ISAMBERT-JAMATI, V. *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris, PUF, 1970.

ISAMBERT-JAMATI, V. *Les savoirs scolaires*, Paris, Éditions universitaires, 1990.

LE BOTERF, G. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation, 1994.

MENDELSOHN, P. « Le concept de transfert », dans MEIRIEU, Ph., M. DEVELAY, C. DURAND et Y. MARIANI (dir.). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, 1996, p. 11-20.

PERRENOUD, Ph. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 2e édition augmentée, 1995 (a).

PERRENOUD, Ph. *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*, dans Bentolila, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, 1995 (b), p. 73-88.

PERRENOUD, Ph. *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996.

PERRENOUD, Ph. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 2e éd., 1998 (a).

PERRENOUD, Ph. *Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?*, *Résonances. Mensuel de l'École valaisanne*, n° 3, Dossier « Savoirs et compétences », novembre, 1998 (b), p. 3-7.

PERRENOUD, Ph. *L'école saisie par les compétences*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999.

TARDIF, J. et Ph. MEIRIEU. « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril, 1996, p. 7.

VELLAS, E. « Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple ! », dans *Groupe français d'éducation nouvelle, Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, 1996, p. 12-26.

dossier

Photo : Denis Garon

LA FORMATION CONTINUE :

UNE VOIE VERS L'APPRENTISSAGE CONTINU

Dans l'exercice de toute profession, la formation continue constitue la voie empruntée par les personnes qui ont à cœur d'améliorer constamment leur pratique ou qui éprouvent le besoin d'acquérir d'autres compétences pour s'adapter à une nouvelle réalité. On le sait maintenant, personne n'est qualifié pour la vie, les compétences devenant rapidement désuètes en raison de l'accélération du changement dans notre société.

Avec la mise en œuvre d'un nouveau curriculum fondé sur une conception de l'apprentissage qui ne correspond pas au paradigme le plus répandu, le milieu de l'éducation entre dans une ère de transformation qui exigera des modifications importantes des pratiques en matière d'enseignement, d'organisation et de gestion. Or, force est de constater que, dans ce milieu, la conviction que tout professionnel ou toute professionnelle doit s'engager dans une démarche de formation continue n'est pas aussi ancrée qu'on le souhaiterait, pour toutes sortes de raisons : pour plusieurs la formation initiale paraît bonne pour la vie ; le besoin de perfectionnement est souvent associé aux seuls changements dans les contenus des programmes ; de mauvaises expériences ont suscité la certitude que, de toute façon, la formation proposée ne correspond jamais aux besoins réels ; certains ont une attitude plutôt passive à l'égard de leur propre formation, qui les amène à attendre les offres de leur employeur plutôt qu'à prendre en main leur développement. À cela, il faut ajouter une certaine culpabilisation liée à la formation continue, comme si, d'un côté, la proposer consistait à considérer que le personnel n'est pas suffisamment formé et, d'un autre côté, admettre que l'on a besoin de formation équivalait à reconnaître qu'on n'est pas compétent.

Un coup d'œil sur ce qui se passe dans les autres secteurs de l'activité humaine devrait cependant nous amener à modifier nos représentations de la formation continue et à la voir comme une nécessité inéluctable si nous voulons exercer notre profession avec la plus grande efficacité possible, à accepter que l'évolution rapide des connaissances et les multiples changements sociaux nous poussent à un apprentissage continu soutenu par une formation continue.

Cela dit, nous constatons qu'il existe une grande confusion entre les concepts de rattrapage, de recyclage, de perfectionnement, de mise à jour, de formation continue, etc. Il nous apparaît donc nécessaire d'explorer et de clarifier ces concepts, d'inciter les équipes-écoles à s'entendre sur la question et à se créer une obligation de formation continue pour améliorer leur pratique pédagogique afin de mieux faire apprendre les élèves, de montrer, enfin, qu'existent de nombreuses façons de s'engager dans un apprentissage continu et que de nombreux milieux sont déjà en marche en ce sens.

Pour ce faire, Maurice Plante, directeur de l'école Bon-Séjour à Saint-Pie, ouvre le présent dossier en faisant ressortir l'importance de la formation continue dans le monde actuel et la nécessité de s'y engager maintenant, tout retard étant très difficile à combler.

Lorraine Savoie-Zajc, André Dolbec et Nicole Charron-Poggioli, les deux premiers professeurs à l'Université du Québec à Hull et la troisième, étudiante au doctorat, poursuivent en approfondissant et en illustrant la notion de formation continue.

Suivent, rapportés par Paul Francœur, membre du comité de rédaction de notre revue, les propos d'enseignants et d'enseignantes ainsi que de directeurs et de directrices d'école réunis à deux tables rondes pour discuter de leur conception de la formation continue, de leurs besoins et de leurs expériences en la matière, de leurs réactions à l'idée qu'on a, quand on travaille en éducation, une sorte d'obligation morale de se former continuellement.

Ensuite, Guy Corriveau, rédacteur pigiste et étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières, présente des expériences de pointe en cours dans le milieu scolaire. Elles illustrent à merveille la multiplicité des voies empruntées par chaque milieu ou chaque personne pour répondre à ses besoins.

Puis, Nicole Gagnon, maintenant responsable du Programme des programmes au ministère de l'Éducation et autrefois chargée du dossier de la formation continue, présente brièvement les principales orientations retenues en la matière par le Ministère après une vaste consultation.

En terminant la lecture du présent dossier, les lecteurs et lectrices constateront sans doute que bien d'autres aspects auraient mérité une réflexion, notamment ceux :

- de la reconnaissance de la formation continue ;
- de la meilleure façon d'utiliser les ressources disponibles dans un contexte de décentralisation où le risque de morcellement des crédits budgétaires entre les unités très petites est toujours présent ;
- des possibilités inexploitées des nouvelles technologies ;
- de l'obligation d'une reddition des comptes pour l'école et de l'évaluation de la formation continue ;
- de la participation volontaire ou obligatoire à la formation continue.

Nous en sommes conscients. C'est pourquoi nous vous invitons à situer ce dossier dans le fil d'une réflexion sur la profession d'enseignant amorcée il y a une dizaine d'années déjà[1] et qui ne peut que se poursuivre dans des numéros à venir.

Luce Brossard

1. « Les enseignants et les enseignantes : des professionnels à connaître et à reconnaître », dossier paru dans *Vie pédagogique*, nº 71, mars 1991, p. 19 à 36.
« La formation des enseignantes et des enseignants : sous le signe du professionnalisme et du partenariat », dossier paru dans *Vie pédagogique*, nº 92, janvier-février 1995, p. 15 à 38.

APPRENDRE, TOUJOURS APPRENDRE !

par Maurice Plante

Un jour, on me propose d'écrire un texte, afin de tenter de situer l'importance de la formation continue dans le monde actuel et – j'ajouterais – pour influencer et, pourquoi pas, construire le monde futur.

À part mon âge (qui, soit dit en passant, au temps de Florentine, était un âge certain mais qui, aujourd'hui, ferait de moi une « vieille jeunesse »), rien ne justifie particulièrement ma qualité d'écrivain en formation continue. Je pourrais même me considérer comme un « ignare » par rapport à « cette chose ». « Je n'ai nul intérêt à continuer à vous lire », me direz-vous. Attendez ! Attendez ! Je vais parler de vous, de votre patron, de vos voisins, des autres, quoi ! Cela risque d'être plus intéressant. Je vous parlerai du syndrome de Florentine, du syndrome du crocodile, du Club de Rome, du « Passage obligé » de Charles Sirois et, finalement, de « ma » résistance au changement. Tout un programme !

À la lecture de ces quelques lignes, vous prendrez ainsi connaissance de « mes contextes », de ma compréhension de la formation continue, que vous pourrez confronter avec la vôtre ou celle des autres, pour la maintenir, la modifier, l'actualiser... et vous voilà déjà en « apprentissage continu » !

Le dictionnaire nous apprend que la formation est « un ensemble de connaissances théoriques et pratiques, dans un domaine donné ; leur acquisition ». « Continu » signifie « qui n'est pas interrompu dans le temps ». Si on met naïvement les deux définitions ensemble, on obtient « un ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans un domaine donné et leur acquisition, qui n'est pas interrompue dans le temps ! » Il est facile de comprendre, me direz-vous, que, les connaissances théoriques changeant continuellement, les expériences aussi changent. Le domaine donné ne se limitant plus à un domaine, mais à des domaines en interaction, leur acquisition devient perpétuelle. Ouf ! « Heureusement, la retraite est là ! » dirait Florentine. Pauvre Florentine ! Ce qu'elle ne savait pas, c'est que, même à la retraite, les « contextes » changent aussi inexorablement.

MA TANTE FLORENTINE !

Au temps de Florentine – et parfois même de nos jours – on avait une façon particulière de concevoir l'apprentissage que j'appellerai le « syndrome de ma tante Florentine ». Elle disait : « Mon p'tit gars ... – j'ai déjà été petit... ouf ! – je n'ai pas de problème avec les enseignements de M. le curé. Quand je vais à la messe le dimanche, pendant le sermon, je n'écoute pas. Il nous a déjà dit : "Lorsque vous ne savez pas que quelque chose est péché, cela ne peut être péché !" Comme cela, quand je reviens chez nous, je peux continuer à vivre agréablement ! » Je la soupçonne quand même d'avoir écouté distraitement, au cas où elle pourrait bénéficier d'interdits agréables à transgresser. Elle avait quand même compris, dans sa charmante campagne, les impératifs des changements à apporter si l'on découvre de « nouveaux contextes ». Sans trop de contacts obligés avec les autres, on ne voit pas, on ne ressent pas un besoin d'ajustement. Quand j'ai appris plus tard, au hasard de mes responsabilités, que « nul ne doit ignorer la loi », la faim, la soif de connaître se sont développées en moi malgré tout. Tante Florentine connaissait intuitivement l'effet « pervers » de la formation, des apprentissages qui dérangent, à la fois soi et les autres, s'il y a changement, si on doit y consacrer du temps et des énergies et surtout si cela demande d'agir autrement. Comme apprentissage et formation s'effectuent grâce aux échanges de vues, au partage d'idées, à la confrontation, à la rétroaction, évitons-les. Pas de besoin, pas de faim, pas de soif à satisfaire, pas de mouvement, pas d'action ! Enfin la stabilité, la sécurité... « fausse » !

Tante Florentine est morte. Dieu a son âme, j'en suis certain. Mais ceux et celles qui seraient tentés de développer le « syndrome de ma tante Florentine » devront rapidement faire face au « syndrome du crocodile ». CLAP !

« LE SYNDROME DU CROCODILE »

M. Dominique Bouteiller, professeur à l'École des Hautes Études Commerciales de Montréal, dans un article publié dans la revue *Gestion*, à l'automne 1997, a « mis en images » ces impératifs du changement, et surtout ce qui attendait les organisations qui seraient incapables de faire les virages nécessaires.

On y apprend notamment que les compétences sont de moins en moins permanentes et auront de plus en plus besoin d'être actualisées, rafraîchies, renouvelées, quand ce n'est pas « mises au rancart » parce que non utilisables. On a seulement à imaginer les compétences nécessaires pour « gérer » efficacement une école il y a vingt ans, dix ans (pour les plus jeunes), et je me hasarde même à parler de cinq ans, et à les comparer avec celles qui sont nécessaires pour gérer le même établissement en 1999, dans l'esprit des changements apportés à la Loi sur l'instruction publique.

Il faudra sûrement les rénover si l'on veut éviter le sort que nous réserve le « crocodile » CLAP ! – car, bien entendu, vous avez vite compris que, dans ce texte, M. Bouteiller nous montre que plus la complexité de la tâche augmente, plus les risques de « disparaître », d'être inefficace augmentent, eux-aussi. Il faut donc que les organisations s'assurent de réduire le plus possible cet écart entre le niveau de compétence exigé par les emplois les plus complexes et le niveau du « capital-compétence » du personnel. « Le véritable défi est de développer et maintenir une culture de l'apprentissage à la grandeur de l'organisation », affirme l'auteur.

Pour relever ce défi, M. Bouteiller propose deux pistes d'action : la première consiste à « choisir, encadrer et stimuler les employés pour qu'ils deviennent «auto-apprenants» ». Il fait le pari qu'une personne qui devient responsable de son apprentissage sera plus à même de le planifier, de l'adapter à son rythme et saura installer une notion de permanence de cet apprentissage (apprentissage continu). Comme tout ce qui semble être permanent de nos jours, c'est le changement, ne pas croire à la nécessité d'apprendre tous les jours ne peut que nous conduire à plus ou moins brève échéance à ...CLAP !

Photo : Denis Garon

« Ce n'est pas la formation qui doit être continue, elle ne peut l'être. C'est l'apprentissage ! Et si c'est bien l'apprentissage qui doit être continu, alors il faut apprendre à gérer cette continuité tant au niveau de l'individu que de l'organisation », poursuit M. Bouteiller.

La seconde piste qu'il propose est « encore plus ambitieuse », compte tenu de nos organisations toujours structurées selon les modèles tayloriens et bureaucratiques : « organiser le travail et les parcours professionnels pour qu'ils deviennent «auto-qualifiants» ». C'est accepter que l'on apprend par le travail. C'est transformer le travail pour qu'il permette l'apprentissage. C'est partager entre nous nos « bons coups », nos apprentissages. C'est aider une collègue ou un collègue à apprendre. C'est accepter qu'une ou qu'un collègue nous aide à apprendre. C'est superviser une subordonnée ou un subordonné pour mieux l'aider. C'est remettre en question les actions de l'organisation. C'est accepter de croire « que chaque employé apprend d'une façon ou d'une autre en exécutant son travail », selon M. Bouteiller.

On y arriverait en tenant compte des conditions favorisant les apprentissages dans l'organisation, en appliquant les cinq lois de Darvogne et Noyé (1993) citées par M. Bouteiller : « 1- on apprend au travail si le travail a un sens ; 2- on apprend par le travail si on donne des objectifs de performance ambitieux ;

3- on apprend si la situation de travail appelle et active les processus cognitifs ; 4- on apprend au travail les uns des autres ; 5- on apprend au travail en y prenant des responsabilités ». L'auteur termine son texte en rappelant que, pour lui, « les trois leviers du développement continu du «capital-compétence» sont la formation, l'auto-formation et l'organisation qualifiante ».

On ne finit pas d'apprendre !

Ce titre évocateur d'un rapport au Club de Rome produit en 1979 nous ramène à cette réalité grandissante sentie par Florentine et mise en images par Dominique Bouteiller avec son syndrome du crocodile : la complexité du monde dans lequel nous vivons, souvent rendu encore plus complexe par les réactions « humaines » pour résoudre des problèmes qui, eux, sont compliqués par ces réactions de survie. Pas besoin d'épiloguer longtemps sur l'énorme potentiel d'apprentissage de l'homme, trop souvent limité à réagir à des situations, peu enclin à imaginer des solutions inespérées. Devant cette complexité plus grande, les auteurs de ce rapport proposaient à l'époque de passer d'un « apprentissage par le choc », où on modifie, on apprend, on forme s'il y a urgence pour la « survie », à un « apprentissage innovateur », « anticipatif » et « participatif » qui suppose que l'individu développe sa capacité à faire face à des situations nouvelles en créant des possibilités qui n'existent pas. Cela suppose aussi que l'individu est volontaire pour cet apprentissage, donc capable de l'entreprendre lui-même (autonomie), en acceptant de l'enrichir des apprentissages des autres pour en arriver à une compréhension commune (intégration).

Photo : Denis Garon

Aurelio Peccei, alors président du Club de Rome, écrivait : « Ce dont nous avons tous besoin à ce point de l'évolution humaine, c'est d'apprendre ce qu'il faut, pour apprendre ce qu'il nous faut apprendre et l'apprendre tout compte fait. »

Pas convaincus. Voici une série de « contextes » de changement actuels, bien sentis. Des métiers, des professions disparaissent, d'autres apparaissent. Ne pensons qu'aux domaines de l'imprimerie, des textiles, des télécommunications. Le temps et l'espace n'ont pas le même sens devant la concurrence de plus en plus grande, l'accès au savoir de plus en plus vaste et rapide, les réseaux de communications qui se développent (on prend conscience, plus rapidement et partout dans le monde, de la « bêtise » humaine). Les gens sont plus instruits, vivent plus longtemps et en meilleure santé. Ils ont accès à l'information, (même celle qu'ils ne veulent pas connaître) instantanément. N'oublions pas, dans cette valse de « contextes » différents, des révolutions comme la « biogénétique », l'accès à la culture, aux œuvres des grands maîtres, à la musique... des nôtres et aussi des autres.

Un « passage obligé »

Dans toutes les entreprises qui veulent survivre, on favorise les « gestes créatifs », l'innovation, l'initiative. On mise donc de plus en plus sur le capital humain. C'est donc une « ère nouvelle », un « passage obligé » comme le dit M. Charles Sirois dans son livre *Passage obligé – passeport pour l'ère nouvelle*. À la lecture de celui-ci, on réalise bien qu'il ne s'agit pas d'une mode passagère, puisque le défi du changement obligé passe par « le savoir, la créativité – "l'agent prédominant de l'accroissement de la richesse", l'adaptabilité ». Devant la concurrence, si les entreprises veulent devenir ou rester performantes, rentables et croître, ce sont là des incontournables sinon… CLAP !

Devant l'évidence d'une « évolution » nécessaire des entreprises, nous devons passer d'une « gestion mécanique à une gestion organique », plus appropriée au développement de la créativité, « intelligence motrice de l'évolution ». M. Sirois affirme : « C'est principalement autour de l'accès au savoir et de son partage que s'articule la richesse économique, culturelle et sociale d'une société. Une communauté ouverte, dynamique, avide de connaître et qui dispose des outils nécessaires pour appréhender l'évolution qui bouge sans arrêt, devient féconde. » Bien sûr, ces changements passent par l'accession universelle au savoir et la responsabilisation de chaque individu. M. Sirois poursuit en décrivant le travailleur employable : « C'est celui qui peut absorber le savoir et le transformer en savoir-faire le plus rapidement possible et de la manière la plus souple. » Comment y arriver ? Voici une solution de M. Sirois : « La vraie bataille, c'est la formation, la formation, la formation. Autrement dit, les syndicats, tout comme les gouvernements, devraient fixer le même horizon, celui de l'employabilité, qui est une forme de police d'assurance de l'emploi. En cas de mise à pied, le travailleur formé et capable de composer avec les exigences des nouvelles technologies ne tardera pas à retrouver le chemin de l'entreprise. »

Vous m'avez vu venir avec mes gros sabots ! Florentine sentait bien les exigences des changements nécessaires. Des penseurs, en 1979, affirment la nécessité d'instaurer cette « culture du savoir ». M. Bouteiller, en 1997, imagine bien ce qui nous attend si nous oublions... CLAP ! Le monde des affaires, en 1999, imagine, par les propos de M. Sirois, les effets positifs d'un tel virage. Que se passe-t-il donc pour que l'on soit encore obligé de s'en convaincre par des dossiers, des études ? Et si c'était moi, la résistance au changement ?

Dans son dossier spécial du 7 août dernier sur la formation et le perfectionnement, le journal *Les Affaires* présentait comme titre : « Les employeurs sont de moins en moins opposés à la loi 90 ». On voit, dans ce dossier très parlant, que les entreprises acceptent de plus en plus d'organiser de la formation et du perfectionnement pour leurs employés. Celles qui ont compris deviennent rapidement plus compétitives, plus productives. Aucune entreprise n'y échappe, aucune profession... Et si c'était possible de faire le transfert en éducation ?

Des outils puissants sont là ; il s'agit de découvrir ensemble comment les utiliser pour effectuer des apprentissages, être en évolution constante vers une formation continue non imposée mais sentie, voulue, partagée comme lorsqu'on pense à nourrir le corps. Il faudra changer des choses encore, toujours !

Et demain… aujourd'hui !

Mais il y a de l'espoir ! Merci, Alexandre, mon fils, qui étudie en gestion des affaires et à qui j'ai fait part de mes « contextes d'écriture », que j'ai confrontés aux siens pour les valider… CLAP ! C'est moi qui me suis fait prendre et j'avoue humblement avoir encore appris du choc de nos contextes. Le monde n'a qu'à bien se tenir ! Sa génération est déjà engagée dans une culture de la formation continue ; elle ne peut pas voir la vie autrement qu'en changements successifs, construits autour de connaissances en évolution constante, en adaptation, en apprentissage continu, en habiletés et en comportements nouveaux à développer. Si nous jouons notre rôle de « formateur », si nous nous laissons toucher... L'avenir sera meilleur... J'imagine, je visualise... Vivre, survivre pour demain, lire, apprendre, désirer changer, modifier, ajuster, faire, refaire, dire, écouter, confronter, créer, innover, CHANGER et ... CLAP ! …formation continue autonome et sans obligation... espérant que ma « marchette » est de trop dans ma visualisation. CLAP ! CLAP ! CLAP !

Maurice Plante est directeur de l'école Bon-Séjour à Saint-Pie (Commission scolaire de Saint-Hyacinthe).

Pour poursuivre la réflexion

BOUTEILLER, Dominique. « Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu », *Gestion*, volume 22, nº 3, automne 1997.

BOTKIN, James W., Mahdi ELMANDJRA et Mircea MALITZA. *On ne finit pas d'apprendre*, rapport au Club de Rome, traduit de l'anglais, Pergamon Press, 1980.

SIROIS, Charles, avec la collaboration de Marcel Saint-Germain. *Passage obligé – De la gestion mécanique à la gestion organique*, Les Éditions de l'Homme, 1999.

« Formation et perfectionnement », *Les Affaires*, dossier spécial, 7 août 1999.

LA FORMATION CONTINUE : UNE EXPLORATION ET UNE ILLUSTRATION DE LA NOTION

par Lorraine Savoie-Zajc, André Dolbec et Nicole Charron-Poggioli[1]

DOSSIER

1- INTRODUCTION

Écrire au sujet de la formation continue constitue à la fois un plaisir et un défi : un plaisir réel, car le concept est dynamique, contemporain et sa mise en place est devenue importante dans un monde qui se transforme rapidement ; un défi aussi car justement à cause de son caractère dynamique et contemporain, le concept évolue constamment, ses contours sont toujours flous et les façons de l'actualiser sont encore mal définies. Dans le présent article, nous organiserons nos propos autour de quatre questions centrales. Qu'est-ce que la formation continue ? Pourquoi s'intéresser à ce concept ? Comment instaurer une culture de la formation continue ? Qu'est-ce que les personnes qui se sont engagées dans un processus de formation continue en disent et en retiennent ? Nous conclurons en proposant un modèle qui tente de saisir la dynamique de mise en place d'une culture de la formation continue dans les milieux scolaires.

2 - QU'EST-CE QUE LA FORMATION CONTINUE ?

Alors que la formation initiale a pour mandat de développer chez les futurs enseignants et enseignantes les compétences de base pour qu'ils puissent entrer dans leur profession, la formation continue a pour objet la mise à jour des compétences de la personne. Perrenoud (1998) dénombre des compétences d'ordre cognitif liées à l'apprentissage des nouveaux contenus des programmes par exemple, des compétences d'ordre métacognitif dues au développement de la réflexion sur l'acte professionnel et ses effets sur l'apprentissage des élèves. Elles sont aussi sociales, car l'exercice de cet acte professionnel implique l'existence de multiples interactions avec les enfants, les différentes catégories de personnel scolaire, les parents, et ce, dans un contexte où la Loi sur l'instruction publique vient modifier les liens entre l'école et la famille, où les populations d'élèves sont de plus en plus hétérogènes en ce qui a trait notamment à l'origine ethnique, aux affiliations religieuses, aux difficultés d'apprentissage et de comportement.

Le ministère de l'Éducation définit la formation continue comme suit : « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle », (MEQ, 1999, p.11).

Cette définition situe le concept de formation continue bien au-delà du perfectionnement classique qui consiste à s'engager dans des cours donnés dans le cadre d'activités éducatives, donnant droit à des unités (crédits) ou non, par un établissement d'enseignement ou une entreprise qui offre des ateliers sur des thématiques précises. Fullan et Hargreaves (1992) sont d'ailleurs très critiques à l'égard du perfectionnement et ils distinguent deux moments dans l'évolution des stratégies de développement professionnel.

Le premier moment, nommé *développement « centré sur l'innovation »* est considéré comme un perfectionnement particulier, non rattaché à des objectifs collectifs. Ce manque d'articulation entre les formations reçues et les projets locaux des écoles a d'ailleurs contribué à limiter considérablement le transfert des connaissances dans la pratique. La capacité d'innovation et le potentiel de renouvellement des établissements d'enseignement qu'un perfectionnement articulé et bien ciblé aurait pu entraîner ont ainsi peu progressé. Dans cette perspective, le perfectionnement est vu comme un mécanisme d'accroissement des compétences individuelles plutôt que comme un levier de changement institutionnel.

Fullan et Hargreaves (1992) définissent, comme deuxième moment, celui du développement professionnel, vécu dans une perspective globale. Il touche l'individu, membre d'une collectivité. Cette perspective permet de considérer le développement professionnel comme une stratégie qui touche quatre dimensions de la personne : 1) les buts qui motivent l'enseignant, son mandat social, ses valeurs et la représentation qu'il se fait de son rôle ; 2) l'individu lui-même en tant que personne située socialement, culturellement et démographiquement ; 3) la réalité avec laquelle il doit composer tels l'ordre d'enseignement et la matière ; 4) les normes culturelles qui ont cours dans l'enseignement et dans l'école. Fullan et Hargreaves (1992), Fullan et Stiegelbauer (1991) de même que Wideen (1992) soulignent d'ailleurs l'existence du lien étroit entre le développement professionnel et la restructuration des modes de fonctionnement de l'école ainsi que l'enrichissement des processus de résolution de problèmes.

Le concept de formation continue tel que le définit le ministère de l'Éducation se rattache à ce deuxième moment. LePailleur (1996) l'exprime d'ailleurs très bien lorsqu'elle écrit que la formation continue est teintée « d'une volonté d'actualisation doublée d'un sens des responsabilités, c'est-à-dire d'une véritable prise en charge par la personne elle-même de son développement professionnel » (p. 47). Le but qui consiste à acquérir de nouvelles connaissances apparaît ainsi comme un instrument par rapport au but premier qui est de chercher à atteindre des objectifs de développement professionnel. Une position similaire à l'égard de la nature de la formation continue trouve écho chez Parent et collaborateurs (1999) qui voient l'enseignant comme « l'acteur principal dans la poursuite de son développement professionnel » (p. 124).

Les points de vue de LePailleur, de Parent et collaborateurs favorisent le recadrage de la formation continue : celle-ci n'est pas envisagée comme une stratégie pour combler les lacunes de la formation initiale mais plutôt comme un moyen important permettant aux membres des différentes catégories de personnel scolaire de poursuivre leur croissance personnelle ainsi que leur développement professionnel et d'être considérés comme des professionnels en constante transformation et engagés dans un processus continu d'actualisation de leurs savoirs professionnels.

3- POURQUOI S'INTÉRESSER AU CONCEPT DE LA FORMATION CONTINUE ?

Deux raisons seront invoquées pour justifier l'intérêt porté au concept de formation continue et pour appuyer la mise en place de ce que nous définirons comme une culture de la formation continue. La première prend appui sur les transformations rapides et multiples qui animent le contexte scolaire. La seconde fait écho aux revendications de plus en plus pressantes pour considérer l'enseignant comme un professionnel.

a) LES TRANSFORMATIONS DU CONTEXTE SCOLAIRE

Depuis 1995, l'école québécoise vit de profonds questionnements et d'importantes restructurations. On pense notamment à la vaste consultation populaire à l'occasion des États généraux, au rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum qui revoit les finalités de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, qui fournit les paramètres en vue d'une réforme en profondeur des programmes d'études et qui favorise une vision transdisciplinaire, comme nouvelles orientations pédagogiques à retenir (ministère de l'Éducation du Québec, 1997). En 1997, le Québec a aussi été témoin de la fusion des commissions scolaires et de l'adoption du projet de loi 180 qui modifie la Loi sur l'instruction publique et consacre l'approche participative comme modèle de gestion des écoles.

Il s'agit là d'une réforme systémique importante qui touche aux programmes d'études mêmes (structure et contenu), aux stratégies pédagogiques (intégration des

Photo : Denis Garon

matières), aux valeurs qui y sont associées (vision transdisciplinaire) ainsi qu'aux relations avec les parents et les membres de la communauté, dorénavant partenaires des décisions orientant le développement de chacune des écoles, dans une dynamique de déconcentration de la gestion scolaire. Le message implicite transmis par la population québécoise consiste à privilégier les valeurs de collaboration, de collégialité et d'esprit de partenariat que le milieu scolaire est appelé à développer.

Ce changement d'envergure de l'école québécoise s'inscrit dans un contexte macrosocial qui est aussi en profond questionnement à propos de l'avenir et des orientations en matière d'éducation.

Dans le dernier rapport commandé par l'UNESCO, les membres de la Commission sous la présidence de Jacques Delors (1996a), explorent les différentes tensions qui, selon eux, vont animer le XXIe siècle. Ils réaffirment également le rôle central et crucial que devra jouer l'éducation pour aider l'humanité à continuer de croître et de se développer. L'éducation du XXIe siècle sera marquée du sceau de la formation continue « avec ses atouts de flexibilité, de diversité et d'accessibilité dans le temps et dans l'espace » (Delors, 1996a, p. 16). Il s'agit là, pour les membres de la Commission, de l'une des clés d'entrée au XXIe siècle. Les concepts d'éducation continue et de société éducative permettent d'envisager les défis multiples d'un monde en état de changement rapide. L'enseignant, et l'on pourrait ajouter, l'ensemble des membres des différentes catégories de personnel scolaire, devront se recycler constamment, ils devront maîtriser les habiletés requises pour travailler en équipe, ils encourageront le questionnement, l'interaction pour que les talents des élèves se révèlent et que la mission éducative de l'école se réalise pleinement (Delors, 1996b ; Perrenoud, 1998).

Les membres de la Commission décrivent quatre piliers de l'éducation, ceux-ci devant guider les réformes des systèmes éducatifs des différents pays. Le premier est « d'apprendre à vivre ensemble ». Il importe d'élargir sa connaissance des autres, de leur histoire, de leurs traditions, de leur spiritualité. On pourra, par cette forme d'apprentissage, créer un esprit nouveau qui reposera sur la perception de l'interdépendance croissante entre les êtres humains. Le deuxième pilier, « apprendre à connaître », consiste en des apprentissages par lesquels les personnes développeront le goût d'apprendre et se procureront les fondements leur permettant de continuer leurs apprentissages leur vie durant. Le troisième pilier, « apprendre à faire », rendra la personne apte à faire face à des situations diverses et qui requièrent des savoir-faire particuliers. Le quatrième et dernier pilier, « apprendre à être », rappelle les principes énoncés par Edgar Faure dans son rapport publié en 1972 et qui visent le développement de la personne dans ses dimensions morales, affectives, cognitives.

Cette brève description du contexte macrosocial dans lequel baigne l'éducation est marquée au sceau du changement et de l'encouragement aux membres du personnel scolaire afin qu'ils se penchent sur leurs pratiques. Elle justifie entièrement l'attention accordée au développement d'une culture de la formation continue dans les écoles afin d'alimenter la professionnalisation de l'enseignement.

b) La professionnalisation de l'enseignement

La professionnalisation de l'enseignement constitue la deuxième raison pour laquelle il faut s'intéresser à la formation continue. Gohier et autres (1999) décrivent l'enseignant comme un professionnel en constante évolution et comme un coconstructeur de ses savoirs professionnels avec ses collègues. La notion de formation continue correspond tout à fait à cet esprit de coconstruction des savoirs qui marient l'acquisition de compétences de divers ordres, la pratique réflexive et le partage avec les collègues. Les membres d'une équipe-école collaborent à un même projet : favoriser la réussite des élèves, dans le cadre d'une école animée par un projet éducatif porteur de sens et qui offre une direction aux multiples interventions effectuées auprès des enfants et de la collectivité.

La formation continue vise ainsi l'actualisation des compétences ainsi que le développement de l'esprit critique au regard de la pratique et au regard des qualités intrinsèques et extrinsèques des changements qui sont proposés à l'équipe-école. Une telle vision de la formation continue constitue en soi un changement considérable en ce qui a trait aux façons traditionnelles de considérer le perfectionnement. Elle nécessite la mise en place d'une culture particulière.

c) Une culture de la formation continue

Fortin et Gélinas (1994) décrivent bien les éléments en jeu pour passer à une culture de la formation continue. Les enseignants ont eu jusqu'à maintenant l'habitude de décider de leur perfectionnement et de se faire rembourser par leur employeur. Ils ont aussi pris l'habitude de s'inscrire aux activités de perfectionnement offertes par leur commission scolaire, sans que les directions d'école participent au processus de gestion. Les directions d'école ne participent plus au processus de gestion du perfectionnement des enseignants. En décidant d'instaurer une culture de la formation continue, le ministère de l'Éducation a remis la responsabilité de la formation continue à l'équipe-école. C'est à ce niveau que les orientations de développement professionnel se décideront, selon la culture et les intentions de chaque milieu. Le Ministère confie également aux directions d'école de nouveaux rôles : ceux d'animer l'élaboration des plans de perfectionnement et d'en coordonner la mise en œuvre.

Selon Maheux (1997), ceux et celles qui s'engagent dans une culture de la formation continue font des apprentissages dont le rayonnement s'étend sur trois champs. Il s'agit du champ individuel, du champ institutionnel et du champ professionnel.

Le *champ individuel* touche la personne, le praticien qui définit des besoins de développement personnel et professionnel particuliers. Dans une culture de formation continue, les praticiens sont invités à clarifier leurs besoins qui se concrétiseront dans un projet personnel de développement professionnel qu'ils mettront en œuvre par la suite. La capacité réflexive de la personne à dégager ses forces et ses faiblesses ainsi que l'évaluation continue de sa pratique, fournissent en réalité les bases d'une autoformation (Perrenoud, 1998). La personne apprend ainsi à s'autoévaluer, à expliquer ses choix et à partager ses réflexions avec ses collègues.

Le *champ institutionnel* décrit l'environnement social et politique dans lequel baignent les agents de l'éducation. Des normes précises, dont certaines sont explicites, d'autres implicites, guident leurs comportements, formant une culture locale de l'école qui teinte les pratiques pédagogiques et les différencient. Le projet éducatif constitue très certainement un axe de planification et d'intégration important par lequel chaque école est en mesure d'orienter son propre développement. Car, tout en respectant les besoins de formation de l'individu et son désir d'actualisation professionnelle, la pratique pédagogique existe dans le cadre d'une équipe, d'un projet éducatif et d'un énoncé de mission qui guident la démarche de planification du perfectionnement. La culture de la formation continue est donc également caractérisée par l'attention accordée aux besoins de l'équipe-école qui veut mettre en œuvre son projet éducatif, trouver des ressources et développer les compétences de ses membres (cognitives, métacognitives, affectives, sociales, psychologiques, etc.) pour y arriver.

Le *champ professionnel* fait référence à l'esprit de collaboration qui devrait s'établir chez le personnel enseignant. La formation continue consiste alors en un processus dans lequel les personnes s'engagent afin d'atteindre les objectifs définis par l'équipe-école, en tenant compte des champs d'intérêt et des compétences de chacun et du groupe. L'objectif ultime à atteindre est d'accroître les compétences de chacun afin d'assurer la réussite éducative des élèves.

Nous allons maintenant puiser à même notre expérience pour illustrer comment deux des auteurs du texte ont travaillé à l'instauration de

la formation continue dans des écoles primaires.

4 - Comment peut s'instaurer une culture de la formation continue ?

Au début des années 90, le ministère de l'Éducation du Québec a mis sur pied un programme de formation des directions d'école pour les aider à mettre en œuvre une culture de la formation continue dans leurs écoles. C'est dans ce contexte qu'une recherche-action fut entreprise avec la collaboration de trente-sept directions d'écoles de l'Outaouais afin de les soutenir dans l'instauration d'une culture de la formation continue. Une démarche collective, enracinée dans la pratique des participants et qui s'appuierait sur les théories du changement, leur a été proposée. Le processus s'est déroulé en deux étapes : la première a permis aux groupes formés de se connaître et de parler un langage commun. Certains thèmes ont été explorés tels le leadership, le processus de changement et la recherche-action comme stratégie de changement. La seconde étape a permis à chacun d'explorer une problématique propre à son école et de mettre au point une intervention individuelle auprès de son équipe-école. Les valeurs et les principes qui ont guidé la démarche sont ceux de l'andragogie. Les directions d'école regroupent des professionnels qui possèdent de l'expérience et une grande connaissance de leur milieu de travail ; la formation continue doit donc s'appuyer sur leur expérience et leur savoir.

a) La dynamique de planification d'un processus de formation continue

La question qui se posait était la suivante : « Comment pouvons-nous, en tant que facilitateurs, mettre en marche un processus de formation continue tout en respectant à la fois nos valeurs et nos théories ? » L'étape de la planification devait respecter la dynamique de groupe. De rencontre en rencontre, nous avons pris note des besoins qui émergeaient et nous en avons tenu compte. Nous avons aussi fait graviter le processus de formation autour de l'objectif principal qui était de transformer nos pratiques et nos attitudes afin de faire changer nos établissements d'enseignement eux-mêmes. Le processus de formation s'est enraciné dans l'expérience de chaque personne et dans la confiance que chacun avait de pouvoir susciter un changement dans sa propre organisation scolaire.

Nous avons également aidé les directeurs et les directrices à réfléchir sur leur pratique de direction. Venant d'un milieu particulier, chacun a eu la chance d'explorer une situation problématique, avec la collaboration de son équipe, et d'entreprendre une démarche qui engendrerait un processus de formation continue pouvant répondre à ses besoins particuliers. Notre tâche a été de les accompagner dans la clarification de leurs valeurs de gestion et la mise en œuvre d'un plan qui leur permettrait de les traduire en actions.

Les sessions de formation ont été planifiées de manière à servir de modèles aux directions d'école qui, par la suite, pourraient agir de la même façon avec leurs équipes, c'est-à-dire mettre en train une recherche en vue d'améliorer leur propre pratique avant d'inviter leur personnel enseignant à examiner la leur.

b) La recherche-action au cœur du processus de formation continue

La recherche-action a constitué une stratégie de changement centrale pour la mise en place d'une culture de la formation continue. Elliott (1986) la définit comme étant l'étude d'une situation sociale effectuée en vue d'améliorer la qualité des actions qui s'y déroulent. En matière de recherche-action, les théories ne sont pas validées en dehors de l'action elle-même pour être ensuite appliquées à la pratique. Elles sont validées pendant la pratique. Pour Dolbec (1997), la recherche-action peut être vue comme un système d'activités humaines qui se met en place en vue de faire émerger un processus de collaboration et produire un changement. Dans notre contexte, il s'agissait de collaborer avec les directions d'école afin de favoriser l'émergence d'une communauté d'apprentissage intéressée à explorer la façon de mettre en place une culture de la formation continue dans les écoles *avec* les enseignants et les enseignantes.

Nous avons proposé cette approche aux participants et les avons invités à rester critiques. La planification d'un processus d'éducation et d'apprentissage au moyen d'une approche ouverte et émergente en a surpris plusieurs. Même si nous étions tous convaincus de l'importance d'une approche qui part du bas pour aller vers le haut (*bottom-up*), il a été parfois difficile d'en tolérer les ambiguïtés et d'accepter le temps qu'elle exige pour que chacun puisse articuler sa propre pensée.

À travers cette expérience, nous avons appris qu'il est possible de faire confiance à un groupe. Nous avons aussi observé que les groupes étaient formés de personnes riches d'expérience et de savoirs et qu'il est important de former des réseaux de soutien afin de rendre le changement possible. Nous avons été témoins d'un transfert d'expertise intéressant. Au point de départ, nous étions perçus comme les experts puisque nous étions des chercheurs universitaires qui possédions les connaissances. Nous étions perçus comme ceux qui possédions les solutions aux problèmes de leadership. À travers le processus de la recherche-action, les participants sont devenus des cochercheurs et, petit à petit, ils sont devenus responsables de la planification des cycles d'action ainsi que du contenu et du processus de nos rencontres. Les personnes-ressources n'étaient plus à l'extérieur du groupe mais à l'intérieur du groupe même.

Nos sessions nous ont appris plus que ce que nous avions à faire dans les écoles. Nous avons été capables de nous arrêter au processus de changement lui-même dans le contexte de la recherche-action (Savoie-Zajc et Dolbec, 1999). Plusieurs de nos collègues, cochercheurs, ont traduit leurs apprentissages dans leur pratique de gestion en utilisant nos sessions comme des modèles qu'ils ont adaptés à leurs milieux. Deux personnes écrivaient : « Le processus de formation continue a permis à la majorité des enseignants de notre milieu de se trouver une place, de se sentir respectés, d'avancer à leur rythme et d'aller plus loin dans ce domaine. Nous remarquons une grande satisfaction et un désir de continuer chez l'ensemble du personnel de l'école. Plusieurs nouveaux projets se vivent d'ailleurs dans les classes et dans l'école chaque année. De tout cela émerge notre propre motivation (deux

Photo : Denis Garon

directions d'école, membres du groupe de formation continue). »

c) Les stratégies de formation

Des stratégies particulières ont été utilisées : l'échange verbal et la lecture de textes. La première stratégie pédagogique utilisée dans cette recherche-action est celle de la conversation (Jenlink et Carr, 1996) ou du dialogue (Isaacs, 1996) qui constitue une expérience d'apprentissage et de recherche collective ainsi qu'une occasion idéale pour un groupe d'explorer les postulats sous-jacents à l'expérience commune des membres (ISI, 1993). La force de la conversation comme stratégie de formation réside dans sa capacité de susciter la création d'une communauté dans laquelle chaque membre participe à la construction de sens. Les modes de conversation et de dialogue nous apparaissaient essentiels pour permettre aux personnes de créer des liens entre elles et de continuer les échanges à l'extérieur des rencontres planifiées à l'intention du groupe, stimulant ainsi la mise en place de réseaux humains qui continueraient de s'aider, se soutenir, s'influencer et de dialoguer une fois les sessions de formation terminées. C'est grâce aux réseaux humains mis en place que l'objectif de changement devrait être atteint graduellement.

La seconde stratégie de formation a consisté à recourir à des textes écrits, choisis par les facilitateurs, sur des thèmes choisis par les participants, selon leurs besoins d'apprentissage. Ces derniers les lisaient avant les rencontres et les thèmes devenaient sujets de discussions entre les membres du groupe. Les liens qui pouvaient être faits avec leur pratique professionnelle quotidienne étaient aussi mis en évidence.

5 - Qu'est-ce que les personnes engagées dans un processus de formation continue en disent et en retiennent ?

Afin d'évaluer la recherche-action commencée en 1994, une journée d'étude amenant des directions d'école et des enseignants à réfléchir sur la formation continue a eu lieu à l'Université du Québec à Hull, en décembre 1998. Elle a permis de valider la démarche poursuivie ainsi que ses retombées concrètes dans les écoles. L'intention était donc de s'engager dans un dialogue authentique, de permettre aux directions d'école et aux enseignants de témoigner de ce qui se vit dans les écoles ainsi que de clarifier ce que signifie *être engagé* dans une culture de la formation continue. Quarante-trois personnes ont participé à l'évaluation de cette journée dont onze directions d'école et vingt-trois enseignants. Les échanges d'idées et les réflexions sur la nature de la formation continue ont été enregistrés afin d'en permettre l'analyse. Celle-ci a révélé que les participants saisissent le concept de formation continue comme un processus évolutif plutôt qu'un résultat. « On y donne, on reçoit, on repart avec une vue d'ensemble, en processus, en cheminement... » a affirmé un participant à la journée d'étude, comme si le résultat demeurait inachevé et en perpétuel changement. Une deuxième dimension ressort de l'analyse des données : celle qui consiste à voir la formation continue comme un questionnement collectif et une dynamique de transformation humaine. Selon un participant à la journée d'étude, « c'est se questionner ensemble sur nos pratiques et, ensemble, trouver des solutions. C'est la recherche de la cohérence et l'autoévaluation continue de gestes faits par lesquels un enrichissement global et personnel est possible. C'est une expérience qui permet d'être une personne d'abord, plus qu'un rôle. Nous apprenons à cultiver le plaisir d'apprendre et d'afficher nos couleurs à cause de la confiance qui nous relie les uns les autres ».

Une troisième dimension est celle qui consiste à considérer la formation continue comme un projet d'apprentissage qui se développe par la responsabilisation de l'individu, l'échange d'idées et l'investissement professionnel. Il s'agit d'un modèle « inachevé et un espoir que l'on porte en soi ».

Ces quelques témoignages indiquent que les personnes engagées dans un processus de formation continue en perçoivent le caractère dynamique et évolutif. Il constitue un important mécanisme de croissance personnelle et professionnelle à l'intérieur duquel les activités de formation centrées sur l'acquisition de savoirs sont instrumentales : elles ne constituent pas le cœur de la formation continue. L'essence de la formation continue s'inscrit plutôt dans un désir, une volonté de s'améliorer comme professionnel de l'éducation et de bâtir, avec ses collègues, une communauté d'apprentissage.

La mise en œuvre d'un tel processus ne se fait pas sans heurts. Les obstacles les plus manifestes qu'ont relevés les participants à la journée d'étude ont trait aux caractéristiques individuelles, notamment la peur, la résistance au changement et le manque d'ouverture d'esprit. Par exemple la crainte « de se sentir jugé, critiqué » ou « seul » dans ce processus influe grandement sur la mise en place d'une culture de la formation continue.

Un autre obstacle important mentionné est la peur de précipiter les choses : « Il faut prendre le temps de bien préciser la problématique, ne pas aller trop vite ». Le fait d'escompter un résultat au détriment du processus est également défavorable : « Un leadership orienté vers l'obtention des résultats pour hier et non par un processus » en constitue un exemple.

Les menaces extérieures jouent également. L'essouflement causé par le calendrier scolaire et les énoncés de politique en matière d'éducation constituent des entraves sérieuses à l'épanouissement de cette culture.

6 - Conclusion

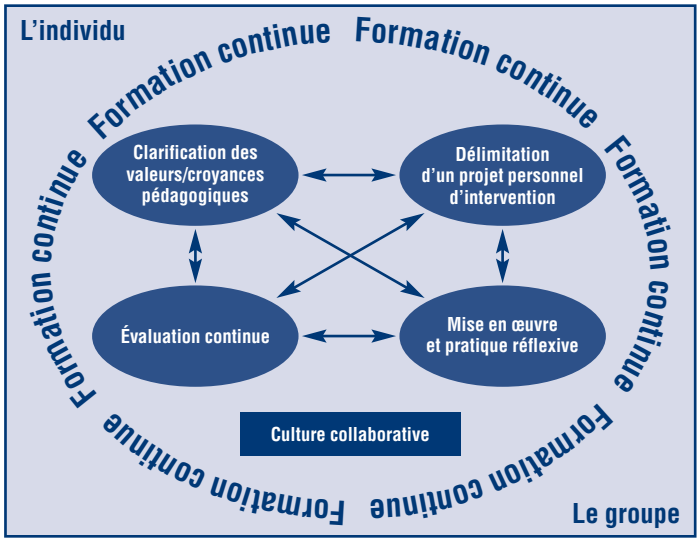
Forts de ces cinq années d'expérience en formation continue vécues avec des directions d'école, nous avons appris que la dynamique nécessaire à sa mise en place repose sur quatre processus interdépendants. La clarification de ses valeurs et de ses propres croyances pédagogiques constitue un point de départ nécessaire. Pour *être* en formation continue, il faut risquer, oser et se reconnaître devant les autres. Cette clarification est activée parce que la personne est animée du désir de transformer, de changer certains éléments de sa pratique professionnelle. La délimitation personnelle d'un projet d'intervention constitue donc un point de repère central pour rendre concrète cette démarche continue d'apprentissage. Cela constitue le deuxième processus qui, une fois mis en branle, délimitera les besoins de formation ainsi que les ressources nécessaires pour les satisfaire.

Le troisième processus est celui de la mise en œuvre du projet personnel d'intervention et de l'activation d'une pratique professionnelle réflexive. Il constitue l'esprit même d'une culture de la formation continue. L'individu observe ses pratiques professionnelles et cherche constamment à les améliorer par son questionnement et l'échange d'idées avec ses collègues.

Le quatrième processus est celui de l'évaluation continue. Les praticiens observent les résultats des actions accomplies afin d'atteindre les objectifs de leur projet personnel d'intervention. Ils vérifient ensuite si ces résultats coïncident avec leurs attentes, leurs valeurs et leurs croyances et y apportent les correctifs nécessaires. La figure ci-dessous illustre bien cette dynamique.

Être en formation continue, c'est être engagé dans une démarche de recherche continue que nous appelons recherche-action. Elle fait apparaître une tension entre les deux pôles indissociables qui la constituent : l'individu et le groupe. La collaboration entre les membres d'une équipe-école est nécessaire pour créer un environnement sécuritaire et favoriser l'émergence d'une culture de la formation continue. Le groupe permet aux individus de connaître leurs compétences et de se réaliser à l'intérieur d'un projet collectif. Il oblige ses membres à s'interroger et les invite à contribuer à la mission commune. La clarification des forces de chacun permet de découvrir les personnes-ressources, fait apparaître les complémentarités des membres et dégage les besoins de nouvelles compétences. Ce sont ainsi des équipes de formation continue qui se constituent, composées de professionnels qui veulent continuer de grandir dans leur profession. Elles fournissent les assises d'une culture de collaboration et d'échange d'idées dans les écoles, synonyme d'une culture de la formation continue.

Lorraine Savoie-Zajc et André Dolbec sont professeurs à l'Université du Québec à Hull et Nicole Charron-Poggioli est étudiante au doctorat.



Bibliographie

DELORS, J. *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Paris, Éd. UNESCO et Éd. Odile Jacob, 1996 (a).

DELORS, J. « Les enseignants en quête de nouvelles perspectives », *Unesco : Information et innovation en éducation*, nº 89, 1996 (b), p. 2-3.

DOLBEC, A. « La recherche-action », dans B. Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (3e éd.), Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 467-496.

FAURE, E. *Apprendre à être*, Paris, UNESCO, 1972.

FORTIN, R. et A. GÉLINAS. « Exemple d'une recherche sur la gestion du perfectionnement en milieu scolaire », dans J. Chevrier (dir.), *La recherche en éducation comme source de changement*, Montréal, Éd. Logiques, 1994, p. 219-233.

FULLAN, M. et A. HARGREAVES. « Teacher Development and Educational Change », dans M. FULLAN et A. HARGREAVES (dir.),

Teacher Development and Educational Change, London, The Falmer Press, 1992, p. 1-9.
FULLAN, M. et S. STIEGELBAUER. *The New Meaning of Educational Change*, New York, Teachers College Press, 1991.
GOHIER, C. et autres. « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans C. Gohier et autres, *L'enseignant, un professionnel,* Sainte-Foy, PUQ, 1999, p. 21-56.
ISAACS, W. N. « The Process and Potential of Dialogue in Social Change », dans *Educational Technology*, vol. 36, nº 1, 1996, p. 20-30.
INTERNATIONAL SYSTEMS INSTITUTE (ISI). *Designing Conversation*, Fifth International Conversation on Comprehensive Systems Design, proceedings, Asilomar, California, 1993, p. 29-34.
JENLINK, P. et A. A. CARR. « Conversation as a Medium for Change in Education », dans *Educational Technology*, vol. 36, nº 1, 1996, p. 31-38.
LE PAILLEUR, M. « La formation continue du personnel scolaire : voie de l'avenir », *Vie pédagogique,* nº 100, 1996, p. 47-49.
MAHEUX, G. « Formation continue des personnels scolaires : regard sur mon expérience », dans L. P. Boucher et M. L'Hostie (dir.) *Le développement professionnel continu en éducation : nouvelles pratiques,* Sainte-Foy, PUQ, 1997, p. 25-38
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès,* Québec, 1997.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). *La formation continue du personnel enseignant : orientation et principes directeurs,* Québec, 1993, 53 p.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement,* Québec, 1999, 20 p.
PARENT, G. et autres. « La formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel », dans C. Gohier et autres, *L'enseignant, un professionnel,* Sainte-Foy, PUQ, 1999, p. 119-144.
PERRENOUD, P. « Gérer sa propre formation continue », *Éducateur magazine,* 1998, p. 20-27.
SAVOIE-ZAJC, L. et A. DOLBEC. « Former pour transformer : une recherche-action impliquant des chefs d'établissements scolaires et visant la mise en place d'une culture de formation continue dans leurs écoles », dans G. Pelletier. *Former les dirigeants de l'éducation,* Bruxelles, De Boeck Université, 1999, p. 133-151.
WIDEEN, M. F. « School-based Teacher Development », dans M. Fullan et A. Hargreaves, (dir.), *Teacher Development and Educational Change,* London, Falmer Press, 1992, p. 123-155.

LA FORMATION CONTINUE : VISION D'ENSEIGNANTS ET D'ENSEIGNANTES

par Paul Francœur

Insuffler aux équipes enseignantes une véritable culture de la formation continue, c'est le vœu exprimé par huit enseignants et enseignantes réunis en table ronde le 9 juin 1999. Il s'agit d'une autoévaluation collective sans complaisance, mais aussi d'une invitation, à l'intention des directions d'école, à l'exercice vigoureux et éclairé d'un leadership pédagogique, de même que d'un appel à un assouplissement de l'organisation scolaire.

Si les professionnels de l'enseignement font souvent la sourde oreille aux propositions des savants théoriciens de l'éducation et aux injonctions des fonctionnaires, c'est qu'ils sont convaincus que nombre de ces derniers seraient bien incapables de tenir en place – ne fût-ce qu'une heure – un groupe hétérogène de 25 élèves répondant au profil de l'an 2000. Mais, entre collègues, ces professionnels se révèlent ouverts à une analyse lucide et rigoureuse de la qualité de leur travail. Ils reconnaissent notamment les lacunes à corriger dans leurs rapports interpersonnels ; ils se montrent visionnaires quant aux perspectives d'avenir de leur carrière ; ils manifestent une conscience claire des impératifs de cette formation sans fin dans laquelle, admettent-ils, ils n'ont pas le choix de s'engager résolument et systématiquement.

En même temps, ils dénoncent des conditions de travail souvent à rebours de leur développement personnel et professionnel et tiennent à mettre en évidence l'énorme effort que beaucoup d'entre eux investissent déjà dans leur formation, parfois au détriment de leur vie personnelle ou familiale.

1. Une vision à la fois précise et large

Ces enseignants partagent une conception commune de la formation continue : ils affirment paradoxalement qu'elle doit être à la fois

- spécialisée : son contenu doit entretenir un lien direct avec l'acte professionnel d'enseigner, avec l'amélioration de la relation avec l'élève. Cette formation ne saurait être un fourre-tout où se trouveraient indifféremment un abonnement au théâtre, la consultation d'un psychothérapeute, un circuit touristique, etc. ;
- et ouverte : elle aurait avantage à être large et aérée dans le choix des thèmes et variée dans les avenues et les moyens proposés. « En somme, tout ce qui me permet d'être une meilleure enseignante entre dans cette catégorie », soutient Brigitte Gascon.

Un processus en cinq étapes

Pour sa part, France Guilbault estime que ce processus de formation devrait se traduire par les cinq étapes suivantes, qui forment un tout dont certains éléments sont indissociables :

1- Information

Cette dimension demeure indispensable, même si elle ne doit pas être exclusive comme cela est arrivé trop souvent autrefois. Cette mise au courant peut être assurée à l'occasion d'une lecture, d'une communication d'un collègue, d'une conférence, d'un colloque, d'un atelier de sensibilisation.

2- Formation

Selon le choix personnel de l'enseignant, cette information peut ensuite se transformer en une activité de formation proprement dite et provoquer l'intégration de la nouvelle connaissance dans une attitude professionnelle. Autant que possible, cette étape doit permettre l'illustration concrète de la compétence et de l'habileté qu'on veut acquérir. L'enseignant apprend de la même manière que l'élève, notamment quand il peut s'adonner avec passion à des apprentissages revalorisants. « Les activités de formation continue devraient allumer une flamme dans la conscience de l'enseignant et l'entretenir avec soin dans des étapes ultérieures », souhaite Marc Trudel.

3- Échange

Soit durant la formation elle-même, soit dans la foulée de celle-ci, la mise en œuvre d'une nouvelle compétence devrait faire l'objet d'un échange d'idées entre collègues, d'un partage d'expériences pratiques, d'un retour sur le vécu, d'une entraide dans la recherche de pistes concrètes d'application, d'une mise en commun de la rétroaction. « Faire passer avec succès de la théorie à la pratique, voilà l'une des caractéristiques essentielles de la formation continue », rappelle Annie-Claude Larochelle.

4- Production

La plupart du temps, la formation donne lieu à diverses productions personnelles ou collectives : guide, scénario, rapport, compte rendu, récit d'expérience, etc. Non seulement ces productions permettent d'informer des collègues, mais elles se révèlent un moyen efficace d'éviter que la formation demeure lettre morte. C'est l'assurance tangible qu'a été fourni un effort sérieux de transfert dans l'animation et la gestion de la classe.

5- Suivi

Voilà l'étape indispensable qui confirme la continuité de la formation reçue, souligne François Dumais. Dans ce but, l'activité doit prévoir dès le départ un mécanisme d'accompagnement, de soutien, d'évaluation des résultats dans la réalité de l'apprentissage de l'élève et de l'enseignement.

Une culture de la mobilité

Toujours selon France Guilbault, une culture de la formation continue postule, de la part des enseignants, une ouverture à une plus grande mobilité qui ne fait guère partie de la tradition du milieu scolaire. Elle voit mal comment on peut évoluer quand on demeure trente ans enraciné dans la même classe, dans le même ordre d'enseignement, ce qui n'est pas exceptionnel dans les écoles. Cette mobilité acceptée et souhaitée pourrait se

1. Nous tenons à souligner la contribution de directions d'écoles primaires de la Commission scolaire des Draveurs, membres du groupe de formation continue, pour leur appui dans la mise en œuvre du présent article. Il s'agit de Mmes Sylvie Chénier, Louise Dompierre, Lise Gauthier, Maryse Gravel, Ginette Lavictoire, Denise Maisonneuve, Carmen Thauvette et de MM. Jean Bouchard, François Fortier, André Gaudreau, Maurice Groulx, Richard Langlois, Gaétan Robichaud, Jean-Guy Sabourin, Alain Talbot, Jean-Pierre Thibeault, Serge Yelle.

Marc Trudel, école Sainte-Rosalie à Sainte-Rosalie (Commission scolaire Saint-Hyacinthe)

Francine Lalonde, école secondaire Henri-Bourassa à Montréal (Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île)

Annie-Claude Larochelle, école Le Bourg-Neuf à Le Gardeur (Commission scolaire des Affluents)

Francesca Gianesin, école Saint-Jean-de-la-Lande à Montréal (Commission scolaire de Montréal)

Photos: Denis Garon

Brigitte Gascon, école secondaire Joseph-François-Perrault à Montréal (Commission scolaire de Montréal)

Brigitte Crevier, école secondaire Cap-Jeunesse à Saint-Antoine (Commission scolaire de la Rivière-du-nord)

François Dumais, polyvalente Marie-Rivier à Drummondville (Commission scolaire des Chênes)

France Guilbault, école secondaire Joseph-Hermas-Leclerc à Granby (Commission scolaire Val-des-Cerfs)

DOSSIER

traduire de différentes façons, par exemple :

- en changeant systématiquement de poste tous les cinq ou six ans ;
- en passant du primaire au secondaire ou vice versa ;
- en prenant un congé sabbatique ;
- en réorientant sa carrière ;
- en participant à un échange de personnel avec une autre région ou un autre pays ;
- en changeant d'établissement.

De plus, cette mobilité, qui favorise un développement professionnel dynamique, permet souvent de secouer la routine, de trouver un second souffle, de se renouveler dans l'adaptation à un nouveau milieu et dans la décision de relever un nouveau défi.

Une structure formelle

Brigitte Gascon affirme que la formation continue se distingue nettement du simple perfectionnement auquel on est habitué. Elle implique un processus formel, structuré, encadré, planifié sur une longue période. Ce qu'on faisait spontanément autrefois, un peu à l'improviste, selon le goût du moment, doit maintenant s'inscrire dans un programme rigoureux, rejoindre de manière souple la totalité des enseignants, s'aligner sur des objectifs communs fixés de concert. « Avec une ligne directrice mieux dessinée, on évite les risques de l'éparpillement qui a caractérisé plusieurs initiatives dans ce domaine », commente Francesca Gianesin.

Les avantages d'une mise en réseau

Les contraintes des ressources disponibles devraient justifier amplement l'intérêt de situer le programme de formation continue d'un établissement dans un réseau plus large qui permet de déborder le cadre strictement local et d'aller se nourrir à d'autres râteliers en profitant d'une variété de sujets, de moyens, de calendriers, de personnes-ressources. Ce décloisonnement permet un partage des ressources entre les écoles d'un territoire et même au-delà de celui-ci, entre le primaire et le secondaire et entre les différents champs disciplinaires qui cessent, par le fait même, d'être une chasse gardée.

L'obligation morale de progresser

L'éthique même de la profession d'enseignant commande l'engagement dans une formation perpétuelle. C'est d'ailleurs le lot de tous les professionnels dans un contexte d'évolution extrêmement rapide. « Ce serait un contresens flagrant pour un enseignant de ne pas apprendre constamment, rappelle François Dumais. Il est inutile d'essayer d'intéresser les élèves si l'on n'est pas nous-mêmes en marche. »

2. La naissance d'une communauté d'apprentissage

Les enseignants déplorent l'isolement dans lequel ils sont enfermés, d'une part en raison d'un individualisme profondément enraciné dans leur corps professionnel – surtout au secondaire – d'autre part en fonction d'une organisation scolaire qui laisse peu de place à des rencontres de discussion, de réflexion commune et de coordination sur le plan pédagogique. Il en résulte un cloisonnement étanche d'une classe à l'autre ou d'un groupe à l'autre, tempéré parfois par les initiatives personnelles de quelques volontaires.

Or, l'orientation du nouveau régime pédagogique – en particulier le fonctionnement par cycle – exige le développement du travail en équipe. Dans cette logique, on peut espérer l'avènement progressif d'une véritable communauté d'apprentissage où s'épanouira naturellement une culture de la formation continue, où il sera essentiel de s'améliorer de concert, de progresser ensemble, tout en respectant le rythme de chacun, de se former de manière continue en se serrant les coudes, en s'entraidant.

Pour l'heure, il est patent que les enseignants les plus dynamiques et

les plus créateurs suscitent souvent une sorte de malaise dans leur milieu. On leur reproche de faire des pressions indues sur leurs collègues par les retombées de leurs initiatives, parfois couronnées d'un succès trop remarqué par la direction, les parents et les élèves – et, à l'occasion, par la revue *Vie pédagogique*. Ils provoquent ainsi – bien involontairement – d'embarrassantes comparaisons, alors qu'une tranquille uniformité garantit le ronronnement confortable dans l'acquis, le connu, le familier, la certitude.

Un projet éducatif innovateur paraît le moyen tout indiqué de rassembler harmonieusement les membres d'une équipe dans une dynamique commune de la formation continue, à condition bien sûr que ce projet, si intéressant soit-il, ne soit pas l'apanage d'une direction qui en impose ensuite l'application généralisée. On ne peut faire l'économie d'une longue et difficile démarche de réflexion commune sur le choix des valeurs à privilégier dans un établissement, sur la définition de ses objectifs à long terme, sur la mise au point d'un cadre de référence qui permette une cohérence entre ce projet et l'approche pédagogique appliquée dans les classes. Les besoins collectifs de formation continue découleront logiquement du projet d'établissement, élaboré avec le concours obligé de tous les partenaires du milieu, parents compris.

3. Une infrastructure de soutien indispensable

On ne réussira pas à mobiliser l'ensemble des enseignants dans un fructueux et vigoureux courant de formation continue à moins de remplir un certain nombre de conditions :

Affirmation du leadership pédagogique

Les enseignants nourrissent de grandes attentes à l'endroit de la direction de leur établissement, dont ils reconnaissent le rôle fondamental et déterminant pour l'avancement professionnel des membres de l'équipe. Selon eux, il revient à la direction :

- d'adhérer au concept de formation continue et de le manifester par des attitudes et des mesures concrètes (Francine Lalonde) ;
- de prendre le pouls d'un milieu afin d'en discerner les courants profonds et de les orienter sur des voies d'avenir (Marc Trudel) ;
- de mobiliser et de canaliser les énergies bouillonnantes du personnel, de pratiquer une supervision pédagogique attentive, dans le sens d'une relation d'aide (Brigitte Gascon) ;
- de favoriser l'ouverture à l'échange d'idées avec d'autres écoles par l'adhésion à un réseau (France Guilbault) ;
- d'être présente à l'occasion dans une classe et d'y observer sur le vif l'enseignant à l'œuvre auprès de ses élèves, non avec les yeux d'un juge, mais dans un esprit constructif (Annie-Claude Larochelle).

Disponibilité des ressources en matière d'animation

Tous dénoncent sans réserve la détérioration évidente des services des conseillers pédagogiques, qui ont disparu dans certains milieux, ou qui, dans le meilleur des cas, se font généralement rares, ayant été les cibles des compressions budgétaires de récentes années. Ceux et celles qui demeurent en fonction sont surchargés de travail, parfois isolés par leur rattachement exclusif à une ou deux écoles, sans possibilités suffisantes de bénéficier d'une vie d'équipe avec leurs collègues ou d'un ressourcement dans un réseau stimulant.

La disparition des chefs de groupe au secondaire a aussi créé un trou béant dans la coordination pédagogique, accentuant le cloisonnement et l'isolement des enseignants. Dans certains cas, la création d'une fonction de répondant pédagogique et l'émergence d'enseignants-ressources ont permis de compenser en partie ce vide. Mais il est essentiel que soit restauré un service convenable de conseil pédagogique. Selon Marc Trudel, il résulte de cette quasi-absence un essoufflement chez les enseignants désireux de progresser, qui doivent assumer eux-mêmes des tâches qui reviendraient normalement à des conseillers pédagogiques : conception, animation, coordination, encadrement, suivi d'un projet. Brigitte Gascon le confirme par une allusion à une expérience récente où elle a assumé elle-même la conduite d'un groupe de travail sur l'évaluation. Francesca Gianesin fait observer que l'épuisement guette plusieurs enseignants dynamiques aux prises avec un emploi du temps trop chargé.

Priorité accordée à la préoccupation pédagogique

L'organisation scolaire doit de toute urgence se mettre au diapason des orientations préconisées par la nouvelle réforme de l'éducation. Par exemple, il est indispensable que les enseignants soient affranchis des soucis de gestion courante qui les accaparent souvent, afin d'être en mesure de se consacrer pleinement au développement pédagogique. Ainsi, ils n'auraient plus à surveiller les mouvements d'élèves dans les couloirs, à dénombrer les têtes illégalement couronnées de casquettes ou dont les cheveux sont teints d'une couleur prohibée, à chercher des solutions de rechange aux rassemblements explosifs autour des casiers. L'engagement d'assistants techniques permettrait de pallier cette modification de leur tâche.

Revalorisation des journées pédagogiques

Les participants sont d'avis que les quelque dix-huit ou vingt journées pédagogiques prévues au cours d'une année scolaire pourraient être beaucoup mieux exploitées et qu'un lien de même qu'une certaine cohérence pourraient être établis avec les objectifs de la formation continue, une fois le projet éducatif élaboré collectivement et sa mise en œuvre amorcée.

Trop souvent, ces journées – tout comme, d'ailleurs, les rencontres hebdomadaires du personnel – se révèlent improductives, avec un ordre du jour truffé de points d'information, de questions sur l'organisation, la gestion, l'encadrement des élèves, quand elles ne sont pas en partie consacrées à l'arbitrage interminable de conflits interpersonnels.

En ces occasions, les enseignants éprouvent fréquemment le sentiment frustrant d'une perte de temps et d'énergie. C'est pourquoi ils préfèrent, à la faveur de ces journées, travailler seuls dans leur classe ou à la maison, où ils sont beaucoup plus productifs pour l'avancement de leurs élèves.

On pourrait éviter que ces rencontres ne dégénèrent en « réunionite » et les orienter de manière à assurer la poursuite commune d'objectifs essentiels :

- l'élaboration et la mise en œuvre du projet éducatif ;
- le partage sur la pédagogie appliquée ;
- la concertation et la coordination des équipes ;
- l'échange d'idées et la formation sur la didactique d'une discipline ; etc.

Recherche du soutien éclairé des parents

Il arrive parfois que l'incompréhension ou l'hostilité des parents, relativement à l'adoption de nouvelles approches pédagogiques, freinent considérablement les démarches de renouvellement entreprises en classe par les enseignants désireux d'aller de l'avant, d'où l'importance signalée d'assurer une meilleure information à ces partenaires incontournables, de les associer à la réflexion commune sur la mission éducative de l'école.

Des formes de reconnaissance officielle

Alors qu'un bon nombre d'enseignants fournissent de grands efforts pour assurer, à leur corps défendant, la continuité de leur développement professionnel, ils souhaiteraient en retour une forme ou une autre de reconnaissance officielle, ce qui n'est généralement guère le cas selon leur témoignage. Pourtant, quelques mesures concrètes d'encouragement et d'appui, émanant de la direction ou du comité paritaire, seraient constructives, par exemple :

- le remboursement au moins partiel des cotisations versées aux associations professionnelles ;
- le remboursement au moins partiel des frais d'inscription et de participation à un colloque ou à un congrès ;
- la libération de l'enseignant pour certaines activités de perfectionnement.

Il existerait actuellement un net abus dans l'exploitation du temps personnel de l'enseignant par la multiplication d'activités en dehors de l'horaire normal : fin d'après-midi, soirée, fin de semaine, vacances, congés.

Sur le chapitre de la reconnaissance, on estime aussi qu'il existe un problème d'équité. Alors qu'un certain nombre d'enseignants limitent leur activité professionnelle au cadre étroit d'un horaire de 8 h à 15 h, d'autres, assez nombreux, travaillent bien plus que le nombre d'heures officiellement fixé par la convention.

À ce sujet, Brigitte Crevier, qui est aussi mère de deux enfants et qui, à

Photo : Denis Garon

ce noble titre, doit limiter ses dépassements de l'horaire, plaide en faveur d'une meilleure intégration de la formation continue à la tâche normale de l'enseignant.

4. Quelques pistes de formation à privilégier

À l'invitation de l'animatrice, chacun des huit participants a fait le récit d'une expérience personnelle heureuse dans le domaine de la formation continue. Il s'en dégage l'impression d'une riche diversité dans les avenues possibles de mise en œuvre d'un programme personnel ou collectif.

Groupe de recherche et de production

Annie-Claude Larochelle, après avoir ajouté des volets à sa formation initiale (certificats en art plastique et en anglais) et après avoir collaboré à l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans son milieu, fut appelée à agir occasionnellement comme personne-ressource pour le perfectionnement des enseignants du territoire. On l'invita à faire partie d'un groupe de travail en compagnie d'autres conseillers pédagogiques de la commission scolaire, sa tâche étant dégagée à cette fin de l'équivalent d'un mois. Elle travailla donc en équipe à repérer et à rassembler une documentation pertinente pour la production d'un guide pratique à l'intention des enseignants, relativement aux orientations des nouveaux programmes. Il a été envisagé que, par la suite, Annie-Claude travaille à titre d'agent multiplicateur dans quelques écoles. Cette expérience fut pour elle particulièrement nourrissante et riche de perspectives nouvelles.

Équipe formée selon les affinités

Marc Trudel raconte comment, il y a plus de quatre ans, il se ralliait à la formule de l'enseignement coopératif à la suite d'un atelier de formation. Cependant, après quelques années d'application de cette méthode, il éprouva avec quelques collègues le besoin de trouver un nouveau souffle et de se renouveler dans cette voie. C'est ainsi que, depuis quelques mois, avec quelques enseignants volontaires, il a formé une équipe de soutien de type privé. Une fois par mois, ils se réunissaient chez l'un ou chez l'autre pour partager autour d'un souper, des expériences et des comptes rendus de lecture personnels. Les participants ont trouvé, dans cette initiative libre et spontanée, l'occasion d'un second départ en enseignement coopératif. Quant à Marc, il nourrit le projet de devenir agent multiplicateur dans le domaine de la coopération.

Grandeur et misère de l'autoformation

Francine Lalonde, mue par un dynamisme naturel, ne tolère guère le « sur-place ». Elle a donc pris l'initiative, en dehors des circuits officiels trop lents ou trop lourds, de diversifier et d'approfondir sa formation, si bien qu'elle dispose aujourd'hui de plusieurs cordes à son arc dans les domaines de l'éducation physique, de la danse et des techniques de la communication et de l'information. Elle s'est munie d'un certificat en bonne et due forme dans chacun de ces champs, demeurant à l'affût de toutes les occasions propices. Pour cela, elle a grandement profité des ressources et de la souplesse de la télé-université. Mais elle regrette d'avoir à mener seule cette démarche, alors qu'elle éprouverait souvent le goût de partager son enthousiasme et ses découvertes.

Recours à un mentor

François Dumais, à titre de jeune enseignant, eut le rare privilège d'entrer en relation avec un enseignant disponible et accueillant qui disposait d'une riche expérience professionnelle d'un quart de siècle et qui accepta volontiers de la partager longuement et systématiquement, lui offrant aussi un accompagnement individuel comme mentor. Pour comble de chance, cet enseignant se trouvait être par hasard un voisin de son quartier, ce qui leur a permis de multiplier les contacts privés autour d'une tasse de café : discussions, échanges d'idées, partage, etc.

Rédaction d'un mémoire de maîtrise

Alors que plusieurs enseignants regrettent l'énorme décalage entre l'apport de l'université et la réalité du milieu scolaire, Brigitte Gascon a connu une expérience fort satisfaisante au moment de la rédaction de son mémoire de maîtrise en didactique des mathématiques. Sa directrice de mémoire, adepte de la recherche collaborative, l'amena à enraciner son travail dans la réalité des classes, où elle passa d'ailleurs les trois quarts de son temps.

Formation en gestion mentale

Francesca Gianesin était à la recherche d'un nouveau souffle comme enseignante en adaptation scolaire lorsque, à l'occasion d'un colloque, elle fut mise en contact avec la gestion mentale mise au point par Antoine de La Garanderie. Elle négocia avec lui une formule originale de formation collective. Ce chef de file accepta donc d'animer pendant cinq ans, à Montréal, des sessions sur la gestion mentale, par blocs de cinq jours. La formation de premier niveau toucha une centaine de participants et celle de second niveau, une quarantaine. Une rencontre mensuelle à l'intérieur d'un sous-réseau complétait les ateliers. L'inconvénient de cet arrangement reposait sur la formule de l'autofinancement, qui exigeait une contribution substantielle en temps et en argent de la part de chaque participant. Toutefois, grâce au bon vouloir de l'animateur qui a rogné sur ses honoraires et ses frais, grâce à l'université qui a fourni des locaux et du matériel, grâce aux écoles qui ont accordé une libération partielle, le fardeau fut quelque peu allégé. Francesca trouva dans cette expérience exceptionnelle un profond stimulant sur le plan professionnel, ainsi qu'une forte énergie et un élan pour poursuivre son itinéraire d'enseignante. Aujourd'hui, elle agit occasionnellement comme personne-ressource dans l'initiation à la gestion mentale.

Groupe de travail sur l'évaluation

Brigitte Gascon, qui fait office de répondante dans son école secondaire pour une quinzaine de professeurs de mathématiques, décrit l'expérience qu'elle a menée à titre d'animatrice improvisée d'un groupe de travail sur le thème de l'évaluation au sens large. Ce groupe, formé de professeurs volontaires auxquels se sont joints une conseillère pédagogique, une personne-ressource et un professeur de français, devait s'intéresser à plusieurs dimensions de l'évaluation : objectivation, compétences du programme des programmes, portfolio, tâches complexes, etc.

Les rencontres se tenaient à l'occasion des journées pédagogiques avec le concours d'une spécialiste, selon la formule du remue-méninges. Brigitte regrette seulement que cette activité, prometteuse mais qui se termina plus ou moins en queue de poisson, n'ait pu se dérouler dans un cadre plus structuré. Elle fut laissée à l'initiative d'une jeune enseignante enthousiaste mais non rompue à ce genre de démarche délicate. Néanmoins, Brigitte en parle avec verve comme d'une expérience qui l'a marquée tout en dissipant opportunément quelques illusions.

Mise en réseau

France Guilbault parle d'abondance d'un projet d'envergure réalisé à la Commission scolaire du Val-des-Cerfs (Granby) : un « réseau de communication et de formation continue », conçu et lancé par les services éducatifs et coordonné par un comité de quatorze multiagents : directeurs et directrices des services éducatifs, conseillers pédagogiques, directeurs et directrices d'école du primaire et du secondaire, enseignants et enseignantes des deux ordres. France fait partie de ce comité de coordination, une équipe dynamique qui a déjà produit un premier cahier d'offres de service (de février à juin 1999) et une seconde édition à jour au mois d'août 1999. On y trouve un menu abondant et varié : une mise en commun des activités de formation

qui se déroulent dans les différents établissements du territoire ou de la région et auxquelles chacun peut s'inscrire en fonction de ses besoins, de ses champs d'intérêt et de ses goûts. Cette forme de partage des ressources de l'ensemble des écoles permet l'accès à une gamme fort variée de possibilités de formation quasi sur mesure, avec une brochette de personnes-ressources et d'experts de l'intérieur ou de l'extérieur. Le comité a préparé et tenu, le 24 septembre 1999, un grand colloque sur le thème « S'engager dans la réforme. Pourquoi ? Comment ? ».

Retombées du leadership pédagogique

Brigitte Crevier raconte comment, à l'école secondaire Cap-Jeunesse (Saint-Antoine-des-Laurentides), la présence dans l'équipe de direction de deux anciennes conseillères pédagogiques a déclenché un dynamisme très puissant sur le plan de l'innovation. Enseignement coopératif, enseignement stratégique, portfolio, enseignement renouvelé du français, orthopédagogie, applications pédagogiques de l'ordinateur, ont tour à tour été proposés de quelque façon que ce soit comme objets de perfectionnement et suivis selon les champs d'intérêt de chacun. Brigitte conclut qu'une directrice compétente et innovatrice en ce qui concerne la pédagogie peut exercer un rayonnement considérable sur l'établissement dont elle a la responsabilité.

Le dernier mot revient à l'enseignant lui-même

Pour l'observateur, l'impression qui ressort de cette table ronde est une volonté très ferme de la part des enseignants de prendre en main leur propre formation continue dans un plan de carrière à long terme. Pour cela, ils sont prêts à emprunter des voies nouvelles, assez diversifiées, menant à l'objectif du renouvellement de leur profession. Ils estiment y contribuer déjà d'une manière importante, même si le mouvement n'est pas encore généralisé dans leurs rangs. Ils réclament dans ce but la mise en œuvre de conditions facilitantes :

- le plein exercice du leadership pédagogique de la part de la direction des établissements ;
- la réalisation, de façon vigoureuse et cohérente, d'un projet éducatif élaboré avec le concours de tous les partenaires selon une vision commune de la mission de l'école ;
- un réaménagement des horaires de travail qui permette de disposer de plages communes où pourront s'effectuer le travail de concertation, de coordination et d'échange de vues entre les groupes d'enseignants de même que les activités de formation fondamentales qui devraient normalement faire partie intégrante de la tâche professionnelle ;
- la disponibilité raisonnable de conseillers pédagogiques, de chefs de groupe, de répondants, d'enseignants-ressources ;
- un programme de formation structuré, ouvert, diversifié, lié à un réseau interécoles et privilégiant l'interaction entre collègues ;
- des ressources financières largement décentralisées sur le chapitre de la formation continue ainsi que la prise en considération par la direction et les comités paritaires, des besoins exprimés par les enseignants.

Une fois ces conditions remplies, les enseignants croient que la nouvelle réforme scolaire devrait parvenir à s'imposer quant à ses objectifs essentiels, à condition d'y mettre du temps. Grâce à l'arrivée massive d'une nouvelle génération d'enseignants et de directeurs d'école qui devraient accepter avec plus de souplesse d'emprunter le virage proposé, cette réforme a de bonnes chances d'aboutir à l'émergence d'une école reconfigurée. Le débat des spécialistes au sujet de la valeur relative de l'approche par compétences, ne paraît guère les émouvoir. S'il y avait vraiment quelque hypertrophie, ou quelque fixation ou quelque dérive subtile dans les propositions énoncées, la réalité quotidienne de la classe se chargerait de rétablir ces déséquilibres potentiels. C'est à elle seule finalement qu'appartient le dernier mot en éducation, ainsi que le démontre largement l'expérience des dernières décennies dans le domaine du développement pédagogique au Québec.

Paul Francœur est consultant en éducation et membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

La formation continue : une préoccupation de la direction d'établissement

par Paul Francœur

« Quand j'arrête mes apprentissages, je m'installe dans le passé, dans un monde qui n'existe plus, dans un univers sans avenir », fait observer un directeur d'école secondaire en paraphrasant une citation de Guy Pelletier, professeur à l'Université de Montréal. Compte rendu d'une table ronde qui réunissait huit directeurs et directrices d'école, le 3 juin 1999, sur le thème de la formation continue.

Par les temps qui courent, on rapporte que les chefs d'établissement scolaire auraient la mine basse, accablés par des défis conjoncturels particulièrement lourds. Pourtant, en cette fin d'année scolaire, il n'y paraissait guère dans le groupe de directeurs et directrices d'école que la revue *Vie pédagogique* avait conviés à une table ronde : les participants et participantes semblaient à première vue frais et dispos, prêts à croiser le fer avec une réalité parfois difficile, dédaigneux des unanimités trop faciles, tout désireux d'assumer pleinement et lucidement leurs nouvelles responsabilités, s'appliquant d'abord à eux-mêmes les exigences d'une évolution personnelle et professionnelle jamais achevée.

Pourtant l'animatrice, Luce Brossard, ne leur faisait pas de quartier. Avec le sourire et d'un ton affable, elle posait ses questions et ses sous-questions avec beaucoup de rigueur et de ténacité, poussant au besoin ses interlocuteurs dans leur dernier retranchement : comment vous représentez-vous le concept de formation continue ? quel en serait l'objet, selon vous ? à quel besoin doit-elle répondre ? quels seraient vos propres besoins à cet égard ? avez-vous eu des expériences heureuses dans ce domaine ? comment concevez-vous votre rôle dans la conception et la mise en œuvre d'un véritable programme de formation continue pour les membres de votre équipe ?

L'échange d'idées fut fascinant pour l'auditeur et l'observateur. Les participants acceptaient volontiers et spontanément de réfléchir tout haut, de livrer sincèrement l'essentiel de leurs convictions, de se compromettre dans les questions litigieuses, de faire un retour sur leurs opinions, de les compléter et de les corriger, de les nuancer à la faveur d'une prise de conscience qui s'effectuait sous nos yeux, de modifier parfois leur point de vue quand l'argument d'un pair ou l'honnêteté intellectuelle les y poussait. Un très bel exemple de fructueuse synergie saisie en direct, sur le vif.

1. Construction collective d'une définition

Invités par l'animatrice à livrer leurs représentations spontanées de ce concept relativement neuf de formation continue, les participants ont élaboré une définition complète, par retouches successives, chacun y allant de son coup de pinceau pour brosser un tableau d'ensemble reflétant à la fois leurs convictions et leurs attentes.

Selon eux, entrer dans un parcours de formation continue, c'est, pour toutes les catégories du personnel scolaire, s'investir dans un processus en spirale

- qui se développe de façon cyclique et à long terme,
- qui exige un engagement libre et responsable de la part de chaque participant ou participante,
- qui s'élabore en fonction d'objectifs personnels et professionnels de croissance,
- qui est cohérent par rapport aux besoins collectifs découlant de la mission de l'organisation,
- qui présuppose une obligation explicite de transfert de connaissances dans l'action et dans la pratique.

Christiane Larivière,
École St-Antonin, Montréal
(CS de Montréal)

Suzanne Desjardins,
École à l'Unisson, Mirabel
(CS Rivière-du-Nord)

Jean Cadieux,
École de l'Assomption, Granby
(CS Val-des-Cerfs)

Lucie Payette,
École Fleur-Soleil, Laval
(CS de Laval)

Photos : Denis Garon

Jean-Guy Boudrault,
École secondaire Jean-Jacques-Rousseau, Boisbriand
(CS Seigneurie des Mille-Îles)

Carole Blouin,
École secondaire Ozias-Leduc, Mont-St-Hilaire
(CS des Patriotes)

Lise Dubuc,
École secondaire Val-Mauricie, Shawinigan-Sud
(CS de l'Énergie)

Ronald Ladouceur,
École Murielle-Dumont, Pierrefonds
(CS Marguerite-Bourgeoys)

DOSSIER

Entrée dans un processus

Il est évident pour tous que la formation continue engage dans « un processus systématique, planifié, organisé » (Jean Cadieux), dans un « cadre formel de cheminement » (Suzanne Desjardins). On est loin ici du perfectionnement de naguère dont les thèmes étaient commandés surtout par le système scolaire ou choisis selon l'humeur et la mode du moment, sans lien nécessaire de continuité d'une année à l'autre, sans association à l'action. On s'inscrit plutôt à « un véritable programme qui comprend des objectifs clairs et pointus, des moyens diversifiés, une obligation de transfert et une vérification des résultats atteints » (Jean-Guy Boudrault).

Processus à long terme

La formation continue est « essentiellement une affaire de long terme qui suppose, aux différentes étapes de son déroulement, un recours au savoir d'expérience et une intégration de nouvelles connaissances. » (Suzanne D.) Elle relève de l'obligation naturelle à chaque être humain « de se développer sans cesse sur les plans personnel et professionnel » (Jean-Guy B.), « d'être des individus en marche, en mouvement, en évolution comme il sied à des vivants » (Carole Blouin). « Il n'est désormais plus possible de clore les apprentissages au terme d'une formation initiale, si solide soit-elle. Une fois intégrés au marché du travail, nous demeurons d'éternels apprenants. » (Ronald Ladouceur)

Engagement libre et responsable

« Ce qui est caractéristique de la formation continue, c'est l'appel à la responsabilité de chaque personne à l'égard de son propre développement. La décision d'avancer doit provenir de l'intérieur de chaque individu qui prend en main son plan de carrière. Cette autodétermination doit par contamination devenir l'affaire de toute l'équipe et l'organisation doit s'employer à soutenir efficacement cet engagement à la fois libre et nécessaire. » (Jean C.)

« En effet, la formation continue est étroitement liée à l'autonomie professionnelle. Elle suppose une forme d'autoformation où se manifeste, par le recours à des moyens fort variés, la nécessité de se tenir constamment à jour dans son métier en évolution. Impossible, par exemple, de concevoir un enseignant qui ne serait pas un lecteur assidu des publications professionnelles en pédagogie et en didactique. » (Suzanne D.)

« S'il est indispensable que cet engagement jaillisse de la liberté personnelle, il faut néanmoins souligner paradoxalement qu'il s'impose comme une nécessité incontournable et une sorte d'obligation morale pour tout enseignant comme pour tout autre membre du personnel scolaire. » (Jean-Guy B.)

« Oui, la formation continue concerne tout le monde sans exception, et non seulement cette catégorie d'enseignants qui se tiennent bon an mal an à la fine pointe de l'innovation pédagogique. » (Suzanne D.)

Croissance personnelle et professionnelle

Dans la détermination des objets de formation, faut-il se concentrer exclusivement sur la dimension professionnelle, ou bien ne convient-il pas aussi d'inclure le développement de la personne elle-même et son épanouissement culturel ? Sur ce chapitre, le débat prend un tour passionné et passionnant. Il s'en dégage une conclusion à la fois réaliste, mais ouverte et nuancée.

RONALD L. – Nous sommes dans le domaine de l'éducation, donc sur le terrain de l'humain par excellence. On ne saurait dissocier la dimension personnelle et la dimension professionnelle. Impossible de rompre l'unité fondamentale de la personne qui exerce une fonction éducatrice. C'est pourquoi je suis d'avis qu'on doit ici faire une place de plein droit à la formation de la personne, comme cela est de

rigueur à l'endroit de nos élèves. Ne réduisons pas la formation continue au souci de rentabiliser la pratique d'un métier. On sait combien est brève la durée des connaissances actuelles. Misons donc plutôt sur l'évolution des attitudes, sur l'accroissement et l'affinement des compétences et des habiletés.

CAROLE B. – Tout en reconnaissant l'importance de la formation de la personne, le réalisme nous impose de cibler avant tout l'amélioration de l'acte professionnel. Nous sommes ici dans l'ordre de l'agir, où il est possible d'associer les ressources de la relation d'aide et de la supervision interactionnelle – ce qui peut rejoindre adéquatement le plan personnel, mais d'une manière liée directement aux objectifs de notre mission spécialisée. S'adonner à la formation continue, rappelons-le une fois de plus, c'est le propre d'un être intéressé, curieux, allumé, en apprentissage, en mouvement.

JEAN-GUY B. – Je partage ce point de vue. La formation continue commande impérativement l'intégration d'une connaissance nouvelle, d'un nouveau savoir, dans un nouveau savoir être, dans un nouveau savoir faire. Elle doit logiquement répondre aux objectifs et aux normes de l'organisation. Par exemple, une démarche de caractère thérapeutique – quoiqu'elle puisse avoir des répercussions importantes sur la qualité de l'intervention d'un enseignant – ne saurait à ce titre être admissible dans les objets de la formation continue, tout comme les activités de culture personnelle. Donc, dans le cadre spécialisé qui nous occupe, l'appui à la transformation personnelle se justifierait dans la mesure où elle aurait un lien direct avec le développement pédagogique.

JEAN C. – La formation continue en effet doit d'abord toucher à l'aspect professionnel, quoique la frontière avec les besoins personnels soit mince. Mais ne mélangeons pas les genres. Le programme d'aide aux employés doit demeurer distinct de celui de la formation continue.

SUZANNE D. – Pourtant, l'un n'empêche pas l'autre. Dans nos équipes, nous travaillons avec des êtres humains dont les valeurs de référence constituent d'efficaces caisses de résonance. De toute façon, on ne saurait, en formation continue, passer à côté de l'humain.

Prise en considération des besoins collectifs

Tous soulignent l'importance d'établir une cohérence entre les besoins professionnels de chaque enseignant et les besoins collectifs de l'organisation et du système.

LISE DUBUC – Il faut rappeler l'importance d'un engagement d'équipe en formation continue, dans le sillage d'une démarche de réflexion collective qui aboutit à la définition d'un objectif commun. La première allégeance doit aller à la satisfaction des besoins des élèves. Notre premier devoir est d'adapter notre style d'intervention à leur profil psychosocial. L'évolution accélérée des sciences de l'éducation nous crée une obligation commune d'intégrer dans nos pratiques les résultats concluants de la recherche en neurosciences et en psychologie cognitive.

CHRISTIANE LARIVIÈRE – À cet égard, nous serions donc bien avisés de privilégier les activités qui ont un rapport direct avec la mise en œuvre du projet éducatif de l'école. Nous disposons de ressources limitées en ce qui a trait à la formation continue ; accordons donc une nette priorité aux projets de développement professionnel qui nous rapprochent des objectifs fixés dans notre milieu.

Nécessité du transfert

L'unanimité est sans faille relativement au fait que la formation doive être étroitement liée à l'action et qu'il y ait nécessité d'un suivi et d'un transfert dans la pratique.

LISE D. – C'est la différence essentielle entre les activités de perfectionnement qui étaient naguère souvent centrées sur l'information et les activités de formation continue qui mettent l'accent sur les attitudes, les compétences et les habiletés, en créant ainsi un mouvement de suivi et de transfert dans l'action.

JEAN-GUY B. – La formation continue, par sa logique même, nous entraîne dans une démarche active, en vue d'une transformation de nos pratiques. L'écoute passive n'est pas de mise. L'évaluation des résultats se fonde d'ailleurs sur la question suivante : qu'est-ce qui a changé réellement dans ma pratique à la suite de cette activité de formation ? Donc, réinvestissement d'un nouveau savoir dans mon acte professionnel, accroissement d'une compétence vérifiable dans les faits, traduction efficace dans l'action. Sinon, on ne peut parler d'une authentique formation continue.

RONALD L. – Ce réinvestissement obligatoire doit en effet être mesuré et contrôlé, mais dans un contexte de supervision interactionnelle où la volonté d'aide et de soutien l'emporte sur la préoccupation du jugement.

2. La mission éducative avant tout

La formation continue doit répondre à des besoins, mais aux besoins de qui, prioritairement ? Ceux du système scolaire ? Ceux de l'établissement ? Ceux des enseignants et enseignantes ?

La réponse est péremptoire : le premier objectif de la formation continue se rapporte à l'amélioration de la qualité de l'encadrement dont les élèves ont besoin dans leur démarche d'apprentissage et dans la construction de leur savoir. Le second objectif a trait au développement de la compétence professionnelle des enseignants directement liée à cet objectif principal. Nous voilà donc bien campés dans le champ de la pédagogie et de la didactique.

Adapter l'école au profil de l'élève

« Le contenu d'un programme de formation doit être dicté par les besoins des élèves d'aujourd'hui qui réclament une forme d'enseignement différent et un style d'apprentissage diversifié. Il appartient aux enseignants de respecter cette priorité absolue dans leurs choix de perfectionnement » (Lise D.).

« Il devrait d'ailleurs y avoir symétrie entre la démarche de l'élève, principal maître d'œuvre de ses apprentissages, et celle de l'enseignant, premier agent de son développement personnel et professionnel. Il faut être sensible aux caractéristiques d'un adulte "apprenant" » (Carole B.).

Prendre l'initiative des changements nécessaires

« Nous devons susciter au sein de nos équipes un courant d'adhésion à un objectif commun. Mais il peut arriver que, pour progresser dans nos efforts d'adaptation de l'école à la réalité d'aujourd'hui, il nous faille aller au devant des besoins, en provoquer l'émergence » (Suzanne D.).

« Il est vrai qu'il semble y avoir parfois contradiction entre les objectifs que se fixe l'organisation et les besoins définis individuellement. Idéalement, l'initiative devrait venir du terrain, mais il faut parfois provoquer une prise de conscience dans le milieu, ce qui peut exiger que nous prenions l'initiative de proposer des voies possibles de développement et d'innovation » (Jean-Guy B.).

Harmoniser les besoins individuels et les besoins collectifs

« Si l'équipe-école travaille de concert à définir ses orientations et ses priorités, le programme de formation continue sera automatiquement en rapport avec le projet éducatif de l'établissement. Si l'on fait des choix collectifs en vertu d'un cheminement commun de réflexion, les besoins vont normalement remonter de la base par la suite. Il serait donc superflu de les téléguider du haut de la pyramide » (Jean C.).

« Il revient en effet aux enseignants de s'engager eux-mêmes dans leur développement professionnel et, donc, de déterminer eux-mêmes leurs besoins de formation, selon l'état de leur avancement par rapport à la mission explicitée et précisée de l'organisation » (Ronald L.).

Nourrir une vision de la mission essentielle

« Dans cette perspective, il faut réaffirmer le caractère absolu de la mission de l'école dans nos plans de travail. C'est elle qui nous convie à un changement de paradigme, à la définition d'un projet d'établissement. Certes, il y a place pour la satisfaction des besoins individuels, mais toujours en correspondance avec les exigences de notre mission sociale » (Carole B.).

« En plaçant ainsi la mission de l'école au cœur de nos préoccupations, nous mettons en évidence la nécessité de ne pas escamoter la période de réflexion commune qui est nécessaire à l'appropriation des valeurs qu'on entend privilégier et des moyens qu'on veut mettre en œuvre. De cette manière, les besoins collectifs n'auront pas à émaner d'une source autoritaire puisqu'ils surgiront de la démarche même entreprise par les enseignants et les parents » (Suzanne D.).

« C'est ainsi que nous réussirons à mettre au point des modèles diversifiés de développement pédagogique

Photo : Denis Garon

dans chacune de nos écoles » (Carole B.).

« Oui, mais en évitant le recours trop facile à ces solutions toute faites, à ces prêts-à-porter, à ces «kits» si populaires aux États-Unis. L'équipe-école peut elle-même mettre au point les solutions adaptées à sa situation propre, faire appel à des moyens sur mesure » (Jean-Guy B.).

Coordonner l'émergence d'un projet éducatif signifiant et mobilisateur

« À mon avis, c'est la mise en œuvre du projet éducatif de l'école, fruit d'une réflexion commune des enseignants et des parents, qui doit commander l'orientation de la formation continue, par exemple dans le cadre d'un projet triennal. C'est là l'élément déclencheur, la bougie d'allumage d'un dispositif qui permettra aux membres de l'équipe de prendre en main leur développement » (Christiane L.).

Assumer la maîtrise œuvre de la réforme scolaire

« Mais les écoles ne doivent-elles pas remplir une commande précise et exigeante du ministère de l'Éducation en vue de la mise en œuvre de la réforme scolaire ? », souligne l'animatrice. Il y aurait donc des besoins du système scolaire auxquels un milieu ne saurait se soustraire.

« Et c'est bien ce qui m'inquiète. Avec la réforme du curriculum, les enseignants ne risquent-ils pas de se recentrer sur des questions de contenu et de négliger une fois de plus l'innovation pédagogique qui sous-tend pourtant la mise en œuvre de ces nouveaux programmes ? » (Lise D.).

« Car les nouvelles attitudes à développer doivent prendre le pas sur les préoccupations de contenu » (Jean-Guy B.).

« Nous disposons aujourd'hui d'un atout au regard de la réforme du curriculum de 1982 qui proposait d'emblée une série de réponses toutes faites. En 1999, c'est plutôt une liste de questions qui nous est remise auxquelles chaque milieu est tenu d'apporter une réponse à la mesure de sa réalité et de son dynamisme. La cohésion de l'équipe et sa ferme volonté de faire vivre un projet éducatif sont les meilleurs garants de l'autonomie et de la marge de liberté que nous revendiquons » (Jean C.).

« Il faut rappeler opportunément que cette réforme est directement issue des États généraux de l'éducation auxquels plusieurs groupes d'enseignants ont participé activement. Elle nous rassemble maintenant dans un travail de réflexion et d'échange, dans l'examen du pourquoi et du comment. Le fonctionnement par cycle de deux ans met fin à l'isolement de l'enseignant dans sa classe et ouvre l'ère du travail d'équipe » (Suzanne D.).

« La réforme nous force d'ailleurs à préciser nos attentes à l'endroit de la formation continue. Par exemple, l'avènement des compétences transversales nous oblige à explorer le domaine des habiletés fondamentales » (Ronald L.).

Au-delà du cadre administratif et financier

« Les ressources de l'employeur suffiront-elles à répondre à l'ambitieux programme de formation continue que vous êtes en train d'esquisser ? », demande malicieusement l'animatrice.

De toute évidence non, conviennent les participants, bien conscients des limites des enveloppes budgétaires qu'ils ont à gérer. On reconnaît l'importance de l'investissement personnel en temps et en argent qu'un grand nombre d'enseignants consentent déjà pour assurer leur développement professionnel. Mais il ne faudrait pas pousser immodérément dans cette direction.

« Les besoins fondamentaux devraient être couverts par les crédits budgétaires standardisés. Pour le reste, la commission scolaire pourrait présenter une gamme de possibilités au choix de chacun des enseignants selon leurs champs d'intérêt » (Lise D.).

« Pour que la formation continue se réalise le plus efficacement possible, il nous revient de mettre en place les conditions propices à sa mise en œuvre, dans la souplesse, dans la variété, dans l'équité. Il faut par ailleurs éviter d'abuser des activités, en fin d'après-midi, en soirée et durant la fin de semaine » (Jean C.).

« Il est évident que le modèle de formation continue dont nous traitons librement ici dépasse largement les moyens financiers limités dont nous disposons officiellement. Pour l'appliquer dans toute son ampleur, il importe, dans la transparence, de mobiliser tous les agents en cause » (Ronald L.).

3. La formation d'un chef d'établissement

« À titre de directeurs et de directrices d'école, n'éprouvez-vous pas pour vous-mêmes des besoins en formation continue ? », enchaîne Luce Brossard.

La réponse va de soi : tous reconnaissent la nécessité de se considérer comme des professionnels en constante évolution, ce besoin étant accentué en raison de la conjoncture. Pour entraîner leur équipe dans ce mouvement, le témoignage de leur propre engagement constitue d'ailleurs un argument de poids.

Dans plusieurs cas, commissions scolaires et associations forment un tandem efficace pour la mise sur pied d'activités adaptées à leurs aspirations. Le programme de l'Université de Sherbrooke à l'intention des directions d'école est fréquemment cité comme une initiative particulièrement appréciée.

Groupes d'analyse

Selon le témoignage des participants et participantes, il apparaît que les groupes d'analyse des pratiques professionnelles seraient la forme la plus répandue et la plus efficace à l'heure actuelle, surtout au primaire. On préfère se regrouper entre pairs, être animé par un collègue et maîtriser l'ordre du jour.

« À la Commission secondaire des Patriotes, raconte Carole Blouin, nous avons mis sur pied trois groupes d'analyse qui se réunissent chaque mois, animés par l'un d'entre nous. Nous avons déjà abordé plusieurs aspects de nos préoccupations courantes :

- le nouveau rôle politique qui nous est dévolu avec l'avènement des conseils d'établissement ;
- les conditions d'application du nouveau régime pédagogique et des programmes renouvelés ;
- l'art d'être des rassembleurs, d'engager une équipe dans un projet, de gérer le changement.

Les discussions dans les groupes ont aussi porté sur la manière de faire face aux situations de crise, parfois très graves, que des collègues affrontent : le choc des cultures provoqué par la fusion des organismes scolaires, les tensions nées des récentes modifications des structures, etc. On observe un état de détresse chez beaucoup de dirigeants accablés par l'ampleur des problèmes et trop souvent laissés à eux-mêmes. »

Jean Cadieux renchérit : « Il faut se préoccuper du savoir être des directeurs d'école. Ils ont besoin de soutien pour survivre à la "job de fous" qui leur incombe. »

Gamme des principales préoccupations

Les thèmes retenus un peu partout témoignent de préoccupations communes :

- l'appropriation de la nouvelle Loi sur l'instruction publique, en particulier la formation et le fonctionnement des conseils d'établissement et les modalités d'une gestion participative (Suzanne D.) ;
- les besoins de formation et de parrainage des nouveaux venus qui seront de plus en plus nombreux au cours des cinq prochaines années (Lucie Payette) ;
- la nécessité d'un meilleur dispositif d'accompagnement en raison des conditions d'isolement aggravées pour les chef d'établissement (Christiane L.).

Formules mixtes

Ronald Ladouceur et Jean Cadieux ont aussi insisté sur l'intérêt que représente le recours à des formules mixtes de formation, où les directeurs d'école se retrouvent côte à côte avec leurs partenaires (enseignants, parents, conseillers pédagogiques) dans des ateliers, des conférences, des colloques, des cafés-rencontres. À Granby, les Services éducatifs ont mis sur pied un réseau de communication et de formation continue qui collecte les besoins ressentis par l'ensemble du personnel des écoles et qui propose une offre de service correspondant à ces besoins. Les directeurs d'école peuvent se prévaloir de ce menu à la carte très diversifié.

4. Récit de quelques expériences heureuses

« Sur ce chapitre, auriez-vous quelques expériences particulièrement heureuses à rapporter ? » suggère l'animatrice, soucieuse d'illustrer plus concrètement ces affirmations.

La contribution des mentors

Lucie Payette raconte l'expérience exceptionnelle qu'elle a vécue en faisant une maîtrise à l'Université de Sherbrooke. Elle a cheminé pendant quelques années avec une équipe sous le signe de la confiance, de l'entraide et de la synergie. Si bien qu'au terme de cette démarche, elle a connu une période de sevrage difficile. C'est le groupe d'analyse qui a pris peu à peu la relève de ce soutien. « Il est essentiel de nous entourer de mentors. Je suis frappée par notre vulnérabilité et par notre fragilité devant l'intensité de certaines situations problématiques qui sont souvent le lot de notre quotidien. Toute la dimension des relations interpersonnelles devient éminemment critique pour un directeur d'école qui se trouve en relations avec de nombreux partenaires. Nos mandats sont très lourds à porter. Dans ce contexte, nous devons préserver notre équilibre personnel et nous donner des moyens appropriés. »

« D'autant plus qu'avec la prolifération des répondeurs et des boîtes vocales, on risque, en particulier au primaire, de se trouver enfermé dans une grande solitude » souligne Jean Cadieux.

L'échange de vues entre pairs

« Je m'étais personnellement élaboré un plan de formation étalé sur cinq ans. C'est sans doute au sein des groupes d'analyse que j'ai connu les expériences les plus fructueuses au rythme d'une rencontre mensuelle. Certains collègues vivaient de graves difficultés personnelles et professionnelles, avec un sentiment d'impuissance. Ensemble, nous avons cherché des solutions en examinant les façons de se gérer soi-même comme personne, de gérer son temps, d'assumer les situations critiques, de vivre les périodes de changement accéléré, etc. Actuellement, mon plan de formation tient toujours, du moins théoriquement, mais j'avoue mon incapacité à trouver le temps nécessaire pour l'appliquer, du moins à court terme. J'admets qu'il est dangereux de n'avoir plus de temps pour soi et que cette situation ne saurait durer » (Carole B.).

« Pour ma part, poursuit Suzanne Desjardins, je dois conclure que je ne dispose d'aucune expérience authentique de la formation continue. Mes études de maîtrise à l'université m'ont paru tout à fait déconnectées de ma réalité professionnelle. Je déplore fortement l'isolement auquel nous sommes contraints, au primaire en tout cas, alors que l'environnement de travail devient d'une grande complexité et tout à fait différent de ce à quoi nous étions accoutumés. D'ailleurs, les enseignants vivent le même phénomène. C'est pourquoi je crois indispensable que les commissions scolaires travaillent plus systématiquement en équipe avec le personnel cadre et dans un sens horizontal. »

La formation par l'animation

Christiane Larivière intervient : « Je connais par expérience ces communications frustrantes par l'intermédiaire des répondeurs et des boîtes vocales. Au point qu'il m'arrive parfois de n'avoir que les murs de mon bureau à qui confier directement et rapidement les problèmes que je porte comme responsable d'un établissement. Mais j'ai quand même vécu quelques expériences intéressantes dans le domaine de la formation. Par exemple, il y a quelques mois, j'acceptais avec trois autres collègues, de préparer et d'animer un atelier de formation sur l'enseignement stratégique pour l'ensemble des directeurs et de directrices de mon regroupement à la Commission scolaire de Montréal. Cet engagement supposait que les membres du comité auraient à parcourir une abondante documentation et à participer à deux rencontres préparatoires. Cette démarche s'est révélée un franc succès, au point qu'on nous demande de la prolonger. Elle nous a procuré un vif sentiment de satisfaction, la conviction d'être efficaces et le plaisir de respirer un peu. Nous entendons donc poursuivre cet engagement, quoique la tâche soit lourde, compte tenu de notre charge courante de travail. »

Photo : Denis Garon

Les réseaux de soutien

Ronald Ladouceur travaille au primaire depuis 28 ans. Il y a un an, avec la restructuration administrative des commissions scolaires, il assistait dans l'impuissance à l'éclatement dans son milieu d'un solide réseau de soutien qui s'était mis en place, au fil des ans, à la faveur d'une longue fréquentation et d'une longue complicité. Ce soutien se manifestait notamment

- par la tenue d'un colloque annuel dont les ateliers étaient animés par des personnes-ressources du milieu ;
- par une publication trimestrielle qui favorisait un partage de l'information et de l'expérience.

« Nous avons travaillé par exemple à établir un lien de continuité dans la démarche de l'élève, depuis l'éducation préscolaire jusqu'à la cinquième secondaire. Nous avons exploité la formule mixte de formation, c'est-à-dire celle qui intègre l'ensemble du personnel de toute catégorie. Ainsi, pendant sept ans, deux conférences annuelles et quelques cafés-rencontres (de 16 heures à 19 heures) ont rassemblé enseignants, directeurs d'école et conseillers pédagogiques. Les parents aussi étaient invités. Nous avons ainsi expérimenté l'intérêt de nous associer à titre de partenaire en vue d'une formation orientée dans une direction commune et convergente. »

Les études de doctorat

« Pour ma part, dit Jean-Guy Boudrault, l'initiative la plus intéressante que j'aie prise fut de m'inscrire au doctorat à l'Université de Montréal, avec la question du leadership comme sujet de thèse, sous la direction inspirante de Guy Pelletier. Ayant toujours éprouvé des difficultés en ce qui a trait à l'évaluation du personnel, j'ai naturellement cherché à approfondir la démarche d'autoévaluation : où en suis-je dans mon développement ? où voudrais-je me situer d'ici deux ans ? quels moyens dois-je choisir pour atteindre ce but ? J'en suis arrivé à dresser une liste de 25 compétences fort utile pour qui veut faire le point dans un bilan significatif. Elle permet aux membres de notre équipe-école qui y consentent d'exprimer objectivement leur avis sur l'efficacité de notre leadership. Il peut en découler logiquement un plan de formation sur mesure qui fait l'objet d'une réévaluation tous les deux ans. »

Participation aux activités de formation des enseignants

« Est-ce qu'il vous arrive de participer aux activités de formation organisées pour vos enseignants ? », demande abruptement l'animatrice.

CAROLE. – Oui, quand on y traite de pédagogie.

JEAN-GUY. – Toujours. Il nous faut y être présents pour témoigner de notre intérêt réel.

RONALD. – Oui, mais dans la mesure où j'y trouve un lien direct avec ma fonction.
JEAN. – Toujours, à condition que l'activité se tienne sur place, à l'école.
LISE. – Forcément, puisqu'au début du moins, j'en assurais moi-même l'animation, en qualité d'ex-conseillère pédagogique.
CHRISTIANE. – Oui, et j'ai même personnellement animé des ateliers. Il est heureux que les enseignants aient l'occasion de nous voir à l'œuvre, traduire dans notre agir le modèle conceptuel que nous prônons.
LUCIE. – Je participe aux activités communes, comme celles qui se rapportent au projet éducatif. Pour le reste, il s'agit d'un choix à la carte, sur mesure et très diversifié.
SUZANNE. – Il m'est arrivé aussi d'animer des ateliers.

5. Le leadership en ce qui a trait à la formation continue

« Quel rôle croyez-vous avoir à jouer dans la conception et la mise en œuvre d'un programme de formation continue et comment l'assumez-vous concrètement ? », demande sans détour l'animatrice de la table ronde.

Charité bien ordonnée…

« Je dois jouer mon rôle de promoteur en assumant d'abord ma propre démarche de formation et en donnant l'exemple d'une personne qui avance. Par exemple, j'ai cherché dernièrement à creuser l'approche par compétences, j'ai exploré les stratégies de gestion du changement, de travail en partenariat, je me suis intéressée aux conditions d'exercice d'un leadership qui mobilise le personnel » (Suzanne Desjardins).

« C'est vrai que nous devons être l'exemple vivant d'une démarche de formation permanente. Encore faut-il trouver le juste équilibre dans l'accomplissement de nos responsabilités. Viser à consacrer 30 p. 100 de notre emploi du temps à l'aspect pédagogique, c'est toujours un objectif grandement souhaitable » (Carole Blouin).

Des initiatives pour répondre aux besoins du milieu

« Il m'incombe d'être à l'affût des besoins du milieu et d'y répondre par des initiatives appropriées. Par exemple, au cours des derniers mois, nous avons exploré les thèmes suivants :

- l'intégration des élèves de l'adaptation scolaire ;
- les problèmes de discipline que doivent résoudre ces jeunes enseignants qui forment maintenant 80 p. 100 de notre effectif ;
- les relations avec les parents des élèves ;
- les priorités du plan triennal qui découle de notre projet éducatif » (Lucie Payette).

Création de conditions facilitantes

« Pour atteindre ces deux grands objectifs que constituent la mise en œuvre de la réforme et la mise en œuvre de notre projet éducatif, je dois, d'une part, travailler à créer des conditions facilitant le travail des membres de l'équipe et, d'autre part, coordonner les travaux des équipes de cycle, ceux des groupes volontaires qui approfondissent certains aspects – comme les compétences transversales –, et ceux du conseil d'établissement » (Jean Cadieux).

« Par exemple, nous devons encourager et favoriser l'accueil des stagiaires par les enseignants. Ce travail de supervision représente pour les accompagnateurs l'une des formes les plus prometteuses et les plus fécondes de formation continue » (Ronald Ladouceur).

Le plein exercice des nouveaux mandats

« Nous devons d'abord nous approprier ces nouvelles responsabilités qu'on nous attribue, les approfondir par une meilleure prise de conscience. Nous pourrons ensuite mieux sensibiliser les enseignants aux nouveaux pouvoirs que la nouvelle Loi leur attribue sur le plan pédagogique, et les inciter à jouer pleinement leur nouveau rôle au sein du conseil d'établissement. Vraiment, comme leaders, nous avons à innover avec hardiesse » (Ronald Ladouceur).

Attention à l'essentiel

« Plus que jamais nous devons nous centrer sur la mission éducative, y revenir sans cesse, garder le cap, entretenir une vision d'ensemble des objectifs à réaliser. Étant donné le nombre des partenaires, il faut, dans une perspective systémique, que chaque membre de l'équipe trouve sa juste place et prenne ses responsabilités. Nous avons le défi d'être des rassembleurs efficaces » (Suzanne Desjardins).

Une décentralisation d'abord pédagogique

« Nous pourrons jouer notre rôle à la condition d'éviter de nous enliser dans les aspects matériel et administratif de notre fonction. C'est tentant pour une administration scolaire de décentraliser à fond les ressources matérielles et financières qui ont tôt fait de nous accaparer en laissant peu de place à la préoccupation pédagogique. Il faut rectifier le type de décentralisation vers les écoles si nous voulons être en mesure de nous affirmer comme de véritables leaders sur le plan pédagogique » (Jean-Guy Boudrault).

« Le volet de la pédagogie doit nous préoccuper au premier chef si nous devons mettre les membres de notre équipe en marche, les responsabiliser, en faire de vrais acteurs capables de vivre la diversité » (Carole Blouin).

« La décentralisation pédagogique vers les écoles doit s'accentuer si nous voulons assurer un suivi convenable des activités de formation continue. Il nous faut récupérer à la fois le mandat et les ressources » (Lise Dubuc).

« À la Commission scolaire du Val-des-Cerfs, les directeurs d'école ont eu soin de ne pas se laisser déborder par l'aspect matériel et de continuer de mettre l'accent sur la pédagogie :

- les choix pédagogiques sont décentralisés ;
- la sélection des manuels scolaires relève de notre compétence ;
- les projets d'école sont déterminés et gérés sur place ;
- le recours à des ressources extérieures nous revient.

Les Services éducatifs s'inscrivent désormais dans une perspective de service et ne prétendent pas à l'uniformité sur le plan pédagogique. Il en résulte des profils d'école de plus en plus diversifiés où les solutions « mur à mur » ne sont plus de mise » (Jean Cadieux).

« On remarque que les Services éducatifs, en période de repositionnement, sont à la recherche d'un créneau à occuper. C'est peut-être pourquoi ils reviennent en force dans plusieurs dossiers. La centralisation pédagogique paraît encore solide. Les instances syndicales manifestent aussi de la résistance à laisser plus de souplesse et de flexibilité à l'école dans l'application d'un programme de formation continue » (Carole Blouin).

Une vraie communauté pédagogique

Christiane Larivière livre un vibrant plaidoyer en faveur d'une concrétisation du concept de « communauté pédagogique ». Elle réaffirme haut et fort que la réforme ne vient pas d'en haut, qu'elle appartient en propre au milieu qui doit la mettre en œuvre en tenant compte des caractéristiques de son environnement social.

6. Le transfert dans la pratique

Un enseignant est-il vraiment libre de s'engager dans un processus de formation continue ? Et comment s'assurer convenablement que cette formation fasse l'objet d'un transfert dans sa pratique pédagogique ? C'est la dernière question de l'animatrice qui amorce la conclusion de la table ronde.

→ Jean Cadieux apporte une réponse à cette question en deux volets par le récit d'une expérience réussie dans son école qui comprend 600 élèves répartis dans 24 classes : l'intégration des ordinateurs dans les salles de classe. Ce projet ambitieux de développement informatique a d'abord fait l'objet d'une mobilisation collective, si bien qu'il a finalement rejoint tous les enseignants. Il s'est traduit dans un plan de mise en œuvre étalé sur deux ans et où chacun a pu progresser à son rythme, selon une formule souple et diversifiée. L'entreprise se révéla une réussite vérifiable concrètement par les projets effectivement réalisés en classe.

→ Lise Dubuc affiche nettement ses couleurs : elle opte pour un modèle semblable à celui qui est appliqué en Ontario. La formation continue n'est pas facultative, elle est incontournable pour toutes les catégories de professionnels qui doivent impérativement se préoccuper de maintenir à jour leurs connaissances et leurs compétences dans leur champ de spécialité. On peut par exemple proposer un programme de formation de cinq ans, avec des objectifs à long terme, beaucoup de latitude et des voies individualisées.

→ Suzanne Desjardins estime qu'un programme de formation continue doit remplir quatre conditions pour réussir :

1. La formation offerte doit correspondre aux besoins prioritaires ressentis par les enseignants ;
2. Elle doit mobiliser toute l'équipe des enseignants et se dérouler dans l'école ;

3. Elle doit prendre place à l'intérieur des horaires de travail ;
4. Elle doit faire l'objet d'une rétroaction et d'un suivi.

➔ Carole Blouin insiste pour que l'on fasse confiance aux enseignants capables de bâtir eux-mêmes leur plan de formation de manière responsable. Par la supervision pédagogique, il est loisible d'assurer le soutien nécessaire au maintien de la motivation et de garantir un rythme satisfaisant de progression. Mais il faut bien constater que l'horaire au secondaire ne se prête guère aux activités de formation continue, ni au travail d'équipe.

➔ Ronald Ladouceur prétend qu'il faut tabler surtout sur l'intérêt personnel de l'enseignant, sur l'avantage, le bénéfice, le profit qu'il peut tirer de son engagement sur la voie du progrès professionnel. Les enseignants sont parfaitement capables d'assumer l'amélioration constante de leur compétence professionnelle, ce qui est devenu en effet une nécessité. Les directions d'école doivent éviter de brouiller les cartes en empruntant une approche trop technocratique, mais plutôt s'engager comme des partenaires dans une relation d'aide et de soutien.

Un signal d'alarme

En conclusion de ce compte rendu, on ne peut escamoter une réalité troublante. À plusieurs reprises, au cours de cette table ronde, s'est manifestée une inquiétude palpable de la part des participants : si l'on veut assurer au Québec l'avènement d'une école publique qui a de l'avenir, il faudra se préoccuper de toute urgence de la viabilité de la fonction de chef d'établissement qui porte sur ses épaules la responsabilité stratégique de mener à bien une ambitieuse réforme scolaire. Des aménagements s'imposent rapidement si l'on veut que les directeurs et les directrices d'école – en particulier les nouveaux venus qui seront largement majoritaires d'ici cinq ans et qui se font d'ailleurs tirer l'oreille pour accepter ce défi – puissent assumer pleinement et efficacement leur mandat de leader pédagogique. C'est à cette condition essentielle qu'un programme de formation continue pour le personnel enseignant pourra prendre forme.

Paul Francœur est consultant en éducation et membre du comité de rédaction de *Vie pédagogique*.

La formation continue : quelques expériences de pointe

Dans bon nombre de milieux, la formation continue a dépassé le stade de l'idée pour faire partie de la réalité quotidienne. Des individus, des équipes-écoles, des groupes régionaux se sont mis en situation d'apprentissage et ont entrepris des démarches structurées de formation.

Nous décrivons dans les articles qui suivent des expériences de formation continue particulièrement intéressantes. Elles illustrent différentes voies ouvertes à ceux et celles qui sont résolus à s'y engager :

- formation de l'équipe-école soutenue par les services éducatifs ou par des personnes-ressources externes,
- recherche-action faite en collaboration avec l'université,
- utilisation d'enseignants-ressources pour travailler avec des collègues,
- mise à profit des nouvelles technologies de l'information et de la communication,
- initiative d'enseignants qui se regroupent pour se donner de la formation,
- démarche systématique de formation à une approche pédagogique dans une école ou dans une commission scolaire,
- animation de l'équipe-école par la direction,
- atelier de formation des directions d'école donnés par les services éducatifs,
- remaniement de l'horaire pour favoriser le retour dans l'entreprise en formation professionnelle.

Nous n'avons pas épuisé les possibilités, bien sûr. Par exemple, nous n'avons pas ici d'exemple de groupes d'analyse des pratiques ni d'accompagnement par un mentor. Cependant, nous avons déjà traité du premier dans d'autres numéros. Quoi qu'il en soit, connaissant la créativité des équipes-écoles, nous sommes convaincus que si nous recommençons notre recherche d'exemples dans quelques années, nous en trouverons de nouvelles, inconnues aujourd'hui.

Guy Corriveau et Luce Brossard

Un nouvel aménagement de la tâche

par Guy Corriveau

Robert Blouin est spécialiste en pose de revêtements de toiture. Comme tous ses collègues du centre de formation professionnelle Le Chantier, situé à Laval, il connaît en long et en large un métier qu'il a pratiqué avant de l'enseigner, un métier qui, en entreprise, ne cesse d'évoluer.

« *Je ne pourrais pas me passer de formation continue*, dit-il, *parce que la technologie change très, très rapidement. Ce qui est bon aujourd'hui ne le sera plus demain. Dans mon domaine, si on parle seulement d'isolants ou de pare-vapeur, il y a une sélection de matériaux épouvantable. Il y a quatre ans, on posait deux ou trois sortes de membranes thermoplastiques. Ça s'arrêtait là. Aujourd'hui, on est rendu à onze sortes de membranes. Certaines sont thermofusibles à l'air chaud, d'autres se posent à la torche propane, d'autres encore s'appliquent à chaud comme de la résine caoutchoutée… Si on parle d'isolation, on a aussi plusieurs concepts de montage. Tout ça, ça prend une bonne tête, et je ne veux pas être dépassé.* »

Quatre ou cinq collègues de Robert Blouin l'écoutent et acquiescent à ses vues. Ils ont tous connu le métier de façon active et savent que rester dans le coup n'est possible que si l'on est en contact étroit avec un marché édifié sur la libre entreprise et sur une concurrence haletante. De fait, cette nécessité d'une formation continue au secteur professionnel a de longue date pris racine dans les mœurs. Mais Cyrias Fortin, spécialiste en électricité de construction, a, comme bien d'autres, connu une époque où l'abondance des moyens rendait plus faciles les échanges de services avec l'industrie. Il évoque le tarissement de l'aide ministérielle qui a réduit les enseignants du secteur professionnel à faire leur mise à jour « sur le bras », le soir ou la fin de semaine. Mais le ton est anecdotique et loin de la complainte. C'est une histoire sur le passé car, depuis une astucieuse manœuvre administrative proposée par la direction, la trentaine d'enseignants du centre Le Chantier peut, davantage que les autres, se targuer d'avoir les coudées franches en matière de formation continue.

Photo : Denis Garon

MICHEL PELLETIER, CYRIAS FORTIN, JOHANNE DESJARDINS, YVAN DUMAIS

L'initiative de la direction

Après une étude révélatrice sur les besoins des professeurs en matière de ressourcement, la direction du centre Le Chantier suggérait une compression du temps d'enseignement qui permette de libérer une dizaine de journées de travail. En enseignement professionnel, la formation pratique tient la belle part, si bien que l'idée d'un horaire intensif passant de cinq à six heures par jour a assez facilement trouvé

preneur. Cyrias Fortin signale toutefois au passage qu'en électricité des modules très théoriques ont nécessité quelques pirouettes, sans lesquelles les élèves auraient sûrement jugé la pilule amère. Il faut dire que cette mesure était aussi à leur avantage, soutient Jocelyne LaPierre, conseillère pédagogique au centre Le Chantier, en raison de l'occasion qu'elle leur offrait de terminer l'année scolaire plus tôt que prévu. Ils pouvaient ainsi rivaliser avec les élèves du collégial pour l'obtention d'emplois au printemps.
Autorisée dès lors à aller de l'avant, la direction du centre Le Chantier accordait à ses enseignants dix journées libres, dont ils disposent depuis selon leurs besoins (personnels ou départementaux), aux jours et aux heures que la nécessité commande. De leur propre aveu, les enseignants préfèrent utiliser la majeure partie de ces journées pour de la formation technique, ce qui ne fait pas de la pédagogie une laissée-pour-compte, puisqu'on y consacre, au bas mot, six journées collectives supplémentaires. La formule a donc de quoi satisfaire des besoins personnels très diversifiés.

Une formule qui favorise le partage

L'an passé, Robert Blouin n'a pas eu à prier qui que ce soit pour multiplier ses relations avec les manufacturiers de produits de recouvrement, histoire de se tenir à la pointe du progrès. Quant à sa collègue Johanne Desjardins, qui enseigne un programme encore jeune portant sur la confection sur mesure et les retouches, elle n'a pas eu besoin de prétexte pour rencontrer des enseignants expérimentés d'autres commissions scolaires et établir des liens qu'elle entretient toujours. « *Certains enseignants, ajoute Jocelyne LaPierre, vont plutôt chercher les perfectionnements à l'intérieur des associations de métiers, d'autres choisissent d'aller en entreprise, d'autres encore préfèrent suivre des cours du soir de spécialisation dans leur technique. Vous voyez, c'est très diversifié ça répond à chacun dans son secteur d'activité.* »
Malgré cette formule souple qui sert mieux l'autonomie qu'elle n'appelle de concessions et de conciliations, la direction du centre Le Chantier encourage ouvertement une formation continue de groupe. Yvan Dumais, spécialiste en électricité de construction, en préconise également les avantages collectifs. « *Je trouve qu'il est important de se donner du perfectionnement, mais aussi du perfectionnement en groupe (à deux, trois ou quatre individus) pour avoir, tout le monde, le même signal, pour pouvoir ensuite le partager et le conserver, pas juste le lendemain, mais encore six mois plus tard.* »
Pour Jocelyne LaPierre, le bénéfice d'une formation commune tient aussi à cette considération humaine que tous ne se rappellent pas les mêmes choses. Comme de juste, ce type d'aide à la formation continue a été introduit ici parce qu'on attendait auparavant de l'enseignant qu'on parvenait à libérer qu'il soit agent multiplicateur. Une session de formation d'une journée ou deux ne lui conférait guère la maîtrise nécessaire au transfert de la nouveauté auprès de ses collègues, tandis qu'aujourd'hui on sent un net effet d'entraînement, une dynamique d'échange de vues qui engage les gens dans une démarche et les fait se décider sur une direction à prendre, sur des choix de perfectionnement à faire.
Ainsi, après avoir partagé une session de formation, Yvan Dumais et un enseignant de son secteur ont pu, en réponse à leurs collègues, relater les derniers développements apportés au code électrique, une « bible » qui, dans le domaine, en intéresse plus d'un. Il est heureux que ce type de mise au point collective confine au grégarisme, car du dialogue viennent les bienfaits de la discussion. Il n'est pas rare qu'un enseignant précocement branché sur l'actualité ait à user de persuasion avec les collègues de son propre département. Cyrias Fortin en sait quelque chose, lui qui vante abondamment les qualités de la fibre optique à ses élèves, espérant, par un malicieux calcul, qu'ils en parleront à leur tour à ses collègues. « *C'est bon que plusieurs suivent la même formation parce que ça entretient l'ouverture devant les nouveautés* », croit-il. Assurément, il faut imaginer que ce stratège gouailleur est drôlement bon vendeur. Ses collègues et lui sont allés récemment jeter un œil sur le système de sécurité du vieux port de Montréal, dont les caméras ultrasophistiquées, reliées par de la fibre optique, en font une installation au rendement unique, permettant la lecture d'une plaque d'immatriculation de Montréal-Est jusqu'à Pointe-aux-Trembles.

Prêcher d'exemple

De retour en classe, rien de plus opportun que de promouvoir les vertus de telles installations et leur possible visite. « *Mais pour en parler aux élèves, il faut l'avoir vu* », croit Cyrias Fortin. Voilà un enseignant qui n'hésite pas à se donner comme modèle, en disant, par exemple : « *Vous voyez ? J'en connais un peu, mais je n'en connais pas encore assez, ce qui fait que je retourne me perfectionner. Comprenez bien, les jeunes, que, toute votre vie, il va vous falloir aller chercher d'autres connaissances.* »
Au fond, pour lui et ses collègues, l'idée est simple. Comme ils tiennent à ce que leurs élèves soient remarqués par l'industrie, il doivent les y préparer en leur apprenant, comme à eux-mêmes, à ne rien laisser filer des nouveautés technologiques, un professionnalisme sans répit auquel la direction du centre de formation professionnelle Le Chantier a su accorder une juste considération. À tout seigneur tout honneur.

DOSSIER

UNE DÉMARCHE COLLECTIVE DE FORMATION CONTINUE

par Luce Brossard

Située à Val-d'Or et dirigée par M. Jean Dénommé, la polyvalente Le Carrefour compte une centaine d'enseignants et enseignantes dont la moitié est engagée dans une démarche de formation sur l'enseignement par médiation donnée par Steve Bissonnette et Mario Richard. Au cours de notre visite à cette école, nous avons pu constater l'importance qui y est accordée à la pédagogie, autant dans les choix effectués par l'équipe de direction et le dispositif de formation continue en cours que dans les projets pédagogiques mis en œuvre. Nous y avons rencontré la direction (voir les noms dans l'encadré), un groupe d'enseignants et d'enseignantes engagés dans l'enseignement par médiation, trois enseignants et trois élèves du programme d'éducation internationale, de même que l'enseignante et quelques élèves du cours à option de français-journalisme. Nous avons également rendu visite à un groupe d'élèves souffrant d'une déficience intellectuelle dans le local qui leur sert actuellement de centre de jardinage en attendant la construction de véritables serres.

Personnes rencontrées

Jean Dénommé, directeur
Michel Côté, directeur adjoint
Ginette Cournoyer, directrice adjointe
Claude Gauthier, directeur adjoint
Doris Veillette, directrice adjointe
Louise Guimont, enseignante de français-journalisme

Programme d'éducation internationale :

Emmanuelle Pichon, enseignante de mathématique
Jocelyn Trudel, enseignant de sciences physiques
Martine Julien, enseignante de français

Photo : Denis Garon

MICHEL CÔTÉ, DORIS VEILLETTE, JEAN DÉNOMMÉ, GINETTE COURNOYER, CLAUDE GAUTHIER

Photo : Denis Garon

Cette tournée dans l'école nous a permis de nous rendre compte des efforts qui y sont faits pour utiliser avec divers groupes d'élèves des approches pédagogiques stimulantes, de même que d'une volonté affirmée d'en venir graduellement à l'adoption de pratiques pédagogiques qui favorisent une plus grande réussite chez l'ensemble des élèves.

Une équipe de direction… pédagogique

Les membres de l'équipe de direction travaillent ensemble depuis neuf ans déjà. Intéressés par la pédagogie, ils et elles se sont donné le mandat de modifier peu à peu la mentalité, selon laquelle la direction s'occupe surtout de la discipline et le personnel enseignant de la pédagogie, afin d'être en mesure d'agir davantage à titre de guides pédagogiques, d'aides, de soutenir la réflexion pédagogique dans l'école. Ils et elles ont donc décidé d'assister aux rencontres des équipes de matières et de participer à la formation offerte aux enseignants et aux enseignantes.

De plus, on a affirmé le message que l'apprentissage est la mission première de l'école, de sorte que les services sociaux et psychologiques ont été resitués à l'extérieur de l'établissement et que les règlements concernant la présence aux cours ont été clarifiés et appliqués. Les activités parascolaires sont de plus en plus liées aux apprentissages prescrits dans les programmes d'études. Bref, un discours pédagogique s'est installé dans l'école, ce qui permet d'effectuer des choix acceptés par tous et toutes.

C'est ainsi que, lorsque trois conseillers pédagogiques ont pris leur retraite, la direction a demandé à la commission scolaire de ne pas les remplacer , mais plutôt de remettre à l'école une partie des sommes qui auraient servi à payer leur salaire. Donc, la direction et le personnel enseignant ont les moyens de choisir le type de formation continue qui leur convient. L'école a également défini des critères pour déterminer quel type de formation pourrait être offert. Il a alors été décidé qu'on soutiendrait des activités qui ont trait aux façons de faire et qui s'inscrivent dans un projet collectif, c'est-à-dire celles auxquelles plusieurs enseignants et enseignantes participent. C'est dans ce contexte qu'est né le projet sur l'enseignement par médiation.

Une formation continue structurée et offerte à tous

Il y a trois ans, à Rouyn, Doris Veillette et Ginette Cournoyer ainsi que quatre enseignants ont commencé leur formation sur l'enseignement par médiation avec un groupe régional. Emballées, elles ont pensé que ce serait une bonne formation à offrir à l'ensemble du personnel de l'école et l'ont donc proposée au comité de participation des enseignants, qui l'a acceptée. Puis elles ont invité Steve Bissonnette et Mario Richard à présenter la démarche aux enseignantes et enseignants intéressés. Vingt-deux personnes ainsi que le directeur et deux directeurs adjoints s'y sont inscrits, formant un deuxième groupe. L'année suivante, un troisième groupe de vingt-cinq enseignants et enseignantes a commencé la formation et un quatrième vient de le faire cette année. Les deux premiers groupes ont reçu douze jours de formation répartis sur deux années, le troisième en a suivi sept et les autres groupes participeront aussi à sept jours de formation.

Les enseignantes et les enseignants sont dégagés de leur tâche pour recevoir la formation sur l'enseignement par médiation, mais ils doivent s'engager à effectuer un changement minimal dans leur pratique pédagogique et à rayonner dans leur milieu en présentant leurs expériences ou en organisant un café pédagogique sur un thème précis.

Évidemment, l'organisation des cafés pédagogiques a vite été remise en question compte tenu du nombre de personnes engagées dans la formation, de sorte que l'ensemble du groupe travaille davantage à l'objectivation des expériences de chacun et de chacune et à l'approfondissement de certains aspects de la session. Pour cela, une rencontre par étape a lieu au cours d'une journée pédagogique, à laquelle assistent tous ceux et celles qui sont inscrits à la formation sur l'enseignement par médiation. Les deux premiers groupes se réunissent pour cette rencontre, qui dure de une heure à une heure trente. C'est la formule du suivi qui a été retenue pour favoriser l'objectivation, ce qui n'empêche en rien les groupes d'enseignants et d'enseignantes qui le souhaitent de se rencontrer. Déjà, des équipes se sont formées pour travailler ensemble. D'ailleurs, les enseignantes et les enseignants que nous avons interrogés ont mentionné l'importance du soutien et de l'encouragement de leurs collègues pour les aider à persévérer dans l'expérimentation et à éviter de retomber dans leurs anciennes habitudes. Les commentaires entendus au cours de cette rencontre montrent assez bien l'intérêt que revêt cette approche pour le personnel enseignant et les élèves, mais aussi le fait que le changement ne peut s'effectuer que petit à petit :

- « *Je pense que j'enseigne plus et que je gère moins parce que je gère mieux.*
- *J'aurais aimé que ça me transforme totalement, mais ce n'est pas ça, c'est un cheminement. Ce qui me tient, c'est le soutien des autres.*

Photo : Denis Garon

- *C'est possible maintenant de faire de façon plus sérieuse une autocritique de mes cours, car je sais sur quoi me critiquer. Pour moi, c'est un point de départ ; l'intégration va se faire graduellement.*
- *Le «modeling», ça m'a frappé. Je l'ai essayé en classe et cela sécurise les élèves : ils savent mieux quoi faire. Cela me sécurise aussi parce que je sais qu'il savent quoi faire.*
- *Maintenant, les échanges pédagogiques entre les profs deviennent possibles parce qu'on a quelque chose en commun.*
- *C'est aidant dans l'accompagnement des élèves en difficulté, ne serait-ce que dans la façon de les questionner.*
- *Le «modeling», c'est payant, mais il faut y penser.*
- *C'est une base et on peut construire pour aller plus loin.*
- *C'est une formation qui incite à passer à l'action.* »

D'autres activités de formation

Bien qu'un grand nombre de personnes soient engagées dans l'enseignement par médiation, ce n'est pas la seule voie qui existe à l'école. Une douzaine d'enseignants et d'enseignantes acquièrent également une formation sur l'apprentissage coopératif et une dizaine, sur la thérapie de la réalité. De plus, au cours des journées pédagogiques, divers ateliers de courte durée sont offerts, le plus souvent par des collègues ou par un membre de la direction. Ainsi, Michel Côté en a donné un sur le logiciel Power Point. De brèves séances d'information ont également lieu sur divers aspects de la réforme, de sorte qu'au cours d'une journée pédagogique un enseignant ou une enseignante peut participer à divers ateliers qui correspondent à ses besoins ou à ses champs d'intérêt et se garder du temps pour du travail personnel. Il arrive que sa journée entière soit consacrée à une seule activité de formation, notamment lorsque la personne-ressource qui la donne vient de l'extérieur de la région.

Comme toutes les écoles soucieuses de recevoir des jeunes enseignantes et enseignants bien formés, la polyvalente Le Carrefour accueille des stagiaires. De plus, l'équipe de direction suit avec beaucoup d'attention les nouveaux enseignants,

particulièrement en ce qui a trait à la présence des trois temps pédagogiques en classe. Les jeunes enseignants et enseignantes ont accès à la formation sur l'enseignement par médiation, comme les autres.

Des changements qui commencent à se faire sentir

Peut-on affirmer que les élèves sentent déjà un changement dans la façon de faire du personnel enseignant ? Pas tous, certes, mais ceux et celles dont plusieurs enseignantes et enseignants sont engagés dans la formation perçoivent des ressemblances. Ils constatent qu'ils ont les mêmes règles de base, qu'ils parlent tous du plan de questionnement. Ils commencent à sentir une certaine cohérence qui ne peut qu'augmenter maintenant que s'installe un cadre de référence commun et que les enseignants et enseignantes travaillent de plus en plus en équipe.

Quant à l'équipe de direction, elle constate d'abord qu'elle ressemble de plus en plus à une équipe de gestion qui prend le temps de réfléchir sur des questions de fond et sur les grandes orientations plutôt que de régler des problèmes. D'ailleurs, Jean Dénommé fait remarquer que l'ordre du jour des réunions de la table de gestion est passé de 27 ou 28 points à 3 ou 4.

En ce qui concerne le personnel enseignant, on peut sans crainte affirmer qu'en axant davantage sa réflexion et sa formation sur la pratique pédagogique il sera mieux préparé à accueillir la réforme du curriculum, d'autant plus que l'école est déjà organisée en deux équipes de cycle comprenant le secteur de l'adaptation scolaire, qu'on expérimente une approche d'intégration des matières dans le programme d'éducation internationale (le projet de la 2e secondaire, ayant l'histoire comme fil conducteur, est un modèle du genre) et qu'on préconise une pédagogie par projets dans les cours à option, comme celui de journalisme, mené avec brio par une enseignante qui met ses élèves en action pour produire le journal de l'école ainsi que des émissions diffusées à la télévision communautaire.

La direction de l'école avait bien raison d'affirmer, dès le début de la rencontre, que son établissement était axé sur la pédagogie et que la porte donnant sur le changement y était ouverte.

LE BÉNÉFICE D'UNE FUSION

par Guy Corriveau

Au cours de l'hiver 1998, dans l'entrevue qu'il a accordée à *Vie pédagogique*, Serge Mathurin décrivait les aspects enthousiasmants d'une jeune expérience de formation continue dont, à titre de directeur des services éducatifs de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud, il était l'inspirateur[1]. Un an et demi plus tard, il en a toujours long à raconter sur le sujet. Non parce qu'il est homme de rhétorique, mais parce que, pour ce féru de pédagogie occupé à infléchir le cours des événements, dix-huit mois, c'est déjà l'assurance d'un bilan bien étoffé.

Le cliché par lequel *Vie pédagogique* tentait de saisir ce processus en marche date d'avant la fusion des commissions scolaires, effective, rappelons-le, depuis le 1er juillet 1998. Pour reprendre les choses où elles en étaient, il s'agissait d'un plan orchestré d'en haut, centralisé, qui prévoyait la formation d'enseignants, et son suivi, dans une approche appelée « enseignement stratégique ». Ce projet d'amélioration des pratiques pédagogiques visait à tisser petit à petit un vaste réseau de formation continue autour d'un bassin d'enseignants-ressources (des enseignants formés à l'enseignement stratégique pour, à leur tour, en former d'autres), projet qui, sur cinq ans, nécessiterait des débours de l'ordre de un million de dollars. Les directeurs d'école engagés dans le projet étaient bien conscients qu'il fallait créer des conditions facilitantes pour les enseignants. Au moment où *Vie pédagogique* en rapportait les résultats prometteurs, une centaine d'enseignants sur trois cents étaient engagés dans un cheminement qui, essentiellement progressif, avait été conçu pour atteindre 80 p 100 d'entre eux. « *C'est ce qui était prévu*, dit Serge Mathurin, *mais la fusion n'était pas prévue !* ».

Le comité du projet mobilisateur et rassembleur

L'inquiétude devant la fusion des commissions scolaires était on ne peut plus légitime : le projet d'implantation de l'enseignement stratégique qui reposait sur une centralisation budgétaire risquait fort de se voir désarticulé dans une opération provoquant la décentralisation des pouvoirs attribués aux écoles, dont la décentralisation budgétaire. Ce provisoire déséquilibre, que la Commission scolaire de la Côte-du-Sud n'était pas seule à redouter, méritait à tout le moins une réflexion. Formant un comité dit mobilisateur et rassembleur, des représentants des quatre commissions scolaires qui allaient se fusionner[2] ont voulu faire le point sur l'état de la pédagogie dans chacun des territoires, afin de voir si la nouvelle aire administrative ne permettrait pas de se donner une vision commune en ce qui a trait à l'amélioration des pratiques ou, du moins, de laisser se poursuivre ce qui ici et là était amorcé, le bilan ayant permis de se rendre compte que partout sur le territoire des enseignants travaillaient déjà à améliorer leur pratique pédagogique.

De leurs travaux est issue la volonté de budgéter 700 000 $ avant la lettre pour tous les projets de développement pédagogique dans le nouveau territoire. Bien que cette mesure allât à contre-courant d'une gestion autonome, les directeurs d'écoles primaires et secondaires qu'elle touchait ont accepté de voir confier ces crédits budgétaires à la direction de la nouvelle commission scolaire, sachant qu'ils pourraient en disposer au prorata du nombre d'élèves de leur établissement. Il était toutefois convenu que seuls seraient soutenus les projets tenant compte des approches pédagogiques novatrices, définies dans un cadre de référence produit par le comité du projet mobilisateur et rassembleur.

Dans ces conditions, le projet d'enseignement stratégique défendu par Serge Mathurin a pu, dès l'automne 1998, continuer à rayonner avec entrain. Mais à une échelle jusque-là inattendue.

Photo : Denis Garon

SERGE MATHURIN

Par effet d'entraînement

Le concept d'enseignant-ressource formant d'autres enseignants à l'enseignement stratégique – lesquels avec l'expérience acquise deviennent enseignants-ressources à leur tour – s'est consolidé au mois de septembre 1998 avec la formation d'une 4e cohorte[3]. « *C'est toujours le même concept*, rappelle Serge Mathurin, *selon lequel nous croyons que pour améliorer les pratiques, une formation ne suffit pas : il faut accompagner les gens dans une formation suivie.* »

Pourquoi les choses ont-elles pris de nouvelles proportions ? Pourquoi les autres ex-commissions scolaires se sont-elles dites intéressées au premier plan à ce type de formation continue, allant dans certains cas jusqu'à constituer des cohortes d'éventuels formateurs placés sous la conduite des enseignants-ressources de l'ex-Côte-du-Sud ?

Lorsqu'on évoque l'idée d'un leadership venu de son ancien territoire, Serge Mathurin hésite, car il n'ignore pas les fertiles initiatives qui ont germé ailleurs. Il préfère avec circonspection parler d'un effet d'entraînement, rendu possible par l'existence d'une volonté de changement répandue et affirmée partout ainsi que par la constitution du comité du projet mobilisateur et rassembleur : quand ce comité exprimait la préoccupation, au sein de la nouvelle direction générale,

Photo : Denis Garon

d'une réflexion commune et systématique sur le développement pédagogique, il pavait déjà la voie à la concertation. Toutefois, honnêteté oblige, Serge Mathurin consent à reconnaître dans son projet des vertus qui lui sont propres. Il y a bien eu, et il y a encore, beaucoup de projets intéressants qui naissent un peu partout. Mais si la plupart des milieux ont opté pour le projet de l'ex-Côte-du-Sud (l'un des pôles était déjà engagé dans une démarche similaire), c'est croit-il, « *parce qu'on avait amorcé des choses systématiquement. On dit souvent qu'il faut décentraliser, mais j'ai toujours pensé, comme directeur des services éducatifs, que notre projet centralisateur était très sain parce qu'il donnait une impulsion «commission». On veut que le directeur d'école devienne leader pédagogique, mais il n'est pas évident qu'il sera toujours en mesure de créer l'impulsion que cela suppose. Tandis qu'avec notre plan «commission», le monde s'est senti entraîné par une vague* ». À tel point qu'avec le projet mobilisateur, une fois le cadre de référence établi, d'autres pôles ont demandé à Serge Mathurin et à certains de ses enseignants de présenter les fondements de leur projet d'implantation d'enseignement stratégique. Du nord au sud, de l'est à l'ouest, ils ont parlé de la logique derrière cette formule, de l'importance de l'enseignant-ressource, ils ont témoigné des améliorations apportées à la pédagogie, à la prise en charge par les élèves de leur apprentissage… Avec le résultat que le concept d'enseignant-ressource est aujourd'hui appliqué à d'autres sauces : un peu partout, des cohortes désirant propager l'enseignement stratégique ont été placées sous la gouverne d'enseignants-ressources ; au secondaire, des enseignants ont formé des comités travaillant au développement de leur champ disciplinaire et reviennent en partager les fruits avec leurs collègues immédiats ; au primaire, quatre enseignantes de l'est, du centre et de l'ouest ont reçu à Québec une formation sur la nouvelle grammaire, formation qu'ils ont ensuite donnée dans leur commission scolaire.

Les bienfaits de la fusion

À rebours, Serge Mathurin dirait-il que si l'on a craint qu'un projet centralisé ne se perde dans une décentralisation, il en a plutôt profité pour essaimer ? « *Ah oui ! Absolument ! Cette crainte a fait qu'on a remis à sa place toute l'importance des approches pédagogiques et de la formation continue, qu'on redise l'importance de continuer à cheminer là-dedans, l'importance d'améliorer l'acte pédagogique. C'est comme si on était en train d'installer une nouvelle culture. Mais tout cela se fait à petits pas car on sait que le changement en profondeur n'est pas chose facile en éducation. Puis, au fond, on arrive de plain-pied avec la réforme. La vraie réforme, c'est dans la salle de classe qu'elle se passe. Moi je pense que chez nous, avec la fusion, elle est commencée depuis septembre 98.* » Serge Mathurin espère que la décentralisation viendra ainsi corriger une faiblesse constatée avant la fusion, soit le rôle parfois timide des directeurs d'école qui ne se sentaient pas partie prenante d'un projet relevant d'abord des services éducatifs. S'il reconnaît que l'application de la Loi sur l'instruction publique leur confère une telle somme de responsabilités administratives nouvelles qu'ils ont à se faire violence pour se préoccuper de développement pédagogique, s'il les a entendus dire qu'ils se sentent débutants devant la réforme, il estime qu'ils ont, dans la nouvelle conjoncture, une belle occasion d'assumer leur leadership pédagogique : de l'avis de tous, les approches novatrices mises en œuvre en matière de formation continue de même que l'arrivée du nouveau curriculum de la réforme participent d'un même souffle.

Il demeure que pour lui l'objectif de départ est en voie d'être atteint : des enseignants formés parmi les deux premières cohortes commencent à être capables de former d'autres enseignants et les directeurs sont en mesure d'assurer un suivi. « *Je pense*, conclut-il, *qu'on est en train graduellement d'aller vers l'autonomie pédagogique, la formation continue prise en charge par l'école, mais à des rythmes divers et selon des façons différentes. Notre projet est peut-être mobilisateur et il contenait sans nul doute, au départ, une idée de centralisation, mais c'est en vue que les gens deviennent autonomes et que la formation continue soit aux premières loges.* » Reconnaissons là un projet vraiment conçu pour amener peu à peu les équipes-écoles à se passer de lui.

1 Luce BROSSARD. « À la Commission scolaire de la Côte-du-Sud. L'implantation progressive de l'enseignement stratégique », *Vie pédagogique*, nº 107, avril-mai 1998, p. 44-46.

2. Les commissions scolaires de Bellechasse, de la Côte-du-Sud, de l'Islet-Sud et la partie Abénaquis de la Commission scolaire Beauce-Abénaquis forment aujourd'hui la nouvelle Commission scolaire de la Côte-du-Sud.

3. Pour une juste compréhension, il sera indiqué de lire ou de relire l'article précité.

DES RÉPONSES À TOUS LES BESOINS

par Luce Brossard

« *La formation continue est une de nos spécialités* », a affirmé d'entrée de jeu Cylvie Gaignard au moment où nous avons rencontré, à l'école primaire Le Prélude à Rouyn-Noranda, la directrice, Mme Rollande Vézina, accompagnée de cinq enseignantes (voir la liste dans l'encadré). L'énumération des activités de formation auxquelles nos interlocutrices ont participé montre que cette affirmation n'était pas du tout exagérée. Mieux encore, les propos qu'elles ont tenus sur leur pratique pédagogique témoignent que cette formation n'est pas restée lettre morte et qu'elle a eu des répercussions en classe.

Il faut dire que cette école jouit d'un double privilège : avoir une directrice convaincue de l'importance de mettre à jour son savoir pédagogique et faire partie d'une commission scolaire dont les choix sont clairs en matière de formation continue. Il s'ensuit que l'école profite des programmes de formation de qualité qui sont offerts par la commission scolaire à l'ensemble de ses établissements et que, de plus, la directrice utilise des sommes supplémentaires pour permettre à toutes les personnes intéressées de s'y inscrire, y compris les jeunes enseignantes qui n'ont pas encore de postes permanents. En outre, elle fait elle-même appel à des personnes-ressources pour tra-

Photo : Denis Garon

CYLVIE GAIGNARD, JULIE HOULE, DORIS DUFRESNE, ROLLANDE VÉZINA, LAURETTE TALBOT, SYLVIE RIVEST

Photo : Denis Garon

vailler sur des sujets qui intéressent l'équipe-école.

Lorsqu'elle est arrivée comme directrice à l'école Le Prélude, il y a sept ans, au moment de la mise en œuvre du plan Pagé, Rollande Vézina, de concert avec l'équipe-école, a choisi d'utiliser les sommes disponibles pour la formation du personnel. Il lui apparaissait évident que l'ajout pour un temps de ressources humaines dans l'école n'était pas rentable à long terme et qu'il était préférable que l'équipe-école change peu à peu ses façons de travailler. A alors commencé un processus dont on n'entrevoit pas la fin et dont les étapes sont, non seulement déterminées par les besoins exprimés par les membres de l'équipe, mais aussi par des découvertes faites à l'occasion de rencontres ou de lectures. Un survol de ce parcours montre à quel point l'équipe-école a été à la fois attentive aux besoins de chacun et chacune et au développement de la connaissance dans le domaine de l'éducation. Le processus n'a pas été linéaire ; certaines activités de formation ont eu lieu en même temps. De plus, les membres de l'équipe n'ont pas suivi toutes les formations, bien que personne ne soit resté sur la ligne de départ. Enfin, le souci de faire acquérir à un bon nombre de personnes un savoir et un savoir-faire dont pourront bénéficier les autres membres de l'équipe est toujours présent.

Voyons donc quels ont été les objets de formation des sept dernières années à l'école Le Prélude.

1. La psychosynthèse

Impossible de changer sa pratique si on ne se connaît pas soi-même. Aussi Rollande Vézina, qui avait eu la chance de rencontrer André Paré, a-t-elle présenté deux projets d'innovation s'appuyant sur la psychosynthèse. Une personne-ressource, Mona Auclair, a travaillé six jours non consécutifs avec l'équipe. Entre-temps, cette dernière explorait des concepts, expérimentait en classe et échangeait des idées sur sa pratique au cours des réunions du personnel pour voir le chemin parcouru par chacun et chacune. À l'occasion de cette formation, la visualisation a fait l'objet d'une attention particulière.

2. L'humour

Ont suivi deux jours de formation, offerts par un psychologue, sur l'intégration de l'humour dans l'enseignement. C'est bien connu que les élèves apprécient les enseignants et les enseignantes qui sont capables de faire preuve d'un sens de l'humour en classe, de dédramatiser les situations. La formation visait aussi à développer cet aspect chez les élèves, à encourager ce petit côté ludique qu'ils et elles ont naturellement. Les enseignants et les enseignantes ont d'ailleurs constaté que certains messages passaient mieux avec de l'humour.

3. La transdisciplinarité et les processus mentaux

Rollande Vézina, qui a suivi plusieurs jours d'une formation donnée par Gilles Noiseux sur les processus mentaux au moment où l'on commençait à utiliser, dans la région, un matériel didactique favorisant l'intégration des matières, a voulu en faire profiter l'équipe-école. Aussi a-t-elle préparé une session sur les processus mentaux et les trois temps pédagogiques, sujet sur lequel l'équipe est souvent revenue par la suite.

4. La gestion de la classe

Presque tous les enseignants et les enseignantes ont été formés en matière de gestion de classe par Jacqueline Caron. Cette formation avait été retenue dans le plan de perfectionnement de la commission scolaire.

5. L'enseignement par médiation

Donnée par Steve Bissonnette et Mario Richard, la formation relative à l'enseignement par médiation s'inscrivait dans la suite logique de celle qui avait été offerte par Gilles Noiseux. Un premier groupe y a participé pendant neuf jours et un deuxième poursuit cette année. Cette formation est offerte par la commission scolaire à un nombre restreint d'enseignants et d'enseignantes par école. C'est pourquoi la directrice de l'école Le Prélude a utilisé une portion du budget de son établissement pour permettre à tous ceux et celles qui le voulaient d'y participer.

6. Le fonctionnement du cerveau

Une personne-ressource de la région, Luc Pichette, a été invitée à donner une formation sur le fonctionnement du cerveau à l'équipe-école, aux parents et aux élèves, ce qui a permis aux enseignants et enseignantes de travailler par la suite avec les élèves sur leur conception de l'intelligence ainsi que sur différentes façons d'apprendre.

Photo : Denis Garon

7. L'apprentissage coopératif

Il arrive qu'une formation suscite un besoin. Dans l'enseignement par médiation, on préconise de faire travailler les élèves en équipe. À cet effet, des enseignantes ayant senti le besoin d'en savoir plus sur le sujet ont fait appel à une collègue de La Sarre, Nathalie Chabot, experte dans ce domaine, pour leur donner des ateliers.

8. L'informatique

Comme il se doit, la commission scolaire a organisé des sessions de perfectionnement et, cette fois encore, l'école Le Prélude a trouvé le moyen d'y inscrire plus d'enseignants et d'enseignantes que le nombre permis en ajoutant des sommes. De plus, une enseignante de l'école, plus avancée dans ce domaine, a donné généreusement de son temps, pour aider ses collègues.

9. L'enseignement stratégique en lecture

Destinée aux enseignants et enseignantes de soutien, la session de formation de sept jours donnée par Christian Boyer a aussi été suivie par deux enseignantes de l'école, de sorte qu'elles sont maintenant en mesure de soutenir le travail de leurs collègues en ce qui concerne les stratégies de lecture. Pour Rollande Vézina, il est extrêmement important que la commission scolaire et même l'école puissent disposer de personnes-ressources sur place afin d'éviter de toujours dépendre de celles de l'extérieur de la région. C'est ainsi que Cylvie, qui a beaucoup travaillé les stratégies de lecture avec ses élèves, s'est offerte pour aider ses collègues.

10. L'école de qualité

Fortes de leur lecture des ouvrages de William Glasser sur l'école de qualité, Rollande, Cylvie et Doris ont préparé un atelier à l'intention de leurs collègues et même de ceux et celles d'une autre commission scolaire.

À toutes ces activités de formation, il faut ajouter celles qui sont organisées par les conseillères pédagogiques, qui n'hésitent pas à aller dans les classes pour tenter des expériences, l'utilisation du portfolio

Personnes rencontrées

Rollande Vézina, directrice de l'école Le Prélude à Rouyn-Noranda (300 élèves) et de l'école Saint-Jean l'Évangéliste à McWatters (175 élèves)

DE L'ÉCOLE SAINT-JEAN L'ÉVANGÉLISTE :

Cylvie Gaignard, enseignante de 4e année

Sylvie Rivest, enseignante de 2e année

DE L'ÉCOLE LE PRÉLUDE :

Julie Houle, enseignante de 3e année

Laurette Talbot, enseignante de 2e année

Doris Dufresne, enseignante de 1re année

par exemple. Il faut aussi dire un mot sur les cafés pédagogiques portant sur des thèmes divers : gestes réparateurs, devoirs et leçons, styles d'apprentissage, etc., animés par l'une ou l'autre des enseignantes, qui ont lieu au cours d'une journée pédagogique ou d'une rencontre mensuelle, ce qui favorise la participation de tous les membres du personnel. De toute façon, comme le dit la directrice, « *quand cela fait six ans qu'on a de la formation continue dans l'école, tout le monde finit par être rejoint d'une façon ou d'une autre. À la longue, ça va porter fruit.* »

En plus de ses répercussions sur la pratique pédagogique, « *la formation continue a un effet sur l'esprit de l'école*, affirme Rollande Vézina. *Tout le monde veut participer à l'élaboration des politiques, du projet éducatif.* »

Il est évident que personne ne retire le même bénéfice de la formation continue ni ne met les mêmes choses en pratique. Cependant, les enseignantes constatent qu'elles ont maintenant un langage commun et que les élèves le sentent. Elles établissent les mêmes règles de base dans leur classe et amènent peu à peu les élèves à régler leurs conflits de façon autonome, de sorte qu'elles n'ont presque plus de discipline à faire. Modelage et objectivation sont devenues des pratiques courantes. Elles se sentent prêtes pour la réforme ; elles ont même l'impression d'avoir une longueur d'avance sur les autres. Les élèves de Cylvie Gaignard travaillent déjà en projet. Sylvie Rivest veut prendre une 1re année cette année et suivre ses élèves en 2e l'an prochain. Bon nombre d'élèves en difficulté sont intégrés dans les classes ordinaires, où on s'applique à leur faire acquérir de bonnes stratégies d'apprentissage, notamment en lecture, et à leur assigner des tâches différentes. L'évaluation formative est à l'honneur et le jugement de l'enseignant ou de l'enseignante prime toujours. On expérimente déjà le portfolio dans certaines classes. Cette année, la direction pense proposer à l'équipe-école de réaliser un projet de cycle sur le thème de l'environnement, retenu pour le projet éducatif.

Une formation appréciée

Il n'est guère étonnant que les enseignantes que nous avons rencontrées jugent que la formation continue dans laquelle elles sont engagées depuis bon nombre d'années est de plus en plus appropriée, puisqu'elle s'appuie sur des assises théoriques solides et qu'elle est immédiatement applicable en classe. Elles se trouvent chanceuses puisque leur directrice est intéressée à la pédagogie, qu'elle s'efforce de donner accès à la formation au plus grand nombre, qu'elle participe elle-même aux activités et qu'elle en donne même. Elles considèrent que le genre de formation continue qui a cours dans leur milieu permet aux enseignants et enseignantes de sortir de leur isolement, de parler de leurs problèmes sans être mal vus et de se soutenir mutuellement. La diversité des expériences dont elles profitent ne peut qu'enrichir leur bagage pédagogique pour le plus grand bien des élèves.

DOSSIER

À L'HEURE AVANCÉE DES NOUVELLES TECHNOLOGIES

par Guy Corriveau

Le projet de soutien à la formation continue dont m'entretient Mme Deborah Gross prophétise en quelque sorte l'avènement du village global. Mme Gross, qui travaille aux Services à la communauté anglophone du MEQ, sait aujourd'hui comment l'informatique a permis, dans les années 90, de jeter des ponts entre les solitudes des écoles anglophones éparpillées un peu partout dans la province.

On compte 100 000 élèves de langue anglaise au Québec, soit l'équivalent de la population scolaire de l'Île-du-Prince-Édouard ou de la seule ville de Calgary. Mais si 80 p. 100 des 400 écoles qui les reçoivent sont concentrées autour de Montréal, 20 p. 100 sont disséminées aux quatre vents. Souvent très petites, elles restent parfois le seul lieu dans un village qui, sans bibliothèque ni vie sociale, soit encore anglais. « *Imaginez une école de 35 élèves, répartis de la prématernelle à la 5e secondaire. Si on est un prof de maths de 3e ou de 4e année, on est le seul. On partage avec qui ? On trouve les ressources humaines et matérielles où ? On n'a rien comme échange.* » En 1992, le besoin brûlant d'un réseau télématique pour les écoles anglophones a ainsi clairement été rapporté par le *Chamber's Committee*, un conseil consultatif ayant voyagé même en région.

Naissance d'un réseau télématique…

Chargée de coordonner ce projet d'un réseau télématique, baptisé *Small Schools Network*, Deborah Gross a connu les débuts modestes de ce réseau conçu à l'origine comme un circuit fermé et exploité à l'aide du rudimentaire logiciel de courrier électronique *cc :Mail*. En liaison virtuelle, sept enseignants d'écoles primaires[1], reconnus pour leur leadership et leur esprit de coopération, ont collaboré à cette phase exploratoire dont nous ne retiendrons que les grands traits : ces enseignants pouvaient en tout temps entretenir des discussions privées, tandis que les élèves profitaient d'une plate-forme ouverte à des projets d'échanges pédagogiques entre les classes. Si l'on néglige les erreurs propres à toute expérimentation, on constate que plusieurs essais furent heureux, telle cette revue informatique menée par les sept classes ou ce « math-o-thon » proposé à la cantonade.

À telle enseigne qu'à sa deuxième année le réseau connaissait un essor par l'ajout de sept nouvelles classes et l'adjonction de l'aide précieuse de Mme Christiane Dufour. Ex-enseignante et ex-animatrice d'un CEMIS dans une école, celle-ci fut engagée à temps plein pour assumer un rôle de leadership pédagogique et technique auprès des enseignants avec lesquels elle allait élaborer de nouveaux projets. Selon Deborah Gross, cette personne-ressource devenait nécessaire en raison de l'ampleur que prenait le réseau et du fait que la télématique instillait de réels changements dans la pédagogie et la gestion de classe. « *L'ordinateur change tout. Dans un cadre magistral, en gros, c'est le prof qui a l'information, et les élèves, qui suivent, font toujours la même chose en même temps. Mais alors, qu'est-ce qu'on fait si on n'a que cinq ordinateurs ? Les profs nous expliquent que c'est comme dire aux élèves : "Voilà ! Vous avez un projet, mais il y a juste un stylo…" Par contre, si le prof procède par apprentissage coopératif et en pédagogie par projets, s'il y a des stations de travail dans sa classe, il est très facile de travailler avec les ordinateurs parce que, pendant que des élèves font quelque chose, d'autres font autre chose.* »

L'expertise progressivement acquise par les enseignants liés au *Small Schools Network* a permis, au cours de la troisième année d'exploitation, de constituer une équipe de personnes-ressources. Sur les sept enseignants de la première phase du réseau, cinq ont été libérés de 20 p. 100 de leur tâche, soit une journée par semaine, pour former cette équipe avec deux de leurs collègues. « *Ils ont créé, lancé des projets, géré des projets de télématique scolaire et ils étaient formateurs dans leur région. Ils offraient des idées de contenu, mais aussi des conseils sur la gestion de classe : comment ça peut fonctionner dans la classe d'un autre prof à distance. Un prof qui n'avait jamais participé à un projet télématique pouvait maintenant recevoir le contenu, mais aussi la formation continue pour l'aider à changer sa façon de faire.* »

Photo : Denis Garon

DEBORAH GROSS

...ET POURQUOI PAS UN SITE WEB ?

Depuis l'arrivée d'Internet et la prolifération exponentielle des ordinateurs personnels, les choses ont pu évoluer autrement. Il y a trois ans, le *Small Schools Network* a quitté son circuit fermé pour loger à l'enseigne du *Québec English Schools Network*, un site Web que Deborah Gross qualifie spontanément de fantastique. Situé au *www.qesn.meq.gouv.qc.ca*, ce site tire sa substance première des réalisations et des rencontres qui ont foisonné dans le cadre du réseau télématique, tant et si bien que le visiteur empressé n'apercevra sans doute, dans son arborescence, qu'une complexité, qui est aussi sa plus grande source de souplesse.

Si l'ensemble du site a été orchestré par M. Rob Costain, un nouveau venu versé dans la technologie éducationnelle, Christiane Dufour est, quant à elle, webmestre du sous-site destiné surtout aux écoles primaires, le *Project Centre*, lequel abrite tous les descendants du *Small Schools Network* et nécessite de fréquentes mises à jour. D'autres sous-sites s'adressent aux écoles secondaires en offrant, par champ disciplinaire, des centres de ressources qui sont tous sous la responsabilité de webmestres spécialisés en mathématiques, en histoire ou en sciences. « *La clientèle visée, c'est les profs, toujours les profs.* » Ils trouvent ici des informations, des ressources pour le curriculum ou pour les examens. Mais le site est aussi un carrefour extraordinaire de formation continue par l'échange d'idées, que ce soit de professeur à professeur, de professeur à expert, de professeur à conseiller ou, à la rigueur, de professeur à ministère. « *Au fond, il y a toujours des réseaux. Par exemple, avec «math-chat», des profs du Québec se parlent par courrier électronique autour du curriculum de maths. C'est actif, très actif.* »

Ouvert tous azimuts à la planète informatique, le site offre l'avantage d'être accessible à la maison pour les enseignants, les parents et les élèves, alors que son ancêtre, le *Small Schools Network*, était confiné à l'école. C'est aussi le hic de toute cette histoire : « *Avec le site Web, on a accueilli beaucoup de gens avec qui on n'était normalement pas en contact : des profs du Japon, des États-Unis, des autres provinces. S'il y a une école en Angleterre qui veut participer, on est toujours ouvert à ça. Par contre, avec le réseau* cc :Mail *très fermé, on connaissait tous les gens qui faisaient partie du réseau. Il y avait un contact personnel qu'on a un peu perdu avec le site Web.* »

DERRIÈRE *LES PORTES FRANÇAISES*

Avant que je reprenne la route, M^me^ Gross a voulu me présenter rapidement ce site dont elle tire une juste fierté, son dernier-né : *Les Portes françaises*, un sous-site conçu pour soutenir l'enseignement du français dans les écoles anglaises (FLS). Le voisin de bureau immédiat de Deborah Gross, M. Richard Bastien, justement responsable du dossier du FLS aux Services à la communauté anglophone, tenait à nous faire part d'une récente et joyeuse trouvaille. Il nous a parlé de cette enseignante qui, depuis dix ans, travaille au primaire et qui vient tout juste de découvrir le site Web. Elle s'est servie des *Portes françaises* pour faire apprendre un conte à ses élèves. Venue présenter son approche à une équipe de collègues de M. Bastien, elle en a dérouté plus d'un. « *Ce qui est important avec elle*, explique-t-il, *c'est que, sans le savoir, elle a dû faire sa propre réforme personnelle en pédagogie, c'est-à-dire déléguer l'apprentissage aux élèves plutôt que de leur faire faire de l'apprentissage. Elle a «enseigné» le conte pendant cinq ans, mais c'est la première fois qu'elle fait «apprendre» le conte. Comme le Monsieur Jourdain de Molière qui ne savait pas qu'il parlait en prose, elle ne savait pas qu'elle avait fait la réforme scolaire dans sa classe. Elle ne s'en était pas rendu compte avant d'en parler. On n'en revenait pas comment ça venait tout bonnement, innocemment, illustrer le changement de paradigme souhaité avec la réforme.* »

Comme quoi, la visite du site risque fort d'être contagieuse ! Sur ce, j'ai dû quitter les bureaux du MEQ, non sans avoir entendu Deborah Gross me résumer en trois points sa conception du soutien à la formation continue par les nouvelles technologies : « *Premièrement, on touche beaucoup de monde. Deuxièmement, dès qu'on travaille avec la technologie, il faut une réflexion professionnelle et personnelle : est-ce que c'est important de le faire comme ça ou y a-t-il une autre façon de le faire ? Troisièmement... on partage !* »

Le village global, a-t-il déjà été dit ?

1. Situées en Gaspésie, en Estrie, dans les Laurentides, à Québec et à Montréal.

DOSSIER

LE COURAGE DE REMETTRE LES CHOSES EN QUESTION

par Guy Corriveau

François Guité, Michel Desbiens et Stéphane Francœur ne se sont pas connus par pure coïncidence. Attirés, il y a quelques années, à l'école de Rochebelle de Sainte-Foy par son récent programme d'éducation internationale (PEI), ces trois enseignants entendaient, comme bien d'autres, saisir l'occasion d'une impulsion inespérée pour leur ardeur et leurs idéaux. « *Les gens qui avaient envie de faire quelque chose de "grand", se rappelle François Guité, se sont jetés sur le PEI comme sur une manne, un peu comme des fauves, sauf qu'on ne savait pas ce qui nous attendait.* » Bien que pavé de bonnes intentions, le cadre de l'école allait oppresser le PEI en raison de ses lourdes contraintes (horaire, curriculum, évaluation, etc.), perdant progressivement de cette souplesse qu'on avait d'abord sentie.

MICHEL DESBIENS, CLÉMENT LABERGE

Photo : Denis Garon

Incapables de travailler à l'étuvée, les trois enseignants, de plus en plus mobilisés par leur insatisfaction, ont voulu respirer le grand air. Animés par des lectures, emportés par le partage de réflexions sur un apprentissage authentique des élèves, enfiévrés par la certitude de n'aller nulle part et le constat des limites du paradigme scolaire actuel, ils nourrissaient le besoin idéologique de créer une aire leur permettant de déployer leurs compétences. S'il leur prenait l'envie de refaire le système, ils se sentaient, avouent-ils encore, trop petits tout seuls. Aussi la rencontre entre Michel Desbiens et Thérèse Laferrière, professeure en sciences de l'éducation à l'Université Laval, vint-elle à propos. Il a suffi d'une boutade de Michel, interrogé à brûle-pourpoint sur son intérêt pour des études de maîtrise, pour que s'ouvre une brèche : « *J'ai été un peu provocant : "Ça ne se fait plus tout seul, ai-je lancé à M^me^ Laferrière, une recherche sérieuse ! Accepteriez-vous de diriger une maîtrise collective ?" Elle a dit O.K.* » Peu de temps après, la rencontre de Clément Laberge, enseignant d'une autre école qui était, lui aussi, insatisfait de son parcours professionnel, enrichissait l'équipe, à laquelle on permettait de

produire un mémoire collectif sur une problématique globale. C'était du jamais vu dans la profession !

Une maîtrise collective comme formation continue

Pour les quatre enseignants, une maîtrise collective comme véhicule de formation continue exprime donc un refus de perpétuer mécaniquement la tradition pédagogique, un besoin d'éprouver leurs convictions profondes à l'aune d'un apprentissage personnel. Outre leur insatisfaction, ces enseignants partagent un intérêt pour les nouvelles technologies et leur possible soutien pédagogique. Déjà, d'occasionnelles et fébriles rencontres consacrées à des échanges d'idées les avaient rendus amers à l'endroit de la formation dirigée proposée par l'école, le fait de n'y jamais trouver leur compte leur faisant craindre de rester ignorants toute leur vie. Aujourd'hui encore, Michel relate à l'emporte-pièce : «*Je viens d'arriver d'un colloque de l'école internationale. J'étais furieux. Cinq personnes, assises devant 900 personnes, à lire des textes «plates». Ils sont en train de nous dire qu'on doit mettre l'élève en action, mais ils nous rendent spectateurs. Or, pour nous, il est clair que la formation doit être faite dans le même paradigme que ce qu'elle est supposée faire naître. On doit vivre la même chose qu'on demande aux élèves.*»

C'est cette logique qui leur a permis de tisser la trame de la recherche-action de leur maîtrise. Si le point central de leur démarche est de voir comment la pédagogie par projets – fondement pédagogique auquel ils croient ferme – , les technologies, les communautés d'apprentissage, comment ces trois facteurs en somme peuvent s'articuler pour favoriser l'apprenant, c'est parce qu'ils n'ont pas hésité à appliquer cette médecine sur eux-mêmes. Ils ont choisi la maîtrise collective comme premier projet commun, parce que des enseignants prêts à avancer de concert forment une communauté où ils connaissent eux-mêmes les difficultés et les forces d'un mode d'apprentissage qu'ils souhaitent parallèlement proposer à des élèves.

Un camp de jour technologique

Sur les bases de leurs nombreuses lectures et discussions, les enseignants furent bientôt prêts à concevoir la partie ayant trait à l'action dans leur recherche-action. Leur premier projet d'apprentissage ou d'expérimentation, leur premier banc d'essai, devait leur permettre d'explorer une problématique qu'ils formulaient ainsi : comment trouver un cadre pédagogique (et non technologique) pour intégrer les nouvelles technologies (vues comme un moyen et non comme un objet d'apprentissage) à l'école. Toutefois, les contraintes institutionnelles les empêchant de bénéficier de la liberté d'action que requiert toute exploration, et la plus grande force des nouvelles technologies étant, selon eux, d'amener la communauté dans l'école, il est vite apparu que le projet de recherche ne pouvait être réalisé sans qu'ils sortent des quatre murs de l'école.

C'est à Clément qu'est venue en premier l'idée d'offrir, pour l'été 1996, un camp de jour technologique. Présenté aux jeunes de Sainte-Catherine-de-la-Jacques-Cartier, municipalité où il enseigne, comme une occasion de participer à un projet de création et de communication multimédias par le réseau Internet, le camp de onze jours allait se tenir à l'école secondaire Saint-Denys-Garneau, dont le dynamique directeur, M. Martin Bouchard, se disait ouvert à toute avancée pédagogique et en mesure de la soutenir matériellement. C'est ainsi qu'un beau matin de juillet une trentaine de jeunes de 12 à 15 ans étaient au seuil d'une extraordinaire expérience.

Les professeurs aguerris connaissent bien les ruses de la persuasion subtile qui se cache derrière la communication pédagogique. L'astuce de l'équipe d'enseignants à la maîtrise, a consisté à imaginer le camp comme une vaste mise en scène. Le scénario prévoyait d'abord des ateliers de coopération destinés à dégager la dynamique du groupe, puis la visite de la rédaction du *Soleil* sous la gouverne du journaliste Yves Therrien, que les enfants ne quittaient pas sans recevoir au passage – tiens ! tout bonnement – sa carte professionnelle. Ensuite avaient lieu les entrées et sorties de différents spécialistes venus très brièvement communiquer leurs compétences informatiques aux jeunes, qu'ils ne quittaient pas sans laisser au passage – tiens donc ! – leur carte professionnelle. Le maire de Sainte-Catherine aussi dans le coup, à qui les jeunes faisaient visiter leurs installations, – tiens ! – les invitait spontanément à concevoir un site Web présentant les attraits touristiques de la municipalité. Que les jeunes sautent sur l'occasion, le scénario ne pouvait le prévoir, pas plus qu'il ne pouvait prévoir la proposition de l'un d'entre eux de faire appel à l'aide de tous ces spécialistes dont ils avaient – tiens, tiens ! – les cartes professionnelles. Ce qu'il ne prévoyait pas non plus, c'est qu'au terme d'une aventure faite de coopération et d'apprentissage grâce au prétexte du projet, les jeunes présenteraient à leurs parents ahuris le résultat, sur un site Web, de leur recherche sur le terrain, avec la fierté d'avoir fait œuvre utile, de se sentir expert, de maîtriser quelque chose que la communauté ne maîtrise pas[1].

Trois ans plus tard, les enseignants gardent intact le souvenir de ces jeunes pleurant la fin d'une expérience marquante. Ils en parlent avec une exaltation que le temps n'a pas élimée, même s'ils ont subi depuis le choc de la réalité.

Photo : Denis Garon

Le choc de la réalité

Au rêve a succédé l'éveil. D'abord, ce fût la rentrée scolaire. Si chacun en classe s'est trouvé face aux mêmes vieux problèmes, ce n'est pas, comme le dit François, sans avoir tenté de tirer son épingle du jeu. «*Je réalise que le camp et la formation qu'on s'est donnée, et qu'on continue à se donner, ça a eu un impact sur mon enseignement. Ce que j'ai vécu dans le camp, j'ai essayé de l'adapter dans le paradigme actuel. Mais il est sûr que ce n'en est qu'un pâle reflet. J'ai essayé d'en extirper des stratégies, des bribes, des façons de faire que je réussis tant bien que mal à adapter au contexte actuel.*» Cela ne demeure, somme toute, qu'un pis-aller.

Ensuite est venu le contexte de la maîtrise. Après avoir vécu le camp comme une réussite éclatante, voire une révélation, l'équipe d'enseignants a voulu s'assurer qu'ils avaient tous vu et compris les mêmes choses, ce qui a engendré énormément d'interactions. Dorénavant, les lectures étaient faites à la lumière de ce qui avait été vécu, des réunions soutenues étaient tenues pendant qu'à la maîtrise des cours, suivis seul, à deux ou à trois venaient alimenter la réflexion. Un an après l'expérience du camp, réunis en plein cœur de l'été, quatre enseignants zélés branchaient leurs ordinateurs portatifs en réseau et partageaient leurs répertoires personnels avec un plaisir psychédélique. Il fallait bien s'attendre à ce que de cet enthousiasme naisse une idée un peu folle – écrire un livre ! pourquoi pas ? – vite apparue comme incompatible avec le projet de mémoire requis par les études universitaires.

Michel Desbiens, Clément Laberge et François Guité ont donc freiné leur fol élan et se sont attaqués à la rédaction de leur mémoire, entreprise de longue haleine qui a amené Stéphane Francœur à se retirer de l'équipe. Dans un mémoire dont la rédaction tire à sa fin, les mousquetaires, désormais trois, pourfendent à grands coups de mots et d'idées les mythes modernes, décrivent comment devrait être l'école actuelle pour qu'y existe, dans un contexte plus organisationnel, ce qu'ils ont connu dans un cadre

ponctuel. En effet, ils sont convaincus qu'avec le courage de remettre les bonnes choses en question (la dynamique de la gestion de classe, du travail entre les enseignants, dans l'école et en dehors de l'école), d'accepter de faire le saut entre le paradigme actuel (très académique et contrôleur) et le paradigme centré sur l'apprenant guidé par l'enseignant, tout est possible.

Une formation sans répit

Mais ne leur vient-il pas parfois quelque démangeaison ? L'action ne fait-elle pas défaut ? Assurément, constatent-ils, puisque la formation continue qu'ils se sont donnée constitue une démarche par projets. Leur récente décision de s'écrire quotidiennement par courrier électronique n'est qu'un palliatif provisoire visant à contourner l'isolement qu'entraîne une profession affairée. « *Mais on est toujours en recherche* », relance Michel. Comme le dit François, « *quand, dans une école, les profs ont arrêté d'apprendre, l'école est morte. La formation continue qu'on s'est donnée nous a enrichis à ce point parce que nous n'étions pas capables de nous motiver avec les moyens que nous avions.* » Clément ajoute : « *Mon identité professionnelle, je ne l'ai pas acquise à l'école, mais comme membre de notre équipe. La formation continue qu'on s'est donnée, c'est le meilleur moyen qu'on a trouvé pour avoir du plaisir à continuer de se former au quotidien.* »

« *Le problème*, selon Michel, *c'est qu'on est rendus des monstres parce qu'on ne voit que les défauts du système actuel.* » Aussi sont-ils conscients que, pour toute direction d'école, les idées audacieuses mais éprouvées qu'ils proposent se présentent sous un jour menaçant et qu'en ce sens rien n'est jamais possible sans une confiance absolue en l'équipe d'enseignants que l'on dirige et qui n'attend peut-être que d'être épaulée.

1. On peut visiter ce site Web, que les jeunes ont créé non sans avoir au préalable fait valider les informations par diverses personnalités de la communauté. Son adresse : *www.ixmedia.com/scdljc*

DOSSIER

UN PARTENARIAT AVEC L'UNIVERSITÉ

par Guy Corriveau

Sous peine d'excès et d'artifice, théorie et pratique ne peuvent être longtemps tenues à respectable distance. D'ailleurs, il ne semble pas possible d'imaginer l'effort d'intellectualisation autrement que comme une étude découlant de la pratique, mais encore destinée à l'affiner par la prise de conscience des possibilités qu'elle fait naître. Si ce rapport dialectique d'où naissent le sens et le changement n'est plus guère envisageable, en éducation, sans un dialogue entre praticiens et chercheurs, encore faut-il un dialogue ouvert, empreint à la fois d'humilité et d'estime de soi.

La formation continue que vivent depuis trois ans des enseignants et des conseillers pédagogiques de quatre commissions scolaires de la Mauricie[1] est, à cet égard, la parfaite illustration d'un échange de vues fructueux avec des responsables de la recherche universitaire, en l'occurrence M^me^ Louise Lafortune, professeure à l'UQTR et spécialiste de la métacognition. Bien au fait des percées faites de ce côté, elle-même coauteure d'un ouvrage[2] sur ce jeune concept, elle a accepté, à l'automne 1996, de soutenir un projet de formation continue sur la métacognition dans des écoles secondaires mauriciennes. Cette initiative du milieu scolaire est liée au fait que l'enseignement stratégique y faisait déjà l'objet d'un projet et que l'équipe des conseillers pédagogiques voulait compléter son bagage de stratégies en explorant le développement de la métacognition. Décidés à se former entre eux sur ce concept, une douzaine de conseillers pédagogiques de français et de mathématique ont donc fait appel aux compétences de Louise Lafortune dans le but avoué de poursuivre, avec quelques enseignants volontaires, le travail sur le terrain.

LOUISE LAFORTUNE

Photo : Denis Garon

Projet de recherche sur la métacognition

Si, d'abord, la collaboration s'est faite à distance, les conseillers pédagogiques n'en ont pas moins obtenu une aide de la chercheure, si indirecte soit-elle, par ses écrits. Inspirés, entre autres choses, par le premier chapitre de son livre, ils se sont employés à atteindre une compréhension commune du concept, de manière à pouvoir guider leurs enseignants dans des expérimentations préliminaires.

Louise Lafortune est entrée activement dans le processus de formation continue en septembre 1997, au cours d'une rencontre réunissant tous les participants. « *Ce que je leur proposais, c'est d'intégrer théorie et pratique, c'est-à-dire, à travers les expérimentations qui avaient été faites et qui étaient alors présentées, d'essayer de dégager ce qui était de nature métacognitive.* » Mais sur la base d'un concept encore flou, ce n'était pas une mince tâche que d'amener une vingtaine d'enseignants à considérer la structure métacognitive d'une activité en se dégageant de la discipline où elle était expérimentée. La suite momentanée sera donc l'histoire de deux groupes (français et mathématique) menés en parallèle, avec pour avantage que, dans ces groupes réduits où enseignants et conseillers pédagogiques d'une discipline se connaissent mieux, l'écoute et la rétroaction s'en trouvent facilitées d'autant.

Le scénario du projet de formation continue est malgré cela resté le même. Dès l'automne, les conseillers pédagogiques travaillaient avec les enseignants à bâtir ou à améliorer des activités à saveur métacognitive. Comme le fait remarquer Louise Lafortune, qui s'est refusée à adopter une position directive, ils le faisaient avec « leur » compréhension du concept, en tenant compte de leur matière, de leur type d'élèves, de leur propre conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Avant tout essai, leurs ébauches étaient soumises à l'analyse des conseillers pédagogiques et de la chercheure. En essayant collectivement de rendre plus métacognitive une expérimentation mise à l'étude, les conseillers se formaient eux-mêmes pour accompagner par la suite les enseignants. Les expérimentations, version revue et corrigée, ont donc été faites pendant le versant 1998 de cette année scolaire, puis présentées et analysées ouvertement en équipe disciplinaire complète sous la conduite de Louise Lafortune.

On peut voir un signe patent de l'évolution du processus de formation continue dans la volonté du moment des conseillers pédagogiques de réintroduire – ne fût-ce qu'entre eux – les échanges de vues interdisciplinaires. « *Peut-être a-t-il suffi de se rendre compte que la métacognition a des visées transversales. Quand on parle d'une expérimentation, il y a un contenu qui peut être la trigonométrie, la structuration des phrases… Mais plusieurs se sont rendu compte qu'il était maintenant possible de s'en dégager et de regarder plutôt la structure d'une activité.* »

La recherche en partenariat

Autre signe d'évolution, à l'automne 1998, des enseignants d'autres disciplines demandaient à se joindre au projet de formation continue. Selon Louise Lafortune, c'est le résultat d'une certaine contagion qui montre jusqu'à quel point les professeurs, contrairement aux idées reçues, ont le goût de se développer. Elle croit aussi qu'à certains endroits, des solitaires ont conjuré leur isolement en

Photo : Denis Garon

s'adjoignant des collègues. « *Si on est seul et que l'expérimentation ne fonctionne pas, on ne l'essaie plus. Si on est deux et qu'il y a des différences dans la façon dont cela s'est déroulé pour les deux, il y a des échanges de stratégies et davantage de chances pour que la personne qui a éprouvé des difficultés réessaie en s'améliorant au lieu d'abandonner.* » Elle considère que, dans une pareille situation, un conseiller pédagogique ou elle-même n'ont pas toujours autant d'influence qu'un collègue. Toujours est-il que le nombre de volontaires en formation continue est passé à tout près de 50 enseignants (!) pour 14 conseillers pédagogiques. « *Cela montre l'intérêt suscité. Mais à un moment donné, j'ai eu l'impression de ne plus savoir ce qui se passait sur le terrain. Même si mon travail d'intervention devait se limiter aux conseillers pédagogiques, j'ai offert d'aller rencontrer les enseignants dans le milieu. J'avais une image de ce qui se passait par les conseillers pédagogiques, mais je trouvais important, comme universitaire et comme chercheure, d'avoir mon regard à moi sur ce qui se déroulait en classe.* » Pour Louise Lafortune, cette préoccupation d'aller sur le terrain s'est imposée afin de pouvoir mieux diriger les conseillers pédagogiques et mieux comprendre l'évolution du projet. Cette démarche d'aide auprès des enseignants lui permettra de mieux interpréter ses données de recherche et ainsi, d'apporter des conclusions reflétant davantage la réalité. Selon les besoins, elle a soutenu certains enseignants dans leurs premiers pas, elle en a aidé d'autres plus tard aux fins d'un réajustement et d'autres enfin pour leur bilan.

Principes de formation continue

Ainsi, pendant toute l'année scolaire 1998-1999, Louise Lafortune a mené sa recherche en partenariat avec le milieu de l'école secondaire, engagé dans son processus de formation continue. Creuset de pratique et de théorie, cette collaboration a donné lieu à des discussions où quelques principes de formation continue ont été dégagés. Premièrement, il est important de guider les enseignants à partir de ce qu'ils font, car il n'est pas sain de nier l'expérience acquise, ni leurs valeurs, ni leurs croyances. « *Il me semble impensable de dire aux enseignants et aux enseignantes : "oubliez ce que vous faites déjà, je vais vous dire quoi faire". Cette façon de procéder ne peut que les dévaloriser et freiner leur réceptivité. Je préfère adopter une démarche plus constructiviste où, en examinant ce qui se fait déjà, je peux proposer des avenues qui font en sorte que les stratégies utilisées peuvent être plus métacognitives. Cette démarche en devient une d'interévaluation des expériences où chacun et chacune peut trouver des idées pour son propre enseignement.* » Deuxièmement, on doit respecter le rythme et les différences de chaque personne. Sur ce principe, le respect des rythmes signifie que tous les enseignants ne font pas les mêmes gestes, de la même manière et en même temps. Certaines expériences n'ont duré qu'un cours ou deux, tandis que d'autres on pu s'étaler sur deux mois et même plus. « *Même si on peut souhaiter que toutes les expériences soient semblables d'une classe à l'autre pour un même contenu disciplinaire, dans la réalité, cet idéal me semble utopique. Si on explore la métacognition, les prises de conscience prennent des formes différentes selon ses expériences et ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage.* » Troisièmement, les personnes en formation devraient être placées dans des situations semblables à celles dans lesquelles les élèves pourraient se trouver. C'est pourquoi les enseignants ont mené une démarche réflexive qui leur a permis de cerner leur propre activité métacognitive et ainsi d'être davantage en mesure de développer des habiletés métacognitives chez leurs élèves.

Comment Louise Lafortune évalue-t-elle la formation continue offerte aux conseillers pédagogiques et aux enseignants ? Circonspecte, elle préfère attendre l'analyse des données dont la collecte, sous forme de questionnaire transmis aux intéressés, était toujours en cours au moment de l'entrevue. Mais pour qui sait lire en filigrane, cette expérience offre déjà ses enseignements.

1. C.S. de l'Énergie, CS de la Riveraine, CS du Chemin-du-Roy, CS des Bois-Francs.
2. Louise LAFORTUNE et Lise ST-PIERRE. *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Éd. Logiques, 1996.

Photo : Denis Garon

DE LA FORMATION CONTINUE POUR LES DIRECTEURS D'ÉCOLE

par Guy Corriveau

On a beau conjecturer sur tous les tons en ce qui concerne les tenants et les aboutissants de la prochaine réforme, on comprend vite en écoutant le discours des gens bien informés, qu'ils la prennent très au sérieux. Conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Hauts-Cantons, Ghislaine Bolduc entrevoit déjà une rupture avec le passé : « *On a un grand défi devant nous, mais c'est enfin un défi qui dépasse le contexte du programme-contenu. C'est un vrai défi d'approches pédagogiques. Et c'est celui-là qui est le plus énergisant d'une certaine façon.* »

De son point de vue, l'onde de changement qui, à l'automne 2000, remuera le premier cycle du primaire aura atteint, dans une décennie, tous les hémisphères du monde scolaire. Ce passage à un nouveau paradigme reposera plus que jamais sur le dynamisme de leaders pédagogiques, un rôle dévolu, en toute logique, aux directeurs d'école qui, à leur tour et plus que jamais, auront besoin d'un soutien sans précédent. Cet enjeu en cascade n'a pas échappé au directeur général de la Commission scolaire des Hauts-Cantons, M. Gérard Ruest, quand il a saisi, dès le départ, que l'introduction de cette réforme devait officiellement être orchestrée par l'équipe des services éducatifs. Ghislaine Bolduc et son collègue Richard Bibeau, qui m'ont accordé un entretien, parlent au nom d'une équipe qui a voulu se tenir à la proue et n'a donc pas attendu la dernière heure pour mettre en action le personnel de direction.

Bien se préparer à former des directeurs d'école

En vertu du principe qu'on ne peut enseigner ce qu'on n'a pas su apprendre soi-même, les membres des services éducatifs ont voulu être des modèles d'inspiration. Si la réforme à venir touchera d'abord

RICHARD BIBEAU, JACQUES LÉTOURNEAU, GILLES LÉPINE, GHISLAINE BOLDUC, CAROLE MORELLI

Photo : Denis Garon

les mentalités et les mœurs, aussi bien entreprendre, même comme conseiller pédagogique, le cheminement que tous au préalable auront à faire. Ce changement de culture professionnelle est présent chez tous les membres de l'équipe des services éducatifs. Dans l'esprit de la pédagogie par projet, les conseillers pédagogiques ont travaillé en collégialité bien au-delà des barrières des programmes et des disciplines. Parce qu'ils ne se voient pas plus que les directeurs comme des superspécialistes, parce qu'ils ont voulu se tenir au courant de toutes les innovations dans le domaine de la pédagogie, ils se sont formés entre eux selon les compétences de chacun.

De ce *modus vivendi* sont nées des activités destinées aux directeurs et axées sur le « pourquoi » et le « quoi » de la réforme. N'ignorant pas la moue que suscite généralement tout changement, l'équipe souhaitait, avec cette amorce, gagner l'adhésion des directeurs pour en faire de bons leaders dans leur milieu. Dans l'optique d'une formation continue, comme le fait remarquer Richard Bibeau, une réforme devient ainsi une évolution normale.

Comme leurs coéquipiers, les deux conseillers pédagogiques interrogés croient que les directeurs d'école deviendront des leaders pédagogiques si on les prépare à jouer efficacement leur nouveau rôle. Conscients que ce sont les approches pédagogiques qui sont visées par la réforme, conscients que, souvent, les directeurs entendent parler de constructivisme, d'apprentissage coopératif, de stratégies explicites (et de quoi encore ?) sans en avoir toujours fait l'expérience, les services éducatifs ont choisi, en premier lieu, de les mettre dans le bain de la réforme en leur faisant expérimenter différentes approches pédagogiques.

Ainsi, les 19 et 23 mars dernier, une bonne vingtaine de directeurs d'écoles primaires entreprenaient, sous leur supervision, la première étape d'une démarche de formation continue. En deux jours, au moyen d'activités stimulantes, diverses approches pédagogiques de pointe ont été vécues. Mais notons la cohérence là où elle est : moins que le contenu, c'est l'approche utilisée qui est exemplaire.

L'idée des ateliers

Une des assises du travail était de créer des ateliers dont les activités soient modifiable au gré des utilisateurs et transférables dans les écoles. Le double pari consistait à cerner les différents éléments du « quoi » et du « pourquoi » de la réforme tout en faisant expérimenter aux directeurs les différentes pédagogies de l'heure ainsi qu'à les mettre au fait des plus récentes découvertes sur l'intelligence et l'apprentissage en leur proposant des mises en situation qu'ils pourront, à leur tour, utiliser pour amorcer la réforme auprès de leur équipe-école. « *On s'est dit, raconte Ghislaine Bolduc, qu'en vivant, par exemple, l'enseignement coopératif nos directeurs allaient se rendre compte eux-mêmes à quel point c'est énergisant, à quel point ils ont de la place comme apprenants, qu'ils peuvent apprendre et ensuite, plus expérimentés, faire apprendre plutôt que de livrer de l'information. C'est le principe du constructivisme, mais ils l'ont vécu à travers différentes pédagogies.* »

Les membres de l'équipe se sont tour à tour partagé l'animation des activités, y compris le directeur des services pédagogiques lui-même, M. Jacques Létourneau. Toutes les activités reposaient sur la construction de connaissances par une dynamique d'échange d'information entre collègues. Comme l'explique bien Richard Bibeau, « *les directeurs n'apprenaient pas "par" nous mais "entre" eux. On leur a dit qu'on venait les faire travailler, que notre cheminement à nous était fait et que c'était maintenant à eux de le faire.* »

Afin d'illustrer un peu ce propos, il nous donne un ou deux exemples. Chacune des équipes, formées au hasard, se voyait remettre des cartons où on pouvait lire les mots clés des concepts de la réforme. Comme il s'agissait d'organiser ces concepts en les disposant de façon symbolique comme un arbre, la consigne était de ne pas associer deux mots sans fournir des explications à ses collègues. Certains collages se sont faits rapidement ; d'autres ont amené de profondes réflexions. Mais quand les arbres, aussi divers que l'étaient les équipes, ont été présentés à l'ensemble des participants, c'est toute la richesse de la différence qui a retenu l'attention. On a constaté qu'il n'y avait pas « une » réponse, mais « des » réponses, que tous les liens se valaient parce que tous étaient également justifiés.

Une autre activité visait à trouver et à classer les besoins de l'élève de l'an 2000. Richard, animateur au moment de la synthèse, n'a pour ainsi dire pas eu à parler parce que les directeurs ont vite soulevé que les jeunes de leurs écoles montrent plus de problèmes de comportement qu'auparavant, qu'il faut maintenant s'arrêter davantage à l'être qu'est l'élève, et qu'il est dans l'ordre des choses que les programmes en tiennent compte. « *Ils ont dépassé de beaucoup ce qu'on attendait d'eux, résume-t-il. Même si on avait voulu leur donner de l'information, je ne suis pas sûr qu'on en aurait donné autant.* »

Pour sa part, Ghislaine Bolduc évoque avec enthousiasme une atmosphère exceptionnelle d'ouverture et d'échange d'idées, à ce point qu'en guise d'évaluation des deux journées de formation une équipe s'est permis de composer une chanson, qu'elle a interprétée a cappella devant les autres participants ravis. Sur un air connu de Gilbert Bécaud (*Et maintenant…, que vais-je faire ?*), cette chanson était destinée à M. Robert Bisaillon, si bien que la conseillère pédagogique, lors d'une rencontre nationale, est allée la lui chanter tout particulièrement, « *tellement c'était bon et c'était drôle* ».

Le mandat de transfert

La vingtaine de directeurs qui ont entrepris la formation continue dont il est ici question ont accepté le mandat de travailler avec leur équipe-école, avant la fin de septembre, le « pourquoi » et le « quoi » de la réforme. Il est clair que certains sauront aisément se débrouiller tout seuls, mais que d'autres auront besoin d'un peu d'accompagnement. « *Alors, on leur offre un soutien à la carte,* dit Ghislaine Bolduc. *On répond aux besoins à la pièce. On est là pour les aider, leur donner du soutien.* » Et ce n'est pas qu'un vœu pieux. En août dernier, sachant que trois journées pédagogiques étaient prévues et que les directeurs pourraient avoir besoin d'eux, les conseillers pédagogiques se sont réservé du temps tout en affichant nettement leur intention prioritaire : être à leur service.

Selon Richard Bibeau, la formation continue qu'offrent les services éducatifs est une belle occasion pour les directeurs de prendre le leadership pédagogique qui leur revient et de jouer réellement ce nouveau rôle dans leur établissement. Il se réjouit d'ailleurs que certains d'entre eux aient, dès le printemps, utilisé certaines « activités-réforme », en les refaçonnant selon leur personnalité. D'autres directeurs – et cela personne dans l'équipe ne l'avait vu venir – les ont utilisées pour repenser leur projet éducatif, démontrant ainsi qu'il y a plus d'une façon d'entrer dans la réforme.

Ghislaine Bolduc, Richard Bibeau et leurs coéquipiers attendent maintenant la suite : des ateliers qui pousseront plus loin l'analyse du « quoi » de la réforme. Mais ils assurent qu'aucune piste de travail ne sera tracée sans une validation de la part des premiers intéressés, les directeurs et les enseignants avec qui ils ont discuté de la formation envisagée. « *C'est excitant parce que là on vit l'insécurité* », lance Ghislaine Bolduc. Son collègue répond, on ne peut plus flegmatique : « *On n'a pas toutes les réponses, mais on s'en va avec ça. Un jour à la fois. Le temps arrange les choses.* »

Guy Corriveau est rédacteur pigiste et étudiant à la maîtrise à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

LA FORMATION CONTINUE : ORIENTATIONS ACTUELLES

par Nicole Gagnon

Quiconque travaille dans un domaine professionnel le moindrement complexe reconnaîtra que sa compétence se construit avec le temps. Notre évolution tient à ce que nous pouvons dégager de nos expériences et à ce que nous apprenons dans nos activités de perfectionnement et de recherche.

La profession d'enseignant n'échappe pas à cette réalité. Qui plus est, l'accélération de l'adaptation requise en éducation demande un engagement accru de l'ensemble du personnel dans un processus de développement en cours de carrière. Aussi, au moment d'effectuer des changements importants au regard du cadre pédagogique à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, le ministère de l'Éducation a-t-il jugé pertinent de faire le point sur les notions de base qui guident, explicitement ou non, les choix en matière de développement professionnel du personnel enseignant.

Le 7 juin dernier, M. François Legault, ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, lançait des orientations ministérielles en ce qui concerne la formation continue du personnel enseignant sous le titre *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant - Choisir plutôt que subir le changement*. Fruits d'une large réflexion de la communauté éducative québécoise et d'expériences menées dans plusieurs milieux scolaires depuis 1991, ces orientations reflètent la volonté ministérielle de soutenir l'autonomie et l'engagement du personnel enseignant dans l'accroissement de sa compétence professionnelle.

HISTOIRE D'UN PROCESSUS

Ce n'est pas d'hier que le personnel enseignant est engagé dans des activités de perfectionnement. Dans un passé pas si lointain, des « maîtresses d'école » qui ne pouvaient avoir accès à des lieux officiels de formation élargissaient leur culture générale par des lectures. Avec la réforme Parent, on mit en place des mesures pour favoriser la scolarisation du personnel enseignant au Québec. Ces mesures, incitant les enseignantes et les enseignants à suivre une formation en cours de carrière, ont notamment contribué à faire passer leur moyenne de scolarité de treize ans à dix-sept ans.

L'engagement de celles et ceux qui ont ainsi choisi de poursuivre leur formation a eu le mérite d'élargir leurs compétences pédagogiques et disciplinaires. Par contre, l'accent mis quasi exclusivement sur la formation universitaire, que certains ont appelé « la course aux unités », a eu l'inconvénient de laisser dans l'ombre d'autres types de formation fort utiles, telles la formation par les pairs et la recherche-action.

Avec le lancement, en 1992, de **Faire l'école aujourd'hui et demain : Un défi de maître**, le ministère de l'Éducation instaurait un plan de renouvellement et de valorisation de la profession d'enseignant. Cette réforme portait en priorité sur la formation initiale, mais elle comportait également des objectifs en matière de formation continue.

Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation mit à la disposition de commissions scolaires volontaires un budget de 200 000 $ par année pour la réalisation de projets visant à un plus grand engagement du personnel des établissements d'enseignement dans leur formation continue. Des projets expérimentaux furent ainsi menés dans l'ensemble des régions du Québec de 1991 à 1996. Ceux-ci ont permis de dépasser les idées traditionnelles sur la formation en cours de carrière, ce qui a fait naître une vision plus large du phénomène sans pour autant renier ce qui a précédé.

« Ainsi a-t-on pu déterminer qu'il faut :

- dépasser la notion de perfectionnement pour l'inclure dans un concept de formation continue ou, autrement dit, passer d'activités ponctuelles à un processus de développement intégré ;
- cesser de voir la formation continue comme une adaptation à des "caprices bureaucratiques" pour la voir comme le développement des compétences nécessaires pour relever les nouveaux défis auxquels l'école fait face ;
- dépasser l'accent mis sur les compétences individuelles, pour donner priorité au développement des compétences de l'équipe dans une "organisation apprenante" ;
- s'abstenir de considérer que la formation d'une personne est achevée du seul fait qu'elle a appris à assumer sereinement ses responsabilités professionnelles, mais reconnaître qu'il lui faut toujours continuer à acquérir des compétences pour augmenter l'efficacité des services éducatifs ;
- passer de l'accès aux activités de perfectionnement pour une proportion du personnel à l'accès au développement continu pour l'ensemble du personnel ;
- passer du choix entre les services de formation proposés à la détermination des besoins de formation pour lesquels on requiert ensuite des services appropriés ;
- passer de la consommation de formations prédéterminées par des experts à un engagement actif où on est tantôt apprenant, tantôt formateur ;
- passer d'une formation visant l'acquisition de connaissances compartimentées au développement de compétences intégrées ;
- passer d'une évaluation-jugement (j'aime, je n'aime pas) à une évaluation de l'efficacité à moyen et à long terme et assurer le suivi des processus de formation individuelle et d'équipe. »[1]

En même temps que le personnel des écoles où avaient lieu ces expériences participait à l'émergence d'un modèle qui lui donnait plus d'emprise sur sa formation, le Ministère continuait à collaborer avec les commissions scolaires à un perfectionnement visant à répondre à des besoins du système éducatif – par exemple, la mise en œuvre de programmes d'études renouvelés – mais en favorisant une plus grande décentralisation des décisions et des actions.

C'est dans ce contexte qu'en 1996-1997 le Ministère, avec l'aide d'une soixantaine de personnes reconnues pour leur expertise comme concepteurs et conceptrices d'activités de perfectionnement ou comme participants et participantes à celles-ci, a dressé un bilan des activités traditionnelles.

Photo : Denis Garon

La majorité des personnes rencontrées sont d'avis que les activités de perfectionnement ont permis d'informer et de sensibiliser le personnel enseignant, mais elles signalent qu'elles n'assuraient que très rarement l'appropriation des politiques et des programmes présentés.

Une diversité de pistes d'amélioration furent alors portées à l'attention du Ministère, dont voici quelques exemples :

- encourager le mouvement de prise en charge du perfectionnement par l'équipe-école quant à la définition des besoins et à l'organisation des activités ;
- concevoir des sessions de perfectionnement en appliquant les mêmes principes pédagogiques que ceux préconisés dans les programmes d'études présentés ;
- s'appuyer sur les compétences acquises antérieurement par les participantes et les participants et faire le lien entre les anciens programmes et les nouveaux ;
- favoriser les activités d'entraide, notamment l'accompagnement en classe par des collègues, les centres d'enseignants et d'enseignantes, les forums pédagogiques.

Il faut ajouter à ces sources de réflexion relativement à la formation continue la révision de la Loi sur l'instruction publique. On y

reconnaît maintenant un rôle important au personnel des établissements d'enseignement dans la formulation de leurs besoins de perfectionnement (art. 96.20) et une responsabilité centrale aux directrices et aux directeurs d'école pour la coordination de cette formation (art. 96.21).

Pourquoi des orientations en matière de formation continue ?

La société contemporaine exige et continuera d'exiger de tous et toutes une grande capacité d'adaptation à des modifications fréquentes. Il reste à choisir entre subir un processus qui semble inéluctable ou influer sur celui-ci. Dans cette optique, un énoncé d'orientations portant sur la formation continue des enseignants et des enseignantes témoigne d'une volonté collective de fournir, à ceux qui font l'école, l'occasion d'agir sur l'acquisition et le développement de leurs compétences individuelles et sur l'avenir de leur profession.

La volonté de rapprocher la prise de décision de l'action ne signifie pas pour autant l'absence d'orientations pour le système. C'est pourquoi le Ministère a rassemblé les idées qui ont émergé de la pratique et des bilans évoqués précédemment pour élaborer un énoncé d'orientations qui devrait servir de balise dans le choix des différentes actions qui doivent être accomplies par l'ensemble des partenaires.

Quelles orientations ?

La formation continue désigne l'ensemble des actions de formation accomplies pendant toute une carrière ; elle inclut la mise à jour des connaissances et le perfectionnement ponctuel mais les dépasse largement. Par formation continue, on désigne toute activité de formation dans laquelle s'engagent les enseignantes et les enseignants ayant obtenu l'autorisation d'enseigner. La notion de continuité permet de différencier la formation continue du perfectionnement tel qu'il a été compris jusqu'à récemment.

La définition retenue est la suivante : *La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle ou collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle.*

Cette formation doit porter sur un vaste éventail d'objets que l'on peut regrouper autour de trois axes de développement : le développement professionnel, le développement au regard des besoins organisationnels et le développement personnel.

Avant de présenter les orientations proprement dites, le document ministériel rappelle trois grands principes.

La formation continue : une nécessité

La capacité qu'a l'école de relever les énormes défis auxquels elle fait face est fortement liée au développement professionnel de ses ressources humaines. Parce qu'ils sont en contact quotidien avec des élèves dont les besoins évoluent constamment, les enseignants et les enseignantes ressentent directement cette réalité.

La formation continue : une responsabilité individuelle

Pour amener la majorité des élèves à un niveau élevé sur le plan intellectuel, on doit mettre à profit l'intelligence et la créativité de celles et ceux qui font la classe. Aussi importe-t-il que le personnel enseignant participe activement à la définition des compétences à acquérir pour soutenir efficacement l'apprentissage des élèves, alors que les réactions de ceux-ci sont en mutation, que les cibles de formation évoluent et que les moyens d'enseignement deviennent plus complexes. Chaque personne doit être responsable de l'acquisition et du développement de ses propres compétences et toutes doivent participer à l'enrichissement du patrimoine collectif, c'est-à-dire de l'ensemble à la base des connaissances servant de référence à l'apprentissage et à la pratique de la profession d'enseignant ou d'enseignante. Dans un monde d'information, on sera professionnel ou professionnelle de l'acte pédagogique dans la mesure où l'on saura à la fois enseigner, guider et apprendre.

Photo : Denis Garon

La formation continue : une responsabilité collective

Placer les enseignants et les enseignantes à la barre de leur propre formation continue ne signifie pas pour autant que l'on donne congé, en cette matière, aux autres agents et agentes d'éducation. L'expertise et le soutien des directions d'établissement, des professionnels et professionnelles de l'éducation ainsi que du personnel d'encadrement des commissions scolaires sont nécessaires à la réalisation d'un processus de développement professionnel intégré au cadre organisationnel. Les ressources externes, qui sont à la fois des sources de connaissances et des catalyseurs de changement, doivent favoriser la transformation de l'école en « communauté d'apprentissage ». Pour leur part, les universités, partenaires de longue date en matière de formation continue traditionnelle, doivent accentuer leur contribution à l'enrichissement de l'expertise professionnelle des praticiens et des praticiennes et à l'élargissement de la base de connaissances en éducation par la réalisation de projets de recherche-action.

Des orientations pour l'action

Les travaux mentionnés précédemment ont également permis de dégager des orientations devant servir de balises dans les choix individuels ou collectifs en matière de formation continue. Ces orientations, qui sont explicitées dans le document officiel, sont les suivantes :

- La formation continue doit être accessible à l'ensemble du personnel enseignant.
- La formation continue doit être inscrite dans un projet en évolution.
- La formation continue doit permettre de répondre aux besoins d'individus travaillant à l'intérieur d'une organisation.
- La formation continue doit être un levier de l'adaptation des services éducatifs aux choix sociaux en matière d'éducation.
- La formation continue doit reposer sur une variété de moyens, notamment l'expertise et la compétence du personnel enseignant.
- La formation continue doit être un objet d'évaluation formative.
- La formation continue doit être reconnue.

Conclusion

Les enseignants et les enseignantes doivent acquérir et développer des compétences tout au long de leur carrière. L'avancement des connaissances, l'évolution des élèves (jeunes et adultes) ainsi que celle du marché du travail et de la société, l'émergence de nouvelles attentes chez les parents et les changements qui surviennent dans le système d'éducation constituent des défis professionnels qui inciteront le personnel enseignant à s'adapter constamment *pour construire un environnement éducatif propice à l'apprentissage et à la qualité de la relation pédagogique* dans une société en perpétuelle évolution.

L'énoncé d'orientations ministérielles à ce sujet constitue une étape d'un large processus. Par cet énoncé, le ministère de l'Éducation s'engage, dans le choix des moyens qui sont de son ressort, à respecter les principes formulés dans le texte publié. Il le fera, notamment, en ce qui concerne l'implantation de la réforme en cours dans le domaine de l'éducation – projet auquel il consacrera un budget annuel supplémentaire de 22 M$ pour le perfectionnement du personnel des établissements d'enseignement portant sur le nouveau curriculum et sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il invite ses partenaires à faire de même dans leurs champs de responsabilité respectifs en cultivant la conviction que la formation continue est une façon pour les enseignantes et les enseignants de construire activement leur compétence.

Nicole Gagnon est membre du Comité de rédaction de Vie pédagogique et spécialiste en sciences de l'éducation au ministère de l'Éducation.

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant – Choisir plutôt que subir le changement*, Québec, 1999, p. 9.

PROMOUVOIR LES SCIENCES AU PRIMAIRE

par Chantal Gauthier

Je suis enseignante au primaire, en sixième année. La fin de l'année approchait, c'était le mois de mai, et j'avais le goût d'expérimenter quelque chose de nouveau, d'original et d'amusant avec mes élèves. Ce projet devait comporter un volet scientifique et scolaire, car il ne fallait tout de même pas oublier que nous étions à l'école. Nous avons obtenu, à l'école Félix-Antoine-Savard de Chicoutimi, le titre d'école verte Bruntland cette année en raison de notre idéologie à caractère environnemental et axée sur les six « R » (Récupérer, Recycler, Réutiliser, Réévaluer, Redistribuer et Réduire). Notre établissement accorde aussi une large place au développement de l'esprit scientifique. Mon projet de fin d'année devait donc tenir compte de ces deux éléments très importants pour l'école et les jeunes.

DESCRIPTION DU PROJET

C'est alors que j'ai eu l'idée de m'amuser avec des œufs comme dans les concours universitaires des étudiants en génie. J'ai donc organisé « le Concours ingénieux du réceptœuf ». Les élèves avaient le mandat d'inventer et de construire une machine ou plutôt une boîte (réceptacle à œuf) servant à recevoir un œuf lancé d'une hauteur de deux mètres de manière que celui-ci arrive intact, sans aucune fissure.

— Pour être fidèle à l'idéologie de l'école verte, cette boîte ingénieuse devait être fabriquée à l'aide de matériel recyclable et récupérable et devait respecter des dimensions très précises, soit 20 cm de largeur sur 20 cm de longueur sur 10 cm de hauteur.

– Aucun rembourrage synthétique n'était toléré (oreiller, douillette, etc.) Ni aucune nourriture ou substance rapidement périssable (gélatine, eau, feuilles mortes, gazon). Les seuls matériaux permis consistaient en du papier, du carton, du plastique, de la colle ou du ruban adhésif, des clous, des vis ou des broches, du bois, du tissu non rembourré et de la ficelle. Le mot d'ordre était d'être original et surtout « ingénicœuf ».

– Voilà, mon projet de fin d'année était en branle. Il comportait un volet scolaire, car les élèves devaient faire un exposé oral (révélant la démarche qui les avait menés à la conception de leur « réceptœuf ») et un volet scientifique, car ils devaient faire preuve d'ingéniosité pour inventer et construire leur appareil. De plus, le respect des consignes avait sa place. Tout y était, il ne restait plus qu'à expérimenter. L'essai des « réceptœufs » a eu lieu deux semaines plus tard, soit le « nœuf » juin. Les élèves ont été emballés par le projet et ont construit leur réceptacle à œuf en usant d'une imagination incroyable : trampolines miniatures, tuyaux amortisseurs etc. De vrais petits inventeurs !

– L'après-midi du « nœuf » juin, les élèves devaient d'abord présenter à tour de rôle leur magnifique invention devant la classe tout en expliquant son fonctionnement et les matériaux utilisés. Inutile de mentionner que plusieurs « Oh ! » et « Wow ! » se sont fait entendre dans l'assistance lors des présentations. En effet, plusieurs appareils étaient aussi ingénieux qu'inusités et débordants d'imagination.

– Pour faire patienter davantage les élèves, nous sommes ensuite passés au vote. Il fallait choisir le « réceptœuf » qui, selon nous, allait réussir l'épreuve. Ce vote n'avait lieu que pour le plaisir de vérifier nos prédictions. Par la suite, je suis sortie dans la cour pour aménager le lieu de l'épreuve. Quelques groupes d'élèves du premier cycle, intrigués, ont demandé s'ils pouvaient venir observer les essais ; même la direction s'est mise de la partie.

EXPÉRIMENTATION

– J'ai donc collé deux mètres de bois bout à bout pour mesurer la hauteur du lancement de l'œuf, puis, je me suis installée sur une chaise. Les élèves sont venus à tour de rôle placer leur « réceptœuf » sous la rampe de lancement et j'ai laissé tomber un œuf dans chacun des 26 réceptacles qu'on m'a présentés. Quelle surprise de voir que les jeunes scientifiques n'avaient pas travaillé vainement ! Sept appareils ont permis de récupérer l'œuf sans une égratignure. Mentionnons aussi que, pour une dizaine d'autres, l'œuf ne présentait qu'une petit fêlure.

Le directeur a été, lui aussi, agréablement surpris de voir que ces boîtes inusitées, fabriquées de papier, de carton et de plastique, étaient si ingénieuses qu'elles pouvaient recueillir un œuf sans qu'il se brise.

– Les sept réceptacles qui avaient passé la première étape devaient maintenant subir une seconde épreuve éliminatoire qui consistait à recevoir l'œuf lancé d'un endroit plus élevé. Les participants à cette seconde épreuve ont donc de nouveau placé leur boîte sous la rampe de lancement, qui s'élevait maintenant à 2,5 mètres. Quel bonheur de constater que quatre « réceptœufs » résistaient toujours et accueillaient l'œuf en douceur sans le fissurer ! J'étais fière et heureuse de voir autant de petits génies, mais pas autant qu'eux.

– Cette expérience a été très enrichissante à la fois pour les jeunes et pour moi. Elle a servi du même coup de moyens de motivation à l'égard des sciences, de divertissement, d'activité créative, d'exposé oral, d'expérience valorisante et de responsabilisation en ce qui concerne le respect de critères établis. Cette activité a piqué la curiosité de plusieurs autres enseignants qui voudront probablement participer au concours l'an prochain. Elle représente donc une

PRÉSENTATION DES QUATRE « RÉCEPTŒUFS » GAGNANTS

Le premier : (conçu par Vincent Brazeau)
Une boîte de carton sans le couvercle, au fond de laquelle on a d'abord déposé des bandelettes de papier journal. On y a ensuite cousu des fils de laine bien entrecroisés de manière qu'ils absorbent le choc de l'œuf en le faisant rebondir (comme une toile d'araignée). Ce tissu est, lui aussi, tapissé de bandelettes de papier journal pour éviter que l'œuf rebondisse trop haut et ressorte de la boîte. La laine n'est pas tissée trop serrée de manière que l'œuf, se trouvant au milieu de la toile d'araignée, ne se fracasse pas sur les bords de la boîte. Ingénieux !

Le deuxième : (conçu par Maryse Brosseau)
Une autre boîte de carton, avec les battants du couvercle, retenus par des élastiques pour amortir le choc. Lorsque l'œuf a passé le couvercle, il tombe sur une mini-trampoline en carton avec, en dessous, des petits accordéons de carton qui agissent comme amortisseurs. La cerise sur le gâteau est une légère inclinaison de la mini-trampoline permettant à l'œuf de glisser doucement le long de la boîte puis de sortir par une minuscule porte à panneaux. De toute beauté !

Le troisième : (conçu par Mélanie Ouellet)
Un contenant de crème glacée en plastique dont le couvercle est constitué d'un grillage de plastique auquel on a pratiqué une ouverture en forme de croix créant ainsi des battants. Le plastique est assez résistant pour amortir le choc de l'œuf et le laisser tomber sur un lit de papier froissé au fond du contenant. On y a même dessiné de belles fleurs par souci d'esthétique. Simple, mais efficace !

Le quatrième : (conçu par Yannick Gaudet)
Une autre boîte sans couvercle mais, cette fois, en bois. Le principe ? Elle est recouverte d'une débarbouillette clouée lâchement sur les rebords. Le tissu n'est pas tendu, mais plutôt fixé de manière à demeurer souple pour amortir le choc. Bref, la débarbouillette fait un léger « u » au centre. En dessous, on a déposé des petites retailles de tissu formant un mini-coussin sur lequel l'œuf rebondit presque hors de la boîte. Mais il y reste. Efficace !
Bravo à ces génies et à leur créativité !

manière agréable et amusante de promouvoir les sciences au primaire.

Contexte théorique : les objectifs atteints

À la suite de cette expérience concluante, j'en suis arrivée à l'analyse suivante. D'abord, les sciences au primaire, ce n'est pas seulement le respect d'un cahier d'exercices déjà établi. Nous pouvons facilement, en tant qu'enseignants, innover et concevoir de nouvelles activités qui permettent d'atteindre les objectifs du programme d'études. La créativité est très importante en sciences. En effet, les objectifs globaux du programme mentionnent qu'il faut amener le jeune à « s'épanouir comme personne autonome et créatrice appelée à vivre dans une société scientifique et technologique ». On y prône le « développement de l'esprit scientifique ». Ce sont d'ailleurs les deux objectifs qui ont été atteints par la fabrication du « réceptœuf ». Certains objectifs généraux étaient aussi visés par l'activité notamment celui de « développer des attitudes qui aident le jeune à se familiariser avec la démarche expérimentale et à construire des connaissances », celui de « développer des habiletés et devenir de plus en plus habile dans l'utilisation de la démarche expérimentale » ou encore celui de « se familiariser avec l'utilisation de certains outils qui vont l'aider à s'éveiller aux réalités qui l'entourent ». Je ne vous énumérerai pas tous les objectifs terminaux et intermédiaires que cette activité touchait, la liste en serait trop longue.

Ce projet scientifique m'a permis de voir mon rôle d'enseignante de sciences comme celui d'une stimulatrice. On mentionne en ce sens, dans le programme d'études, que l'enseignant doit « placer l'enfant dans des situations concrètes qui lui permettent de faire des apprentissages diversifiés ».

Il doit aussi « lui donner la possibilité de faire des choix ». Nous devons donc « utiliser tous les moyens de connaître dont dispose un être humain et favoriser le développement et le cheminement de l'esprit lorsqu'un jeune se trouve face à un problème ».

Le concours du « réceptœuf » est devenu un moyen efficace d'exploiter plusieurs facettes du programme de sciences. D'abord, les jeunes avaient à utiliser une démarche expérimentale, c'est-à-dire qu'ils devaient résoudre un problème : empêcher un œuf de se briser après avoir été lancé d'une certaine hauteur. Ils devaient ensuite préparer un plan de construction d'une machine servant à amortir le choc de l'œuf, et ce, en respectant un certain nombre de critères déjà établis. Par la suite, ils devaient construire cet appareil tout en suivant leur plan. Enfin, ils avaient à nous présenter leur démarche, leur plan, leurs matériaux et leurs prédictions sur le fonctionnement de leur appareil. La seule étape manquante était l'évaluation de l'appareil, mais nous pourrions considérer qu'elle a eu lieu lorsque les élèves ont vu les résultats qu'ils avaient obtenus : 1- l'œuf se brisait, 2- l'œuf se fissurait seulement ou 3- l'œuf restait intact. Bon nombre de jeunes se sont ainsi auto-évalués. Nous n'avons pas exécuté l'étape qui consiste à présenter les résultats, car ils étaient très visibles. Je sais, par ailleurs, que les élèves en ont eux-mêmes tiré leurs conclusions, car beaucoup m'ont proposé des pistes de solution ou m'ont révélé avoir compris ce qu'ils auraient dû ajouter ou enlever pour améliorer le fonctionnement de leur appareil. L'idée avait cheminé dans leur esprit par l'observation de l'expérience.

Je suis certaine que les élèves ont fait plusieurs apprentissages durant cette expérience, tant sur le plan scientifique que personnel. De plus, ils ont eu la possibilité de faire des choix dans la conception et la construction de leur appareil. Ils ont développé leur esprit inventif et fait appel à leur créativité afin de résoudre un problème ; ils ont avancé des hypothèses et fait des prédictions.

La recette

Cette expérimentation fut marquante autant pour moi que pour les jeunes. Nous savons tous qu'un enfant apprend plus facilement lorsqu'il travaille, manipule, cherche et arrive à trouver les réponses par lui-même. Cette affirmation est encore plus vraie lorsque cette manipulation et cette recherche s'appliquent à une situation originale et nouvelle. À mon avis, l'expérience du concours s'est révélée très enrichissante sur le plan des sciences, car :

- elle a créé un climat favorisant l'apprentissage,
- elle demandait d'utiliser du matériel nouveau,
- elle proposait aux jeunes un nouveau sujet,
- elle piquait leur curiosité,
- elle leur demandait d'utiliser leur créativité pour trouver une solution,
- elle nécessitait une manipulation de matériel,
- elle comportait une expérimentation qui sortait de l'ordinaire,
- elle laissait aux élèves la possibilité d'appliquer leurs propres connaissances et de se juger eux-mêmes.

On peut donc considérer cette activité comme un apprentissage créatif. Il ne faut pas oublier que bien des hommes de sciences et bien des savants célèbres ont fait de grandes découvertes avec des outils improvisés grâce à leur imagination et à leur créativité. L'expérimentation et la création comportent une grande valeur formatrice : elles développent la pensée productrice, amènent le jeune à réfléchir, à organiser ses idées, à les mettre en branle, puis à s'évaluer. Le projet créatif stimule l'initiative, la débrouillardise, la confiance en soi et la soif d'apprendre. Bref, pour que l'enseignement des sciences soit vraiment efficace, il faut, à mon avis, laisser beaucoup de place à l'expérimentation.

Chantal Gauthier est enseignante en sixième année à l'école Félix-Antoine-Savard à Chicoutimi.

Photo : Denis Garon

LE PROGRAMME FOYER : CINQ ANS DE PRÉVENTION DU DÉCROCHAGE

par Pierre Bouchard

« *Si j'ai abandonné mes études, c'est qu'elles ne me disaient plus rien. Elles ne me parlaient plus, elles étaient comme des statues dans une chapelle : le regard fixe, de la poussière sur les épaules, indifférentes à l'écho de mes toussotements discrets.* » GODBOUT, Jacques. *Salut Galarneau !*, Seuil, 1967, p.14.

Une étude du ministère de l'Éducation (Brais, 1994) indique que, pour l'année 1992-1993, 18 p. 100 des jeunes ont abandonné leurs études avant d'avoir obtenu leur diplôme. Plusieurs commissions scolaires offrent aux élèves de 16 ans et plus qui ont décroché ou qui risquent de le faire, des programmes adaptés leur permettant de continuer leurs études. Cependant, au premier cycle du secondaire, c'est-à-dire pour les élèves de 12 à 15 ans, les initiatives de ce genre sont plutôt rares.

Le phénomène du décrochage au premier cycle du secondaire est-il à ce point marginal qu'il ne mérite pas vraiment qu'on s'y intéresse ? Une enquête du ministère de l'Éducation (Violette, 1991) rapporte que 20 p. 100 des élèves qui décrochent le font avant d'avoir 16 ans. Pour mieux représenter la situation, prenons 20 p. 100 du taux global de décrochage de 18 p. 100 rapporté par Brais et appliquons-le, en théorie, à la population d'une école de 1 000 jeunes de la 1re à la 5e secondaire. Cette école verrait 36 de ses élèves abandonner leurs études avant qu'ils aient 16 ans. De toute évidence, nous devons par des services de prévention et d'intervention nous attaquer au phénomène de l'abandon scolaire dès les premières années du secondaire.

Le présent texte a pour objet de rapporter l'expérience de la mise en œuvre du programme Foyer à l'école secondaire Chomedey qui, en 1996-1997, en était à sa cinquième année de prévention du décrochage au premier cycle du secondaire. La version initiale du programme et les concepts sur lesquels il s'appuie ont été décrits de façon détaillée dans deux publications précédentes (Bouchard P., 1994, 1998). Ici, l'accent sera plutôt mis sur son déroulement pratique pendant l'année scolaire 1996-1997. En effet, l'approche qui consiste à décrire le déroulement des faits au cours d'une année témoin a été choisie afin d'illustrer concrètement, par des données et des exemples, quelle forme, dans les circonstances toujours en mouvement d'une année scolaire, prend l'aide aux élèves qui risquent de décrocher. Nous terminerons par une réflexion sur les limites et les forces du programme.

LE PROGRAMME FOYER APRÈS CINQ ANS

Il y a cinq ans, le programme Foyer était lancé en février. On prenait en charge, pour l'horaire complet, un nombre d'élèves qui risquaient de décrocher ou qui ne fréquentaient plus du tout l'école. Le programme se déroule maintenant pendant toute l'année et permet aussi, dès septembre, d'effectuer des prises en charge partielles.

Objectifs : Le programme Foyer comporte deux objectifs : d'abord, comme objectif principal, *prévenir le décrochage en gardant l'élève qui risque de décrocher dans son école* et, dans la mesure du possible, dans l'environnement des classes ordinaires ; puis, comme objectif secondaire, également de nature préventive, *permettre à l'enseignant ou à l'enseignante de la classe ordinaire d'accroître la qualité de son enseignement*.

Globalement, les services éducatifs et les services de consultation offerts par l'école devraient suffire à répondre aux besoins des élèves qui risquent de décrocher. Dans la réalité, toutefois, malgré la qualité de l'ensemble de ces services, certains élèves abandonnent tout de même. En effet, pendant l'année scolaire surviennent des événements de nature privée, soit des échecs, des crises, des conflits, pouvant amener certains élèves à se désengager, à vouloir éviter ou fuir des situations parfois sans issue. Alors, pour éviter que des dommages plus importants se produisent, des mesures d'accommodement à la situation de l'élève en difficulté devront être mises en œuvre. Des décisions seront prises avec l'élève, ses parents et les enseignants touchés pour qu'il soit retiré d'une ou de plusieurs classes et placé dans le programme Foyer.

Même si on retire immédiatement l'élève d'une ou de plusieurs classes, on conserve toujours dans le programme Foyer le souci de le maintenir dans les classes ordinaires. Ce souci se manifeste de diverses façons. Premièrement, le placement d'un élève dans le groupe Foyer ne se fait qu'après l'examen et l'utilisation de tous les moyens existants pour le maintenir dans les classes ordinaires. Deuxièmement, ce placement permet d'éviter que les difficultés éprouvées par l'élève dans une classe ne se manifestent également dans d'autres groupes. Troisièmement, le travail fait par l'élève dans le programme Foyer lui permet de consolider sa situation dans les classes ordinaires. Quatrièmement, le placement dans ce programme est transitoire. Bien qu'il dure habituellement le reste de l'année, il est toujours possible, pendant l'année, de réintégrer l'élève dans les classes ordinaires. De plus, l'élève retourne automatiquement dans toutes ses classes ordinaires au début de l'année scolaire suivante. Cinquièmement, le programme Foyer peut représenter, pour certains jeunes, le seul moyen de revenir à l'école et, éventuellement, d'accéder à des classes ordinaires.

Groupe cible : Le groupe d'élèves visé par le programme correspond à celui qui est défini dans le projet initial, c'est-à-dire ceux et celles qui risquent d'abandonner l'école pour diverses raisons : 1) échec scolaire et faible engagement dans les études ; 2) absences fréquentes pour des motifs divers (échecs, troubles émotionnels, influence d'amis, conflits) ; 3) comportements perturbateurs qui rendent difficile son maintien en classe ; 4) expulsion d'un programme de l'école ; 5) absence totale de l'école.

Équipe : L'équipe du programme Foyer pour l'année 1996-1997 est composée d'une enseignante à temps plein, d'un enseignant pour quelques cours et du psychologue de l'école, qui coordonne le programme. Une rencontre d'équipe est prévue toutes les deux semaines. Cette équipe n'est en fait que le noyau du groupe plus important que constitue l'équipe-école qui, dans toutes les étapes du processus d'aide, doit respecter l'esprit du programme. L'insertion dynamique de l'équipe du programme Foyer dans l'équipe-école contribue à favoriser le maintien ou le retour de l'élève dans les classes ordinaires.

Le directeur responsable du programme s'assure de la coordination du service avec l'ensemble des activités de l'école et est appelé à trancher quand un consensus ne peut être obtenu. Le rôle de l'enseignante est précisé dans l'encadré portant sur le déroulement de la classe.

Le rôle du psychologue est le prolongement direct de sa tâche globale de consultant appelé quotidiennement à agir avec les élèves en difficulté des classes ordinaires par des études de dossier, des révisions de classement, des plans d'intervention et des services de conseillance. Il agit également comme consultant auprès des professeurs, de la direction et des parents dans l'orientation et le déroulement des mesures d'aide. Le psychologue évalue, prépare et présente les cas soumis au comité de sélection du programme après s'être assuré que l'école a déjà effectué toutes les étapes préalables d'intervention et de suivi.

Sélection des candidats: Le directeur, le professeur et le psychologue constituent le comité de sélection et décident de l'admission des élèves. Le programme Foyer est mis en œuvre progressivement durant l'année et le groupe est ainsi constitué peu à peu, en fonction de la capacité d'accueil du programme, de même que de la composition et de la dynamique du groupe. Si possible, le cas échéant, cette composition s'adapte aux changements survenant pendant l'année. L'optimalisation du service dépend donc directement du degré de contrôle du comité pour ce qui est de l'admission des candidats au programme.

Voyons maintenant une brève description des services et des différentes formes d'accommodement du programme Foyer en 1996-1997.

Des mesures d'accommodement variées

L'école secondaire Chomedey accueille une population de 800 élèves dont environ 500 sont en 1re, en 2e et en 3e secondaire. Pour ces trois échelons, le programme Foyer offre de l'aide aux élèves en difficulté des classes ordinaires. Pendant l'année 1996-1997, 33 jeunes ont bénéficié du programme. De plus, 3 élèves de 16 ans ou plus y ont reçu des services même s'ils ne faisaient pas partie du groupe visé.

Sur les 36 élèves, 3 ont quitté l'école pendant l'année. Le premier a déménagé au milieu de l'année. Le deuxième a décroché en février après avoir échoué aux examens de l'échelon qu'il voulait atteindre. Le troisième, âgé de 16 ans, a été orienté vers un programme à l'extérieur de l'école.

Accompagnement préventif: Dès le début de l'année, six élèves à risque ont été repérés à partir des fiches de fréquentation, des bulletins finals et des rapports de discipline de l'année précédente. Avant que les problèmes apparaissent, ils ont été retirés des cours à option et d'enseignement moral pour recevoir un accompagnement, c'est-à-dire un soutien aux devoirs, des explications et exercices supplémentaires, une formation concernant les méthodes de travail et un encadrement global de leur vie scolaire. L'expérience de l'année 1996-1997 tend à montrer que cette forme de soutien préventif donne relativement de bons résultats quant au rendement scolaire et constitue donc une solution de rechange efficace au redoublement pour les élèves qui se situent à la frontière des critères de passage.

Accommodement pour les élèves qui risquent de décrocher: Dès les premiers mois de l'année scolaire, certains élèves qui risquent de décrocher sont signalés par leurs enseignants. Ils ne se conforment pas aux attentes de l'école quant aux devoirs, à la présence en classe (retards, absences non autorisées), à l'attention et à l'engagement. Après une évaluation de la situation de chacun, huit sont retirés des cours les plus difficiles et placés dans le groupe Foyer pour recevoir un soutien et un accompagnement. Cette approche permet de conserver et de renforcer les cours dans lesquels l'élève fonctionne bien et ainsi de miser sur ses forces tout en réduisant son sentiment d'échec.

La plupart de nos candidats et candidates au décrochage manifestent des comportements d'évitement à l'égard de leurs cours. Les réactions de quatre d'entre eux s'apparentent à des difficultés de type phobique. Deux autres candidats ont de la difficulté à suivre le programme de la classe ordinaire. La majorité des huit élèves ont éprouvé dans un passé rapproché ou éprouvent actuellement, de sérieuses difficultés sur le plan familial.

Accommodement pour les décrocheurs: Deux des candidats ne se sont pas présentés au début de l'année scolaire. Le premier, lorsqu'on l'a rencontré, nous a dit vouloir rester chez lui pour aider un de ses parents sur le point d'être opéré. Son histoire scolaire révèle qu'il a manifesté des troubles sur le plan de l'adaptation et de la fréquentation l'année précédente. L'équipe du programme parviendra à le convaincre de fréquenter l'école trois matinées par semaine. Elle adopte ainsi la stratégie du pied dans l'étrier, par laquelle l'élève qui s'engage à fréquenter l'école à

temps partiel peut être amené plus facilement à le faire à temps plein. L'autre jeune qui, au début de l'année vivait une crise sur le plan familial ne commencera l'école qu'en décembre et sera placé dans le groupe Foyer pour quatre cours au début, puis à temps plein à partir du mois d'avril. En raison du grand nombre de ses absences (plus de 50 p. 100), un encadrement serré s'imposait.

Accommodement pour les élèves manifestant des comportements perturbateurs: Certains élèves, par leur bavardage, leurs déplacements excessifs et leurs comportements d'opposition envers leur professeur, perturbent le déroulement normal de la classe. Huit jeunes présentant de tels comportements ont été placés dans le programme Foyer pour le ou les cours dans lesquels les difficultés se manifestent le plus. Le degré de généralisation de ces comportements guide l'équipe dans la décision de retirer l'élève de un ou de plusieurs cours. Dans bien des cas, le retrait demeure partiel, puisque le suivi accordé dans le groupe Foyer atténue les difficultés éprouvées dans les autres classes. Mais le retrait partiel est parfois insuffisant et il faut envisager un placement à temps plein.

Deux des élèves perturbateurs, malgré de multiples interventions et une mobilisation de toutes les ressources nécessaires, persistent à se conduire d'une façon incompatible avec le fonctionnement d'un groupe-classe ou avec le travail scolaire. Ils en viendront à un horaire de fréquentation partielle de trois demi-journées dans le groupe Foyer. Cet arrangement leur permet de revenir progressivement à une fréquentation à temps plein si leur conduite et leur engagement scolaire s'améliorent. Dans tous les cas, une période d'observation est fixée avec l'élève et sa famille – elle est habituellement d'environ trois semaines – , après laquelle une évaluation de ses progrès détermine si son temps de fréquentation peut être accru.

Accommodement pour les élèves ayant été expulsés: Le programme Foyer a accueilli, au cours de l'année, un élève ayant été expulsé d'une autre école qui ne possédait pas les services nécessaires pour l'aider. De plus, trois jeunes ont été expulsés de programmes s'adressant aux élèves de 16 ans et plus. Deux de ces élèves ont été admis pour deux ou trois demi-journées par semaine. Leur temps de fréquentation pourra être accru si leur travail et leur comportement satisfont aux critères minimaux relatifs au fonctionnement dans une école. Pour les élèves de 1re, de 2e et de 3e secondaire, les mesures d'expulsion ne sont pas nécessaires, puisqu'un retrait partiel et temporaire suffit. Dans tous les cas, on prend soin d'instaurer une dynamique pour le retour de l'élève à temps plein, au moins dans certaines de ses classes d'origine, et cela, dans les meilleurs délais possible.

Le déroulement de la classe

par Monique Rizk

Une organisation de l'enseignement individualisé : Les élèves du programme Foyer viennent de différentes classes et ont, à leur arrivée, des objectifs différents. Ceux qui ne sont retirés que de un ou deux cours (non séquentiels) dans un but d'accompagnement recevront une aide pour les devoirs, l'étude et la préparation des examens. De plus, des travaux supplémentaires leur seront donnés.

De façon générale, tous les élèves de la classe Foyer peuvent y faire ou y terminer les devoirs donnés en classe ordinaire. L'aide qu'ils reçoivent leur permet d'éviter des conséquences fâcheuses pour des travaux non faits et l'accumulation de retard dans leur apprentissage. Pour les élèves qui sont retirés des cours de français, de mathématique ou d'anglais, la classe Foyer prend en charge leur apprentissage dans ces matières par une approche de responsabilisation. Ainsi, chaque élève doit consulter son dossier de classe pour connaître les travaux qui lui ont été demandés, et ce, une semaine à l'avance et travailler de façon autonome dans les manuels et les cahiers d'exercices. L'élève à temps plein doit de plus aménager lui-même son horaire.

Une évaluation intégrée à la classe ordinaire : Les élèves à temps plein font leurs examens de milieu et de fin d'année dans la même salle que leur classe ordinaire. Toutefois, en cours d'année, il sera permis à un ou deux jeunes de faire l'examen dans une salle à part. Ce sera le cas, par exemple, d'un élève incapable de se concentrer parce qu'il se laisse distraire par ses amis ou encore de celui ou celle qui éprouve un stress ou une panique et ne peut donner un bon rendement dans un groupe.

Un apprentissage des méthodes de travail : Un demi-cours par semaine est consacré à l'apprentissage des méthodes de travail pour mieux outiller les élèves qui ont connu des échecs répétitifs. Voici les éléments qui sont alors vus : comment vivre une situation d'échec, comment résoudre un conflit, comment travailler en équipe, comment s'organiser, comment suivre efficacement un cours, comment bien participer en classe, comment étudier efficacement, comment comprendre un problème, comment apprendre l'orthographe d'un mot, comment faire une lecture efficace, comment faire une recherche, comment soigner la présentation d'un travail. Ces notions seront évidemment reprises quotidiennement tout au long de l'année par les enseignants et enseignantes.

Un encadrement : Le nombre restreint d'intervenants dans le programme Foyer et la concentration des activités dans une seule salle permettent d'encadrer l'élève de façon plus serré quant au respect des règles de fonctionnement et à la fréquentation scolaire. Pour les retards en classe, l'expérience a révélé que, pour que le système des retenues soit efficace, les responsables du programme Foyer doivent le gérer eux-mêmes. Après un avertissement verbal, l'élève est gardé pendant quinze minutes. Si une deuxième retenue est insuffisante pour obtenir un changement, le jeune est exclu du cours et ses parents sont prévenus. De tels recours sont peu fréquents. Les élèves aiment la classe Foyer et, par conséquent, ils arrivent à l'heure. Pour ce qui est des absences, l'enseignante du programme se charge de contrôler la fréquentation des élèves devant être surveillés de près. Les autres jeunes sont soumis au contrôle habituel des surveillants de l'école, mais l'enseignante appellera elle-même leurs parents si une absence se prolonge pendant deux ou trois jours. Dans les cas d'absences injustifiées, elle rencontre l'élève pour examiner la situation avec lui, lui faire prendre conscience du tort qu'il se fait en manquant l'école et, s'il le faut, elle établit une sanction afin de le responsabiliser.

Un conseil de coopération : Formé de tous les élèves du groupe et de l'enseignante, ce conseil favorise l'entraide entre les jeunes et élimine les conflits. L'enseignante agit comme guide et aide l'élève à exprimer ses sentiments. Parmi les différents points relatifs à la vie de la classe qui sont abordés, on note les règles de fonctionnement, les conséquences des retards, les conflits avec les enseignants ou autres agents d'éducation de l'école, les interventions de l'enseignante, etc. Cette dernière profite de ces séances pour discuter de certains points qui ne peuvent être abordés pendant les cours faute de temps : l'arrivée d'un nouvel élève, les nouveaux règlements de la classe, le retour sur un événement, le déroulement des examens, etc.

Un climat accueillant en classe : Les élèves qui se trouvent dans le groupe Foyer éprouvent, dans bien des cas, des difficultés à fonctionner dans la classe ordinaire. La plupart ont vécu des situations difficiles sur le plan émotionnel. Pour cette raison, on s'efforce de les mettre à l'aise et en confiance. Au début d'un cours de 75 minutes, on leur accorde un temps pour s'installer et se préparer. Les élèves qui ont fourni un travail satisfaisant ont droit à une pause de dix minutes au milieu du cours. Toutefois, la plupart continuent à travailler et préfèrent prendre leur pause à la fin.

Un aménagement de la classe : Conformément à l'approche selon laquelle on mise sur la souplesse et la création d'un milieu qui permette de réagir rapidement et qui puisse facilement s'adapter, la disposition physique de la classe se modifiera au fil des semaines. Les pupitres seront d'abord disposés en petits îlots de quatre puis, le nombre d'élèves augmentant, ils seront placés deux par deux. Pour faciliter l'organisation du travail, des affiches sont utilisées en classe : une copie de l'horaire des cours d'éducation physique et de l'horaire de la classe pour la semaine, une feuille indiquant les retenues. D'autres affiches présentent des contenus éducatifs tels que les règles de vie de la classe, les tâches et responsabilités des élèves ainsi que des messages divers sur les drogues, le décrochage ou la cigarette. D'autres encore contribuent simplement à créer une atmosphère accueillante et chaleureuse : l'une contient les dates d'anniversaire des élèves, une autre des décorations faites par les jeunes (Noël, Saint-Valentin, etc.).

Accommodement pour les élèves d'un groupe perturbé : Pendant l'année, une situation difficile s'est développée dans deux groupes de français de 1re secondaire. Le professeur responsable étant en congé de maladie, ces groupes ont connu trois remplaçants successifs. En avril, ces classes sont devenues très perturbées et très difficiles à maîtriser. En prenant en charge trois des élèves difficiles de chaque groupe, le programme Foyer permet au remplaçant de reprendre le contrôle de sa classe et de donner normalement son enseignement. Non seulement l'enseignant, mais aussi les élèves déplacés ainsi que ceux qui sont restés en classe se disent satisfaits du changement.

Accommodement pour les élèves en situation particulière : Deux candidats ont été placés dans le groupe Foyer sans qu'ils aient réellement éprouvé de difficultés d'adaptation. Le premier n'a fréquenté le programme Foyer que quelques mois. Cet élève de 17 ans, qui disait en juin vouloir quitter définitivement l'école, se présente à la mi-septembre et veut revenir. Malgré son âge, il sera placé dans le groupe Foyer en attendant de pouvoir fréquenter le programme de stages-étude qui ne peut l'accueillir immédiatement. Le second candidat est arrivé d'un pays étranger en février et est classé en 3e secon-

daire. Trop faible en mathématique, il n'a pu être intégré dans une classe ordinaire. Il a donc été placé dans le programme Foyer pour y recevoir une aide particulière en mathématiques et aussi revoir les notions préalables au cours de géographie.

La description des diverses situations d'accommodement aide à comprendre comment la structure du programme Foyer permet parfois de prévenir, mais surtout d'éviter l'aggravation de situations difficiles en réagissant rapidement et efficacement lorsqu'on en arrive à une impasse avec un élève.

Évaluation et recommandation

Le programme Foyer a permis à 36 élèves engagés dans le processus de décrochage de recevoir des services de soutien et d'accompagnement au sein de leur école. Grâce à ce programme, ils ont pu progresser et, dans certains cas, réussir sur le plan scolaire même si, rappelons-le, le succès du programme ne peut se mesurer simplement par le taux de réussite scolaire. Plusieurs de ces élèves ont été admis dans le groupe Foyer après que les autres formes d'aide se sont révélées inefficaces et parce que leur parcours scolaire était compromis à plusieurs égards. Garder ces jeunes à l'école, les amener à s'intégrer à un groupe-classe et à s'engager dans une démarche d'apprentissage, constitue déjà un succès.

Afin de mieux saisir certains aspects subjectifs du programme, des questionnaires ont été distribués aux élèves y participant et aux professeurs de toute l'école. Un questionnaire donné à la fin de l'année révèle que les jeunes estiment avoir été aidés 1) en étant retirés de situations devenues difficiles dans leurs classes ordinaires, 2) en étant placés dans un milieu où ils pouvaient recevoir davantage d'explications sur leurs travaux scolaires ou 3) en recevant une aide sur le plan personnel (75 p. 100). Ils estiment aussi que le climat est meilleur dans le programme que dans les classes ordinaires, et la moitié répondent qu'ils se sentent mieux depuis qu'ils sont dans le groupe Foyer.

Un questionnaire distribué aux enseignants à la fin de l'année permet de constater que, selon eux, le programme Foyer 1) offre un service efficace à l'élève qui risque de décrocher, 2) leur a permis d'accroître la qualité de leur enseignement dans les cas où un de leurs élèves participait au programme et 3) devrait être continué dans les années à venir. En revanche, les enseignants ont mentionné leur manque d'information sur le projet et, surtout, sur le progrès de l'élève. Cette dernière observation peut en partie s'expliquer par la structure même du programme. L'enseignement qui y est donné est axé sur les matières séquentielles et les contacts de l'enseignante du programme sont plus fréquents avec les professeurs de ces matières. Lorsque l'élève est retiré d'un cours non séquentiel (art, sciences humaines, éducation physique, etc.), il va de soi que les contacts entre enseignants risquent d'être moins fréquents. Des moyens d'information plus systématiques doivent alors être établis.

La formation d'une petite équipe de travail favorise et encourage une adaptation continuelle de l'action en fonction des circonstances et des résultats obtenus. Cette adaptation fondée sur l'expérience, doit s'effectuer pendant l'année scolaire, mais aussi au moment de planifier la prochaine année. Aussi, pour terminer le compte rendu des activités pour l'année scolaire 1996-1997, il convient de décrire brièvement certains aspects du programme Foyer que l'équipe estime devoir améliorer.

1) ***Accentuer, dès le début de l'année, l'accompagnement des élèves à risque***. Ce besoin s'est révélé particulièrement évident dans les cas d'élèves qui, malgré l'échec connu l'année précédente, sont quand même passés à l'échelon suivant avec le soutien de mesures d'accompagnement. Il ressort également que plusieurs jeunes qui redoublent leur classe ont besoin de soutien dès le début de l'année.

2) ***Pour certains élèves, interrompre le cycle néfaste au milieu de l'année***. Pour certains élèves dont la situation scolaire s'est beaucoup détériorée, une décision devrait être prise, tel que le décrit le projet initial (Bouchard P.,1994), en vue d'une prise en charge globale. Il faut alors interrompre le cycle néfaste, c'est-à-dire extraire complètement l'élève d'une dynamique dommageable pour lui et pour les classes qu'il fréquente. Le jeune placé dans le programme Foyer à temps plein au milieu de l'année doit être engagé immédiatement dans des expériences de stage en milieu de travail.

3) ***Promouvoir le volet des stages en milieu de travail***. Les expériences de travail dans la communauté constituaient une partie importante du projet de 1992. Pour l'année scolaire 1996-1997, les stages n'ont pu se mettre en branle qu'à partir de la mi-avril. À cette date tardive, il a été difficile d'engager les élèves dans une démarche fructueuse. Ce volet devrait représenter une avenue à emprunter pour les jeunes de 15 ans et plus placés dans le programme à temps plein.

4) ***Placer le programme sous la responsabilité du directeur de l'enseignement ordinaire***. Le programme Foyer doit être sous la responsabilité du directeur chargé de l'enseignement ordinaire (et non de celui qui s'occupe de l'adaptation scolaire) puisqu'il est le mieux placé pour connaître et suivre les élèves pouvant le plus bénéficier du programme au cours de l'année. Cette forme d'organisation profite aussi à l'élève participant au programme Foyer au moment de son retour en classe ordinaire, puisque, pendant tout le temps de son séjour dans le programme, le lien avec son directeur a été maintenu.

5) ***Informer et faire participer les enseignants***. Dès la conception du programme (Bouchard, P., 1994), des mesures ont été prévues pour responsabiliser les enseignants et conserver leur engagement dans les classes ordinaires. L'élève demeure inscrit dans son cours initial ; son nom est sur la liste et il est appelé, dans le cas des cours séquentiels, à se joindre à ce groupe pour les épreuves de fin d'étape. L'enseignant de la classe ordinaire corrige alors l'épreuve. Quand un élève est retiré d'une

classe, on exprime clairement à son professeur qu'il pourrait y revenir en cours d'année. Toujours, ce professeur conserve une part de responsabilité. Au moment des révisions des plans d'intervention, l'ensemble des enseignants de l'élève en sont informés par une note de service. Malgré ces mesures déjà en place, l'expérience démontre qu'il faudra accroître nos efforts pour que les professeurs, en tant que partenaires de premier plan, soit informés régulièrement et systématiquement des progrès de leur élève. Les professeurs en expriment d'ailleurs le besoin. Pour y répondre, un rapport d'observation pourra leur être transmis périodiquement.

6) ***Obtenir de l'enseignant de la classe ordinaire qu'il fournisse les travaux qu'il donne à sa classe et les corrige ensuite***. L'enseignante de la classe Foyer a dû s'occuper de 36 dossiers scolaires. Sa tâche aurait été grandement facilitée si elle avait pu obtenir, au moins pour certains cas, les travaux donnés dans les classes ordinaires. Les autres avantages de ce procédé sont que l'élève peut être soumis aux mêmes épreuves de fin d'étape que ses camarades de classe, que son sentiment d'appartenance s'en trouve renforcé et que l'enseignant de la classe ordinaire est mieux informé du progrès de son élève.

Conclusion

En conclusion, il convient de dresser un bilan sommaire des cinq années d'existence du programme Foyer. Ce programme fait maintenant partie intégrante de l'école. La majorité des enseignants, les directeurs, mais aussi les élèves en sont venus à reconnaître l'importance des services qui y sont offerts.

Les réussites n'ont cependant pas été sans difficultés. Nous nous appliquerons donc dans notre bilan, non seulement à mettre en avant les points forts du programme, mais aussi à en rapporter les limites.

Limites du programme

La résistance au changement: Le programme Foyer est un programme original qui, sous plusieurs aspects, ne correspond pas aux schèmes de référence établis. Le milieu de l'éducation peut alors avoir tendance à ramener l'innovation à des schèmes de pensée et à des programmes connus. La résistance rencontrée lorsqu'on tente de franchir ce retranchement derrière les idées ou pratiques établies constitue en soi une des limites du programme.

L'effet d'incitation: Les élèves et les enseignants peuvent réagir à la présence du programme Foyer dans leur école et ce phénomène d'incitation peut en soi être considéré comme une des limites du programme. Une vigilance accrue est donc nécessaire dans la mise en œuvre de ce programme.

Un premier effet d'incitation peut se manifester si l'élève cesse de travailler ou dérange la classe parce qu'il veut être placé dans le programme. L'expérience révèle que les professeurs et le psychologue peuvent facilement détecter de tels subterfuges et que, en règle générale, l'élève qui y a recours a réellement besoin d'aide. Un second effet d'incitation se produit lorsque l'élève en vient à compter sur les quelques cours passés dans le groupe Foyer pour reprendre le travail qu'il a négligé de faire en classe. Les enseignants devront alors exercer une vigilance accrue.

L'effet d'incitation peut-il aussi se manifester chez l'enseignant de la classe ordinaire en le déresponsabilisant en ce qui concerne l'aide à l'élève en difficulté? Dans certains cas d'exception, cela est possible. Imaginons, par exemple, la situation extrême d'un professeur qui refuserait d'emblée l'admission d'un élève en classe parce que ce dernier a été placé dans le programme Foyer pour un autre de ses cours. Le programme Foyer se fonde sur le modèle d'une école responsable, prête à mobiliser l'ensemble de ses acteurs pour aider les élèves qui risquent de décrocher (Bouchard P., 1998). L'école Chomedey a clairement montré qu'un tel défi peut être relevé.

La communication au sein de l'équipe et au sein de l'école: La communication au sein de la petite équipe de travail est sans doute la mesure la plus exacte du bon fonctionnement du programme Foyer. Les réunions prévues, les nombreux conciliabules ne sont pas une garantie de consensus et d'uniformité des points de vue. Cependant, une orientation commune, un dynamisme permettant d'atteindre l'élève au bon moment et de la bonne façon surgiront souvent des échanges d'idées, même s'ils ne sont pas toujours faciles. De la même façon, une communication efficace de l'équipe du programme Foyer avec l'ensemble de l'équipe-école représente une condition essentielle à la réussite. Les intervenants du programme doivent d'abord faire preuve d'une bonne capacité à écouter les enseignants de l'école, puis s'appliquer quotidiennement à bien faire comprendre la nature du programme de même que les buts visés et les stratégies d'intervention utilisées.

Forces du programme

Le programme Foyer apporte une réponse originale et innovatrice au problème du décrochage précoce. La forme d'organisation qu'il propose présente plusieurs avantages:

1. Il constitue une approche préventive en s'adressant aux élèves du premier cycle du secondaire, en offrant un accompagnement préventif et en permettant de réagir rapidement avant que des situations difficiles se détériorent.
2. Il permet de maintenir l'élève dans les classes où il fonctionne bien et, en cela, de consolider ses forces tout en compensant pour ses faiblesses.
3. Il est suffisamment souple pour s'adapter aux besoins de l'élève.
4. Il offre une solution de remplacement quand tous les recours ont été épuisés.
5. Il permet de résoudre des problèmes variés.
6. Il permet d'offrir une aide à l'élève pendant toute l'année.
7. Il permet de maintenir l'élève dans son école habituelle.

Le programme Foyer montre depuis cinq ans qu'il est possible de garder à l'école les élèves qui risquent de décrocher. Des jeunes se sont mis au travail et se sont réellement engagés à poursuivre leur scolarisation, mais seulement après un engagement ferme de l'école à les garder et à leur offrir des services de qualité.

Pierre Bouchard est psychologue et Monique Rizk est orthopédagogue à l'école Marie-Curie de la Commission scolaire de Laval. Lorsqu'ils ont rédigé cet article, ils travaillaient à l'école secondaire Chomedey de l'ancienne Commission scolaire Laurenval.

Bibliographie

BOUCHARD, Pierre. «Le projet Foyer: une mesure d'aide aux décrocheurs du premier cycle du secondaire,» *Vie pédagogique*, nº 91, nov.-déc. 1994.

BOUCHARD, Pierre. «Prévenir le décrochage: les pièges à éviter, les accommodements à trouver», *Vie pédagogique*, nº 107, avril-mai 1998.

BRAIS, Yves. *Premier coup d'œil sur la situation des «16-19»*, document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, 1994 (inédit), rapporté dans Gauthier, M. et autres, 1997.

GAUTHIER, Madeleine, Léon BERNIER et autres. *Les 15-19 ans. Quel présent? Vers quel avenir?*, Québec, Institut québécois de la culture, 1997.

VIOLETTE, Michèle. *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir: enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*, Québec, ministère de l'Éducation, 1991.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE AU PRIMAIRE : IL FAUT REPENSER L'ÉVALUATION

par Yves Waddell

Apprendre à écrire n'est pas simple. L'enseigner ne l'est guère plus. Trop souvent, les enseignants se sentent démunis lorsqu'ils accompagnent les élèves dans ce parcours difficile. La révision des textes demeure sans aucun doute la plus éloquente, sinon la plus terrible, illustration de cette réalité.

Bien qu'elle soit au cœur de l'apprentissage de l'écriture, la révision s'enseigne difficilement. D'un côté, les élèves ne révisent pas ou révisent mal. En fait, **ils n'aiment pas réviser**. Pour eux, le brouillon est un travail accompli, terminé, sur lequel ils ne veulent plus revenir, sinon pour d'infimes corrections. De l'autre côté, l'enseignant ne dispose pas des outils lui permettant d'analyser efficacement le travail de révision de l'élève ou de mesurer concrètement ses progrès.

En effet, malgré tous les discours sur l'évaluation formative, les instruments permettant de l'effectuer se limitent malheureusement au produit final (« propre ») et ne permettent, à toutes fins utiles, rien de plus que de « corriger » l'élève afin de lui attribuer une note ou une cote, en se fondant uniquement sur ses erreurs. Qu'il s'agisse de la forme ou du contenu, toutes les grilles de correction, qu'elles proviennent du Ministère, des commissions scolaires ou du matériel didactique, ont pour point de départ l'analyse des erreurs ou des écarts de sens qui subsistent dans le texte final.

Dans ce système d'évaluation, les fautes commises par le scripteur, ses faiblesses, occupent toute l'avant-scène. C'est le régime de l'erreur...

Les instruments qui permettraient de mesurer le travail de l'élève, **au cours du processus d'écriture**, et de reconnaître autant ses forces que ses faiblesses, afin de l'assister véritablement dans son activité d'écriture et de lui fournir des stratégies valides et utiles, n'existent pas encore, ou si peu...

Dans le présent article, ma préoccupation est double :

- j'espère pouvoir démontrer qu'aucune évaluation n'est véritablement formative dans l'enseignement de l'écriture et que nous ne possédons pas encore les instruments pour y parvenir ;
- je souhaite provoquer une réflexion dans le milieu de l'enseignement, en proposant bien modestement un nouvel outil pour l'évaluation formative.

Avant toute chose, le présent article permettra au lecteur de s'initier à une façon radicalement différente de concevoir la correction et l'évaluation des textes des élèves. Un rapide survol de la recherche sur l'apprentissage de l'écriture lui fournira aussi l'occasion de mesurer toute l'importance de l'activité de **révision** dans le processus d'écriture.

Photo : Denis Garon

1. La place de la révision dans le processus d'écriture

Comme nous le rappelions dans un précédent article (*Vie Pédagogique* nº 110, février-mars 1999), le manque d'entraînement et le manque de révision sont les raisons le plus souvent invoquées pour expliquer les difficultés des jeunes scripteurs. Puisque nous avons déjà exposé notre point de vue sur l'utilité de la *Ligue d'improvisation écrite* pour régler la question de l'entraînement, reste donc tout le problème du manque de révision.

Avant les années 70, la *révision*, ou *réécriture*, était associée strictement à un retour sur l'ensemble du texte après l'étape de rédaction. Une fois le brouillon terminé, la révision permettait surtout d'éliminer les erreurs orthographiques et grammaticales, de même que les fautes de syntaxe et de ponctuation. Aujourd'hui, la révision occupe beaucoup plus d'espace dans le processus d'écriture. En fait, elle inclut maintenant n'importe quel changement effectué dans le texte, et ce, à n'importe quel moment de l'activité d'écriture. Le scripteur apporte alors des améliorations à son brouillon, **pendant ou après la rédaction**, soit par la *correction*, soit par les *modifications* qui représentent des remaniements importants, puis améliore la présentation du texte au moment de l'*édition*, qui aboutit à la version finale.

De plus en plus, les ouvrages sur le sujet traitent de l'importance de la révision dans le processus d'écriture. Des récentes recherches la mettent en lumière en la décrivant comme un processus mental récursif et dialectique qui est virtuellement présent à **toutes** les étapes du processus d'écriture. La recherche démontre aussi que **la révision constitue le cœur même de l'apprentissage de la composition écrite**.

Dans cette perspective, la révision prend l'allure d'une opération fort complexe qui couvre tous les aspects de la rédaction d'un texte : la convenance par rapport au projet de communication, le choix et l'enchaînement des idées, l'organisation du texte et de la phrase, le respect des codes lexical et grammatical, la calligraphie et la présentation, etc.

Stromberg et Kurth (1983 : voir Beaupré, 1991) apportent une explication au fait que les élèves ne révisent pas : le processus serait, tout simplement, physiquement et mentalement ennuyeux. En effet, bon nombre d'élèves, surtout ceux éprouvant des difficultés, se lassent de l'écriture. L'idée de devoir apporter des modifications à leur texte ne les enthousiasme pas, car la correction et la mise au propre sont des opérations longues et fastidieuses. La relecture, la recherche des erreurs, les ratures, les déplacements de mots ou de phrases et le recopiage, bien que nécessaires, équivalent à autant de corvées qui rebutent le jeune.

Cela pourrait expliquer, du moins en partie, que les élèves se limitent presque exclusivement à la révision de surface. Le peu de temps dont ils disposent ou la difficulté de la tâche les empêchent d'apporter des modifications importantes à leur texte. Pour répondre aux exigences habituelles, ils se contenteront généralement de corriger les fautes d'orthographe.

Il existe une seconde explication au fait que les élèves ne révisent pas. En fait, comme pour l'écriture, le jeune scripteur a besoin d'aide pour réviser son texte. Comme le fait remarquer Landreville (1990), on constate chez les élèves un manque en ce qui concerne le réflexe de la révision. S'ils parviennent généralement à comprendre ce qu'ils lisent, les jeunes scripteurs ne possèdent cependant pas le savoir-faire pour juger ce qu'ils écrivent. Par eux-mêmes, les élèves ne voient pas ce qu'il y a à améliorer.

On est forcé de constater que la révision constitue un processus fort complexe. En fait, **apprendre à réviser, c'est pour ainsi dire apprendre à écrire.**

Photo : Denis Garon

2. Les tentatives pour enseigner la révision

L'enseignement de la révision demeure une des difficultés les plus importantes éprouvées sur le plan de la didactique de l'écriture. Jusqu'à tout récemment, la révision était même rarement enseignée dans les écoles. Toutefois, peu à peu, cette lacune tend à être comblée par l'émergence de nouvelles approches pédagogiques, comme l'*enseignement stratégique* ou l'*apprentissage coopératif*, et la mise en marché d'un matériel didactique qui tient compte de ces nouvelles réalités (Complices, 1995 ; Capsule, 1994 ; Mémo, 1994 ; 1993 ; 1991 ; etc.).

Les types d'aide proposés prennent alors diverses formes : codes de correction et d'autocorrection, stratégies d'autoquestionnement, méthodes de gestion mentale, ateliers d'écriture, travail en coopération, etc. Quelles qu'elles soient, ces méthodes procèdent sensiblement toutes du même principe : décortiquer le travail de révision pour en dégager plusieurs opérations distinctes auxquelles les élèves peuvent facilement recourir. Comme le scripteur débutant a tout à apprendre, on essaie de l'amener à ne diriger son attention que sur un ou sur quelques aspects, à la fois, du processus d'écriture ou du processus de révision.

Les stratégies d'autoquestionnement semblent être le plus fréquemment utilisées dans le milieu de l'enseignement au Québec (Bisaillon, 1992 ; Bisaillon, 1989). Dans tous les cas, l'objet du questionnement est d'amener les élèves à se distancier de leur texte. Adaptées à leurs capacités, les questions visent habituellement à guider les jeunes vers les problèmes le plus fréquemment observés dans leur groupe d'âge. En d'autres mots, elles ont pour objet de les obliger à s'arrêter à des passages qui autrement n'auraient pas attiré leur attention.

Cependant, ce que l'on observe, et ce, peu importe les méthodes auxquelles on a recours, c'est que jamais on ne prendra vraiment en considération le travail de révision effectué par l'élève lorsque vient le moment de corriger et d'évaluer sa production écrite.

3. Une nouvelle façon de concevoir le travail de correction

L'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale ont toujours occupé l'avant-scène dans les difficultés d'écriture au primaire (de même qu'au secondaire). Bien entendu, pour le jeune scripteur de 6 ans qui apprend à former ses lettres, c'est plutôt la calligraphie qui représente le principal obstacle, alors que, pour l'élève de sixième année, par exemple, s'escrimer à trouver des idées peut constituer la pire des épreuves.

Mais, peu importe la classe de l'élève ou la compétence recherchée du point de vue du correcteur, les difficultés que pose l'apprentissage de l'écriture ne sont toujours mesurées que par la somme des erreurs qui subsistent dans le texte final (Langevin, 1995). En effet, tout le travail de correction effectué par les enseignants et les enseignantes, à l'heure actuelle, quelles que soient l'approche ou les méthodes utilisées, se concentre sur le produit final (le propre) et les fautes qui y subsistent. Par tradition, et malgré tout le vent de réforme actuel concernant l'évaluation, la tâche de correction ne consiste qu'à mettre en évidence les erreurs commises par l'élève. Le mot « *corriger* », comporte pourtant l'idée de « *ramener à une règle* », de « *reprendre* », *de* « *rendre meilleur* » (dictionnaire ROBERT). Ainsi, la correction ne devrait être qu'une étape, parmi d'autres, pour amener l'élève à s'améliorer.

Or, dans les faits, nous ne corrigeons que pour souligner les fautes en fin de course. Qu'il s'agisse de la graphie d'un mot ou de la justesse d'une idée, qu'on attribue une cote au lieu d'une note, cela n'y change rien : c'est toujours le produit final qu'on évalue. Les « A », « B », « C » ou « D » représentent des sanctions finales, définitives, qui ne laissent plus à l'élève la possibilité d'améliorer son travail, puisque là s'arrête l'évaluation. **Il faut le dire : les cotes sont un simple maquillage et, fondamentalement, elles ne changent rien à la situation. C'est donc, pour chaque texte de l'élève, une forme d'évaluation sommative que nous lui imposons.**

Concrètement, **cette façon figée de corriger le travail des élèves n'est aucunement formative**. L'étape de l'évaluation se situe tout à la fin du processus d'écriture. L'élève ne peut alors plus rien changer. Pire encore, dans notre façon de corriger les textes, en ne retenant que ses « fautes », **nous ne mettons en évidence que les faiblesses du scripteur.** Jamais ses forces. Jamais ses efforts de travail. Jamais ses progrès.

Au Québec, Victor Guérette (1995 ; 1994), notamment, les groupes de travail en évaluation et mesure en écriture (ÉMÉ), proposent de nouvelles pistes d'évaluation en écriture qui, à notre humble avis, annoncent déjà les réformes que nous devrons tous effectuer en matière d'enseignement de l'expression écrite. Entre autres choses, Guérette établit une différence entre les *indicateurs reliés au* ***texte produit*** et les *indicateurs reliés au* ***processus***. À elle seule, cette distinction pourrait révolutionner notre façon de corriger.

En ce qui concerne les indicateurs reliés au processus (qui nous intéressent plus particulièrement ici), les groupes d'ÉMÉ tentent présentement de mettre au point des techniques d'observation qui permettraient à l'enseignant ou à l'enseignante de tenir compte du travail de l'élève avant et pendant l'activité d'écriture. M. Guérette et ses partenaires font actuellement œuvre de pionniers en la matière, et nous ne saurions trop insister auprès du lecteur pour qu'il prenne le temps d'aller consulter leurs travaux.

En marge de ces recherches, c'est vers une tout autre voie que nous avons orienté nos efforts afin de trouver de nouvelles façons d'évaluer le travail d'écriture de l'élève et ainsi de l'assister dans son difficile apprentissage. Nous sommes d'abord partis de l'évidence, pourtant ignorée, qu'au primaire **l'élève n'est pas un écrivain accompli**. De fait, il ne fait que débuter dans ce domaine. Par conséquent, puisqu'il apprend à écrire et à réviser, ce n'est pas la qualité du produit final qui compte — du moins, pas exclusivement — mais bien son habileté à maîtriser le processus d'écriture ou de révision.

Si, donc, nous voulons mesurer le travail accompli par l'élève et l'en informer, il faut diriger notre attention vers son effort de révision. De cette façon, les indicateurs qui devraient nous permettre de qualifier ou de quantifier cette révision correspondent alors aux transformations observées — corrections et modifications — entre le premier jet (le brouillon) et le texte final produit par l'élève (le propre), et ce non pas à la fin du processus, mais au cœur même de l'action...

Dans la méthode de correction que nous proposons, le processus de révision sera étudié au moyen des transformations que l'élève aura apportées à son texte, en les comparant avec son brouillon. Plus simplement, **le travail de correction effectué par l'enseignant ne sera plus centré sur les fautes commises par l'élève, mais bien sur les corrections et les modifications qu'il aura apportées**.

4. Une nouvelle façon de concevoir l'évaluation formative

Les outils d'évaluation formative en écriture nous ont toujours tracassés. Qu'ils proviennent du

matériel didactique, des commissions scolaires ou du Ministère, nous nous sommes peu à peu mis à douter de leur pertinence et de leur efficacité réelle en ce qui concerne l'évaluation formative. Déjà, qu'ils soient du domaine formatif ou sommatif, le seul fait que **leur facture soit rigoureusement la même** les rend suspects à nos yeux. **Comment un outil prétendument formatif peut-il être en tout point identique à celui qui servira plus tard à l'évaluation sommative ?**

Objectivement, la seule différence entre ces outils réside dans leur moment d'utilisation. S'ils sont employés en cours d'étape, ils sont du domaine formatif. S'ils le sont à la fin de l'étape (pour certains) ou à la fin de l'année scolaire (selon le *credo*) en matière d'évaluation, ils sont du domaine sommatif. Cherchez où est le trucage.

À notre avis, tous les instruments proposés actuellement pour l'évaluation formative sont, d'esprit et de corps, purement sommatifs. Dans tous les cas, le brouillon n'existe pas. De plus, le travail de transformation effectué par l'élève est totalement ignoré. Ces instruments, dits formatifs, ne tiennent compte que de la qualité du produit final ou que des erreurs résiduelles laissées par l'élève dans sa version finale. Il ne reste aucune trace de l'effort de révision. On ne prend pas en considération le travail de correction et de modification de l'élève pour améliorer son texte.

En vérité, selon nous, une large part du mirage tient dans le simple fait que nous en sommes tous venus à croire qu'une échelle critérielle (à trois, quatre ou cinq échelons) suffirait à nous extirper de l'évaluation normative. **Que cette échelle comporte cinq ou cent échelons, pourtant, la différence n'est que dans le nombre cardinal, sans plus**. C'est une simple vue de l'esprit qui fait croire aux pédagogues que notre façon d'évaluer a changé. À l'autre bout de la lorgnette, là où se trouve un élève, rien n'a changé. Il demeure un bon, un médiocre ou un mauvais scripteur, et le bon se drape dans son « A », au lieu d'une note de 90 sur 100, devant le pâle « B » ou les misérables « C » et « D ». Passé un certain moment de surprise, les enfants, tout comme leurs parents, comprennent vite que tout cela revient au même. Ils n'ont plus qu'à convertir les cotes en nombres... et nous nous retrouvons tous à la case départ.

Ainsi, dans les faits, rien n'a vraiment changé. Les forts restent forts ; les faibles restent faibles. Les comparaisons entre élèves subsistent. La cote n'informe guère mieux ni l'élève, ni le parent, ni l'enseignant ou l'enseignante, et on ne voit pas quelle aide elle apporte à l'élève. Cette évaluation ne rend compte que de ce que vaut l'élève par rapport aux autres, jamais de ses progrès. Ces instruments font la *somme*, alors que l'évaluation *formative* doit *former* et *informer*. Alors qu'on prétendait se défaire de la référence à une norme, on l'a tout simplement remplacée par une autre : une grille au lieu d'un groupe.

Photo : Denis Garon

5. Notre démarche de correction et d'évaluation

Ce qui est à la fois tout simple et pourtant fondamental, c'est que l'évaluation sommative permet de porter un jugement **ponctuel sur le jeune**, aux fins de décisions scolaires. L'évaluation formative, quant à elle, a pour objet d'aider l'élève, **en cours d'apprentissage**.

Aussi, quand vient le moment d'une épreuve de fin d'étape ou de fin d'année (selon les exigences propres à chaque commission scolaire), nous avons alors recours aux instruments habituels (toute grille dont dispose habituellement l'enseignant ou l'enseignante) qui, nous insistons, sont de nature strictement sommative, bien qu'on ose prétendre le contraire (beau débat en perspective).

Bien sûr, la nouvelle démarche que nous proposons n'est ni parfaite ni définitive. C'est une idée que nous lançons, une amorce au changement qui doit s'opérer en matière d'évaluation de l'écriture. Nous disposerions enfin d'une méthode d'évaluation qui informerait l'élève sur son travail de révision et qui, par conséquent, lui fournirait les moyens de faire des apprentissages. Bref, cette méthode permettrait de faire vraiment de l'évaluation formative.

Notre intention ici n'est pas de tout expliquer en détail, ce qui serait trop fastidieux, mais plutôt d'illustrer notre méthode afin que le lecteur puisse en saisir l'esprit. Par tradition, le travail de correction des erreurs des élèves sert habituellement à évaluer leur rendement, en se basant sur leur texte final. Avec notre nouvelle méthode axée sur le *processus d'écriture*, c'est plutôt sur le travail effectué par l'élève entre la version de départ et le produit final que porte l'analyse, et ce, quel que soit le résultat final (sommatif ou non).

Cette nouvelle approche est particulière en ce sens qu'elle permet d'évaluer la qualité du travail de l'élève en faisant totalement abstraction de ses forces de départ. C'est donc l'**habileté à corriger** plutôt que l'**habileté en orthographe** qui est mesurée ici. Par analogie, c'est comme si on réussissait à obtenir un portrait dynamique, plutôt que statique, du scripteur, **soit le film de toute une course au lieu de sa photo d'arrivée uniquement**.

Cette approche a le mérite de valoriser l'élève, puisqu'on reconnaît ses bons coups : les erreurs qu'il a réussi à détecter et à corriger. Qu'il soit faible ou fort, ses fautes sont relevées, mais ne comptent pas, ni dans le brouillon ni dans le propre. Cette caractéristique mérite d'être signalée, car **elle permet au scripteur de ne pas se préoccuper des erreurs qu'il commet** en rédigeant son texte. On gagne ainsi sur plusieurs tableaux :

- Sur le plan pédagogique, l'élève n'est plus freiné par la crainte de commettre des erreurs au moment de son premier jet. Il est donc plus spontané ; son écriture est plus fluide.
- Sur le plan de la motivation, l'élève n'est comparé qu'à lui-même. Il est donc jugé au mérite de son travail et non en comparaison avec les autres.
- Sur le plan de l'équité, les chances sont égales pour tous, nonobstant les compétences de chacun, au départ.
- Sur le plan de l'évaluation, celle-ci devient vraiment formative, puisqu'elle ne mesure que le travail accompli et met ainsi en relief, pour une fois, les **forces** tout autant que les faiblesses de l'élève.

L'idée est toute simple : il suffit de relever toutes les *corrections* et toutes les *modifications* effectuées par l'élève entre ses deux versions.

De plus, dans notre démarche, les procédures d'écriture et de révision sont conçus de telle manière que **toutes les traces du travail effectué subsistent et peuvent par la suite être répertoriées par le correcteur**. À partir du code de révision utilisé en classe, l'élève effectue toutes ses modifications et ses corrections, de telle sorte que les différences entre les deux versions soient observables.

Au bas de la feuille de révision apparaît un tableau réservé à l'enseignante ou à l'enseignant (voir l'illustration sur la page suivante). Celle-ci ou celui-ci y consigne les corrections et les modifications apportées au texte, puis calcule les taux de correction et de modification obtenus par l'élève, en suivant une méthode bien précise.

TABLEAU DE CORRECTION

	Brouillon	-	Propre	=	Corrections	Modifications	
Orthographe	_____	-	_____	=	_____	Ajoute :	_____
Accords	_____	-	_____	=	_____	Enlève :	_____
Verbes	_____	-	_____	=	_____	Remplace :	_____
Syntaxe	_____	-	_____	=	_____	Déplace :	_____
TOTAL	_____	-	_____	=	_____	**TOTAL** :	_____
						Oublie :	_____

Correction : _____ %
(0-15 % : **Pas de progrès** 15-40 % : **En progrès** 40 % et + : **Excellente correction**)

Modification : _____ %
(0 - 5 % : **Pas de progrès** 15-20 % : **En progrès** 20 % et + : **Excellente révision**)

Les brouillons et les versions finales sont corrigés indépendamment. Si, dans un même mot, on trouve plusieurs types d'erreurs, celles-ci sont toutes comptabilisées. Par exemple, il est tout à fait possible que l'élève parvienne à trouver et à corriger une faute dans un mot mais qu'il en néglige une autre dans ce même mot. En faisant une distinction entre les deux versions, nous obtiendrons un portrait plus exact des difficultés de l'élève au départ et de ses réussites à l'étape de la révision.

Ce qui est inusité dans notre démarche, c'est que nous nous intéressons aussi aux **modifications**. Celles qui peuvent être effectuées à l'étape de la révision sont le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement, soit d'un mot, d'un syntagme, d'une phrase ou d'un paragraphe. Nous tentons alors de déterminer le **taux de modification**. Alors que le taux de correction met en évidence le travail de révision pour ce qui est de l'habileté de l'élève à respecter les conventions de la langue, le taux de modification est la mesure de son habileté à améliorer son texte du point de vue de la syntaxe ou des idées. Autrement dit, **le premier correspond à la révision de surface, le second à la révision de fond**.

Un autre atout de notre méthode est qu'elle offre des mesures **stables**, en ce sens que la longueur des textes ne les touche pas, ni la compétence de départ de l'élève. Un avantage pour le correcteur est que les textes peuvent être courts. Un avantage pour l'élève est que le travail de révision est plus tentant.

Enfin, ces nouvelles mesures que nous proposons permettent d'analyser, avec précision et objectivité, les comportements du scripteur afin de lui apporter une aide par la suite. Plus encore, les résultats ainsi obtenus donnent à l'élève une idée de son effort de révision et **l'incitent toujours plus à améliorer ses textes au lieu de les considérer comme un travail accompli.**

Précisons, à ce sujet, que cette forme d'évaluation transforme radicalement les méthodes actuelles d'écriture et de réécriture (ou de révision). Par exemple, le scripteur écrit son brouillon plus rapidement, avec toute la spontanéité dont il a besoin. Par la suite, le travail de réécriture le stimule et l'intéresse, car il peut réellement voir, à l'évaluation, le résultat de son travail de révision.

Pour le scripteur, c'est tout un revirement de perspective ! En effet, il reçoit dorénavant un écho de son travail de révision. Mieux encore, dans l'évaluation faite par son enseignant, l'accent est mis sur son effort pour améliorer son texte, donc sur le processus de révision. Ainsi, avec l'usage, il prend de plus en plus conscience de ce que celle-ci lui apporte dans son apprentissage. On lui donne ainsi le goût de réviser. On lui apprend enfin à réviser. Le travail de correction auquel les enseignants sont astreints prend un tout autre sens. Et cette tâche devient à la fois beaucoup plus intéressante et, en fin de compte, beaucoup plus utile.

6. En conclusion

Je n'ai aucune difficulté à imaginer combien notre méthode de correction et d'évaluation peut déstabiliser le lecteur qui en prend connaissance pour la première fois. Pourtant, je peux assurer qu'elle ne présente aucune complication à l'usage et **n'exige pas plus d'efforts ou de temps supplémentaires que si on procède de la façon habituelle.**

Tout au plus, il faut être capable de changer son regard sur l'évaluation. Pour l'enseignant ou l'enseignante, l'adaptation se situe surtout par rapport à la nouvelle façon de concevoir et d'effectuer l'évaluation formative. En effet, l'évaluation ne consiste plus en une photo d'arrivée qui fixe les résultats de l'élève, mais elle devient une vidéo qui lui permet de comprendre et d'analyser ce qui se passe lorsqu'il écrit ou révise.

Malgré le caractère inusité de cette méthode, il est important de préciser que les élèves s'y adaptent sans difficulté. Ils apprécient même le fait que l'évaluation serve enfin à les aider et non plus à les juger irrémédiablement, ce dont l'évaluation sommative se chargera.

L'enseignement de l'écriture demeure sans doute le plus grand défi auquel les enseignants doivent faire face. Aussi nous faut-il faire preuve d'invention et de courage pour revoir nos pratiques d'enseignement et imaginer de nouveaux moyens d'aider nos élèves dans le difficile apprentissage de l'écriture.

Yves Waddell est enseignant à l'école de la Seigneurie (Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles) et consultant pour le Bureau de consultation et d'évaluation. Courriel : yves waddell@moncourrier.com

Bibliographie

BEAUPRÉ, Carol. *Cohésion et cohérence dans l'écriture d'un récit interactif à l'ordinateur*, thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, mars 1991, 441 p.

BISAILLON, Jocelyne. « Et si on enseignait la révision de textes ? », dans *Québec-Français*, nº 75, automne 1989, p. 40-42.

BISAILLON, Jocelyne, et autres. *L'enseignement d'une stratégie de révision combiné à l'utilisation de Logitexte II*, rapport de recherche, automne, dans le cadre du plan d'action en français (universités), ministère de l'Éducation, 1992, 78 p.

GUÉRETTE, Victor. *La démarche évaluative proposée*, Laval-Laurentides-Lanaudière et CECM, Groupe EME, 1995, 9 p.

GUÉRETTE, Victor. *Explication des indicateurs servant à décrire le progrès et le profil de l'apprenti-scripteur de 4e et 5e années*, Laval-Laurentides-Lanaudière et CECM, Groupe EME, 1994, 21 p.

LANDREVILLE, Ginette. *Les difficultés d'écriture au primaire et l'apport de la recherche sur le traitement de texte*, Montréal, APO Québec, 1990, 211 p.

LANGEVIN, Claude. « Ce dont l'apprenti scripteur a besoin », dans *Vie pédagogique*, nº 92, janvier-février, p. 9.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. « Épreuve-synthèse en écriture (6e année) », document d'accompagnement pour la situation d'écriture *Les festivals d'été*, juin 1998.

Enseigner l'histoire dans une classe-musée

par Luce Brossard

Quel choc on reçoit en entrant dans la classe de Marc Lafrenière, professeur d'histoire en 4e secondaire à l'école secondaire Du Rocher à Grand-Mère ! Les murs peints de couleurs vives, les gradins de ce qui était autrefois un laboratoire de sciences, les objets placés tout le tour de la classe et surtout l'étonnante chaise de barbier qui sert de fauteuil au professeur nous changent des classes aux pupitres alignés et aux murs nus habituellement d'un vert fade. Le contraste est saisissant et l'on est tout de suite curieux de voir comment professeur et élèves se comportent dans un tel environnement.

Photo : Denis Garon

Une leçon... magistrale

Le jour de notre visite, Marc avait préparé une leçon sur la vie quotidienne en Nouvelle-France. Thème idéal, il faut bien le dire, pour mettre à profit bon nombre des objets exposés : faucille, baratte à beurre, traîneau, hachoir à tabac, etc. Installé sur sa chaise de barbier, le voilà qui se met à raconter comment vivait un habitant de la Nouvelle-France, questionnant les élèves, comparant la vie d'autrefois à celle d'aujourd'hui, faisant de nombreux aller-retour vers l'arrière de la classe pour désigner les objets, allant même jusqu'à mettre des sabots de bois et invitant les élèves à enlever leur *Nike* et à les essayer pour juger par eux-mêmes de leur confort. Les élèves sont attentifs et participent. Il y en a même un qui enregistre les propos de Marc. À la fin du cours, les élèves se joignent à leur professeur pour examiner les objets et poser des questions sur leur usage. Puis, quelques minutes avant la fin du cours, Marc leur fait entendre un peu de musique sur un vieux *juke-box*.

En commençant l'entrevue, nous avons fait remarquer à Marc qu'il donnait assez peu la parole aux élèves pendant le cours, même s'il maintient leur attention par des questions fréquentes auxquelles il répond lui-même la plupart du temps. Il le reconnaît, il parle beaucoup et il aime cela. Il a essayé d'autres approches dans lesquelles les élèves travaillaient davantage de façon personnelle et lui s'ennuyait fermement. Alors il est revenu à un enseignement plus magistral, mais il fournit à ses élèves des outils pour les aider à étudier, à faire des synthèses, à dresser le bilan de leurs apprentissages, à déceler leurs points faibles et à prendre les mesures qui conviennent. De plus, tous les cours ne se passent pas de la même façon. Celui-ci était en quelque sorte un spectacle, un cours de synthèse sur ce qui avait été vu, mais il y a des moments où les élèves ont des recherches à faire dans leur manuel, des exercices à effectuer, des épreuves d'évaluation formative à passer.

Il parle beaucoup, c'est vrai, mais il faut bien reconnaître qu'il est un conteur né et qu'il sait capter l'intérêt des élèves, qui nous ont dit aimer beaucoup leur cours d'histoire. Les jeunes trouvent leur professeur bien intéressant et sont heureux d'avoir tous ces objets qui les aident à comprendre les notions enseignées. Associer une image à une notion, pouvoir toucher un objet, ressentir une émotion au moment d'un épisode particulier favorisent certainement l'apprentissage chez de nombreux élèves.

Tenir compte de l'aspect affectif de l'apprentissage

En fait, l'objectif visé par Marc en faisant de sa classe une classe-musée est autant de toucher le cœur des élèves que de faciliter leur compréhension de l'évolution sociale et politique du Québec et du Canada. Ainsi qu'il le dit lui-même, il ne peut pas utiliser tous les objets présents dans la classe pour atteindre tous les objectifs du programme, mais il peut se servir d'un grand nombre d'entre eux, de différentes manières cependant. Par exemple, comme les objets, illustrations, cartes, photos sont placés par ordre chronologique, les élèves suivent la ligne du temps sur les murs mêmes de la classe en commençant le parcours historique avec les Amérindiens et le régime français, sur la partie peinte en bleu, en le poursuivant avec le régime anglais, sur la partie peinte en rouge, et en le terminant avec le XXe siècle, en avant de la classe (murs peints en blanc). De plus, comme il aime bien faire de l'effet, lorsqu'il parle des patriotes. Marc va au lutrin placé à l'arrière de la classe, éteint les lumières, allume une chandelle et lit le testament de Delorimier. Lorsqu'il traite de la crise, il fait jouer un disque de la Bolduc et au moment d'aborder le référendum de 1980, il s'assoit sur la moto qu'il avait à cette époque et qu'il a apportée en classe. Ces images restent gravées dans la tête mais surtout dans le cœur des élèves.

Pour Marc, le plus important c'est que les élèves aiment leur cours d'histoire et, si possible, l'histoire elle-même. Il veut que les jeunes trouvent sa classe belle, qu'ils aient le goût d'étudier l'histoire et qu'ils se posent des questions. « *Ma mission,* affirme-t-il, *c'est de leur faire aimer et de leur faire apprendre l'histoire, mais pas seulement pour réussir l'examen du Ministère. Je voudrais leur en donner le goût pour qu'ils aient la curiosité d'aller voir les plaines d'Abraham, le Musée de la tradition à Trois-Rivières ou celui de la civilisation à Québec. Je veux que ce soit un apprentissage à long terme, pour la vie.* » Il a le souci d'ouvrir l'esprit de ses élèves à la culture. Ainsi, il leur fait écouter du Mozart au cours d'une tâche individuelle. « *L'école,* dit-il, *c'est un peu résister, leur faire voir et entendre des choses qu'ils ne verraient ou n'entendraient pas autrement.* » C'est pour cette raison qu'il leur parle de la vie quotidienne en Nouvelle-France. Il sait bien qu'aucune question d'examen ne portera sur cette partie de la matière, mais il considère que cela doit faire partie de la culture des élèves.

Une classe à concevoir et à construire

Faire de sa classe un musée suppose d'abord qu'on peut avoir une classe à soi. Marc Lafrenière est

Photo : Denis Garon

bien conscient qu'il est privilégié d'avoir sa classe ; il la considère comme son laboratoire. Il faut aussi en avoir l'idée. Elle vient de M. Luc Gagnon, autrefois conservateur du Musée du Séminaire de Québec, qui a maintenant une petite entreprise, Le musée à l'école. C'est lui qui a été la personne-ressource dans la conception du projet. On a également besoin d'argent, bien sûr. Le projet a bénéficié de subventions du gouvernement du Québec, de la Commission scolaire de l'Énergie et de l'école Du Rocher elle-même qui ont permis d'y investir 10 000 $. Enfin, il faut trouver les objets. Il y en a actuellement plus de 500 qui proviennent de dons ou de prêts. Certains ont été achetés. L'appel lancé par Marc à la télévision communautaire a été fructueux : un citoyen de Grand-Mère a prêté presque le tiers des objets de la classe, et des parents d'élèves ainsi que des professeurs ont aussi répondu à l'appel. La contribution de Parcs Canada a été très généreuse. Bref, le projet de Marc a été pris au sérieux par la population, par le milieu scolaire et par les élèves qui étaient en 4e secondaire l'an passé et qui ont aussi contribué à sa réalisation, autant pour trouver des objets que pour aménager la classe. D'ailleurs, les élèves continuent à apporter des objets et à enrichir la collection. Ils sont fiers de leur classe-musée et ils prennent soin des objets. Leur fierté s'est manifestée au moment de l'ouverture officielle en mai dernier alors qu'ils sont venus visiter la classe, un vendredi soir, avec leurs parents.

Un environnement stimulant pour le professeur et pour les élèves

« *Depuis que j'ai ma classe-musée, j'ai redécouvert mon métier. Cela fait douze ans que j'enseigne et la vie était un peu devenue un long fleuve tranquille.* » Or, Marc n'aime pas que ce soit trop tranquille, lui qui amène des élèves à Boston chaque année, qui, en collaboration avec le professeur d'éducation économique, fait participer les intéressés à un club d'investissement à la bourse, qui propose des textes d'histoire aux professeurs de français pour servir à étudier le résumé. « *On commence à établir de meilleurs liens, remarque-t-il, pour en arriver à ce que l'élève se serve de ce qu'il apprend ailleurs.* » Quant aux élèves, leur attitude à l'égard de l'histoire change. Lorsqu'ils arrivent, ils affirment ne pas aimer l'histoire. Puis, leur perception évolue. Ils n'aiment pas tous l'histoire, mais ils apprécient leur cours d'histoire. Ils l'apprécient d'autant plus qu'ils réussissent très bien l'examen officiel, nécessaire à l'obtention de leur diplôme. En effet, l'an dernier, le taux de réussite des élèves de Marc dépassait les 93 p. 100. Il faut croire que l'approche mise en œuvre convient pour faire acquérir les habiletés visées par le programme. Organiser un milieu stimulant, créer un climat de classe détendu où l'humour a sa place, captiver les élèves par des exposés passionnants, leur fournir des outils pour les aider à apprendre constituent assurément de bons moyens pour mener les élèves à la réussite, mais surtout pour les faire apprendre pour la vie. Car il faut se rappeler, en terminant, que c'est l'amour de l'histoire qui anime Marc et qui l'a amené à l'enseignement. À cet amour de la matière, il faut certainement ajouter une passion pour la communication, qui lui permet d'éprouver beaucoup de plaisir à faire son métier, plaisir qui se sent et auquel les élèves ne sauraient rester indifférents.

Un nouvel outil d'évaluation du comportement pour les professionnels : l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement destinée aux parents (EDCP)

par Richard Tremblay

Responsables en partie de l'évaluation et de l'identification des élèves qui présentent une difficulté en matière de comportement, les professionnels de la consultation du primaire disposent maintenant d'un nouvel instrument pour mener à bien cette tâche. Il s'agit d'une adaptation pour les parents du primaire de l'*Échelle d'évaluation des dimensions du comportement* (EDC) de Bullock et Wilson, dont il déjà été question dans *Vie pédagogique*[1]

L'EDC est un questionnaire qui s'adresse aux enseignants. Ceux-ci doivent évaluer 43 comportements en situant chaque fois l'élève le long d'un continuum entre un pôle qui représente une conduite adaptée et un autre, une conduite inappropriée. L'EDC permet d'obtenir un score total et un score pour chacune des quatre sous-échelles qui la composent : *Agressif – perturbateur*, *Irresponsable – inattentif*, *Renfermé* et *Craintif – anxieux*. Des normes pour le primaire et le secondaire permettent au professionnel d'établir un profil de l'élève et d'estimer la gravité de ses difficultés affectives ou comportementales.

Pendant plus de trois ans, une équipe dirigée par Dre Marie Poirier de l'École de psychologie de l'Université Laval a mené des travaux afin de mettre au point une version de l'EDC à l'usage des parents du primaire. On a d'abord redéfini, avec la collaboration de plusieurs groupes de parents, les descripteurs comportementaux afin de les rendre plus faciles à lire et de les adapter au contexte familial. Ensuite, l'échelle a été étalonnée auprès de 1 230 élèves de la banlieue de Québec. Parallèlement, une première étude sur la validité relative à un critère a permis de conclure que l'EDCP pouvait contribuer à l'identification des élèves présentant des difficultés sur le plan du comportement. D'autres analyses ont cependant été jugées nécessaires avant d'offrir cet instrument aux professionnels.

Afin d'évaluer le coefficient d'objectivité de l'EDC et de l'EDCP, une étude interjuges mettant à contribution des enseignants et des parents qui devaient évaluer le même enfant a été entreprise. Par la suite, deux études supplémentaires sur la validité relative à un critère ont été menées. Dans la première, le groupe représentant le critère était constitué d'élèves en difficulté sur le plan du comportement et scolarisés dans des écoles de la région de Québec, tandis que, dans la seconde, il était formé de ceux fréquentant des établissements qui offrent des services spécialisés à cette catégorie d'élèves, tel le Centre Jeunesse. L'ensemble des résultats obtenus permet d'affirmer que l'EDCP offre des qualités psychométriques tout à fait acceptables.

L'EDCP est constituée de trois dimensions, auxquelles on a donné les noms des trois premières sous-échelles de l'EDC, soit *Agressif – perturbateur*, *Irresponsable – inattentif* et *Renfermé*. Bien qu'elles ne soient pas constituées entièrement des mêmes comportements, les sous-échelles de l'EDCP se comparent directement aux sous-échelles correspondantes de l'EDC. Une mise en parallèle des scores attribués par les parents et les enseignants permet aux professionnels de formuler des hypothèses sur la nature et la gravité des difficultés affectives ou comportementales des élèves qui leur sont adressés.

Un manuel de l'examinateur de l'EDCP, qui décrit en détail l'instrument lui-même ainsi que les études de validité menées par l'équipe de M^me^ Poirier, vient d'être publié par la Commission scolaire de la Capitale. On y trouve également deux tableaux de normes, un pour les garçons et un pour les filles. Les scores étalonnés sont accompagnés d'intervalles de confiance de 68 p. 100 et de 95 p. 100, grâce auxquels le professionnel peut exprimer les résultats obtenus sous forme de fourchettes. Le matériel publié par la Commission scolaire à l'intention des professionnels de la consultation comprend également un *cahier* réutilisable qui contient des consignes pour les parents et les descripteurs comportementaux, une *fiche d'évaluation* sur laquelle les répondants inscrivent leur évaluation et une feuille, dite « *Profil du sujet* », permettant à l'utilisateur de reporter les scores étalonnés.

Les professionnels peuvent se procurer l'EDC et l'EDCP en communiquant avec les services éducatifs de la Commission scolaire de la Capitale (1460, chemin Sainte-Foy, Québec, (Québec), G1S 2N9 ; téléphone : (418) 682-2666, poste 5247 ; télécopieur : (418) 682-2155 ; courriel : pelletierl@cscapitale.qc.ca)

Richard Tremblay est psychologue à la Commission scolaire de la Capitale.

Références

BULLOCK, L.M., M.J. WILSON, M. POIRIER, R. TREMBLAY et M. FREESTON. *Échelle d'évaluation des dimensions du comportement. Manuel de l'examinateur*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune Lorette, 1993.

PARENT, N., M. POIRIER, M. FREESTON et R. TREMBLAY. *Complément au manuel de l'examinateur (validation et normes québécoises pour le secondaire. Échelle d'évaluation des dimensions du comportement* (Bullock et Wilson), Loretteville, Commission scolaire de la Jeune Lorette, 1994.

POIRIER, M., R. TREMBLAY, K. PERREAULT, J. MORIZOT, J. MARANDA et M. FREESTON. *Échelle d'évaluation des dimensions du comportement destinée aux parents du primaire. Manuel de l'examinateur*, Québec, Commission scolaire de la Capitale, 1999.

TREMBLAY, R. *Guide d'interprétation de l'Échelle d'évaluation des dimensions du comportement* de Bullock et Wilson, Loretteville, Commission scolaire de la Jeune Lorette, 1996.

1. *Vie pédagogique*, n° 80, septembre-octobre 1992, p. 47-48 et n° 90, septembre-octobre 1994, p. 52-53.

CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR LA FORMATION ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE (CRIFPE[1])

Le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) a pour mission de mener des recherches sur la formation initiale et continue du personnel enseignant travaillant dans les écoles primaires et secondaires du Québec ainsi que sur l'exercice de la profession enseignante. Créé en 1995, le Centre a atteint cette année sa vitesse de croisière en se voyant reconnu par l'Université Laval, l'Université de Montréal, l'Université de Sherbrooke et le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR). C'est la première fois qu'un centre de recherche obtient une telle reconnaissance officielle en éducation au Québec. Le CRIFPE vient donc combler une importante lacune depuis longtemps ressentie et décriée par les milieux de l'éducation. Il compte actuellement plus de 80 membres dont 50 sont des étudiants des 2^e^ et 3^e^ cycles, et plusieurs de ces derniers sont des praticiens dans les milieux d'enseignement (enseignants, conseillers pédagogiques, orthopédagogues, etc.). Ses membres viennent de dix universités : Laval, Montréal, Sherbrooke, Trois-Rivières, Hull, Rimouski, Abitibi-Témiscamingue, UQAM, Ottawa et Toronto.

Depuis sa création, le CRIFPE mise sur la réalisation de projets de partenariats scientifiques nationaux et internationaux. Au cours de l'année 1998-1999, le Centre a organisé cinq colloques et plus de 45 conférences dans les trois centres locaux (Laval, Montréal, Sherbrooke). Ses membres participent à la formation pratique des enseignants donnée avec la collaboration des écoles associées, notamment à l'Université Laval qui compte le plus important réseau d'écoles associées au Canada. Les membres de la communauté universitaire comme le personnel enseignant des commissions scolaires sont régulièrement invités à ses activités.

Durant les prochaines années, le Centre entend travailler à quatre chantiers particulièrement importants au regard de sa mission : l'établissement de partenariats avec le milieu scolaire ; la constitution d'une base de données nationale sur la profession enseignante et sur la formation à l'enseignement au Québec ; la formation de la relève scientifique ; la reconnaissance du Centre par la communauté scientifique internationale dans son domaine d'expertise.

1. Être un partenaire du milieu scolaire

Comme par les années passées, le CRIFPE entend poursuivre son engagement dans les milieux de pratique en créant des partenariats avec des établissements, des organisations et des groupes du milieu scolaire, avec lesquels il pourra réaliser des projets communs à long terme sur la préparation du personnel enseignant et sur l'exercice de la profession enseignante. Consciente de la nécessité d'aller à la rencontre des acteurs scolaires, de connaître leurs besoins et leurs pratiques, la direction du Centre continue de bâtir progressivement un réseau de collaboration entre l'université et le milieu scolaire reposant sur des actions concertées requérant la participation active de véritables partenaires.

2. Observer et mieux comprendre les changements en cours

Sur le plan scientifique, avec le concours d'un ensemble de partenaires (ministères, syndicats, Conseil supérieur de l'éducation, commissions scolaires, etc.), le Centre veut devenir, au Québec, le lieu privilégié où seront concentrées et aisément accessibles — aussi bien aux chercheurs qu'aux partenaires et aux milieux de pratique — les principaux renseignements scientifiques sur la formation à l'enseignement et sur la profession enseignante. L'élaboration d'une base de données nationale en ce domaine représente un chantier prioritaire qui permettra au Centre, par exemple, d'observer l'évolution de la profession, de contribuer à l'évaluation des réformes scolaires, de mesurer les acquis des nouveaux programmes. Cette base de données ne se limitera pas à l'accumulation d'observations quantitatives, ni à l'analyse des tendances lourdes ; elle recensera également les pratiques pédagogiques exemplaires, les recherches des praticiens, les innovations pédagogiques et curriculaires, pour en dégager les modèles émergents en éducation et en formation.

3. Former une relève scientifique

La formation de la relève scientifique dans le domaine qui lui est propre constitue pour le centre un autre chantier de travail prioritaire. Il faut dorénavant unir nos efforts, planifier et coordonner nos programmes et interventions afin d'offrir aux étudiants et aux étudiantes du deuxième cycle et surtout du troisième cycle ainsi qu'aux stagiaires postdoctoraux, une formation de qualité qui s'appuie sur l'ensemble des forces conjuguées des membres. Par ailleurs, malgré l'intérêt qu'elles suscitent, les activités traditionnelles d'animation scientifique (conférences, colloques, etc.) ne sont pas suffisantes. Le développement d'un programme interuniversitaire de troisième cycle placé sous la responsabilité partagée du Centre et des facultés et départements d'éducation constitue une avenue à explorer, aussi bien pour un doctorat traditionnel que pour un doctorat professionnel visant la préparation de praticiens de haut niveau.

4. Établir des liens de collaboration internationale

Bien qu'il soit responsable d'accords internationaux, notamment avec plusieurs établissements latino-américains, et que ses chercheurs collaborent régulièrement avec des scientifiques de plusieurs pays, le CRIFPE n'est pas encore à proprement parler un centre de recherche reconnu sur le plan international. Aussi nous reste-t-il un travail important à accomplir, non seulement auprès de nos compatriotes canadiens anglais et de nos voisins américains, mais aussi auprès de nos collègues de l'Europe francophone et du monde hispanique.

En définitive, les membres du Centre sont parfaitement conscients que l'éducation traverse aujourd'hui une phase cruciale de son histoire. En fait, jamais depuis la Révolution tranquille la profession enseignante n'a-t-elle dû relever des défis aussi grands. À la mesure de ses forces, le CRIFPE entend résolument s'engager dans cette phase de changement et contribuer à l'amélioration de l'éducation au Québec en collaboration avec l'ensemble des partenaires du système scolaire qui ont à cœur la qualité de l'enseignement.

Maurice Tardif
Directeur du CRIFPE

1. Auparavant, le CRIFPE s'appellait le CREFPE-Interuniversitaire : Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante – Interuniversitaire. Cependant, afin de mieux affirmer sa dimension interuniversitaire, le Centre a modifié récemment son nom.

lus, vus et entendus

GAUTHIER, Clermont, Jean-François DESBIENS et Stéphane MARTINEAU. **Mots de passe pour mieux enseigner**, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1999, 153 pages.

Désireux de mettre à la portée des enseignants et enseignantes des résultats de la recherche en éducation, qui se trouvent dans un ouvrage plus « savant » intitulé *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* et paru aux mêmes éditions en 1997, les auteurs ont choisi de présenter brièvement un certain nombre de ces résultats sous forme de questions et de réponses, malgré tous les risques que comporte une telle entreprise. Ils sont d'ailleurs conscients de ces risques puisqu'ils se défendent bien, dans l'introduction, d'avoir voulu produire un catéchisme du parfait enseignant. Ils ont voulu tout au plus rappeler dans une forme simplifiée, sans ordre de priorité, un certain nombre de données issues de recherches menées dans des classes ordinaires et qui leur semblaient de nature à aider les enseignants et les enseignantes à réfléchir sur leur propre pratique.

Les données retenues sont regroupées en deux chapitres : l'un portant sur la gestion de la matière et l'autre sur la gestion de la classe, c'est-à-dire sur les actions ayant pour objet de faire apprendre un contenu et sur celles visant à maintenir un certain ordre dans la classe ou à favoriser la participation des élèves.

Des références permettant d'en savoir davantage sur le sujet accompagnent chaque question. De plus, de nombreux « souvenez-vous que » mettent l'accent sur des données que les auteurs jugent particulièrement importantes.

Même si la forme choisie amène les auteurs à apporter des réponses un peu courtes à des questions complexes, cet ouvrage a le mérite d'éveiller l'intérêt des enseignants et des enseignantes pour la recherche en éducation et de leur faire prendre conscience du fait que cette dernière porte sur des questions qui les touchent de près.

Luce Brossard

MORIN, Edgar. **La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée**, Paris, Seuil, 1999, 155 pages.

Vibrant plaidoyer pour un enseignement qui favorise le développement chez le plus grand nombre d'une pensée capable de saisir les problèmes du monde actuel dans toutes leurs dimensions afin de prendre des décisions éclairées, cet ouvrage d'Edgar Morin découle des propositions qu'il a faites lorsqu'il présidait un *Conseil scientifique* ayant pour mission de réfléchir sur la réforme des savoirs dans les lycées, propositions qui, de son propre aveu, n'ont pas été retenues. Convaincu de la « *viabilité* » de ses idées, l'auteur les soumet au grand public, mais plus particulièrement aux enseignants et aux enseignés.

Edgar Morin propose dans cette synthèse de « *penser le problème de l'enseignement d'une part à partir de la considération des effets de plus en plus graves de la compartimentation des savoirs et de l'incapacité de les articuler les uns aux autres, d'autre part à partir de la considération que l'aptitude à contextualiser et à intégrer est une qualité fondamentale de l'esprit humain qu'il s'agit de développer plutôt que d'atrophier* » (p. 16). C'est pourquoi il nomme dans le premier chapitre les défis d'ordre culturel, sociologique et civique qu'une pensée morcelée n'arrive pas à relever ; dans les chapitres suivants, il expose les cinq finalités qu'il préconise pour l'enseignement, soit :

1) le développement d'une tête bien faite, c'est-à-dire « *une tête apte à organiser les connaissances et par là éviter leur accumulation stérile* » (p. 26). Il s'agit donc de former une pensée qui relie, qui distingue, qui articule au lieu d'une pensée qui isole, qui sépare ;

2) l'enseignement de la condition humaine toujours et partout.

« [...] *l'enseignement peut efficacement tenter de faire converger les sciences naturelles, les sciences humaines, la culture des humanités et la philosophie sur l'étude de la condition humaine.*

« *Il pourrait dès lors déboucher sur une prise de conscience du destin propre à notre ère planétaire, où tous les humains sont confrontés aux mêmes problèmes vitaux et mortels* » (p. 49 et 50).

3) l'apprentissage du vivre pour que les connaissances acquises se transforment en sapience ;

4) l'apprentissage de l'incertitude qui est le lot de la condition humaine « *Connaître et penser, ce n'est pas arriver à une vérité absolument certaine, c'est dialoguer avec l'incertitude* (p. 66) ».

5) l'apprentissage du citoyen qui touche à la fois l'appartenance à un coin de terre, la France dans ce cas-ci, et l'appartenance à la terre.

Au chapitre sept, l'auteur avance quelques propositions de contenus pour le primaire, le secondaire et l'université avant d'entrer, au chapitre huit, dans la réforme de la pensée qu'il souhaite « *une pensée du* complexe, *au sens originaire du terme* complexus : *ce qui est tissé ensemble* » (p. 101), pour laquelle il fournit sept principes guides « *complémentaires et interdépendants* ».

Le dernier chapitre constitue une invitation pressante à dépasser les résistances à la réforme de la pensée, notamment celles des spécialistes, pour se recentrer sur la mission de l'enseignement. L'auteur rappelle en terminant que « *la réforme de la pensée est une nécessité démocratique clé : former des citoyens capables d'affronter les problèmes de leur temps, c'est freiner le dépérissement démocratique que suscite, dans tous les champs de la politique, l'expansion de l'autorité des experts, spécialistes de tous ordres, qui rétrécit progressivement la compétence des citoyens. Ceux-ci sont condamnés à l'acceptation ignorante des décisions de ceux qui sont censés savoir, mais dont l'intelligence est myope, parce que parcellaire et abstraite* » (p. 118).

Propos provocants en ce temps de réforme où les visées de rendre explicites les liens entre les

domaines du savoir et de faire acquérir de véritables compétences, bien que largement en deçà des propositions de l'auteur, ne font pas l'unanimité et pourraient même susciter de solides résistances !

Luce Brossard

SOUS LA DIRECTION DE JEAN-MARIE BERBAIN, MONIQUE CAUJOLLE ET CHRISTIANE ÉTÉVÉ. **REPÈRES POUR ENSEIGNER AUJOURD'HUI**, PARIS, INRP, COLL. CHERCHEURS ETENSEIGNANTS, 1999, 168 PAGES.

Prendre comme point de départ les questions des enseignants pour mettre à leur portée les résultats de la recherche en éducation, voilà l'idée qui a guidé la conception de cet ouvrage constitué d'articles rédigés par des chercheurs et des pédagogues de valeur. Pour commencer, deux personnes du prestigieux Institut national de la recherche pédagogique français sont allées interroger des enseignants et des enseignantes. Les questions ont ensuite été regroupées par thèmes et soumises à des chercheurs qui ont accepté d'y répondre.

Cependant, fait remarquer Philippe Perrenoud dans la préface, « *la démarche qui sous-tend ce livre est fondée sur l'hypothèse que les enseignants se posent des questions et envisagent d'adresser certaines d'entre elles aux chercheurs en éducation, au moins si on les interroge directement* ». Or, il ressort des entretiens que bon nombre d'enseignants affirment n'avoir pas de problème et que d'autres disent « *avoir tellement de problèmes insolubles qu'il vaut mieux feindre de n'en avoir aucun* », d'autant plus que, note Odile Veslin dans l'introduction, le terme *problème* comporte des connotations négatives pour les enseignants. De plus, on sait que les enseignants ne comptent guère sur la recherche pour les aider à les résoudre, même si, depuis quelques années, on constate des tentatives de plus en plus nombreuses de rapprochement entre chercheurs et praticiens. L'idéal serait certainement la création d'un dialogue et d'un « *rapport de confiance* » entre les deux mondes.

Cet ouvrage y contribue à sa manière, et ce, malgré toutes les difficultés liées au moyen retenu, l'écrit, qui oblige à des généralisations et qui n'est pas, il faut bien le dire, le moyen d'information qu'affectionnent le plus les enseignants. C'est sans doute pour cette raison que tout en s'appuyant sur les résultats de la recherche, les auteurs ont rédigé des textes brefs et tenté de rester le plus possible proches des préoccupations des enseignants.

Ainsi, quand Jean-Pierre Astolfi propose d'examiner les types d'erreurs commises par les élèves pour mieux ajuster l'action pédagogique, quand Jean Berbaum traite de différentes manières de mettre les élèves en situation d'apprentissage en s'appuyant sur les fonctions qui entrent en jeu dans l'apprentissage, quand Jean Houssaye s'intéresse à des façons de motiver les élèves découlant de ce que l'on sait maintenant sur la motivation, quand Philippe Meirieu relève ce qu'on peut attendre du travail en équipe, quand Jean Veslin décrit des actions possibles lorsqu'on adopte une conception de l'évaluation qui vise la régulation de l'apprentissage, on peut dire que leurs propos se rapportent aux réalités telles qu'elles sont vécues dans la classe et que les enseignants peuvent y trouver matière à réflexion et à discussion.

Luce Brossard

L'Institut national de recherche pédagogique (INRP), dirigé par Philippe Meirieu, édite de nombreux ouvrages qui sont peu connus au Québec. Regroupés en collections (par exemple *La laïcité*, dans la collection L'école en débats ou encore *L'éducation à la citoyenneté*, dans la collection Pratiques innovantes), ces ouvrages traitent de sujets d'actualité dans le monde de l'éducation. L'INRP publie également des revues, notamment la *Revue française de pédagogie*.

Renseignements :

Institut national
de recherche pédagogique
Service des publications
29, rue d'Ulm
75230 Paris CEDEX 349000
Internet : www.inrp.fr

CÔTÉ, RICHARD L. **APPRENDRE, FORMATION EXPÉRIENTIELLE STRATÉGIQUE**, QUÉBEC, PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, 1998.

Apprendre, formation expérientielle stratégique est un ouvrage de référence, de réflexion, où notions et exercices se côtoient pour mieux faire saisir aux lecteurs l'importance de vivre un processus d'intégration des expériences d'apprentissage.

« *La présente démarche a été suscitée par les préoccupations des enseignants, des formateurs et des spécialistes de la relation d'aide qui veulent favoriser le processus d'apprentissage et de changement dans une optique de développement intégral de la personne.* » C'est ainsi que Richard L. Côté donne le coup d'envol à son ouvrage. C'est aussi ce qui a motivé l'auteur à rédiger ce livre qui est le fruit de plus de quinze années d'expériences, de recherches et de collaborations avec des agents d'éducation des milieux de l'enseignement et des spécialistes de la relation d'aide.

Apprendre, formation expérientielle stratégique présente les éléments de base du questionnement même sur la différence existant entre « enseigner » et « apprendre ». Ce point d'ancrage théorique est suivi de la proposition d'une démarche visant un apprentissage significatif, c'est-à-dire un modèle expérientiel d'éducation. On peut percevoir le livre en deux parties complémentaires. Une première partie, regroupant les trois premiers chapitres, porte sur les fondements même du modèle expérientiel, sur le processus d'apprentissage significatif et sur la définition d'une approche expérientielle de l'éducation. La deuxième partie compte cinq chapitres, définissant chacun une étape de la taxonomie de l'approche expérientielle proposée par Steinaker et Bell (1979), adaptée et développée par Richard L. Côté.

En résumé, l'approche expérientielle comprend cinq étapes progressives et cumulatives du processus d'intégration des expériences d'apprentissage. Elle établit une taxonomie, c'est-à-dire une classification des étapes d'apprentissage, qui se manifeste dans les changements de comportements continus d'une étape à l'autre. L'*Ouverture* est le premier contact, ou encore l'entrée en contact, avec une proposition d'apprentissage. Cette étape est déterminante pour l'apprenant et permet d'évaluer les enjeux de la proposition d'apprentissage : les choix, les compétences, les motivations. Si l'*Ouverture* ne se réalise pas, selon ce modèle, l'apprentissage significatif ne peut avoir lieu. La *Participation*, deuxième étape où la personne s'engage activement dans la démarche d'apprentissage proposée, correspond à la phase d'acquisition de connaissances ou d'habiletés à développer. L'*Identification* est une étape d'engagement non seulement intellectuel, visant l'amélioration des habiletés acquises, mais tout autant affective, permettant de clarifier les valeurs et de personnaliser les objets d'apprentissage. L'*Intégration*, quatrième étape du processus, est le moment dans la démarche où la personne applique le changement sur son style de vie, ses habitudes et sa façon d'être. Finalement, la *Dissémination* amène un effet social à l'expérience d'apprentissage et incite l'apprenant à communiquer son changement, devenant par ce geste un modèle pour ses pairs, un modèle social.

En plus des notions théoriques, Richard L. Côté propose des activités expérientielles tout au long de l'ouvrage. Ainsi, pour illustrer quelques titres, le premier chapitre invite le lecteur à découvrir ce que « Mon esprit me révèle ». Dans le chapitre suivant, l'expérience proposée fait référence à « Une expérience d'apprentissage en classe ». Dans le chapitre 4, où il est question d'ouverture, l'auteur nous invite à prendre conscience de « La prise en charge de mon agir » et ainsi de suite. Ces exercices pratiques permettent donc aux lecteurs de découvrir une façon créative et dynamique de mettre enseignement et apprentissage en relation étroite.

Afin de donner plus de sensibilité à l'ouvrage, l'auteur a choisi d'illustrer sa démarche par des instants de poésie de Hélène Litalien ; cette dernière témoigne ici de son processus personnel dans l'apprentissage de l'approche expérientielle. Pour conclure, une table des matières très élaborée ainsi qu'une bibliographie de plus de cent quatre-vingt-dix titres complètent l'information.

Dans *Apprendre, formation expérientielle stratégique*, Richard L. Côté a relevé le défi d'inviter le lecteur à s'engager dans sa propre recherche d'apprendre et de comprendre. Il nous incite donc à allier l'imaginaire à la logique pour ainsi donner un sens à cette lecture. Conséquemment, le lecteur devient le créateur de son propre processus d'apprentissage dans l'expérience qui lui est ici offerte.

Sylvie Ouellet

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, 600 rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1

Un but précis

Je circule dans les corridors d'une école primaire lorsque je me surprends à écouter un commentaire entre deux élèves de six ou sept ans. L'un dit: «*Moi je conte intentionnellement des mensonges*». Pourquoi, demande l'autre? «*Parce que j'ai hâte de perdre toutes mes dents de bébé!*»

Gilles Lalonde

Mieux vaut prévenir...

L'infirmière affectée à notre école est venue au début de l'année dans ma classe de 2e année pour inspecter les têtes des élèves. Tout en procédant à cette inspection avec l'aide d'une équipe de parents, elle demandait aux élèves ce qu'ils pouvaient faire pour éviter d'attraper des poux à l'école. C'est alors qu'un élève, certain de sa réponse, a levé la main et a répondu: «*Il faudrait se mettre un collier à puces*».

Louise Nadeau

❑ **Abonnement** — ❑ **changement d'adresse pour les abonnés** [redacted]

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

N° rue-route appartement

Ville Province Code postal

Pays

Adresser à: *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation
3220, rue Watt, local 1, Sainte-Foy (Qc) G1X 4Z7
Télécop.: (418) 646-6153
Courriel: vie.pedagogique@meq.gouv.qc.ca

À quel titre travaillez-vous en éducation ou vous intéressez-vous à ce domaine?

• administrateur scolaire	13
• commissaire d'école	14
• directeur d'école ou directeur adjoint	15
• enseignant	16
• étudiant	17
• personnel du ministère de l'Éducation	18
• professionnel non enseignant	19
• parent	20
• autre	65

❑ **Abonnement** — ❑ **changement d'adresse pour les abonnés** [redacted]

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS	**1 AN**	**2 ANS**
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ traite bancaire ❑ mandat postal
❑ Visa ❑ Mastercard

Numéro: _____

Date expiration: _____

Signature: _____

Adresser à: *Les projets Benoit et Romero*
1075-B, avenue Van Horne
Outremont (Qc) CANADA H2V 1J6
Courriel: pbr@mlink.com