

VIE PÉDAGOGIQUE

VIE PÉDAGOGIQUE NUMÉRO 147 – MAI 2008

MOT DE LA RÉDACTION

CHAGRIN D'ÉCOLE

L'enseignant en vacances qui, dans un moment de détente, ouvre pour le plaisir la dernière œuvre de Daniel Pennac, *Chagrin d'école*, se retrouve pris au piège d'une mise en abîme étourdissante.

En effet, quand un enseignant ou une enseignante lit du Pennac, il a souvent l'impression d'entendre un ami de la famille. Il y a chez cet auteur une telle parenté dans la pensée que chacun de ses mots, chacune de ses réflexions reconforte. Le livre de Pennac confronte et conforte nos intuitions et nous donne l'impression de faire partie d'une famille dont il est le père spirituel.

Dans *Comme un roman*, Pennac nous amenait déjà à réfléchir sur l'école à travers l'acte de lire. En proposant des pratiques pour cultiver le goût de lire, cet ouvrage a influencé nos façons d'aborder la lecture. Elle devient avec Pennac un moyen de progresser sur le plan personnel et intellectuel. Ce livre fait partie de la bibliothèque idéale du nouvel enseignant en quête d'idées pour éperonner la curiosité intellectuelle des jeunes qui lui sont confiés, de tous ces esprits si vulnérables et influençables qui ne demandent qu'à être bien nourris.

Dans *Chagrin d'école* (voir la recension à la rubrique *Lus, vus et entendus*), l'auteur nous parle de cette école qui est celle de tous les espoirs, de toutes les aspirations et aussi parfois, de toutes les désillusions. Ce lieu est investi de tous les espoirs des parents à l'égard de leurs enfants. C'est une course à relais faite de victoires et d'échecs, d'où la plupart sortent gagnants, mais d'autres ne sortent jamais.

En effet, il est triste de dire que pour plusieurs enfants, l'école est le lieu de tous les désenchantements. Dans ce livre devenu prix littéraire, l'auteur nous parle de la réalité de ces enfants en difficulté dans le système de l'éducation, de ceux qui se battent pour « y » arriver. Mais arriver « à quoi »?

Ils ne le savent pas eux-mêmes, ce vers quoi ils peinent, mais ils sentent dans le regard de leurs parents et de leurs enseignants qu'ils ne sont pas à la hauteur et qu'ils n'y arriveront jamais.

Ils se battent, ces enfants, pour faire partie du peloton, pour être dans la course et faire leur petite place au soleil.

À sa façon, Martin Lajeunesse avait offert en 2005, au Congrès de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), un témoignage qui avait soulevé l'auditoire en faisant part de sa longue ascension et de sa persévérance pour devenir ce bel adulte, bien dans sa peau malgré sa dyslexie.

L'AQETA, dans ce domaine, fait un travail digne de mention pour démystifier les troubles d'apprentissage et démonter les préjugés dont sont victimes ces enfants intelligents. Ceux-là dont l'identité se résume trop souvent à une pathologie : dyslexie, dysorthographe, ou autre.

Ils deviennent donc ce trouble, qui met en sourdine des qualités qu'ils n'ont pas la chance de dévoiler.

Pennac, qui a pris un an pour apprendre la lettre A, est devenu enseignant et auteur prolifique à succès. Destin particulier, direz-vous, mais il nous faut entendre ce discours singulier pour mieux saisir la réalité des troubles que vivent certains élèves. Nous, les profs qui, de façon générale, n'avons pas eu à vivre les affres des pannes d'apprentissage.

ENTREVUE

RENCONTRE AVEC PIERRE LEBUIS, FORMATEUR EN ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE

par Guy Lusignan

Vie pédagogique a rencontré Pierre Lebuis¹, professeur au Département de sciences des religions à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), pour avoir son point de vue sur son expérience de formateur pour le programme *Éthique et culture religieuse* (ÉCR), qui sera implanté en septembre 2008. Au cours de l'entrevue, Pierre Lebuis nous a fait part de ses perceptions à l'égard des défis à relever, des attentes des formateurs, du rôle de l'université et des raisons qui l'ont amené à s'impliquer.

***Vie pédagogique* — EST-CE QUE LE NOMBRE D'ENSEIGNANTS À FORMER PRÉSENTE UN DÉFI IMPORTANT?**

Pierre Lebuis — Il ne fait aucun doute que les défis à relever dans la formation en éthique et culture religieuse sont nombreux et de différents ordres. Le premier, et ce n'est pas le moindre, est effectivement le nombre d'enseignants à former d'ici l'automne 2008, soit plus de 20 000 au primaire et près de 2 400 au secondaire. C'est un chantier social très exigeant, puisque l'on commence l'implantation du programme avec tout le monde en même temps, mais je crois que le modèle retenu par le MELS – qui amène des enseignants et des conseillers pédagogiques à se donner une formation pour, à leur tour, former les enseignants de leur commission scolaire – présente de nombreux avantages. Cette approche favorise le développement d'une expertise locale et régionale pour donner à tous les enseignants, dans un premier temps, une formation de base qui les sensibilise au nouveau programme, et ensuite, pour les soutenir et les accompagner à plus long terme.

V. P. — LE CARACTÈRE DE NOUVEAUTÉ DU PROGRAMME ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE PRÉSENTE-T-IL UN DÉFI ADDITIONNEL?

P. L. — Avec le programme ÉCR, nous sommes en présence de quelque chose de tout à fait inédit. Les enseignants doivent acquérir des savoirs dans les domaines de l'éthique et de la culture religieuse, auxquels s'ajoute la pratique du dialogue. Dans ce cas, il s'agit d'une compétence nouvelle pour la majorité des enseignantes et des enseignants du primaire et pour ceux du secondaire qui étaient responsables de l'enseignement religieux confessionnel. Dans le nouveau programme, le phénomène religieux et le domaine de l'éthique ne sont pas abordés de la même manière qu'ils l'étaient dans les programmes antérieurs. Il est désormais question de compréhension du phénomène religieux et de réflexion sur des questions éthiques. Il faut faire un travail important de compréhension du programme ainsi que du contexte social dans lequel il s'inscrit. Pour ce qui est du contexte, les enseignants devront être conscients que le Québec est pluraliste et multiculturel, même si ce phénomène peut présenter un visage différent selon les régions, et que la société actuelle n'est plus monolithique depuis bien longtemps, si tant est qu'elle l'ait déjà été.

V. P. — COMMENT EST ABORDÉE LA QUESTION DE LA POSTURE?

P. L. — La question de la posture du personnel enseignant est une grande nouveauté dans le programme ÉCR, car on demande à l'enseignant de faire preuve de neutralité, ou du moins d'impartialité, ce qui suppose qu'il ne doit pas faire valoir ses opinions ou ses croyances personnelles. Cet aspect du programme implique une attention particulière sur le plan de la formation continue. La compréhension de la question de la posture à adopter varie selon les personnes à qui on s'adresse et selon la façon dont elles se situent par rapport aux programmes en vigueur. Par exemple, on peut constater que le rapport que plusieurs personnes entretiennent avec l'enseignement religieux confessionnel est assez ténu, à cause de la place que la religion occupe dans leur propre vie. En fait, le rapport que les gens entretiennent notamment avec le phénomène religieux va certainement influencer la réception du nouveau programme, et il importe d'être conscient de cette réalité. Toutefois, dans

l'ensemble, on peut dire que les discussions relatives à la posture sont facilitées chez un grand nombre d'enseignants qui perçoivent le programme comme un champ disciplinaire parmi d'autres, un objet de culture qui ne les amène pas à se positionner personnellement. Les résistances les plus grandes viennent de personnes qui, par conviction, acceptent mal que l'école ne joue plus un rôle dans la transmission des croyances religieuses. Les formateurs doivent surtout mettre en évidence que la responsabilité des enseignantes et des enseignants, au regard de la mission de l'école, est d'être des passeurs culturels et qu'ils doivent favoriser, à travers la pratique du dialogue, l'ouverture aux autres, à la diversité et à l'importance d'un vivre-ensemble harmonieux.

V. P. — LES ATTENTES DES FORMATEURS INTERFÈRENT-ILS AVEC LE MODÈLE DE FORMATION ?

P. L. — Le modèle de formation retenu, basé sur les principes de la communauté d'apprentissage, repose sur la participation des gens et sur la réflexion critique, ce qui nécessite de nombreux échanges. Un climat de confiance mutuelle doit s'établir, qui prend du temps à être mis en place. Même si le programme de formation a été construit en collaboration et que les contenus et les approches pédagogiques sont le résultat d'une entente commune, on doit être conscient, au moment de la formation, que les formateurs sont souvent en « état d'urgence » dans leur milieu et qu'ils ne voient pas toujours l'utilité immédiate de certaines discussions ou activités. Alors qu'on souhaite une appropriation du programme qui fait une large place à la compréhension de ses multiples dimensions et à la réflexion, les formateurs se trouvent souvent dans une situation qui exige l'action, soit de devoir former dans un très court laps de temps d'importantes cohortes d'enseignantes et d'enseignants qui ont des rapports différenciés à ces nouveaux objets d'études que sont l'éthique et la culture religieuse. Il faut toujours se rappeler que dans leur milieu, les formateurs peuvent rencontrer jusqu'à cent personnes à la fois. Ce sont des conditions très difficiles, et plus les participants sont nombreux, plus le défi est grand. Les responsables de la formation régionale doivent avoir présent à l'esprit que l'implantation d'un nouveau programme génère de l'insécurité et que les formateurs locaux cherchent à maîtriser un certain nombre d'éléments et à développer une plus grande confiance en soi en vue de pouvoir répondre adéquatement aux questions des enseignants qu'ils rencontrent. Conséquemment, il faut savoir apporter des ajustements en cours de formation pour répondre aux attentes particulières des formateurs locaux. C'est une réalité qui impose de faire des choix didactiques et des liens avec le travail qu'ils font dans leur milieu. L'angle privilégié est toujours celui d'assurer la maîtrise du programme d'ÉCR. Dans cette perspective, un des grands défis de la formation est d'être capable de s'ajuster le mieux possible aux multiples attentes, parfois même contradictoires, sur le plan des connaissances, des valeurs et des attitudes.

V. P. — COMMENT LE PROGRAMME DE FORMATION TIENT-IL COMPTE DU FAIT QUE LES FORMATEURS AURONT À TRAVAILLER AVEC DES ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS ?

P. L. — Dans les cours de formation, les responsables doivent toujours avoir présent à l'esprit que les formateurs s'adresseront à des enseignants expérimentés et qu'il est très important pour eux de se sentir prêts à répondre à leurs attentes. C'est là un aspect majeur de la formation qui incite à être le plus concret possible pour tenir compte de la réalité avec laquelle les formateurs ont à composer.

Lors d'une séance de formation régionale, un formateur a cru bon de faire une présentation théorique à ses pairs concernant le processus de changement, pour expliquer ce qui arrivait au moment de l'implantation d'un nouveau programme. Certains participants ont assez mal réagi. Leur message était clair : « Demain, je dois présenter le programme à des enseignants de ma commission scolaire; je ne veux pas de théorie sur le processus de changement, je veux savoir ce que je vais dire ou faire si l'on me pose telle ou telle question. » Cet exemple démontre bien que les formateurs locaux sont effectivement dans l'action et qu'ils veulent maîtriser des outils qui leur permettent de répondre aux attentes qu'ils anticipent chez les enseignants. Dans un tel contexte, il faut toujours chercher à saisir ce qu'ils ont besoin de connaître à propos du programme

au regard de leur rôle de formateur; il faut aussi être attentif à la façon de le présenter, pour qu'ils puissent réinvestir ces façons de faire dans leurs propres activités de formation. Il est essentiel de les aider à développer des compétences en animation. Cela implique évidemment que, dans la formation, on modélise des façons de faire qui les rendent actifs et qu'on propose des activités qui les amèneront à faire appel à leurs connaissances et à leur savoir-faire professionnel, sans les infantiliser comme cela arrive parfois dans certaines activités de formation qui se veulent proche de la pratique. Pour tenir compte de cette réalité, on proposera des activités qui interpellent les personnes sur le plan intellectuel et qui génèrent suffisamment de matériaux pour qu'au moment de l'objectivation, elles comprennent bien l'intention qui était derrière l'activité, constatent les liens avec le programme d'ÉCR et envisagent les retombées possibles pour la formation qu'elles feront en aval sur le plan local.

V. P. — LA VÉRITABLE PRIORITÉ N'EST-ELLE PAS L'IMPLANTATION DU PROGRAMME?

P. L. — Comme formateur de formateurs, on doit tenir compte de plusieurs facteurs qui peuvent interférer avec la formation. Mentionnons, entre autres choses, la perception que les enseignants ont du programme de formation par compétences, du programme ÉCR, des universitaires et même des « fonctionnaires » du MELS ou de leur commission scolaire. Il est impossible d'en faire abstraction. Au contraire, il faut être bien conscient de cet arrière-plan. Les perceptions des gens doivent faire l'objet de discussion et de réflexion de manière à ce qu'ils se rendent eux-mêmes compte que la priorité est l'implantation du programme. Cette réalité oblige à trouver des moyens pour rendre le programme vivant, de façon à mettre en lumière la marge de liberté et de responsabilité qu'il confère à l'enseignant en tant que professionnel. Il faut faire des ponts entre les activités régionales de formation, les activités locales de formation et la pratique enseignante. Cela demande d'être à l'écoute des formateurs pour saisir ce qui a du sens pour eux, en les encourageant à exprimer ce qu'ils pensent et en travaillant à bien cerner leurs préoccupations, tout en acceptant de ne pas avoir de réponses à toutes leurs questions, ce qui oblige, de part et d'autre, à composer avec une part d'incertitude.

V. P. — C'EST SANS DOUTE UN PROGRAMME DE FORMATION QUI DEMANDE AUX FORMATEURS DE SE REMETTRE EN QUESTION?

P. L. — Il faut être conscient qu'au cours de leur formation, notamment quand on traite d'éthique, les formateurs sont amenés à se questionner sur leurs valeurs, tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel, et qu'il importe de les soutenir dans leur démarche de réflexion. Certaines activités doivent viser à clarifier leur propre rapport aux valeurs. Je fais avec eux un exercice qui permet de prendre conscience que chacun est tributaire de son histoire et que les valeurs d'un individu changent ou se modulent selon les cycles de vie et les expériences vécues. De plus, je leur propose des activités qui les amènent à réfléchir sur le fait qu'il y a des différences dans l'importance accordées aux valeurs, puisque certaines sont centrales et revêtent aux yeux de la personne un certain caractère de permanence, alors que d'autres sont plus contextualisées.

V. P. — QUELLE PLACE OCCUPE LA PRATIQUE DU DIALOGUE EN COURS DE FORMATION?

P. L. — La pratique du dialogue est un élément important du programme ÉCR. C'est une dimension sur laquelle j'ai beaucoup travaillé au cours des ans. On explore à fond cet aspect dans les rencontres de formation. Les personnes présentes aux cours doivent se familiariser avec divers aspects du dialogue, car elles auront à aborder cette question dans les formations locales et à discuter avec les enseignants de la meilleure façon de le pratiquer avec les élèves dans leurs classes. Pour cette raison, je crois essentiel de fournir aux formateurs des occasions de pratiquer le dialogue. Cela permet de présenter un coffre à outils général qui sert à l'animation de discussions et qui, quel que soit le sujet, permet de relancer des questions, d'explicitier des réponses, de créer des liens, de chercher la cohérence des propos ou de voir les présupposés.

On constate souvent que les formateurs perçoivent la pratique du dialogue vécue dans les ateliers de formation comme difficilement transférable dans les classes avec les élèves. Les gens disent, à propos des discussions auxquelles ils participent : « Entre nous, c'est facile, car nous sommes des adultes, mais en classe avec des élèves, cela ne se passe pas de la même façon. » Les personnes se font une certaine représentation selon laquelle, dans un groupe à l'université, les adultes sont « polis », ce qui ne saurait être le cas avec des jeunes. Dans ce contexte, la responsabilité de l'animateur est de créer un espace de discussion et de respect pour amener les membres du groupe à donner leur point de vue et à identifier et analyser des phénomènes, selon des règles qui permettent de faire une investigation sérieuse et d'instaurer un véritable dialogue, comme on devra le faire en classe avec les élèves. L'important, dans la pratique du dialogue, est d'amener les formateurs dans des zones « sensibles », ce qui est souvent le cas quand il est question d'éthique et de religion, et de les inciter à dire ce qu'ils pensent vraiment. Les formateurs doivent prendre conscience que, dans la pratique du dialogue, il importe que chacun donne son opinion et présente des arguments pour la soutenir, dans l'optique d'une contribution à un discours commun qui se construit. Ils doivent se rendre compte que c'est au moment où l'on fait face à des points de vue contradictoires qu'il faut se dire ce qui est le plus important, ce que l'on pense valable et préférable dans la situation, ce que l'on souhaite et ce que l'on veut faire ensemble. Si on ne va pas jusque-là, on ne va nulle part, sinon sur le terrain confortable des opinions superficielles ou sur celui, inconfortable, de l'affrontement. Dans cette perspective, il est nécessaire d'amener les gens à séparer leur identité personnelle de leur capacité à réfléchir avec les autres dans un contexte donné, évitant de confondre le travail de délibération sur des idées, dont les leurs, avec des attaques personnelles contre leurs façons de penser, d'agir ou d'être. De plus, dans les ateliers de formation, il importe de réserver des moments pour entrevoir avec les formateurs comment tout cela est possible avec des élèves et quelles sont les conditions de la pratique du dialogue en classe. Pour ma part, mes nombreuses années d'expérience en milieu scolaire dans l'animation de discussions à visée philosophique, tant au primaire qu'au secondaire, m'ont démontré la capacité des élèves à participer à des échanges structurés où ils apprennent à penser en communauté de recherche.

V. P. — QUEL EST LE RÔLE DES UNIVERSITÉS DANS LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS?

P. L. — Au cours des trente dernières années, il y a eu plusieurs modèles de formation dont la plupart étaient basés sur des programmes menant à des certificats ou à des baccalauréats. Les modèles actuels de formation continue, basés sur les communautés de recherche et les communautés d'apprentissage, ont incité les universités à modifier leurs offres de formation. Désormais, elles doivent travailler en partenariat avec le MELS et les commissions scolaires. Les universitaires doivent apprendre à travailler autrement avec les enseignants et ils doivent tenir compte de la culture du milieu et des perceptions réciproques. Mais cela ne va pas nécessairement de soi, à cause des cultures institutionnelles différentes.

V. P. — Y A-T-IL UN CHOC DES CULTURES INSTITUTIONNELLES?

P. L. — Dans le cas précis du programme de formation en éthique et culture religieuse, les tables régionales mises en place par le MELS favorisent la rencontre des cultures et des expertises différentes et amènent les divers représentants à discuter des meilleurs dispositifs à mettre en œuvre pour favoriser la formation continue. Il y a là un jeu d'interpellation mutuelle et d'influence réciproque. Les universitaires apportent leur expertise, comme les autres partenaires apportent la leur. Cette rencontre des cultures permet de se donner une compréhension commune du programme, à partir de la contribution de chacun.

V. P. — IL Y A DONC NÉCESSITÉ D'APPRENDRE À TRAVAILLER AVEC DIFFÉRENTS PARTENAIRES EN FORMATION CONTINUE?

P. L. — Il est prioritaire que les départements à l'intérieur des universités, les universités entre elles et les autres partenaires, comme les commissions scolaires et le MELS, apprennent à travailler ensemble afin de mobiliser toutes les ressources et

d'établir une convergence des différentes expertises pour offrir la meilleure formation possible. Peut-être que les meilleurs plans de formation mettant à contribution toutes les ressources restent encore à inventer. Toutefois, l'expérience actuelle démontre que la construction d'un plan de formation en partenariat prend sans doute un peu plus de temps, mais que les résultats sont plus probants, car on vise le développement d'une expertise locale et régionale qui devrait pouvoir se maintenir à long terme avec la collaboration des partenaires.

EN GUISE DE CONCLUSION

Selon Pierre Lebus, avec le changement majeur opéré par l'implantation du programme d'éthique et de culture religieuse et le modèle régional retenu par le MELS pour assurer la formation continue dans le domaine, nous nous trouvons à un moment clé pour la formation au Québec. M. Lebus considère que les professeurs d'université ont un rôle à jouer et une responsabilité sociale à cet égard. Bien entendu, il exprime des points de vue critiques, mais le plus important pour lui est d'œuvrer à implanter un programme dont on a largement besoin comme société et de poursuivre le travail en collaboration avec les milieux, au-delà de l'opération immédiate de mise en œuvre des plans régionaux de formation. Pour lui, il est nécessaire de réhabiliter l'espace de la réflexion critique sur des questions relatives à l'éthique et de développer une meilleure connaissance du phénomène religieux vu comme un objet de savoir, selon la mission propre de l'école. Il estime que la pratique du dialogue représente un élément fondamental auquel les activités de formation continue (et de formation initiale) doivent accorder une place centrale, si on veut que cette pratique s'implante réellement dans les écoles et qu'elle soit un outil pour assurer un meilleur vivre-ensemble.

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

¹ La rencontre a eu lieu le 18 décembre 2007.

Bref aperçu de la carrière professionnelle de Pierre Lebus

Après des études en philosophie, Pierre Lebus complète une formation en psychopédagogie à l'UQAM et devient, en 1972, enseignant de morale dans une commission scolaire de l'île de Montréal. Conseiller pédagogique durant trois ans et agent de développement pédagogique au ministère de l'Éducation, il poursuit des études universitaires de deuxième et de troisième cycle et devient, en 1984, professeur au Département de sciences des religions à l'UQAM. Malgré un intermède de quelques années en dehors de la recherche et de l'enseignement universitaire, toute sa carrière est orientée vers la formation initiale et continue des enseignants. Tout au long de sa vie professionnelle, il participe aux débats sur la place de la religion et de la morale à l'école. Depuis le début des années 2000, il a été membre de plusieurs tables de concertation et de comités d'experts sur le programme d'éthique et de culture religieuse. Depuis la mise en place du plan de formation continue en éthique et culture religieuse, il participe à trois équipes régionales dans la région de Montréal, il est impliqué directement et de façon régulière dans des activités de formation dans deux de ces régions, en plus de participer occasionnellement à des activités dans d'autres régions du Québec. Lors du deuxième forum national en éthique et culture religieuse, organisé par le MELS en mars 2007, il a fait une présentation intitulée « La pratique du dialogue : considérations pédagogiques » (<http://www.ecr.qc.ca/>). Enfin, en collaboration avec son collègue Jean-Pierre Béland, de l'Université du Québec à Chicoutimi, il a dirigé un ouvrage collectif publié aux Presses de l'Université Laval (2008), *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*.

DOSSIER**DE LA FORMATION INITIALE À LA FORMATION CONTINUE : UN CONTINUUM À CONSTRUIRE**

Quels sont les enjeux de la formation des enseignants et des enseignantes pour le développement de leurs compétences tout le long de leur carrière? Ils sont nombreux; et il devient essentiel, en ces temps de changements, de poser la question et d'essayer d'établir des balises pour guider la réflexion sur cette question. D'ailleurs, les observateurs constatent que l'identité enseignante est amenée à se redéfinir et le rapport à la discipline enseignée est en train de se transformer.

Les enseignants sont appelés à se centrer davantage sur les élèves que sur la discipline et « l'enjeu essentiel, dès lors, pour les enseignants en formation, est de les aider à entrer dans une pensée didactique avant tout réflexive ». ¹ Dans cette perspective, la formation initiale et la formation continue se situent sur un continuum dans lequel l'enseignant et l'enseignante sont parties prenantes. Ils en sont les principaux acteurs. Le référentiel de compétences professionnelles élaboré par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est un outil intéressant en ce sens.

La question de l'identité enseignante se jumelle à la question de l'éthique professionnelle. Dans cette perspective, n'est-il pas nécessaire de préciser les aspects qui touchent à l'engagement dans la profession et à sa fonction sociale?

La formation initiale, la formation en milieu de pratique et la formation continue exigent une concertation des acteurs qui met en évidence que l'enseignement ne comporte pas seulement l'acte enseigner et que cette fonction recoupe un ensemble d'activités fort diversifiées.

Enseigner n'est plus uniquement transmettre des connaissances! C'est aussi, pour l'enseignant, placer l'élève dans des conditions qui lui permettront de s'approprier des savoirs. Dans ce contexte, la concertation est essentielle pour donner à la formation son sens et sa fonction première; elle est également nécessaire pour garantir aux jeunes enseignants et enseignantes une insertion professionnelle harmonieuse dans la profession.

En décrivant les passerelles qui ont été établies entre la formation initiale et la formation continue, le présent dossier comporte des descriptions de projets qui ont été mis en place dans des milieux diversifiés.

Dans un premier temps, Caroline Gaudreault nous dresse un portrait de la perspective du Conseil supérieur de l'éducation du Québec qui est intéressant à découvrir, car depuis près de 50 ans, cet organisme guide les orientations ministérielles.

Camille Deslauriers et Marie-Hélène Proulx ont recueilli les propos de deux enseignantes pour lesquelles la formation continue est une réalité.

Autour d'une table se sont réunis des pédagogues qui nous ont parlé de leur cheminement. Leurs propos, recueillis par Guy Lusignan, nous permettent de bien cerner les enjeux d'une formation en continuité.

Un bel exemple de l'apprentissage continu est celui qu'entraîne l'implantation du programme d'éthique et de culture religieuse. Notre collaboratrice Camille Deslauriers relate ici l'expérience d'enseignants et d'enseignantes de l'Estrie.

Pour sa part, Julie Desjardins fait une étude comparative de modèles de formation mis en œuvre au Québec et aux États-Unis.

Peut-on parler de compétences professionnelles sans se doter d'outils pour les évaluer? Elie Tarakdjian nous propose une démarche proactive pour travailler en collégialité.

Pour illustrer nos propos sur la formation des enseignants, nous relatons des expériences qui ont été vécues dans différentes régions du Québec, entre autres dans Sorel-Tracy, Beauport et Saguenay-Lac-St-Jean.

La recherche-action peut également permettre à des enseignants de s'approprier des outils de formation continue. Jocelyne Cauchon et Ginette Plessis-Bélair nous en donnent un bel exemple.

Mais dans le contexte actuel, quelle formation choisir? Martine Sabourin nous convie à une réflexion sur le sujet.

Le portfolio peut également devenir un outil de formation; Christine Couture nous en fait la démonstration.

Pour terminer, Serge Beaucher nous informe au sujet des outils disponibles pour la formation continue et nous fait part des effets de certains instruments développés par le Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ), à savoir *Dans les bottines de Benoît*, *Appui-motivation* et *Pare-chocs*.

Nous espérons que ce dossier pourra bien démontrer l'importance d'inculquer l'esprit de la formation continue dès le début de la formation initiale.

Bonne lecture!

Camille Marchand

¹ Sabine VANHULLE, dans *La didactique : comment la construire et l'enseigner*, PUF, 2007.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE : LA PERSPECTIVE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC

par Caroline Gaudreault

INTRODUCTION

Depuis sa création, en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation s'est toujours intéressé à la profession enseignante. Déjà, son deuxième rapport sur l'état et les besoins de l'éducation (1965-1966), intitulé *L'enseignant face à l'évolution scolaire*, témoignait de sa préoccupation à l'égard du statut des enseignants et de la professionnalisation de l'enseignement. Dans un nombre important d'avis et de rapports sur l'état et les besoins de l'éducation, le Conseil a abordé directement ou indirectement des questions relatives au personnel enseignant du primaire et du secondaire et, à l'occasion, des autres ordres d'enseignement. Mais ce sont surtout les trois documents suivants qui constituent des étapes marquantes de la réflexion du Conseil sur la profession enseignante : *La condition enseignante* (avis publié en 1984), *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social* (rapport 1990-1991) et *Un nouveau souffle pour la profession enseignante* (avis publié en 2004). Dans ces trois écrits, le Conseil traite du développement de la profession enseignante sous ses différents aspects, en tenant compte de la situation de l'éducation durant ces différentes années. Ils serviront de trame de fond au présent article.

L'ENSEIGNEMENT SUR LA VOIE DE LA PROFESSIONNALISATION

Le contexte des années 1980 est particulièrement difficile pour le personnel enseignant, tant du point de vue des conditions de travail qu'en ce qui a trait à la professionnalisation : tensions syndicales/patronales, organisation de la tâche qui ne favorise pas l'exercice de l'autonomie professionnelle (tâche alourdie, mise en disponibilité, changement de champs d'enseignement, d'écoles ou de classes, « minutage », etc.), entrée difficile dans la profession et peu de place laissée à l'autonomie et au jugement professionnels (programmes à objectifs et sous-objectifs multiples, guides pédagogiques détaillés). Il s'agissait là de difficultés majeures qu'il fallait surmonter.

Le Conseil a fait ainsi porter l'avis publié en 1984 sur les conditions d'exercice de la profession enseignante, plus particulièrement sur l'influence des réalités sociales sur l'école et le travail des enseignants, la tâche d'enseignement, le rapport des enseignants avec les élèves et les autres intervenants en éducation, la formation et le perfectionnement des enseignants et, enfin, la dimension professionnelle de l'enseignement.

Le Conseil affirme, dans cet avis, que l'acte d'enseigner doit être envisagé comme un acte professionnel à part entière et que les enseignants exercent une véritable profession. Il constate toutefois que la pratique quotidienne de l'enseignement n'est pas forcément en concordance avec cette conception de l'acte d'enseigner. Même si les enseignants se considèrent comme des professionnels, ils ne se sentent pas pour autant reconnus ni valorisés comme tels par la société. De plus, l'acte d'enseigner ne se traduit pas nécessairement par une véritable autonomie professionnelle.

Par ailleurs, il ne fait pas de doute pour le Conseil que le rehaussement des exigences dans la formation générale et la prise en charge de la formation pédagogique par les universités ont conduit à une meilleure considération des enseignants dans le

monde des professions libérales. Il est d'avis que le statut professionnel des enseignants réside surtout dans la formation que l'on exige d'eux relativement à la culture générale, à la maîtrise des champs du savoir et à la formation psychopédagogique spécifique. Il signale d'ailleurs un progrès notable sur le plan de la formation pédagogique depuis les années 1960. Les enseignants montrent désormais une motivation réelle envers la dimension pédagogique de leur métier et un désir grandissant de l'exprimer.

Le Conseil reconnaît que la nature du service public des écoles pose cependant une limite à l'autonomie professionnelle des enseignants, car, dit-il, le système public d'éducation possède ses valeurs, ses objectifs, des politiques pédagogiques et des programmes de formation. Bien que l'enseignant puisse et doive participer à la définition de ce qui oriente l'éducation, il ne peut bénéficier d'une autonomie totale sur le « quoi » et le « pourquoi » de son enseignement. Dans l'ensemble, le Conseil considère toutefois que l'enseignant des années 1980 dispose d'une autonomie relativement plus grande, si l'on compare sa situation avec celle qui prévalait 30 ans auparavant, à une époque où les programmes étaient définis dans le détail, les examens, davantage centralisés et les méthodes et le matériel didactiques, prescrits. Il constate également que la situation des enseignants s'est beaucoup améliorée, notamment sur le plan des conditions salariales, des avantages sociaux et des conditions de travail.

LA SPÉCIFICITÉ DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Dans les années 1990, le terrain paraît mûr pour une réflexion en profondeur sur la profession enseignante. Des changements sociaux, culturels et économiques requièrent des adaptations majeures de la part des enseignants, autant en ce qui concerne leurs tâches que relativement à la complexité de la fonction qu'ils exercent. Parmi les changements vécus à cette époque, on note la baisse démographique des jeunes, l'immigration, la diminution du financement du secteur public, les exigences de performance dans un contexte de mondialisation et la mutation des valeurs, de la culture et de la famille. Le Conseil consacre donc son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation de 1990-1991 à la question de la profession enseignante.

Ce rapport réoriente de façon majeure et cristallise les éléments de réflexion au sujet de la profession enseignante. Il ne porte pas – comme c'était le cas de l'avis de 1984 – sur la condition enseignante, mais plutôt sur la profession elle-même. Le Conseil réitère son adhésion à une conception de l'enseignant qui le décrit comme un professionnel. Il reconnaît également le caractère distinct de l'acte d'enseigner et soutient que ce caractère distinct définit en quelque sorte la profession.

Le Conseil trace quatre dimensions qui définissent la nature et la spécificité de l'acte d'enseigner. Enseigner est un acte réfléchi et non la pure exécution mécanique d'une tâche; il exige de la réflexion sur l'action d'enseigner et doit inclure la transformation de cette expérience en un savoir organisé. C'est aussi un acte interactif ou relationnel, puisqu'il met en relation deux personnes dans un rapport d'aide et de soutien visant le développement éducatif de l'élève. L'acte d'enseigner est complexe; il comprend des tâches très diversifiées et exige un large éventail de compétences qui vont au delà de la dispensation de cours et de la transmission d'information et de connaissances. C'est enfin un acte professionnel qui requiert de l'autonomie, qui comporte des exigences éthiques et qui revêt un caractère de service à la collectivité.

Le Conseil estime qu'il faut pousser plus loin la perspective professionnelle de l'acte d'enseigner dans le sens d'un professionnalisme ouvert et collectif : collégialité et responsabilité collective concernant la réussite éducative des élèves; concertation institutionnelle; perfectionnement et soutien mutuels entre pairs; éthique de service public par un engagement au service de la qualité et de la réussite et par la participation des personnels professionnels au débat public.

Le rapport de 1990-1991 appuie donc un mouvement de professionnalisation déjà bien amorcé. Il constitue l'un des éléments qui inspireront la réforme de la formation initiale des enseignants au milieu des années 1990, réforme qui sera désormais davantage orientée vers l'enseignement vu comme une profession.

UN AUTRE PAS DÉCISIF VERS LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT

La conjoncture des années 2000 est, quant à elle, plus favorable à la professionnalisation que ne l'était celle des années 1990. En effet, des éléments comme la réforme de l'éducation, l'avènement d'un nouveau référentiel de compétences pour l'enseignement, le développement de la recherche en éducation, notamment sur l'enseignement, et l'élargissement des pouvoirs du personnel enseignant par la création d'instances de participation professionnelle constituent des leviers importants pour le développement de la profession enseignante. Ils offrent en quelque sorte au personnel enseignant une plus grande marge de manœuvre pour le développement de ses compétences et de son autonomie professionnelle.

Pour le Conseil, la réforme de l'éducation vient appuyer le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, dans la mesure où celle-ci s'accompagne d'une décentralisation des responsabilités et laisse une plus grande latitude d'action aux acteurs de l'éducation, tout particulièrement au personnel enseignant. C'est dans ce sens qu'elle permet une reconnaissance de l'expertise pédagogique des enseignantes et des enseignants, sollicite l'exercice de leur jugement professionnel, implique un élargissement des compétences professionnelles que l'on requiert d'eux, les convie à un partenariat avec les autres acteurs de l'éducation et favorise leur autonomie professionnelle et leur plus grande responsabilisation à la fois individuelle et collective.

Des ajustements sont également apportés aux compétences attendues chez le personnel enseignant. Ainsi, en 2001, l'avènement d'un nouveau référentiel de compétences pour la formation initiale à l'enseignement permet de tenir compte des nouvelles exigences dans la sphère des compétences du personnel enseignant.

Le nouveau référentiel de compétences pour l'enseignement précise les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires à l'exercice de la profession enseignante et guide ainsi l'élaboration des programmes de formation initiale à l'université. Pour le Conseil, ce référentiel de compétences reflète une conception plus affirmée de l'enseignant comme un professionnel et permet la mise en place d'une formation initiale davantage axée sur un modèle professionnel; de plus, l'élaboration de ce référentiel constitue une mesure majeure en ce qui a trait au développement de la profession enseignante et il est au cœur des changements apportés depuis une quinzaine d'années à l'organisation de la profession.

LA VALORISATION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Au début des années 2000, le Conseil est sollicité par le ministre de l'Éducation d'apporter un éclairage nouveau sur la profession enseignante. Son avis de 2004 porte cette fois sur les fondements de la profession enseignante et sur le sens à donner à son développement dans une perspective de valorisation. Il y trace le portrait de l'évolution de la professionnalisation de l'enseignement, rappelle les principaux acquis sur lesquels se fonde la profession et propose des balises pour soutenir la poursuite du mouvement de professionnalisation de l'enseignement.

Le Conseil rappelle, dans cet avis, que l'enseignement constitue une profession, que l'acte d'enseigner est un acte complexe et que la relation aux élèves est au cœur de la profession enseignante. Il expose aussi les exigences et les devoirs qui incombent à l'enseignant professionnel : réflexion sur sa pratique et contribution au développement de la profession; travail d'équipe et établissement de relations professionnelles avec les autres acteurs de l'éducation; développement de son

jugement professionnel; exigence d'autonomie et de responsabilité dans le cadre d'un service public.

Après une analyse de la signification de la profession enseignante et de ses acquis, le Conseil propose trois orientations pour donner un nouveau souffle à la profession enseignante. Selon la première orientation, il faut assurer une relève de qualité en misant sur des normes professionnelles élevées pour la profession enseignante. La deuxième orientation recommande de soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant et de reconnaître officiellement l'expertise ainsi développée. Enfin, la troisième réitère l'importance de soutenir l'autonomie professionnelle du personnel enseignant dans l'organisation de son travail, mais également de promouvoir la participation du personnel enseignant à la gestion de la profession.

LA GESTION DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Déjà dans son avis publié en 1984, le Conseil aborde la question des modes d'organisation de la profession. Il constate que les enseignants ne sont pas assez présents dans les mécanismes de gestion de leur profession. Bien qu'il reconnaisse que la voie syndicale est nécessaire et contribue à améliorer la qualité des services éducatifs, elle lui paraît limitée en ce qui concerne la régulation de l'exercice de la profession. Le Conseil est d'avis que la formation d'une corporation professionnelle n'est pas une formule miracle capable de corriger toute situation, mais il demeure convaincu qu'un mode d'organisation qui adopterait des mécanismes d'encadrement similaires constituerait un fondement utile pour renforcer la confiance du public à l'endroit de la profession enseignante. Par ailleurs, il estime que l'adoption d'un code d'éthique pourrait promouvoir des valeurs et des idéaux qui serviraient aussi d'inspiration aux enseignants.

Ce débat autour de l'opportunité de la création d'un ordre professionnel pour le personnel enseignant se polarise au début des années 2000. En 2002, l'Office des professions du Québec reconnaît le caractère professionnel de l'enseignement au sens du Code des professions. Cependant, il conclut que les mécanismes actuels d'encadrement de la profession sont appropriés, moyennant quelques ajustements, et que la création d'un ordre professionnel n'est donc pas nécessaire.

En 2004, le Conseil aborde la question de la gestion de la profession enseignante de façon plus large, en proposant une réflexion collective sur les paramètres de régulation et d'encadrement de la profession dans une perspective de professionnalisation et de valorisation. Ainsi, il propose de confier à une commission indépendante, formée d'une majorité d'enseignants, le mandat de redéfinir les paramètres de la gestion de la profession enseignante. Cette commission devrait notamment déterminer à quels acteurs devrait incomber la responsabilité de la gestion de la profession enseignante et quelle structure (comité, commission, office, régie, ordre professionnel ou autre) serait la mieux en mesure d'assumer cette fonction.

Enfin, bien que la question de l'encadrement soit fort importante pour la régulation de la profession, selon le Conseil, elle ne doit toutefois pas faire oublier l'importance de poursuivre le mouvement de professionnalisation de l'enseignement ni occulter la réflexion sur ses fondements.

CONCLUSION

La valorisation de la profession enseignante au primaire et au secondaire doit, selon le Conseil, d'abord trouver sa source dans une valorisation intrinsèque chez les membres de la profession eux-mêmes. C'est aux enseignants qu'incombe la responsabilité première de leur identité et de leur devenir professionnels. Il lance donc une invitation aux enseignantes et aux enseignants à miser sur le développement continu de leurs propres compétences, la revendication de la reconnaissance de leur expertise et l'appropriation d'une plus grande responsabilité dans l'exercice et la gestion de leur profession. Dans le but

de poursuivre la professionnalisation de l'enseignement, le Conseil propose donc de miser sur les possibilités qu'offre la situation actuelle, qui favorise notamment une plus grande autonomie professionnelle, l'amélioration des compétences, le travail en collaboration et la valorisation intrinsèque de la profession. Il appartient désormais aux enseignants de tirer parti de cette conjoncture pour développer une véritable identité professionnelle.

M^{me} Caroline Gaudreault est agente de recherche à la Direction des études et de la recherche du Conseil supérieur de l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2004, 124 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1991, 57 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La condition enseignante*, avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, 1984, 219 p.

PINARD, Hélène. *Les positions récentes du Conseil supérieur de l'éducation sur divers thèmes en lien avec la préparation du rapport annuel 2001-2002 : quelques notes*, document de travail, mai 2002, 60 p.

UNE ROUTE PAVÉE D'ENCRE ET DE MOTS

par Camille Deslauriers

« Sait-on le chemin que parcourt en nous un livre, dans l’emmêlement des saisons, des agissements et des rêves? », demande Robert Lalonde dans *Le Vacarmeur, notes sur l’art de voir, de lire et d’écrire*. Lynda Dion, enseignante de français à l’école secondaire Mitchell-Montcalm, de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, pourrait répondre qu’une route pavée d’encre et de mots mène parfois très loin. Car ses deux grandes passions, la lecture et l’écriture, l’ont incitée plus d’une fois à sortir des sentiers battus : monter un cours de création littéraire au secondaire – le premier du genre au Québec –, écrire un roman collectif avec des élèves en difficulté, mettre sur pied un grand concours littéraire pour les jeunes de deuxième cycle du secondaire des écoles publiques de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (*Sors de ta bulle*), constituent trois de ses plus chères réalisations. Avec une passion communicative, elle nous raconte son itinéraire professionnel.

Nous nous sommes rencontrées le 10 décembre 2007. En début d’entrevue, Lynda Dion m’avertit, en riant : « Tu veux la vérité? Moi, je n’ai pas un destin ordinaire! » Si elle enseigne au secondaire, m’explique-t-elle, « c’est un accident... » D’abord, en 1981, elle termine un baccalauréat en littérature française et entreprend ensuite sa scolarité de maîtrise en linguistique – une étude sémiotique de *Madame Edouarda*, de Georges Bataille – à l’Université Laval, à Québec. Mais bientôt, l’appel du voyage se fait sentir et pendant la rédaction de son mémoire, elle se rend jusqu’en Afrique... À son retour, en 1984, elle déménage en Estrie pour des raisons familiales et se retrouve animatrice socioculturelle à l’école La Frontalière, à Coaticook : « J’étais allée donner mon nom pour faire de la suppléance, mais ils cherchaient une animatrice socioculturelle. J’avais beaucoup d’expérience d’animation auprès des jeunes, j’avais écrit du théâtre, je faisais de la chanson et j’avais fait de la mise en scène, alors ils m’ont engagée et c’est ainsi que je suis entrée au secondaire. » Un an plus tard, elle décide d’abandonner sa maîtrise sur *Madame Edouarda*. « Moi, je suis une décrocheuse universitaire, ricane-t-elle. J’ai décroché à deux chapitres de la fin du mémoire. Ma directrice était tellement découragée! Cette première maîtrise-là, c’était une fausse balle... » Elle poursuit : « Après quatre ans comme animatrice à l’école La Frontalière, je souhaitais travailler auprès d’un nombre d’élèves plus restreint et j’avais le sentiment que je pouvais transmettre des connaissances. En 1988, je me suis donc inscrite à l’Université de Sherbrooke à un programme visant l’obtention d’un certificat d’aptitudes professionnelles en enseignement au secondaire. Comme j’étais une mère monoparentale et que je n’avais pas les moyens d’arrêter de travailler, j’ai fait mes cours sur deux ans, à temps partiel. Et, en 1990, j’ai demandé à mes superviseurs de pouvoir faire mes stages en enseignant. À l’époque, nous avions cette possibilité... Alors j’ai été engagée au Centre Le Goéland, une école secondaire pour les raccrocheurs, où j’ai fait mon stage en quatrième secondaire, sous la supervision de Pierrette Denault. À la session d’automne, Pierrette et moi avons chacune notre classe et nous travaillions en équipe. À la session d’hiver, il n’y avait pas assez d’inscriptions, si bien que je n’ai pas été engagée. Toutefois, j’ai poursuivi mes stages dans la classe de Pierrette. Cette enseignante est restée et restera pour moi un modèle de prof qui, à quelques années de sa retraite, était encore très ouverte, très stimulée par les jeunes et vraiment passionnée. L’année suivante, j’étais engagée à l’école Mitchell-Montcalm; et ça fait dix-sept ans que j’y enseigne. Mais l’animatrice en moi est toujours très présente. La réforme, pour moi, ce n’est pas très compliqué. Monter des projets dans une finalité pédagogique, je suis tombée là-dedans quand j’étais petite, comme Obélix dans la potion magique! Au fond, je crois qu’on pourrait faire faire tous les apprentissages en créant ou en faisant réaliser des projets. Ce qui est difficile, avec la réforme, c’est l’évaluation, parce qu’on ne maîtrise pas bien les critères d’évaluation et parce qu’évaluer des compétences, cela a vraiment entraîné un changement de paradigme. »

ÉCRIRE ET FAIRE ÉCRIRE

Pendant toutes ces années d'enseignement, un seul regret semble subsister : « Moi, en fait, ce que je voulais, c'était écrire... », confie Lynda. Ainsi, elle a d'abord écrit un roman – *La promesse de l'opium*, encore inédit pour le moment – dans le cadre d'un programme de compagnonnage avec l'écrivain Michel Gosselin, un programme offert en collaboration avec l'Union des écrivaines et des écrivains québécois (UNEQ) et l'Association des auteures et des auteurs des Cantons de l'Est. Ensuite est venu le désir d'aller plus loin et de commencer une nouvelle maîtrise. En 2002, elle prend une année en traitement différé et elle s'inscrit au programme de maîtrise en études littéraires, l'Université de Sherbrooke, qui donne la possibilité de suivre un cheminement en création littéraire. Durant sa scolarité, elle a l'occasion d'être correctrice dans un cours de création littéraire donné aux étudiants du baccalauréat – cours qui était assuré par sa directrice, M^{me} Nathalie Watteyne – et c'est pour elle la chance d'acquérir des compétences pour évaluer des projets en création. « J'ai rédigé le volet création de mon mémoire, *La dérive des continents ordinaires*, pendant cette année où je n'enseignais pas. J'ai aussi mis sur pied le concours littéraire *Sors de ta bulle* et j'ai préparé mon cours de création littéraire, qui a été offert pour la première fois à l'École Mitchell-Montcalm en 2003-2004. Le volet réflexion, *Écrire et enseigner au secondaire : la création littéraire en question*, quant à lui, a été rédigé après que j'aie donné le cours de création littéraire à ma première cohorte. C'était une manière de mettre les choses en perspective. J'ai déposé mon mémoire en 2005. »

Enseigner la création littéraire à 30 jeunes de quatrième et de cinquième secondaire – des filles *et des garçons*, précisons-le – qui décident délibérément de s'inscrire à ce cours optionnel de quatre périodes par neuf jours, où on leur demandera de lire des textes et encore des textes, et d'écrire des nouvelles, des récits en prose poétique et même de la poésie, comment est-ce possible, vous demandez-vous? D'abord, précisons que l'école Mitchell-Montcalm est une école à vocation artistique, où l'on enseigne la musique et les arts. Or, comme le souligne Lynda : « Au secondaire, l'écriture est la seule forme d'art qui n'est pas exercée. Si on est capable d'enseigner les autres formes d'art, pourquoi pas celle-là? C'est un peu ça, le pari à l'origine des cours de création littéraire. Ma publicité se fait dans mes cours de français. J'ai toujours animé des ateliers d'écriture et mes élèves en redemandent! Mais le seul préalable au cours de création, c'est d'avoir réussi sa troisième secondaire, et non d'avoir des bonnes notes en français... Mes anciens élèves créent donc un noyau dur et les autres ont entendu parler de moi par le bouche à oreille. »

Autrement dit, son amour des mots semble contagieux... Mais comment Lynda fonctionne-t-elle, au juste, dans ses cours de création littéraire? Elle explique : « Parfois, nous faisons des exercices d'écriture automatique, pour déclencher l'inspiration. J'ouvre un livre au hasard, par exemple, je leur dicte une phrase-départ et je leur donne quinze minutes pour continuer le texte. Ou encore, j'écris au tableau une banque de mots tirés d'un poème. Mais la plupart du temps, on part d'une œuvre contemporaine (un extrait de roman ou un roman, une nouvelle, un poème), on l'analyse et on observe ce qu'il y a d'intéressant, de singulier dans ce texte. Ensuite, chacun se lance un défi pour explorer un nouveau procédé d'écriture, par exemple : " Je vais essayer d'écrire de façon imagée " ou " Je vais faire la narration à la deuxième personne du singulier ". Au début de l'année, je fais de la modélisation pour les initier à l'analyse de textes et aux commentaires critiques. Et tranquillement, plus l'année avance, plus ils travaillent de façon autonome, en cellules. Ils écrivent un premier jet en classe et retravaillent le texte à la maison. Tantôt, ils se critiquent en grand groupe, mais le plus souvent, ils le font en sous-groupes. Ils fonctionnent en trois cellules de neuf élèves et ils se sont donnés des noms d'équipes : les picotins de la plume, les libertins... Je fais une photocopie de leur texte que je remets aux membres de leur cellule. Ils le lisent, l'annotent et ils ont une discussion sur les points forts et les points faibles qu'ils ont relevés, dans le but de réécrire leur texte en s'inspirant des commentaires de leurs collègues. Il faut les entendre se critiquer, entre eux! C'est vraiment étonnant. À la fin de l'année, ils ont un vocabulaire qu'ils n'avaient pas en bouche au début de l'année et ils ont véritablement développé leur sens critique!

Les jeunes ont besoin d'être poussés. En général, je crois qu'on n'exige pas assez d'eux... »

Par ailleurs, Lynda tient à souligner l'importance de l'ouverture de l'équipe-école et de la direction dans ce type de projet : « À partir du moment où j'ai commencé à enseigner, on a su reconnaître mon désir d'innover et on m'a soutenue dans mes projets. Ce n'est pas le cas dans toutes les écoles. Il faut que le milieu scolaire fasse une place aux profs qui sont passionnés. C'est important de le dire, parce que les enseignants se déploient dans la mesure où le milieu reconnaît le potentiel qui dort en chacun d'eux. Quand j'ai voulu mettre sur pied ce cours, j'ai préparé un document qui a dû être accepté par mes collègues du conseil d'école. Ensuite, il a été présenté au conseil d'établissement. Bien sûr, pour qu'il soit offert, il fallait qu'il y ait un minimum de trente élèves qui choisissent de le mettre à leur horaire. Mais c'est aussi un choix d'école. Je souhaiterais vraiment qu'après avoir lu le présent article, les enseignantes et les enseignants intéressés à donner le cours me fassent signe. Parce qu'en faisant l'état présent de la recherche, pendant ma maîtrise, j'ai envoyé des courriels un peu partout pour vérifier si un tel cours existait ailleurs et je me suis aperçue que j'étais une pionnière. »

Oui, M^{me} Dion est réellement une pionnière. Et le mot paraît faible. Parce qu'en cours d'entrevue, j'apprends que l'implication de cette enseignante dans son milieu ne s'arrête pas là. Depuis plusieurs années, elle enseigne également aux élèves en difficulté, à des groupes qu'elle appelle des groupes de « mise à niveau. » Elle les fait écrire eux aussi, et ils en retirent plaisir et fierté! D'abord, elle m'explique ce qu'elle entend par un groupe de mise à niveau : « En réalité, ces élèves devraient être dans un groupe d'appoint. J'enseigne en troisième secondaire. Le programme des élèves en appoint, normalement, c'est qu'ils doivent redoubler leur deuxième secondaire jusqu'en décembre; en janvier, ils passent en troisième et nous voyons le programme de façon intensive. Le pari que nous faisons, à l'école Mitchell-Montcalm, c'est qu'ils sont en troisième secondaire et que nous voyons le programme de troisième pendant toute l'année. La recette de la mise à niveau repose sur le nombre restreint d'élèves. Cette année, par exemple, j'en ai 14 dans ma classe de troisième et 16 dans ma classe de quatrième. Ainsi, on peut intervenir davantage auprès de chacun d'eux et mener des projets comme celui de l'an dernier, soit l'écriture d'un roman collectif. »

Elle me raconte ensuite comment elle stimule l'intérêt des élèves : « En 2006-2007, j'ai commencé avec *Un habit de lumière*, d'Anne Hébert, un roman polyphonique que j'ai lu à voix haute et que j'ai analysé avec eux. Je les ai amenés vers un type de littérature qu'ils n'auraient jamais choisi d'eux-mêmes... Parce que ces élèves-là ont besoin d'être nourris encore plus que les autres. Je ne leur ai pas dit : lisez Anne Hébert. Il faut partir d'où ils sont et bâtir leurs repères culturels. Après les avoir accompagnés tout au long du roman, je leur ai dit : " Vous voyez comment c'est écrit? On va en écrire un pareil! " L'année précédente, j'avais choisi de lire *Le vieux chagrin*, de Jacques Poulin, et cela avait eu le même effet. J'en avais lu un chapitre par cours, nous l'avions analysé en profondeur et un moment est venu où c'était les élèves qui me demandaient de continuer. Je suis donc passée à travers le livre, alors que je n'avais pas prévu ça... Quand j'ai vu que ce roman les intéressait, j'ai orienté la matière du programme de troisième secondaire en relation avec eux. J'ai profité de l'engouement... Alors, toute l'année dernière, nous avons travaillé à l'écriture de notre création collective, *Le dernier coup*, un roman jeunesse qui se passe à Sherbrooke et qui raconte une histoire fictive, à la Roméo et Juliette, à propos d'un couple d'amoureux qui sont membres de deux gangs de rue adverses. La classe était divisée en trois équipes d'écriture et nous avons produit plusieurs versions de chacun des chapitres. Ils ont ainsi appris à retravailler un texte. En cours de processus, j'ai organisé une rencontre avec une écrivaine de la région, Mylène Gilbert-Dumas, ils ont fait des recherches sur les gangs de rue, nous avons invité un policier à venir donner une conférence, nous avons lu *Roméo et Juliette*, etc. C'est dans l'esprit de la réforme, d'écrire ainsi dans une finalité avec une intention pédagogique très claire. Et quand ils ont le produit fini dans les mains, ça leur envoie le message que c'est *le fun*, de retravailler un texte! Et la démarche est payante, parce que l'année dernière,

dans cette classe-là, aucun élève n'a échoué sa troisième secondaire... Bien sûr, si je m'apercevais, en avril ou en mai, qu'un élève risquait de ne pas réussir son année, je l'évaluerais comme un élève de deuxième secondaire pour qu'il réussisse au moins cette étape. Mais ce n'est pas arrivé. C'est profitable pour l'école, au sens où ce sont des élèves en difficulté qui pourraient décrocher, mais qui restent parce qu'ils vivent des succès – d'ailleurs, notre roman a obtenu une mention au concours *Sors de ta bulle*, l'an dernier. Or s'ils ont du succès en français, ils prennent confiance en eux et ils réussissent mieux dans d'autres matières. La direction de Montcalm a-t-elle les moyens de faire ça? Elle prend les moyens de le faire, mais c'est un choix d'école! »

Lorsqu'on l'interroge au sujet des événements qui sont venus bouleverser sa pratique ou le contenu de ses cours pendant toutes ces années, Lynda s'exclame spontanément : « Tout vient bouleverser ma pratique! Des films comme *La société des poètes disparus*; des lectures telles que *Comme un roman*, de Daniel Pennac; le fait de côtoyer des parents-amis qui ont des jeunes en grande difficulté à l'école, ça te remet en question... Tout vient influencer ta pratique, quand tu es le moins ouvert. C'est constant, c'est quotidien. Je suis toujours en train de me questionner et d'avoir de nouveaux projets. »

« SORS DE TA BULLE »

L'un de ces projets, le concours littéraire régional *Sors de ta bulle* – une réalisation née d'un rêve un peu fou de Lynda Dion – a également pu voir le jour parce que les directions d'école et la commission scolaire y ont cru. Lynda se souvient : « À l'école Mitchell-Montcalm, il y avait un concours littéraire qui se tenait depuis quatre ou cinq ans parce qu'à la fin d'une année, il restait de l'argent à dépenser et nous nous étions dit : " Pourquoi n'éditerions-nous pas un jeune de l'école? " Or, il y a eu une cuvée où la qualité n'était pas au rendez-vous. Nous n'avons donc rien publié. Alors, nous nous sommes demandé si nous ne pouvions pas élargir le bassin. En 2002, j'ai parlé de mon idée à Michel Bernard, mon directeur de l'époque (qui est maintenant directeur adjoint aux affaires académiques à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke). Je lui ai dit : " J'aimerais encadrer davantage les élèves dans leur processus de création et j'aimerais aussi qu'on soit publié par un éditeur et que l'ouvrage soit diffusé dans les écoles, pour montrer qu'il y a des jeunes qui sont capables d'écrire. " Et il a soutenu mon projet! Je suis donc allée voir Gérald-Guy Casa, des éditions GGC de Sherbrooke, qui a tout de suite été emballé par l'idée et qui publie gracieusement le gagnant du concours chaque année depuis 2004, dans la collection *Sors de ta bulle*, consacrée à l'émergence de jeunes talents littéraires issus de nos classes de deuxième cycle du secondaire. Les quatre écoles secondaires de la région (l'école La Montée, l'école Du Phare, l'école du Triolet et l'école Mitchell-Montcalm) s'engagent à acheter chacune une cinquantaine de livres, qui sont mis au programme dans les classes de français. Nous avons formé une équipe constituée de quatre responsables de l'animation, un dans chacune des écoles, qui organisent chaque semaine des ateliers de lecture et d'écriture pour les jeunes et qui les suivent dans la progression des manuscrits; l'équipe compte aussi des correcteurs et des lecteurs-critiques bénévoles (retraités de l'enseignement, étudiants universitaires, travailleurs en librairie, etc.), qui commentent les œuvres des écrivains en herbe, une coordonnatrice, une responsable du jumelage des jeunes et des lecteurs-critiques, un responsable du jumelage des jeunes et des correcteurs et une responsable du contact avec des écrivains. Le concours a un double objectif : d'une part, permettre aux jeunes de ne plus être isolés, bref, de *sortir de leur bulle*. Ils sont soutenus par une équipe, ont l'occasion de vivre des activités hebdomadaires liées à l'écriture et ils se réunissent tous durant deux journées d'ateliers inter-écoles, l'une à l'automne, l'autre à l'hiver. De plus, si leur manuscrit est assez avancé à mi-parcours, vers le mois de février, ils ont l'occasion de rencontrer personnellement un écrivain que nous engageons grâce au programme *La culture à l'école*, qui vient commenter leur travail. D'autre part, à la fin du processus, vers le mois de juin, un jury professionnel formé d'un enseignant, d'un travailleur en librairie et d'un écrivain de la région détermine quelle est l'œuvre gagnante. Ce concours littéraire permet donc à un jeune auteur de réaliser son rêve et de vivre toutes les étapes qui mènent à la publication de son livre. Durant les trois

premières éditions, 300 jeunes se sont inscrits au concours et 35 manuscrits ont été déposés auprès des jurys annuels. Toutefois, l'objectif du concours, ce n'est pas de gagner ni même de déposer un manuscrit : c'est que l'on encourage des jeunes qui désirent écrire et que ces derniers fassent des apprentissages dans ce processus, en étant soutenus dans leur création d'une œuvre littéraire. » À la manière de Robert Lalonde, on pourrait dire : « Sait-on le chemin que parcourt une idée, dans l'agissement des saisons et des rêves? » Le concours *Sors de ta bulle* est une route pavée d'encre et de mots qui pourrait mener loin... Car Lynda Dion souligne que l'équipe, l'éditeur, les commanditaires (entre autres, les caisses Desjardins, le programme *La culture à l'école* et le Club optimiste de Rock Forest) et les cadres de la commission scolaire envisagent que ce concours littéraire devienne, éventuellement, un concours provincial.

M^{me} Camille Deslauriers est journaliste pigiste.

JULIE BABIN ET LES CHEMINS DU DÉPASSEMENT

par Marie-Hélène Proulx

UNE VOCATION QUI PASSE PAR L'ACTION

Du plus loin qu'elle se souvienne, dans ses jeux d'enfant, Julie Babin a toujours exprimé son rêve de devenir enseignante. Dès l'âge de 15 ans, elle passe du jeu à la réalité en devenant monitrice de natation, puis, au cégep, monitrice au centre d'aide pour les étudiants ayant des difficultés en français. Cette implication confirme son désir de vouer sa vie à l'enseignement et attire l'attention d'un chercheur, qui lui demande de mettre ses compétences et sa jeune expérience de pédagogue à profit dans ses travaux sur l'aide pédagogique; une expérience qu'elle a adorée.

Julie s'inscrit alors au programme d'enseignement du français et de l'histoire au secondaire, à l'Université de Sherbrooke. Elle apprécie la possibilité que lui offre l'université de faire des stages et de mettre ses choix et ses connaissances à l'épreuve. Mais la partie théorique lui laisse l'impression de piétiner; jusqu'au jour où l'un de ses professeurs lui propose de l'assister. Peu de temps après, elle est également engagée comme assistante par une enseignante de français langue seconde. Entre les cours, l'assistantat de recherche et le monitorat, sa formation commence à prendre sens.

L'IMPORTANCE DE L'ÉQUIPE

En 1999, elle entre sur le marché du travail et se voit confier des tâches partielles, et ensuite intensives, auprès de jeunes adultes décrocheurs : une clientèle difficile qu'elle doit accompagner en ne bénéficiant elle-même que d'un minimum d'encadrement. Même si Julie garde une attitude enthousiaste devant la classe, cette première année lui laisse un souvenir pénible, au moment de mettre en pratique ses apprentissages liés à la gestion de classe (une formation que l'université dispensait, à l'époque, par le biais d'un cours sur Internet!) : « C'est difficile de se rendre compte que l'on doit parfois faire de la gestion de classe plutôt que de l'enseignement. »

Pourtant, dès 2001, dans une petite école où Julie bénéficie d'un encadrement plus chaleureux, les labours de l'apprentissage font peu à peu place à l'amour du métier. « C'est cette année-là que je suis vraiment devenue enseignante. » Les relations chaleureuses qu'elle parvient à établir avec ses élèves l'amènent à prendre confiance en elle – et en eux – et à s'ouvrir davantage : « Respecter ce qu'ils sont et porter attention à ce qui les passionne, que ce soit le théâtre ou le hockey, ça crée un lien qui permet de mieux les encadrer. »

Deux ans plus tard, alors que Julie obtient sa permanence, elle retrouve dans sa classe des jeunes auxquels elle avait déjà enseigné. Elle commence à pouvoir observer le fruit de son travail : « Les élèves avaient retenu des choses que je leur avais enseignées quelques années auparavant; j'ai alors vraiment senti l'impact que je pouvais avoir sur leur vie. » Dès l'année suivante, elle choisit de se joindre à l'équipe Sports et Arts études, un programme qui est alors en pleine expansion. Elle garde de ce défi un grand sentiment de fierté : « C'était comme organiser une mini-école pour 250 élèves. » L'objectif de permettre aux élèves de récupérer le temps qu'ils ne passent pas en classe s'avère toutefois une tâche beaucoup plus exigeante que prévu. Heureusement, Julie remarque que les enseignants qui l'entourent partagent sa générosité et son désir de réussite : ils s'écoutent, s'entraident et s'échangent du matériel.

VISÉE : UNE PLUS GRANDE HARMONIE ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE

L'année suivante, le programme Sports et Arts études prend encore de l'ampleur et la tâche des enseignants s'alourdit. Ils auraient besoin de plus d'appui et d'écoute pour continuer à satisfaire aux exigences élevées des parents, aux besoins des

jeunes et aux attentes du public en général : « Comme tout le monde est allé à l'école, chacun croit pouvoir se prononcer sur tout ce que l'on fait, ce qui amène beaucoup de lieux communs et de fausses évidences. »

Malgré son attachement à son milieu, Julie se sent alors interpellée par un rêve plus personnel, celui d'obtenir sa maîtrise en éducation. C'est un peu sa manière d'approfondir ses propres questionnements et d'explorer de nouvelles pistes : « Au début de mon enseignement, je voyais davantage mon travail comme une occasion de transmettre des connaissances. Maintenant, j'ai compris l'importance de m'intéresser à ce qui se passe dans la tête de l'élève pour mieux y parvenir. » Elle oriente donc ses recherches vers les stratégies de lecture des élèves et souhaite partager avec ses collègues ce qu'elle apprend et faire des liens entre la théorie et la pratique.

Après avoir stimulé ses classes par son ardeur et des connaissances issues de plusieurs domaines, elle consacre maintenant ses efforts à l'échange de savoirs entre pairs. Elle demeure convaincue qu'un meilleur arrimage entre la théorie et la pratique peut faciliter la pratique quotidienne : « Il y a des fondements théoriques qui ont leur pertinence, mais que l'on a tendance à négliger dans le quotidien, comme l'importance de remettre les connaissances en contexte pour permettre à tout le monde de faire des liens. » Depuis un an, elle participe à des colloques et prépare la rédaction d'articles. Elle aimerait ensuite pouvoir former les enseignants qui doivent encourager la lecture dans d'autres contextes que les cours de français, et développer des stratégies plus adaptées aux élèves qui suivent un parcours particulier, comme ceux du programme Sports et Arts études. Si les formations de maîtres données par le milieu scolaire ne lui semblent pas toujours également efficaces, elle espère contribuer, par son implication, à ce que la voix et l'expérience des enseignants soient, quant à elles, mieux entendues : « Dans l'école, les meilleures personnes pour parler de l'enseignement, ce sont les enseignants eux-mêmes; il faudrait les écouter un peu plus. Car si la théorie enrichit la pratique, c'est dans la pratique que la théorie prend son sens. »

M^{me} Marie-Hélène Proulx est journaliste pigiste.

L'APPROCHE CULTURELLE DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

par Marie-Josée Larocque et Marc-André Éthier

INTRODUCTION

Pour relever le défi de taille que le développement de la dimension culturelle de l'enseignement pose à la formation initiale du personnel enseignant, il faut d'abord cerner cette dimension dans toute sa complexité. Dans cette perspective, on décrira d'abord, dans le présent article, l'évolution de certains aspects de la formation initiale dans laquelle cette approche culturelle de l'enseignement s'inscrit. On caractérisera ensuite cette dernière, puis on montrera les relations qu'elle entretient avec l'une des compétences dont la formation du personnel enseignant doit favoriser le développement. Enfin, on examinera certaines conditions que cette formation devrait satisfaire pour contribuer au développement de cette dimension culturelle de l'enseignement.

L'ÉVOLUTION RÉCENTE DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT : UN MOUVEMENT DE PROFESSIONNALISATION

Au Québec, comme dans de très nombreux systèmes éducatifs, on assiste depuis les années 1990 à un vaste mouvement de professionnalisation de l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation 2004). Pour répondre aux exigences de plus en plus grandes de la société, la préparation à la profession enseignante a dû se transformer en profondeur. Aussi, en 1992, une réforme de la formation à l'enseignement¹ a redéfini la fonction d'enseigner dans toute sa richesse et sa complexité. En 1994, un document d'orientations ministérielles² a complété et précisé le cadre de la formation en milieu de pratique, tant pour l'université que pour le milieu scolaire. Le résultat des efforts déployés s'est traduit principalement par une formation initiale davantage intégrée, par l'allongement de la durée des études d'une année et par l'accroissement de la formation pratique.

Ces modifications à la formation initiale des enseignants ont précédé de peu la tenue des États généraux de l'éducation, en 1995, et la refonte subséquente du rôle et du fonctionnement de l'ensemble du système éducatif québécois. Les orientations de celui-ci ont alors été revues en profondeur en fonction du développement des compétences de l'élève, ce qui est devenu l'assise des programmes de formation de l'école québécoise.

Dans ce contexte, le rôle des enseignants s'est accru de façon significative. La formation de celles et ceux que l'on nomme depuis les « professionnels de l'enseignement » a donc été redéfinie, avec pour objectif avoué de rehausser leurs compétences professionnelles et de libérer un espace professionnel conséquent.

LE REHAUSSEMENT CULTUREL DE L'ENSEIGNEMENT

Si l'on voulait développer les compétences des élèves, il fallait d'abord renforcer la fonction cognitive de l'école et corriger les lacunes des programmes d'études, alors jugés trop épars : il fallait procéder à un rehaussement culturel de l'enseignement³. Comme le rappelle Paul Inchauspé, le projet qui a présidé à l'implantation de la réforme avait pour but de « mettre en place dans le curriculum d'études des éléments qui permettront à l'élève de développer davantage l'exercice de la pensée et à l'enseignant l'exercice du jugement dans la pratique de son métier » (Inchauspé 2007, p. 85). La perspective culturelle visée par le Programme de formation de l'école québécoise allait trouver écho dans le rôle de passeur culturel dévolu à l'enseignant, comme nous le verrons plus loin.

C'est en effet pour arrimer la formation à l'enseignement au renouveau pédagogique que des ajustements ont été proposés. Cela a donné lieu à la publication, en 2001, d'un document proposant de nouvelles orientations, un référentiel de douze compétences professionnelles et de nouveaux profils de sortie assortis, un document ci-après nommé le référentiel⁴.

La poursuite de la professionnalisation de l'enseignement a vite fait l'unanimité lorsque le Ministère a choisi de mettre l'accent sur une formation qui permettait de « construire un *savoir enseigner*, c'est-à-dire une culture professionnelle intégrant des savoirs, des schèmes d'action, des attitudes » (MEQ 2001a, p. 29). À ce moment, le maître à former est plus que jamais considéré comme un professionnel capable de mobiliser des savoirs professionnels, des attitudes et des stratégies en vue de construire des solutions réalistes, un professionnel capable de partager son expertise avec les membres de l'équipe-école. La professionnalisation constituait – et constitue toujours – une démarche continue de construction d'une identité professionnelle socialement reconnue.

Dans cette perspective professionnalisante, la formation initiale est désormais considérée comme la première étape d'une démarche de formation qui se poursuivra tout au long de la vie et qui permettra de développer des compétences professionnelles, d'acquérir un « savoir agir » (LeBoterf 1997) fondé sur la mobilisation de ressources qui s'exerce en situation professionnelle réelle.

Une autre dimension fondamentale, outre la professionnalisation, a été désignée pour assurer l'articulation avec le renouveau pédagogique alors en œuvre : l'approche culturelle de l'enseignement. Puisque l'école est le lieu par excellence de la formation culturelle des élèves, il est vite apparu que la culture devait traverser l'ensemble du référentiel. Il fallait impérativement que, dans plusieurs composantes de chacune des compétences professionnelles, on trouve des références explicites à la dimension proprement culturelle. Le rôle de passeur culturel, de la culture première de l'élève à la culture seconde véhiculée notamment par les programmes de formation, est apparu comme une façon de considérer l'enseignant non pas comme un « applicateur de manuels scolaires » ou comme un technicien, mais bien comme un professionnel, un pédagogue cultivé, une notion déjà présente dans le rapport Parent.

Cette approche culturelle de l'enseignement doit également prendre acte de la complexification de la profession enseignante et convier son personnel à un changement de culture professionnelle. Désormais, dans l'exercice de son mandat d'instruire, de socialiser et de qualifier, l'enseignant est appelé à s'interroger sur la manière de donner à la culture la place qui lui revient, sur les moyens de concrétiser son rôle de passeur culturel et sur sa façon de former des élèves ouverts à la pluralité des idées et capables de porter un regard critique sur leurs propres pratiques culturelles. Une approche culturelle de l'enseignement commande ainsi que, dans les programmes de formation à l'enseignement, soit développé un rapport sensible à la culture, c'est-à-dire la manifestation d'une sensibilité à son propre rôle et à l'égard de la population en formation. « Cette raison sensible devrait se manifester dans tous les cours du programme de formation. C'est en cela que consiste le défi d'une formation à l'enseignement intégrée qui donne la place qui lui revient à la culture. » (MEQ 2001a, p. 41)

Cette orientation fondamentale de la formation à l'enseignement a cependant suscité certaines inquiétudes lors des consultations entourant l'adoption du référentiel. L'approche culturelle de l'enseignement était, de l'avis des principaux acteurs de la formation des maîtres, fort pertinente, mais on considérait qu'elle était peu imprégnée par les compétences professionnelles et qu'elle risquait d'évacuer les savoirs disciplinaires de la pratique professionnelle. Les instances consultées saluaient l'effort de conceptualisation contenu dans le référentiel, mais l'approche culturelle demeurait trop théorique, le lien entre l'enseignant professionnel et l'enseignant cultivé trop ténu.

UNE COMPÉTENCE CULTURELLE SPÉCIFIQUE

Une proposition a alors été faite d'ajouter une compétence portant sur le maître cultivé et de la libeller dans le sens d'être apte à agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. Cette explicitation concrète de l'approche culturelle dans une compétence professionnelle a permis de dissiper les inquiétudes et de redonner aux savoirs disciplinaires l'importance qu'ils doivent avoir dans l'enseignement.

Depuis lors, cette première compétence permet de déterminer que le futur enseignant devra pouvoir :

- situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves, puisqu'« une approche culturelle de l'enseignement ou un enseignement culturel des disciplines présuppose (...) que le maître lui-même a une compréhension disciplinaire plus étendue que ce qu'il doit enseigner dans le programme de formation » (MEQ 2001a, p. 63);
- prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée, car « la culture seconde dont le maître est l'héritier lui permet de mieux comprendre le monde et de le rendre significatif pour l'élève et elle facilite aussi l'adoption d'un regard critique sur sa discipline et sur les contenus à enseigner. (...) le pédagogue cultivé ne peut se limiter à n'être qu'une courroie de transmission de contenus produits en dehors de lui » (MEQ 2001a, p. 64);
- établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves (MEQ 2001a, p. 65);
- transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun (MEQ 2001a, p. 66);
- porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social (MEQ 2001a, p. 67).

Ainsi, au terme de sa formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de manifester une compréhension critique des différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires), de telle sorte qu'elle ou il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;
- de manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les potentialités et les limites;
- de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.

Néanmoins, si cette solution de désigner une compétence spécifique à l'approche culturelle a permis de mettre en évidence l'importance de la culture dans la profession enseignante et dans sa préparation, toutes les difficultés ne sont pas aplanies pour autant. Il demeure difficile, encore aujourd'hui, de bien cerner cette compétence et de s'assurer que les programmes de formation à l'enseignement la développent adéquatement.

CONDITIONS FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA DIMENSION CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

En dernier lieu, examinons certaines conditions favorables au développement de la dimension culturelle de l'enseignement, notamment dans la formation initiale des enseignants.

L'une de ces conditions est que les programmes de formation initiale à l'enseignement permettent aux futurs maîtres non seulement de prendre contact avec les contenus qu'ils auront à enseigner ou qui enrichiront ce qu'il est coutume d'appeler leur culture générale, mais aussi de s'assurer qu'ils maîtriseront le cœur des contenus indiqués dans les programmes scolaires. En effet, les recherches citées par le référentiel montrent que plus les processus et outils (méthodes et concepts) d'une discipline sont maîtrisés de façon synthétique, active et réflexive par les enseignants, meilleurs sont leurs exemples et moins ils sont portés à suivre servilement le manuel, à privilégier une approche centrée sur le travail individuel, à contrôler la discussion, à monopoliser la parole en classe ou à limiter les possibilités de questions de la part des élèves quant au contenu.

En somme, il importe de s'assurer que les contenus essentiels soient réellement maîtrisés et que les cours d'enrichissement ne soient pas donnés au détriment des cours de base : le savoir des enseignants ne peut se limiter aux contenus prescrits, s'il s'agit de soutenir adéquatement les élèves dans leurs apprentissages, mais il doit au moins les inclure.

Toutefois, du point de vue de la dimension culturelle de l'enseignement, cela ne suffit pas encore, car les disciplines apportent surtout une façon de voir le monde, les autres et soi-même, une façon de se poser des questions à propos du monde, des autres et de soi; et cela ne s'acquiert pas n'importe comment... On n'enseigne pas une heuristique comme on enseigne un dogme.

Certes, il faut rendre l'information disponible et compréhensible, comme le font déjà plusieurs des cours qui mettent les étudiants en contact avec une partie des contenus d'enseignement. Mais il faut aussi une certaine dose de modelage, de pratique guidée et de pratique autonome, axés sur les habiletés mentales, comme l'analyse ou la critique. Cela pourrait vouloir dire, par exemple, avoir développé le réflexe, en histoire, d'annoter, d'établir, de questionner, de contextualiser et d'interpréter des documents écrits d'époque (des sources). Il faut de surcroît prévoir des mises en situation d'apprentissage qui insistent sur la problématisation, le sens et la nécessité des savoirs et qui ouvrent sur l'histoire des savoirs, le doute et les débats. Enfin, il convient de mettre l'accent sur le transfert et la métacognition. Cela signifie que des occasions de ressentir la puissance du savoir et le bonheur de travailler dur doivent être offertes aux étudiants, comme eux devront ensuite offrir à leurs propres élèves des occasions de se remettre en question, d'être intrigués et de devoir utiliser les nouveaux apprentissages proposés pour se dépasser et franchir de vrais obstacles, à l'école et hors de l'école.

POUR CONCLURE

Certains auteurs, tels Barton et Levstik (2004), soulignent que fort peu d'observations en milieu scolaire primaire ou secondaire rapportent que les enseignants appliqueraient des méthodes encouragées par les universitaires. Au contraire, de façon presque constante depuis au moins vingt ans maintenant, les recherches montrent que la plupart des interventions éducatives, y compris celles des meilleurs enseignants, visent d'abord à exercer un contrôle sur la classe ou à s'assurer que tout le contenu du programme aura été survolé, et ce, même au péril de la qualité des apprentissages. Pour ces auteurs, pareille situation indiquerait que les enseignants font ce qu'ils peuvent, avec les moyens du bord, pour survivre dans des conditions d'enseignement difficiles; ou qu'ils répondent aux attentes réelles des parents, des collègues, des médias et des décideurs (qu'elles soient exprimées ouvertement ou non); ou encore que leur passage à l'université ne les a pas convaincus d'adhérer aux représentations sociales du savoir et des finalités de l'enseignement proposées par les universitaires, même lorsqu'ils en adoptent le langage. Si Barton et Levstik ont raison, alors les universitaires ne suffiront pas à la tâche et ils devront entreprendre ou poursuivre le dialogue avec le milieu, tandis que celui-ci devra à son tour rendre clair qu'il souhaite l'instauration d'un rapport au savoir actif, et non le renforcement d'un rapport au savoir statique et qu'il en accepte les

conséquences sur l'enseignement. C'est d'ailleurs ce à quoi nous convient le renouveau pédagogique et les orientations axées sur les compétences professionnelles proposées en 2001.

M^{me} Marie-Josée Larocque est responsable de la formation initiale du personnel enseignant, à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. M. Marc-André Éthier est professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation, à l'Université de Montréal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARTON, K. C. et L. S. LEVSTIK. *Teaching History for the Common Good*, Erlbaum, 2004.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Québec, 2004.

INCHAUSPÉ, P. *Pour l'école : lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*, Montréal, Liber, 2007.

LEBOTERF, G. *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 2001a.

-
- ¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*, Québec, 1992.
 - ² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les stages*, Québec, 1994.
 - ³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, 1997.
 - ⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 2001a; *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 2001b.

➤ CONCERTATION DES ACTEURS

DE LA FORMATION INITIALE À LA FORMATION CONTINUE : UN CONTINUUM À ÉTABLIR

par Guy Lusignan

UNE PROBLÉMATIQUE À DISCUTER

Au Québec, comme dans plusieurs pays occidentaux, la formation initiale et la formation continue des enseignants ont connu de nombreuses variantes. Après avoir été la responsabilité des écoles normales, la formation initiale des enseignants a ensuite été confiée – et ce, depuis le début des années 1970 – aux universités. Différentes formules se sont côtoyées selon les établissements. Présentement, pour enseigner au Québec, une personne doit détenir un baccalauréat en enseignement qui exige quatre années d'études.

*Vie pédagogique*¹ a voulu aborder la problématique de la formation continue, en invitant à une table ronde des intervenants du milieu scolaire et du milieu universitaire pour discuter de différentes questions. Par exemple, comment la formation initiale et la formation continue sont-elles perçues par les divers intervenants du milieu? Y a-t-il dans le milieu scolaire une culture de la formation continue, et si oui, est-elle supportée par les directions d'établissements? Le référentiel de compétences est-il un outil utile pour orienter des plans de formation continue?

QUELS SOUVENIRS LES PARTICIPANTS ONT-ILS GARDÉS DE LEUR FORMATION INITIALE ET CONTINUE?

Pour amorcer les discussions, les participants ont partagé quelques souvenirs de leur formation initiale et continue. Ils se remémorent avec plaisir les stages qui leur permettaient de mieux comprendre les aspects théoriques de leur formation et se souviennent surtout des professeurs de l'école normale ou de l'université qui ont su leur communiquer la passion de l'enseignement en général ou d'une discipline en particulier.

Pour certains, les souvenirs sont plus nuancés. Un participant témoigne : « Certains cours étaient utiles et passionnants, car certains professeurs, à l'université, savaient piquer la curiosité et inciter à la découverte et à la réflexion, tandis que d'autres, méconnaissant la réalité scolaire, ne nous donnaient pas les éléments nécessaires à une formation initiale de qualité et se réfugiaient dans leurs savoirs savants sans nous aider à faire des liens avec la profession qui nous attendait. »

DANS VOTRE CARRIÈRE, QUEL A ÉTÉ VOTRE RAPPORT AVEC LA FORMATION CONTINUE?

Pour Médeline Nicolas, la formation continue est à ses débuts. Après moins de deux ans d'enseignement, son plan de perfectionnement professionnel commence à se déployer et elle vit actuellement une expérience de mentorat très positive. En effet, une enseignante l'aide à s'intégrer dans l'équipe-école et répond à ses questions relatives à la pédagogie ou à différents aspects administratifs. Cet accompagnement lui donne l'occasion de se donner une formation pertinente, dans la mesure où elle peut discuter de solutions adaptées à un problème rencontré dans son travail.

Pour les autres participants, la formation continue a été très présente dans leur carrière et parmi les différentes avenues empruntées, la formation universitaire en fut la principale.

LA FORMATION UNIVERSITAIRE AU CENTRE DE LA FORMATION CONTINUE

Durant de nombreuses années, la formation universitaire a été jugée essentielle par une vaste majorité d'enseignants pour la formation disciplinaire et professionnelle, mais aussi pour accroître leur salaire. Diverses raisons jouaient en faveur de cette formation. D'abord, plusieurs enseignants considéraient leur formation initiale insuffisante pour relever les nombreux défis qu'apportaient les nouveaux programmes ainsi que les changements sociaux, scientifiques et professionnels. Une autre raison tient au fait qu'au début des années 80, il y a eu un engouement pour les études de deuxième cycle. Plusieurs enseignants considéraient que des études supérieures leur donneraient les outils nécessaires pour réaliser des recherches susceptibles de mieux leur faire comprendre leur environnement et mettre en place des dispositifs nécessaires à la résolution des problèmes qu'ils rencontraient dans leur milieu. Puis, jusqu'à tout récemment, les enseignants qui poursuivaient des études universitaires et obtenaient des diplômes voyaient leur salaire bonifié en conséquence.

UNE FORMATION CONTINUE COMBINANT DIFFÉRENTES APPROCHES

Roger Dupuis et plusieurs autres participants reconnaissent aussi qu'ils « se sont formés sur le tas » en discutant avec des collègues, en participant à des ateliers lors des journées pédagogiques, en assistant à des congrès ou en s'impliquant de différentes manières dans des projets d'école qui les amenaient à se remettre en question et à développer une approche réflexive sur leurs pratiques. Reinelde Landry reconnaît que même les élèves difficiles ont contribué à sa formation : « Ma rencontre avec des élèves difficiles m'a souvent amenée à m'améliorer du simple fait que je devais me mettre à leur écoute. Leur fragilité m'a incitée à aller chercher des outils pour les accueillir et m'accueillir moi-même. J'ai dû apprendre à communiquer avec eux. »

QUELLE PERCEPTION GARDEZ-VOUS DE VOTRE FORMATION CONTINUE ?

La perception est généralement positive. Reinelde Landry précise : « Ce que je retiens des cours que j'ai suivis à l'université en formation continue et qui m'aide à former et à bien vivre les relations professionnelles, ce sont les moments où le professeur favorisait l'interaction, la confrontation et les liens entre les croyances et les pratiques. » Franca Persechino abonde dans le même sens et se souvient surtout de ce professeur qui « ne donnait jamais de réponses, qui nous questionnait toujours sous forme de pourquoi et de comment : il nous déstabilisait, il nous mettait continuellement en recherche ». C'était un professeur capable de provoquer des remises en question et des changements de perception.

QUEL EST VOTRE PERCEPTION ACTUELLE DE LA FORMATION CONTINUE ET VOTRE RAPPORT AVEC ELLE ?

Les expériences personnelles des participants sont multiples et influencent grandement leur perception et leur rapport avec la formation continue. D'abord, tous conviennent que l'enseignant a la responsabilité de mettre en œuvre un plan de formation continue professionnelle, mais qu'il doit être encouragé et soutenu par la direction. De plus, il serait souhaitable, selon certains, que la formation continue de chaque enseignant s'inscrive à l'intérieur d'un plan de formation qui favoriserait le développement d'expertises complémentaires au sein de l'équipe-cycle ou de l'équipe-école.

DIFFICULTÉS LIÉES À LA FORMATION CONTINUE

Il n'empêche que tous reconnaissent qu'il n'est pas simple pour les enseignants de se mettre à niveau en tenant compte des différents volets de leur tâche et des changements apportés aux programmes de formation. Roger Dupuis rappelle que plusieurs jeunes enseignants ont des tâches très lourdes. Au secondaire, par exemple, certains doivent enseigner plus d'une discipline et bien souvent, aux deux premiers cycles. D'autres jeunes connaissent des débuts de carrière chancelants

puisqu'ils ont un statut précaire pendant plusieurs années. M. Dupuis croit que « plusieurs jeunes enseignants sont en situation de survie, qu'ils ont de la difficulté à utiliser ce qu'ils ont appris dans leur formation initiale et qu'il leur est difficile de penser à la formation continue dans de telles conditions ». Irène Harper, pour sa part, a constaté que certains enseignants comptant plusieurs années d'expérience croient qu'ils n'ont pas besoin de formation additionnelle « puisqu'ils enseignent au même niveau depuis plusieurs années dans la même école » et qu'ils font abstraction de l'évolution de la société et des modifications sur le plan culturel. Elle ajoute que « c'est là un objet d'inquiétude constant pour des directions d'école, qui se rendent compte que cette attitude nuit non seulement aux élèves, mais à l'enseignant également ».

FAUT-IL CHANGER L'IMAGE DE LA FORMATION CONTINUE?

Reinelde Landry se demande si des expériences négatives de formation initiale ou continue vécues dans le passé empêchent des gens de s'engager dans un processus de changement. Elle propose alors de présenter la formation continue comme une « transformation continue qui s'applique à chacun d'entre nous dans l'organisation scolaire et qui amène les gens à expliciter comment et pourquoi ils choisissent de poursuivre leur formation. Cette attitude nous amènerait plus loin, car elle permettrait d'identifier les partenaires et de nommer les écueils que l'on rencontre sur la route ».

INSISTER DAVANTAGE SUR L'ACCOMPAGNEMENT

Franca Persechino croit qu'il faut changer la culture de la formation continue. Selon elle, il serait plus avantageux de proposer des approches de formation basées sur l'accompagnement. En effet, la formation se réalise alors à travers un dialogue entre l'accompagnateur et l'accompagné. « Il faut développer une culture d'accompagnement au sein de l'équipe-cycle ou de l'équipe-école qui favorise un mode personnalisé. Il y a lieu également d'encourager le dialogue entre les pairs, de trouver un espace où il est possible de verbaliser ce que l'on ressent et en fait, de prendre en compte non seulement le bagage théorique et intellectuel à parfaire, mais aussi la dimension affective, surtout au début de la carrière, quand on est plus facile à déstabiliser. »

LA RESPONSABILITÉ DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT

De par la Loi sur l'instruction publique, une des responsabilités des directions d'école est de construire un plan de perfectionnement pour le personnel scolaire. Dans cette perspective, il leur revient de faire nommer par les enseignants les éléments qui sont en rapport avec la vision de l'école inscrite dans le projet éducatif et de faire déterminer aussi les moyens qui vont leur permettre de s'engager dans leur formation continue. Pour Reinelde Landry, « le rôle de la direction n'est pas seulement de promouvoir la formation continue, mais d'établir des structures et de les maintenir. Son rôle consiste aussi à amener les gens à établir des liens, à l'intérieur de la communauté scolaire, entre les diverses formations et interventions qui y sont vécues ». Cela suppose que les directions ont une vision pédagogique de leur rôle qui contribue à favoriser chez le personnel le besoin de remettre en question leurs pratiques. Le document *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*², qui présente un référentiel de compétences, peut alors devenir un outil essentiel pour aider les enseignants à identifier des besoins individuels ou collectifs et guider les directions d'établissement et les enseignants dans la détermination des ressources les plus appropriées.

DES MOYENS À VALORISER

L'important, c'est de favoriser des pratiques de formation souples qui peuvent convenir aux différents groupes de personnel. Si la formation universitaire est encore perçue comme un moyen important, il existe aussi d'autres approches. L'une d'entre

elles « consiste à donner un espace de discussion entre les pairs afin de dégager des modèles de pratiques qui sont gagnants et qui donnent la chance aux pairs de se reconnaître ». Pour Reinelde Landry, « c'est stimulant de s'engager continuellement dans la pratique, car ce qu'une personne est allée chercher dans un congrès ou un perfectionnement peut être partagé avec l'équipe et il s'installe alors dans l'école un processus de reconnaissance d'expertise ».

DÉVELOPPER UN ESPRIT DE COLLABORATION AVEC LES COLLÈGUES

Dans le même ordre d'idée, il importe de développer un esprit de collaboration au sein de l'établissement. Des enseignants qui se respectent et se font confiance sur le plan pédagogique peuvent plus aisément se donner des objectifs communs de formation continue et contribuer à se former mutuellement. Ils sont alors moins en compétition et travaillent davantage en collégialité. Irène Harper relate une expérience vécue dans une école où des enseignants assistaient aux cours donnés par des collègues en vue de discuter des approches pédagogiques ou du style d'enseignement : « C'était une façon de procéder très formatrice, car la critique venait d'un pair et non d'un formateur externe ou d'un universitaire. Cela ne demandait pas de budget, mais de la disponibilité. »

TRAVAILLER EN CONCERTATION AVEC DES PROFESSIONNELS

Il importe aussi de créer un esprit de collaboration entre les enseignants et les professionnels. Par exemple, une personne qui travaille avec des élèves en difficulté d'apprentissage ou ayant des problèmes de comportement, trouve des avantages lors de ses rencontres de concertation avec un psychologue, un travailleur social ou tout autre spécialiste. D'abord elle apprend, au cours de ces échanges avec les experts, mais on lui reconnaît également une expertise professionnelle. Comme cette expertise dans ses relations au quotidien avec les élèves va en croissant, son stress diminue d'autant, selon un participant. C'est bien souvent par la reconnaissance de l'expertise professionnelle que passe la mise en œuvre du plan de perfectionnement d'un établissement.

ÉTABLIR UN PARTENARIAT AVEC LES UNIVERSITÉS

Le milieu scolaire a aussi des attentes envers l'université, tant en formation initiale qu'en formation continue, la seconde étant considérée comme une suite logique à la première.

Pour Roger Dupuis, les pratiques actuelles en formation initiale apportent des éléments positifs dans le milieu scolaire et participent, dans une certaine mesure, à la formation continue des enseignants qui reçoivent des stagiaires. Ainsi, le fait de planifier avec les maîtres-associés des modules de formation visant l'encadrement des stagiaires entraîne des retombées sur les pratiques des enseignants et lors des rencontres, plusieurs questions d'ordre pédagogique sont soulevées. Toutefois, c'est un nombre restreint d'enseignants qui sont concernés par la supervision des stagiaires. C'est pourquoi des participants souhaitent une plus large implication des universitaires dans les écoles. « L'apport de l'université à la communauté suppose sa présence sur le terrain. Il faut rétablir un nouveau rapport de confiance. Celui-ci doit nécessairement passer par un partenariat d'égal à égal. » Pour quelques participants, les universitaires auraient avantage à venir chercher des données sur le terrain, à les analyser et à les utiliser dans leurs cours. De plus, dans les établissements, les enseignants pourraient collaborer à la collecte des données et partager leur expertise professionnelle avec les chercheurs.

METTRE EN PLACE DES MESURES D'ENCOURAGEMENT À LA FORMATION CONTINUE

Les participants s'entendent tous sur un point : que ce soit par le gouvernement ou par les commissions scolaires, des

mesures concrètes doivent être prises pour encourager et soutenir les enseignants dans la mise en œuvre d'un plan de formation continue. Certains suggèrent que des budgets significatifs soient alloués pour la participation à des congrès ou à des colloques régionaux; d'autres pensent que l'établissement d'un partenariat avec des universités pour la mise en œuvre de communautés d'apprentissage en milieu scolaire devrait être soutenu par des allocations financières substantielles.

Ces différentes avenues seraient des encouragements tangibles pour « ces nombreux enseignants qui sont curieux d'approfondir leur discipline, de découvrir des approches pédagogiques différentes, de mieux comprendre leur environnement, d'échanger sur leurs pratiques et de partager avec leurs pairs leur nouveau savoir ».

Toutefois, des participants estiment que les enseignants devraient avoir l'obligation de se donner un plan de formation continue, étant entendu qu'il leur apparaît inacceptable qu'une fois leur diplôme universitaire obtenu, certains d'entre eux se croient compétents à vie. Cependant, si l'on va dans cette direction, « il faudrait offrir des conditions optimales qui leur permettent de se ressourcer ». Les enseignants s'attendent à ce qu'on les appuie, car ils sont conscients de l'importance de l'image de la profession auprès des parents et du grand public ainsi que de leur identité professionnelle.

FORMATION CONTINUE ET IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

Tous en conviennent rapidement, l'identité professionnelle est importante et l'on croit que la formation continue permet aux enseignants d'améliorer l'image de la profession et de développer une plus grande fierté d'être enseignant. Dans un contexte où, depuis plusieurs années, le syndicalisme enseignant n'a pas nécessairement bonne presse dans le grand public et la réforme des programmes de formation au primaire et au secondaire a suscité de nombreuses controverses, on se rend compte que la profession enseignante est peu valorisée dans la société. Des participants croient qu'il est urgent que des efforts soient faits pour revaloriser la profession.

AMÉLIORER L'IMAGE DE LA PROFESSION AUPRÈS DES PARENTS

Non seulement le discours doit-il être davantage positif, mais le niveau de compétence du personnel enseignant doit contribuer à améliorer l'image de la profession. À cet égard, plusieurs croient que sa revalorisation passe par les rapports avec les parents et la communauté environnante. Une première action, selon Irène Harper, est de « faire prendre conscience à chaque enseignant, qu'individuellement, il a le pouvoir de changer cette perception et de projeter une image positive ».

En outre, « l'enseignant doit être imputable dans son discours, se rendre compte qu'il a un pouvoir d'action dans sa classe », plutôt que de donner l'impression que le gouvernement, le syndicat ou la société portent la responsabilité de ses actes. « Comme enseignante, je dois être consciente que tous les parents sont soucieux du bien-être de leurs enfants. Quand je les rencontre, je dois être en mesure d'établir un climat de confiance, d'expliquer ce que je fais, pourquoi je le fais et quels résultats j'en attends chez l'élève. Je dois apprendre à nommer les choses, expliquer les raisons des difficultés éprouvées par un enfant et discuter avec les parents des pistes de solutions même si, au besoin, il me faut leur suggérer de consulter un spécialiste car je n'ai pas cette expertise. » C'est dans ce type de rapport avec les parents que se construit l'image de la profession, laquelle se reflétera à la longue dans l'opinion publique. Pour Médeline Nicolas, lors de la rédaction d'un plan d'intervention, par exemple, « l'enseignant qui fait preuve d'expertise peut plus facilement aller chercher la collaboration des parents, surtout lorsque l'on discute d'égal à égal, car l'on doit, même au secondaire, considérer le parent comme un allié pour aider à comprendre le jeune. Ça demande du temps et de l'énergie, mais c'est l'une des solutions les plus efficaces ».

EN GUISE DE CONCLUSION

M^{me} Nicolas croit que la base de toute formation continue repose « sur la curiosité et la volonté de remettre en question nos représentations pour pouvoir évoluer ». L'ouverture aux nouvelles pratiques, aux parents et aux élèves est préalable à toutes les mesures que l'on peut mettre en place pour favoriser la formation continue. En outre, quand un enseignant est convaincu qu'il a la responsabilité et le pouvoir d'influencer la société dans laquelle vivent ses élèves, il peut s'engager avec plus d'enthousiasme dans un plan de perfectionnement professionnel continu.

La question de la formation n'a été qu'effleurée et bien d'autres aspects de cette problématique auraient pu être abordés. Toutefois, malgré certaines perceptions négatives, le portrait général qui se dégage semble être positif. Pour ce qui est de l'avenir, le dernier mot revient à Roger Dupuis, qui affirme : « Quand je vois partir les stagiaires après quatre ans de formation, j'ai une forme de fierté et de confiance béate. Leur jeunesse, leur enthousiasme et leur compétence me rassurent sur l'avenir de la profession. »

M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

¹ La rencontre a eu lieu le 13 novembre 2007. Ont participé à cette table ronde : Roger Dupuis, superviseur de stages, Université de Montréal; Irène Harper, directrice d'école à la retraite; Reinelde Landry, directrice des services pédagogiques, collège Saint-Charles-Garnier; Médeline Nicolas, enseignante de français, langue seconde, école secondaire interculturelle Vanguard; Franca Persechino, chercheure.

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, 2001.

LA FORMATION EN ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE : UN EXEMPLE INTÉRESSANT

Propos recueillis par Camille Deslauriers

Le 4 mai 2005, M. Jean-Marc Fournier, alors ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), annonçait « l'abandon du régime d'option, qui proposait un enseignement moral ou un enseignement religieux, au profit d'un programme commun en éthique et culture religieuse¹ », lequel serait obligatoire, au primaire comme au secondaire, à raison d'une heure par semaine, dès l'automne 2008. C'est donc dire que la cloche sonnera bientôt, si l'on peut se permettre cette métaphore qui réfère au réel pragmatique et quotidien des enseignants. Or, devant l'ampleur des connaissances culturelles mises en cause, plusieurs d'entre eux se demandent comment construire les futurs objets de connaissance à transmettre aux élèves et, surtout, comment incarner cette posture non confessionnelle exigée par le nouveau cours. Pour apaiser leurs inquiétudes et répondre aux questions qu'ils se posent, comme l'a prévu le MELS dans chacune des régions du Québec depuis l'été 2006, une équipe s'affaire à la préparation, à l'organisation et à la mise en oeuvre du perfectionnement du personnel enseignant, à savoir une formation qui a commencé à être offerte ou qui le sera dans les prochains mois, suivant les plans respectifs des différentes équipes régionales. À titre d'exemple, observons le modèle proposé par l'équipe régionale de l'Estrie.

Autour de la table, ils sont sept à avoir répondu à l'invitation de *Vie pédagogique* de partager leur expérience à titre de membre de l'équipe régionale, en ce 3 décembre 2007 : Isabelle Boucher et Guylenne Houde, conseillères pédagogiques à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke; Suzanne Gilbert, responsable du service de formation à distance en théologie de l'Université de Sherbrooke; Micheline Hudon, du bureau régional du MELS en Estrie; Louis-Charles Lavoie, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke; Johanne Pepin, conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Sommets et Jean Turgeon, membre du Comité national de soutien au plan de formation en éthique et culture religieuse – en « prêt de service », car il était auparavant directeur de niveau à l'école secondaire du Triolet. Deux membres de l'équipe sont absents lors de la réunion du comité, en ce jour de tempête hivernale, soit Lili Cloutier, conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Hauts-Cantons et François Fortin, enseignant à l'école secondaire Du Phare. Pendant presque trois heures, avec beaucoup d'enthousiasme, les participants présents me décrivent les caractéristiques du nouveau modèle de formation qu'ils ont conçu pour répondre aux besoins réels des enseignants de leur région. Ils me parlent du développement d'une expertise régionale et de son impact majeur sur les formations initiale et continue en éthique et culture religieuse. Ils échangent sur les forces du modèle et sur les défis qui les attendent. Mais d'ores et déjà, dès le début des discussions, on sent bien que toute l'équipe est très fière de ce plan qui lui ressemble.

COMMENT S'EST FORMÉE L'ÉQUIPE RÉGIONALE?

D'entrée de jeu, Micheline Hudon nous résume le processus : « D'une part, nous avons suivi le devis ministériel qui nous indiquait, de façon précise, quels étaient les rôles attribués à chacun des partenaires : MELS, commissions scolaires, université. D'autre part, nous avons organisé une rencontre d'information à l'intention des cadres scolaires, pour leur expliquer le devis, leur faire part de nos attentes et des responsabilités de chacun et les convaincre de l'importance de ce nouveau programme. » Cette dernière étape a été déterminante aux yeux de toute l'équipe : si, au point de départ, les gestionnaires avaient l'impression que deux rencontres par année suffiraient pour planifier les formations requises pour ce nouveau cours d'une heure par semaine, la réalité s'est avérée tout autre. « Il a fallu que les commissions scolaires acceptent que nous y mettions le temps nécessaire, affirme M^{me} Hudon. Si nous étions allés plus rapidement, nous n'aurions pas le résultat ni l'équipe que nous avons aujourd'hui. Nous avons réussi à leur faire comprendre – et c'était loin d'être acquis

au point de départ – qu’il ne s’agit pas seulement d’un programme d’une heure par semaine. C’est toute la déconfectionnalisation du système scolaire qui est en cause. Maintenant que les formations sont commencées et qu’ils entendent les enseignants exprimer leur degré de satisfaction, ils voient poindre des résultats. C’est comme l’arrivée des premiers fruits. » Jean Turgeon illustre bien ce que lui et ses collègues entendent par *mettre le temps nécessaire* : « Dès le mois de juin 2006, notre équipe régionale était formée et le calendrier des opérations était déjà établi. Nous avons fixé les dates de nos dix prochaines rencontres – d’une demi-journée ou d’une journée, selon le cas – et les membres avaient les outils pour effectuer le relevé des besoins de la région. » Tous les membres de l’équipe insistent d’ailleurs sur l’importance de ces dix réunions annuelles qu’ils tiennent depuis l’automne 2006. Micheline Hudon nous explique pourquoi : « Tout au long du processus, nous souhaitons que les gens qui seraient assis autour de la table soient, de façon très claire, les répondants auprès de leur milieu respectif (ministère, commission scolaire, université). Nous voulions qu’ils rendent compte de ce qui se passerait ici, à la table régionale, et qu’ils voient à l’avancement des travaux dans leur milieu en étant le plus respectueux possible du fonctionnement de chacun des organismes. En équipe, nous avons regardé quel genre de plan de formation nous pouvions viser, en tenant compte des caractéristiques de chacune des trois commissions scolaires impliquées : la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, la Commission scolaire des Hauts-Cantons et la Commission scolaire des Sommets. Nous y sommes arrivés en conjuguant l’expertise des conseillers pédagogiques, qui connaissent très bien le Programme de formation de l’école québécoise, et celle des professeurs et des chargés de cours de l’université, spécialistes du contenu en éthique et culture religieuse. Joindre ensemble ces deux forces a été une action gagnante : cela nous a permis de bâtir une formation plus réaliste, mieux adaptée aux enseignants, qui leur convient et qui répond à leurs réels besoins. »

MAIS QUELLES SONT LES CARACTÉRISTIQUES DU MODÈLE DE FORMATION DE L’ESTRIE ?

D’abord, Micheline Hudon explique que leur modèle de formation comporte deux volets : « Le premier vise la formation d’une équipe de personnes-ressources et est assuré par l’université, avec le soutien des conseillers pédagogiques de la table régionale. Dans le deuxième volet, les commissions scolaires déploient leur plan local pour former les enseignants du primaire; ce sont les conseillers pédagogiques assis autour de cette table qui le dirigeront. Les enseignants du secondaire, quant à eux, seront formés par l’université, parce qu’ils sont moins nombreux et qu’ils sont déjà, pour la plupart, des spécialistes dans leur domaine, contrairement aux enseignants du primaire, qui sont des titulaires. »

Par la suite, Johanne Pepin décrit la spécificité de la région de l’Estrie, où collaborent trois commissions scolaires : « La Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke dessert une communauté beaucoup plus urbaine, alors que les commissions scolaires des Sommets et des Hauts-Cantons travaillent en milieu semi-rural et couvrent un territoire beaucoup plus étendu, donc une réalité d’école très différente. Les écoles sont plus petites, dans des milieux plus éloignés, ce qui amène des besoins différents par rapport au plan de formation. Il était donc important d’avoir un souci de différenciation pour respecter la couleur de chacun des milieux. À Sherbrooke, mes collègues doivent former 436 enseignants du primaire. Les deux conseillères pédagogiques de la table régionale ne pouvant pas y arriver seules, elles ont besoin d’une équipe d’enseignants-ressources qui deviendront des “ allumeurs de réverbères ”. Dans les petites commissions scolaires, la situation est différente. Pour ma part, j’ai 226 enseignants du primaire à former et c’est semblable pour Lili, dans les Hauts-Cantons. Chez nous, les directions d’école ont mis en place les conditions nécessaires pour que tous les enseignants aient facilement accès à la formation. Je me déplace donc de secteur en secteur. Ce modèle peut être appliqué à la Commission scolaire des Sommets, mais non à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, et le respect de ces différences s’avérera primordial. » À ce sujet, Guylenne Houde précise le déroulement du plan local sherbrookoïse : « Nous aurons une

rencontre avec nos personnes-ressources et nous élaborerons notre plan de communication avec elles. Nous savons déjà qu'il y a des personnes, dans ce groupe, qui ont le goût d'aller dans les écoles pour donner la formation que nous allons préparer ensemble, ainsi que pour faire du suivi et de l'accompagnement. »

Par ailleurs, Micheline Hudon mentionne que leur modèle de formation n'aurait pu être ce qu'il est « sans la collaboration extrêmement précieuse, riche et nécessaire de l'Université de Sherbrooke, qui s'est associée à nous dès le départ et qui a fait preuve de beaucoup de souplesse ». Johanne Pepin abonde aussi en ce sens : « Les gens de l'université ont un rôle important à jouer parce qu'ils ont vraiment créé des microprogrammes sur mesure et qu'il y a eu un souci de différenciation pour les enseignants du primaire et du secondaire. Or, pour les enseignants du secondaire, c'est très important. Nous avons créé un véritable lieu d'échange. Quand un conseiller pédagogique accompagne six ou sept enseignants au secondaire, la formation peut s'avérer moins riche que s'ils sont trente-trois et qu'ils peuvent échanger dans la même optique. » De son côté, Louis-Charles Lavoie tient à souligner ceci : « Ma doyenne était vraiment très désireuse que l'université s'implique, ainsi que la Faculté d'éducation et la Faculté de théologie et philosophie. Et la collaboration entre les deux facultés a été très importante dans le processus. À la Faculté de théologie et philosophie, les enseignants ont vraiment accepté d'entrer dans la perspective des compétences et ils ont fait l'effort d'assimiler cette approche. Il y a également eu une excellente collaboration de la part des chargés de cours. » Enfin, Jean Turgeon résume la grande force du modèle : « Les formations qui sont payées par les commissions scolaires servent à ouvrir des fenêtres sur une formation continue qui répondra aux besoins actuels des enseignants. L'équipe-ressource régionale et les gens de la table régionale suivent une formation de deux crédits qui se déroule sur sept jours; pour les enseignants du secondaire, il s'agit d'une formation d'un crédit, sur quatre jours. Mais ces formations peuvent éventuellement se poursuivre si les personnes s'inscrivent au microprogramme de neuf crédits, Éthique et culture religieuse : il y en a un pour le primaire et un pour le secondaire. Le plan de formation régional relance l'idée de formation continue. Les gens prennent goût à être formés et cette formation a du sens parce qu'elle est adaptée aux besoins des participants. À cet égard, la collaboration interprofessionnelle commission scolaire – Université de Sherbrooke – MELS est très importante. »

VOUS PARLEZ DES BESOINS DES ENSEIGNANTS. QUELS ÉTAIENT LES BESOINS CONCRETS DU PERSONNEL ENSEIGNANT À FORMER ET QUELS SONT LES IMPACTS SUR LES FORMATIONS CONTINUE ET INITIALE EN ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE?

D'abord, Jean Turgeon nous rappelle l'importante particularité du programme d'éthique et de culture religieuse : « La posture de l'enseignant, c'est de faire preuve d'un jugement professionnel empreint d'objectivité et d'impartialité. Il a un devoir de réserve important et doit afficher une nouvelle façon d'être, en classe. Alors, les conseillers pédagogiques de l'équipe régionale ont formulé une demande à Louis-Charles : qu'il y ait modélisation de la part des formateurs. » À son tour, Johanne Pepin soulève un autre point important : « Les formateurs de l'université ont eu à tenir compte des aspects affectifs, chez nos enseignants. » Louis-Charles Lavoie explique : « Ça fait partie de la formation que de prendre le temps d'écouter les réactions des enseignants et de les analyser. Dans les cours d'enseignement religieux, plusieurs personnes avaient le sentiment de transmettre des éléments de leur foi ou de leurs valeurs et cela faisait partie du programme. Maintenant, dans le programme d'éthique et de culture religieuse, l'aspect confessionnel est totalement absent. On considère la religion comme un fait de culture. On l'observe à travers la lunette de l'histoire, de la sociologie ou de l'anthropologie, ce qui implique une autre posture. D'une part, comme formateur, il fallait aussi adopter cette posture devant les enseignants à former. Il ne suffisait pas de leur dire qu'ils n'étaient plus dans une perspective confessionnelle... D'autre part, on devait être à l'écoute des peurs des enseignants. Ils me disaient : " Je ne peux pas tout connaître, je ne suis pas compétent... " Donc, il fallait leur proposer une formation qui apaisait de telles craintes, qui leur montrait, dans un processus assez simple, qu'on pouvait leur donner ce dont ils avaient besoin pour pouvoir enseigner le programme. » Pour illustrer comment s'y prenaient les

formateurs, M. Lavoie enchaîne avec un exemple concret : « Le programme comprend une compétence nommée La pratique du dialogue. » C'est donc dire que l'éthique, comme la culture religieuse, doit être enseignée au moyen du dialogue, en se servant de cette compétence. Dialoguer signifie échanger, discuter, et la pratique du dialogue prévoit comment construire un objet de connaissance. Prenons l'exemple d'une fête religieuse, la fête des moutons, qui est très importante dans la religion islamique. Dans la pratique du dialogue, on va d'abord commencer par décrire le phénomène, en répondant aux questions : Quoi? Comment? Où? Qui? Pourquoi? En faisant l'analyse descriptive de la fête, on construit un objet de connaissance. On peut le faire, par exemple, à travers des recherches sur Internet et on peut expérimenter, comme ça, diverses formes d'outils de références, tout en vérifiant la qualité de ces outils. On poursuit donc plusieurs objectifs en même temps. Ensuite, si par exemple quatre personnes d'une équipe ont analysé quatre fêtes religieuses différentes, on peut entrer dans un processus de comparaison... Et comparer, comment on fait ça? Il faut qu'on se donne des critères, que l'on choisisse des comparables... Si on veut aller plus loin, on peut effectuer une démarche plus globale, en comparant une fête religieuse et une fête civique. Donc, nous sommes toujours dans la catégorie fête, mais nous élargissons notre compréhension de cette catégorie. C'est intéressant! C'est un beau programme! On pourrait choisir les vêtements, le code alimentaire, les personnages religieux, les récits... C'est toujours le même processus. On commence par décrire et, ensuite, on peut comparer, en dégager les significations, etc. Les savoirs sont construits à mesure que le projet avance et, parallèlement, on avance dans l'acquisition de compétences. » À cet égard, Louis-Charles Lavoie témoigne que le fait d'avoir expérimenté certaines stratégies avec les enseignants en formation continue a eu un réel impact sur son enseignement en formation initiale : « Je dirais que le fait d'enseigner à des enseignants m'a beaucoup aidé à développer, dans la formation initiale, une approche pour amener les étudiants du premier cycle à comprendre et à vivre le programme par compétences... À l'université, en principe, nous ne travaillons pas selon une approche par compétences. Nous utilisons une approche disciplinaire. Mais il faut faire le pont, en quelque part, dans notre enseignement. Alors, le fait de travailler avec des enseignants en formation continue m'a amené à donner le cours Éthique et culture religieuse en formation initiale, puisque les futurs enseignants vont devoir l'enseigner aux enfants. Et c'est très intéressant pour les étudiants, parce que c'est plus concret. Ça m'a beaucoup aidé! » Jean Turgeon résume : « En somme, nous avons développé un modèle sur mesure et ce dernier utilise beaucoup la modélisation pour faire voir la faisabilité des choses. » Johanne Pepin acquiesce, appuyée par Guylenne Houde et Isabelle Boucher, en précisant qu'il en est de même pour Lili Cloutier : « Pour nous, les conseillères pédagogiques qui allons former les enseignants du primaire, Louis-Charles a été notre bouée. Parce que dans la formation qu'il donne, il y a des éléments que nous pourrions reprendre. Bien sûr, il y a d'autres formations que nous devons développer, à partir de ce que nous avons vécu et de l'expertise que nous avons acquise, mais la modélisation aura été très importante. »

QUELLES SONT LES CONDITIONS QUI ONT FACILITÉ LA MISE EN PLACE D'UN TEL MODÈLE?

D'emblée, Jean Turgeon mentionne l'importance d'une collaboration très étroite entre les différents partenaires. « Dès le départ et à toutes les étapes de la démarche, les gestionnaires ont vraiment été associés, sensibilisés et informés de l'avancement des travaux par Micheline. Et ça, c'est un atout. Elle les a amenés à discuter à la table des directions. On profitait continuellement d'information et de rétroaction. » Tour à tour, les autres membres de l'équipe énumèrent les grandes forces du modèle : l'ouverture et l'implication de chacun des membres de l'équipe régionale; le respect des différences des milieux urbains et ruraux; l'engagement et l'adhésion à utiliser ce nouveau modèle; l'accompagnement et l'encadrement des formateurs; le plaisir qu'ils ont à travailler ensemble; les avantages d'avoir fait partie du processus et d'avoir développé une réelle expertise régionale. À ce sujet, Suzanne Gilbert, qui encadre les chargés de cours d'éthique et de culture religieuse, à l'université, mentionne que le modèle ne cesse de se bonifier : « À mesure que les formateurs rencontrent les enseignants, nous comprenons davantage leurs réels besoins. C'est ce qui fait que les formations s'améliorent au fur et à mesure... » Et

Micheline Hudon ajoute : « À la suite des journées de formation, nous nous sommes assurés de faire un retour sur chacune pour voir ce qui était bien, ce qui pouvait être amélioré et vérifier que le contenu répondait bien aux besoins des enseignants. Chaque journée a été analysée de cette façon, pour mieux planifier la suivante. »

Enfin, tous les participants signalent que l'ouverture et l'adaptation des commissions scolaires et de l'université ont été exemplaires. Mais les conseillères pédagogiques insistent surtout sur la force de l'équipe et l'importance de la compétence collective qu'ils ont développée, « parce qu'il y en a autour de la table qui sont des théologiens, d'autres, des pédagogues; donc, ça permettait d'avoir un regard différent ». Isabelle Boucher explique à quel point le support des autres est précieux : « Moi, en tant que conseillère pédagogique, je ne sens jamais que je suis toute seule. Même quand vous n'êtes pas là, je sais que derrière moi, il y a une équipe. Et non seulement nous parlons au nom d'une équipe, mais de l'équipe même qui nous a formées! Personnellement, ma formation de base est en sciences et ce type de démarche n'était pas pour moi naturelle. Donc, c'est très aidant de travailler en équipe et de bénéficier de la compétence de tout le monde. » Pour sa part, Louis-Charles Lavoie souligne que la présence des conseillères pédagogiques a aussi été salutaire pour lui : « Moi, je n'avais pas l'expérience de l'enseignement au primaire ou au secondaire, alors j'avais besoin de personnes qui allaient m'aider à faire des ponts et qui avaient l'expérience des milieux. J'avais une matière à donner, un contenu à passer. Mais souvent, j'aurais pu être bloqué par des questions à cause de ma méconnaissance du milieu. Le fait de travailler en équipe lors des journées de formation a fait en sorte que les questions trouvaient des réponses. Sans même qu'on ait besoin de se regarder, sans aucune hésitation, quelqu'un de l'équipe répondait, tout simplement. Lorsque ça fait trois ou quatre réponses auxquelles tu ne réponds pas, comme formateur, tu finis par perdre de la crédibilité... Alors, c'est très utile d'avoir une équipe qui a la finesse de saisir à quel moment le formateur est embêté par une question et qui va suggérer une réponse peut-être très simple, mais quand tu l'ignores, tu l'ignores, n'est-ce pas? La présence de l'équipe a créé un climat de sécurité qui m'a permis de me concentrer sur ce que j'avais à faire : modéliser, m'occuper des enseignants qui étaient là, du contenu et du processus qui se mettait en branle. Et c'était aussi un lieu d'apprentissage, comme j'ai mentionné tout à l'heure en parlant des impacts sur mon enseignement en formation initiale. Si on pouvait toujours faire de la formation continue dans ces conditions-là, moi, j'en ferais jusqu'à 90 ans! »

ET DANS L'AVENIR, QUELS SERONT LES DÉFIS DU MODÈLE?

Tous s'entendent pour dire que le principal défi, une fois que l'implantation du programme sera complétée, sera de maintenir l'expertise régionale. Guylenne Houde s'inquiète : « Parce que nous, comme conseillers pédagogiques, rentrons dans le cœur de la formation. Nous avons commencé, mais c'est maintenant que nous avons le plus besoin d'aide, parce que nous avons des enseignants à former. Former veut aussi dire assurer un suivi. Le suivi et l'accompagnement sont aussi importants que la formation comme telle... » Aussitôt, les autres membres de l'équipe la rassurent : tous sont habités par un réel souci de maintien du développement de l'expertise régionale et par la ferme intention qu'elle se poursuive après 2009, « parce que nous voyons l'utilité de la pérennité et la force du réseau ». En attendant, tous les membres de l'équipe sherbrookoise invite les enseignants des autres régions à venir les rencontrer à l'Université de Sherbrooke les 3 et 4 octobre 2008, lors d'un colloque de deux jours sur l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse, qui sera organisé conjointement avec la Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie et la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

M^{me} Camille Deslauriers est journaliste pigiste.

¹ *Devis du plan de formation du programme Éthique et culture religieuse (ECR), février 2006, p. 3-4.*

FORMER DES ENSEIGNANTS COMPÉTENTS : OUI, MAIS COMMENT?

par Julie Desjardins

LE PARCOURS D'UNE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Au cours de sa formation initiale, un étudiant qui se prépare à enseigner aura suivi plus d'une quarantaine de cours à l'université et réalisé au moins quatre stages dans le milieu scolaire, des expériences qui l'auront mis en contact avec près d'une cinquantaine de formateurs. Au terme de quatre années de formation, l'individu est-il prêt à assumer, avec tout le professionnalisme attendu, sa fonction d'enseignant? A-t-il développé toutes les qualités et compétences requises d'un professionnel de l'enseignement? Sa formation l'a-t-elle préparé adéquatement à faire face aux défis qui l'attendent?

LES FUTURS ENSEIGNANTS SONT-ILS BIEN FORMÉS?

Sur le plan méthodologique, évaluer la qualité d'une formation est une opération complexe. Malgré cela, des efforts importants sont déployés par les chercheurs à travers le monde pour évaluer et améliorer les formations à l'enseignement.

Au Québec, le référentiel de compétences professionnelles (MEQ 2001) marque la volonté de centrer la préparation des enseignants sur le savoir-agir. On veut former des enseignantes et des enseignants capables d'intervenir en contexte et de faire face à la complexité du réel. Les orientations ministérielles s'inscrivent dans le courant des compétences et appellent à une inversion de la logique de formation, par une décentration des savoirs au profit d'une recentration sur le savoir-agir.

Aux États-Unis, après les critiques parfois sévères adressées à la formation des enseignants au cours des années 1990, Linda Darling-Hammond, professeure à l'Université de Stanford, en Californie, et directrice d'une commission nationale sur l'enseignement, a dirigé d'importants travaux de recherche visant à dégager les caractéristiques d'une formation de qualité. En plus de procéder à une recension exhaustive de la littérature, le groupe qu'elle dirige s'est particulièrement intéressé à sept programmes qui ont été qualifiés d'« exemplaires » dans la mesure où, selon plusieurs indices, ils forment des enseignants centrés sur l'apprentissage et capables d'intervenir de manière différenciée en tenant compte des caractéristiques et des besoins spécifiques de chacun des élèves. Les enseignantes et enseignants formés dans ces programmes démontrent une préoccupation pour la compréhension et déploient des stratégies favorisant un apprentissage en profondeur (Darling-Hammond et Bransford 2005; Darling-Hammond 2006, 2000).

Même si la recherche de Darling-Hammond a été menée aux États-Unis, ses conclusions ne sont pas sans intérêt dans le contexte québécois puisque, au-delà des différences, peu importe où l'on se trouve dans le monde, on constate que les visées de la formation à l'enseignement sont comparables et les problématiques rencontrées, similaires.

LA COHÉRENCE INTERNE : LA CLÉ D'UNE FORMATION DE QUALITÉ

L'une des principales caractéristiques constatées dans les programmes exemplaires documentés par Darling-Hammond est leur cohérence interne. Qu'est-ce que cela signifie? Lorsqu'il quitte une salle de cours, l'étudiant ne peut pas simplement refermer le cartable sur les éléments qui y ont été traités, pour ne le rouvrir que la semaine suivante. Les apprentissages qu'il a faits durant le cours seront sollicités de nouveau, dans un autre contexte. Ces programmes tranchent avec la culture traditionnellement observée dans les formations universitaires, où chaque activité (cours ou stage) est généralement conduite de manière autonome et indépendante des autres activités du programme. La cohérence est l'inverse de la fragmentation, souvent reprochée aux formations professionnelles.

Concrètement, la cohérence se construit sur plusieurs axes :

- 1- D'abord, la formation prend appui sur une vision de l'enseignement qui s'articule autour d'un ensemble d'idées clés ou de valeurs qui traversent le programme et sont continuellement revisités dans les différentes activités.
- 2- Ensuite, les activités de formation sont développées en s'adossant à une conception explicite et partagée des processus de formation à déployer pour soutenir le développement professionnel des enseignants.
- 3- Enfin, la structure du programme et l'encadrement fourni aux étudiants permettent qu'une articulation étroite se tisse entre l'expérience de stage et les cours, de manière qu'un savoir d'action puisse se construire sur des bases théoriques solides.

Examinons chacun de ces axes de cohérence et comment certaines universités américaines sont arrivées à les opérationnaliser.

1. UNE VISION DE L'ENSEIGNEMENT QUI S'ARTICULE AUTOUR D'UN ENSEMBLE D'IDÉES CLÉS QUI IMPRÈGNENT L'ENSEMBLE DU PROGRAMME

À l'Université de Berkeley, en Californie, le programme de formation initiale pour les enseignants du primaire (le *Developmental Teacher Education Program*), fonde sa cohérence interne sur une perspective développementale de l'apprentissage. Dans ce programme, la connaissance des phases de développement de l'enfant (que ce soit sur le plan cognitif, social, moral, du langage ou autre) est jugée fondamentale, puisque le postulat qui traverse la formation est que le soutien à l'apprentissage des élèves nécessite que l'enseignant fasse correspondre les besoins des élèves avec les exigences cognitives du curriculum. Ce postulat vient structurer l'ensemble des activités du programme. Au cours des deux années de sa formation, l'étudiant suit quatre séminaires centrés sur le développement de l'enfant; ces derniers lui permettent de se familiariser avec différents cadres théoriques sur le développement de l'enfant et il réalise parallèlement des travaux d'observation qui l'habilitent à repérer, chez de vrais élèves, les indices de leur niveau de développement. En contexte de stage, ces apprentissages sont de nouveau sollicités et l'étudiant est encouragé à ajuster son enseignement en tenant compte des indices de développement qu'il peut repérer chez les élèves. Les expériences de stage sont nombreuses (cinq, sur une période de deux ans) et délibérément diversifiées, de manière à soutenir une meilleure lecture des processus en jeu dans différents contextes. L'étudiante ou l'étudiant a ainsi l'occasion de travailler auprès d'élèves de divers groupes d'âge, avec des enseignants qui ont des styles pédagogiques différents, dans des contextes socioéconomiques, culturels et ethniques diversifiés. Les formateurs universitaires participent à la supervision des stagiaires (Snyder 2000).

La recherche de cohérence implique une vision systémique de la formation où les multiples composantes s'alimentent, s'interrogent mutuellement et se complètent les unes les autres tout au long du parcours. La psychologie cognitive permet aujourd'hui de comprendre que l'apprentissage est favorisé lorsque la formation propose un cadre général qui permet l'organisation et la mise en relation de ces différentes composantes en réseaux. Et ce n'est pas *a posteriori* que ces liens doivent être établis, mais au fur et à mesure du processus de formation (Allal 2002).

Au collège Alverno, situé dans l'état du Wisconsin, on vise le développement de cinq compétences générales. Au moment de la phase d'élaboration du programme, l'équipe pédagogique a d'abord déterminé de façon spécifique et exhaustive les habiletés, attitudes et savoirs sous-jacents à ces compétences, soit ce qui a servi de fondement à l'élaboration des cours. On a ensuite mis au point ces cours, en étant attentif à l'apport de chacun aux apprentissages visés par le programme, mais

aussi à l'articulation qui allait pouvoir s'établir entre eux et avec les stages (Zeichner 2000). Une telle démarche suppose que le développement d'un cours n'est pas la prérogative d'un seul individu à qui on aurait reconnu une expertise dans un domaine spécifique; c'est plutôt une entreprise collégiale.

2. UNE CONCEPTION EXPLICITE ET PARTAGÉE DES PROCESSUS DE FORMATION

Un deuxième aspect qui fonde la cohérence des sept programmes décrits par Darling-Hammond concerne l'environnement pédagogique et les conditions susceptibles de soutenir le mieux possible le processus d'apprentissage de l'étudiant en formation.

Dans certaines institutions, par exemple, on a choisi de faire une place particulière aux préconceptions, considérant les nombreuses recherches qui montrent que les étudiants n'arrivent pas *tabula rasa* en formation. Leur longue expérience comme élève a laissé des traces qui marquent leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces idées agissent comme un filtre et font parfois obstacle au développement de pratiques centrées sur l'apprentissage des élèves. Sur le plan pédagogique, cette préoccupation a conduit les formateurs à proposer des situations de formation où l'expérience antérieure des étudiants est largement sollicitée, de manière à faire émerger les préconceptions et les croyances et à les soumettre à la discussion.

Une autre préoccupation relevée par Darling-Hammond et qui contribue à structurer l'environnement pédagogique est celle d'aider les étudiants à se centrer sur les processus d'apprentissage, considérant leur propension à s'intéresser d'abord aux comportements sociaux et à la dimension relationnelle, une réalité aussi mise en relief par la recherche. Concrètement, cela se traduit dans certains programmes par le choix d'offrir, très tôt dans le cursus mais aussi tout au long de la formation, des cours sur l'apprentissage, où les étudiants effectuent des travaux d'observation auprès de jeunes élèves, dans leur contexte de stage, en se centrant sur les processus d'apprentissage.

3. UNE ARTICULATION ÉTROITE ENTRE LES STAGES ET LES COURS

Un autre aspect fondamental – et peut-être le plus important de tous en ce qui a trait à la cohérence des programmes – concerne le lien entre les cours et l'expérience de stage. Tous les programmes décrits par Darling-Hammond ont formalisé et systématisé le rapport entre l'expérience pratique et les apprentissages effectués dans les cours. Structurellement, cela implique que cours et stages se déroulent en concomitance, pour que des allers-retours puissent s'effectuer d'un milieu à l'autre. Pédagogiquement, l'articulation cours-stage suppose aussi une harmonisation des objectifs de formation poursuivis dans les deux contextes de formation. Sur le plan humain, cette articulation implique une communication étroite et continue entre les formateurs intervenant dans les cours et ceux qui le font sur le terrain.

Le programme du collège Alverno est remarquable à cet égard. Rappelons qu'il est structuré autour de cinq compétences générales qui se lisent comme suit : conceptualiser, diagnostiquer, coordonner, communiquer et favoriser l'intégration (pour plus de détails, voir Zeichner 2000). Autour de ces compétences, les formateurs ont développé au fil des années des cadres de référence et un langage commun auxquels les enseignants-associés sont familiarisés à travers les interactions qu'ils ont avec les superviseurs de stage et également dans le contexte d'une formation à la supervision pédagogique.

Dans les stages et dans les cours, une même liste de critères d'évaluation est utilisée. Elle renvoie aux cinq compétences visées par le programme. Certains de ces critères concernent l'exigence d'une mise en relation de la pratique avec les apprentissages effectués dans les cours (ex. : faire des liens entre les comportements des élèves et les cadres de référence

en psychologie développementale). Mentionnons que, dans ce programme, les étudiants ne sont jamais notés.

L'évaluation se fait plutôt dans une logique de « validation ». Les étudiants font différents travaux, certains étant liés à des cours en particulier, d'autres, extérieurs aux cours et couvrant un ensemble d'apprentissages. L'évaluation est alors assurée par des équipes pédagogiques. Les formateurs produisent des rapports de validation qui donnent des indications sur le niveau de développement des compétences tel qu'ils ont pu l'observer chez les étudiants à différents moments de la formation. Les superviseurs reçoivent régulièrement des informations sur la validation des étudiants, ce qui leur permet un regard plus éclairé pour accompagner les stagiaires, qu'ils suivent tout au long du parcours de formation.

Cours et stages sont aussi étroitement liés par la réalisation de différents types de travaux (d'observation ou de réflexion) en rapport avec l'expérience de stage, mais supervisés par les professeurs des cours. Il arrive aussi que la préparation d'un enseignement soit travaillée dans le contexte d'un cours avant d'être mise en œuvre dans les stages. Les étudiants stagiaires bénéficient alors d'une rétroaction qui leur permet de faire des ajustements avant d'enseigner aux élèves.

Dans ce contexte de formation, il n'y a pas d'opposition entre la théorie et la pratique. De toute façon, comme l'ont suggéré Barbier et Galatanu (2004), cette dichotomie a trop longtemps déterminé les cadres de pensée et se révèle inexacte et improductive. En s'appuyant sur Hills et Gibson (1988), nous considérons que contextualisation et conceptualisation vont de pair dans le processus de développement professionnel de l'enseignant. Lorsqu'il rencontre des difficultés dans sa classe, l'enseignant peut par exemple, après analyse de la situation, considérer qu'il s'agit d'un problème de motivation scolaire. C'est à partir du moment où la situation est reconnue comme un problème de motivation que des pistes de solution s'ouvrent au praticien, pistes qui peuvent être éclairées par les connaissances qu'il a acquises sur le problème en question. L'attribution de signification correspond ainsi à une forme de catégorisation conceptuelle à partir de laquelle les actions à poser peuvent être envisagées.

PAS DE COHÉRENCE SANS COHÉSION

La recherche d'une meilleure cohérence nécessite une forte cohésion entre les multiples intervenants du programme. Dans le nouveau contexte de formation, la communication devient un enjeu de premier plan. Professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage et enseignants-associés doivent pouvoir échanger sur leurs pratiques de formation et discuter des valeurs qu'ils véhiculent auprès des étudiants. La cohérence d'un programme est une visée qui se construit par les acteurs, dans l'action. Elle implique des consensus sur les cibles de la formation, sur la base de connaissances du programme de même que sur le processus d'apprentissage d'une profession et les conditions susceptibles de contribuer au développement professionnel des futurs enseignants. Aussi, la cohérence tient au fait que les choix effectués ne sont pas le fruit de décisions individuelles de la part des formateurs au regard de l'activité dont ils sont responsables. Ce sont des initiatives coordonnées et développées sur la base de consensus au sein d'une équipe pédagogique.

Le développement des compétences professionnelles chez les étudiants devient une responsabilité collective et partagée. Cela implique une réflexion sur le cadre structurel de la formation, sur les contenus et sur le rôle des formateurs à l'intérieur de ce cadre. Qu'ils interviennent sur le terrain de l'école ou sur celui de l'université, les personnes qui s'engagent dans la formation des enseignants ont un rôle de médiation à jouer et une responsabilité accrue vis-à-vis du projet global de formation. Ils ne peuvent jouer ce rôle adéquatement que s'ils acceptent d'inscrire leur action dans une dynamique de collégialité. C'est ce que révèle la recherche américaine sur les programmes exemplaires.

M^{me} Julie Desjardins est professeure agrégée au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARBIER, J.-M. et O. GALATANU. *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences?*, Paris, L'Harmattan, 2004.

ALLAL, L. « Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire », dans J. DOLZ et E. OLLAGNIER (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 2002, p. 77-94.

DARLING-HAMMOND, L. *Studies of excellence in teacher education*, New York, AACTE Publications, 2000.

DARLING-HAMMOND, L. *Powerful teacher education. Lessons from exemplary programs*, San Francisco, Jossey-Bass, 2006.

DARLING-HAMMOND, L. et J. BRANSFORD. *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*, San Francisco, Jossey-Bass, 2005.

HILLS, J. et C. GIBSON. « Reflections on Schön's " The reflective practitioner " », dans P. P. GRIMMETT et G. L. ERICKSON (dir.), *Reflection in teacher education*, New York, Teachers College Press, 1988, p. 147-175.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*, 2001.

SNYDER, J. « Knowing children - understanding teaching : The developmental teacher education program at the University of California-Berkeley », dans L. DARLING-HAMMOND (dir.), *Studies of excellence in teacher education. Preparation at the graduate level*, New York, AACTE Publications, 2000, p. 97-172.

ZEICHNER, K. « Ability-based teacher education : Elementary teacher education at Alverno College », dans L. DARLING-HAMMOND, *Studies of excellence in teacher education. Preparation in the undergraduate years*, New York, AACTE Publications, 2000, p. 1-66.

UNE EXPÉRIENCE DE COLLABORATION ENRICHISSANTE EN ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

par Nadine Bednarz, en collaboration avec Mélanie Auclair, Marc-André Barrette, Josée Lafontaine, Marie Ève Péloquin, Isabelle Rodrigue, Chantal Leroux et Carole Morelli

Résumé : À partir d'une expérience de recherche collaborative échelonnée sur deux ans¹, nous revenons sur les pratiques élaborées par une équipe pour l'enseignement des mathématiques, qui visent à permettre un meilleur arrimage entre le primaire et le secondaire. Ce travail répond à une double préoccupation : favoriser la mise en place d'un espace réflexif entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire; et assurer une continuité dans les apprentissages des élèves lors du passage d'un ordre d'enseignement à l'autre. Nous nous appuyons sur l'exemple d'un travail conjoint sur les pratiques d'enseignement du calcul et sur les discussions tenues durant des rencontres; nous souhaitons ainsi montrer l'apport d'une telle démarche dans le développement d'activités adaptées aux différents contextes et qui prennent en compte les savoirs d'expérience des uns et des autres.

INTRODUCTION

La question de l'arrimage entre l'école primaire et l'école secondaire, plus spécifiquement en ce qui a trait à l'enseignement des mathématiques, forme la toile de fond d'un projet de recherche collaborative qui a pris place à la Commission scolaire des Hauts-Cantons de 2004 à 2006 et qui a réuni une équipe d'enseignants et d'enseignantes du primaire et du secondaire, deux conseillères pédagogiques et une chercheuse de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)².

Pourquoi vouloir travailler à un meilleur arrimage entre le primaire et le secondaire en ce qui a trait aux pratiques pour l'enseignement des mathématiques?

La transition du primaire au secondaire apparaît un moment clé à considérer. L'analyse des deux programmes de formation (MEQ 2000, MEQ 2003) laisse en effet entrevoir qu'ils poursuivent des buts communs sur le plan du développement des compétences mathématiques chez les élèves et sur le plan des savoirs essentiels, plusieurs contenus mathématiques communs se retrouvant au troisième cycle du primaire et au premier cycle du secondaire. C'est le cas notamment du travail sur les nombres et les opérations³. Il en est de même de la mesure, de la géométrie, des probabilités et des statistiques, où certaines composantes communes se retrouvent aux deux ordres. Pourtant, force est de constater que les enseignants du primaire et ceux du secondaire, autant que leurs élèves, ont souvent peu d'occasions de se rencontrer et d'échanger sur leurs pratiques respectives pour l'enseignement des mathématiques. De l'avis même des enseignantes et des enseignants qui ont travaillé à ce projet, ils vivent souvent dans deux mondes, dans deux cultures différentes qui se côtoient rarement. Un tel isolement des deux ordres est peu propice à une transition harmonieuse pour les élèves. Ce sont pourtant les mêmes jeunes qui vont se retrouver dans les classes du début du secondaire, quelques mois après avoir quitté les classes du primaire. Ils ont vécu là certaines approches des mathématiques, y ont effectué des apprentissages sur les nombres, la géométrie ou la mesure, ont abordé la résolution de situations problèmes et développé des habiletés dans différents domaines. Des contenus mathématiques qui rejoignent ce qu'ils ont fait au primaire vont être abordés au début du secondaire. Or, les élèves ont souvent de la difficulté à reconnaître dans ce qui va leur être proposé ces aspects communs, les manières d'approcher les mathématiques aux deux ordres d'enseignement étant souvent fort différentes.

Pour briser cet isolement, nocif pour les enseignants et les élèves concernés, nous⁴ avons cherché à réunir, autour d'un projet commun portant sur l'arrimage entre le primaire et le secondaire, une équipe de praticiennes et de praticiens

intéressés par une telle question. La démarche que nous décrivons ci-après a permis un apprivoisement progressif de la réalité vécue de part et d'autre et une construction conjointe d'interventions pour l'enseignement des mathématiques; elle visait aussi à assurer une meilleure continuité entre les deux ordres et à aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages.

1. UNE RENCONTRE ENTRE DES PRATICIENS VIVANT DANS DES CULTURES DIFFÉRENTES

Travailler sur la question de l'arrimage du primaire et du secondaire oblige à apprivoiser la culture de l'autre, à essayer de la mieux comprendre pour pouvoir en tenir compte. Une telle rencontre entre deux cultures différentes n'est pas nécessairement simple, comme en témoignent les propos des enseignantes et enseignants impliqués dans le projet, lors d'une rencontre tenue au terme de ce dernier⁵

(Josée) « Il y a eu un malaise parce que c'était la première fois que je me retrouvais à la même table que des gens du secondaire. (*Plus loin*) Je me rappelle les premières rencontres, on était dans l'autre salle, vous étiez tous (*sous-entendu les profs du secondaire*) d'un côté puis nous autres (*les enseignants du primaire*), tous de l'autre (*côté de la table*). »

(Isabelle) « Tu sais, comme enseignante au primaire, on le sait qu'on est regardée bizarrement par les enseignants du secondaire... Je le sens vraiment depuis toujours... Je ne sais pas pourquoi mais c'est comme ça... »

(Marc-André) « Il y a la même attitude aussi de la part du primaire vis-à-vis ceux du secondaire. »

La manière de fonctionner en groupe est, en ce sens, très importante; elle doit contribuer à créer un climat de confiance et de respect entre les personnes. Cette période d'apprivoisement au monde de l'autre nécessite du temps; les enseignants diront d'ailleurs à cet effet que la première année, ils avaient l'impression que le groupe n'en était pas un, et que la deuxième année du projet, ils formaient un groupe et avaient tous hâte de se retrouver. Un climat s'était donc progressivement installé – comme nous le montrent les propos qui suivent – propice à une construction collective porteuse de sens pour chacun et chacune.

(Nadine) « Qu'est-ce qui est arrivé entre les deux (*années*)? »

(Isabelle) « Le temps de connaître. »

(Chantal) « Le respect, parce que je pense qu'au début on est arrivé avec une méconnaissance du primaire, puis on a appris à se connaître. Puis, en apprenant à se connaître, on a appris à se respecter. Je pense que c'est là que le ciment se fait dans un groupe. »

COMMENT CE GROUPE S'EST-IL PROGRESSIVEMENT CONSTITUÉ À L'INTÉRIEUR D'UNE CERTAINE DÉMARCHÉ?

Les rencontres de l'équipe ont porté au début du projet – histoire de se familiariser au monde de l'autre – sur le matériel, les manuels utilisés par les uns et les autres, le programme aux deux ordres (un parallèle a par exemple été fait entre les deux programmes, sur les savoirs essentiels). On a aussi parlé, au moment où la réforme s'amorçait en première secondaire, de ce qui se vivait en rapport avec celle en cours au primaire (des situations problèmes vécues par des enseignantes ont été relatées et discutées). On s'est également familiarisé aux pratiques des uns et des autres relativement à l'enseignement des

mathématiques (par exemple, en partant d'un problème, chaque personne expliquait comment elle l'aborderait avec les élèves dans sa classe, et de quelle façon elle en ferait la mise en route et animerait le retour sur le problème).

Mais au delà de ces échanges, pour éviter que le travail ne reste général, des thèmes plus spécifiques ont vite été ciblés par l'équipe pour avancer sur la question de l'arrimage entre les deux ordres et la meilleure articulation des pratiques, et ce, en tenant compte des difficultés communes observées chez les élèves, autant au primaire qu'au secondaire. Les enseignants de l'équipe ont ainsi mis en évidence des difficultés rencontrées par les élèves (en calcul, par exemple, ils donnent des réponses souvent aberrantes, ne font pas de retour sur une réponse même si celle-ci est farfelue, ne maîtrisent pas des calculs de base; ou en résolution de problèmes, entre autres, ils ne comprennent pas l'énoncé, ni le sens qu'ils donnent à la réponse, ne retournant que rarement au problème de départ pour interpréter leur réponse).

En équipe, nous avons donc décidé de nous attaquer à l'arrimage entre le primaire et le secondaire sous l'angle plus particulier de ces deux thématiques (calcul et résolution de problèmes), en cherchant à travers nos échanges à mieux comprendre, à approfondir ces difficultés des élèves et à élaborer des interventions qui en tiennent compte et favorisent une progression des apprentissages d'un ordre à l'autre.

La démarche s'est étalée sur deux années consécutives, à raison d'environ une journée de rencontre par mois. Chaque séance de travail mettait à contribution les expertises et les connaissances des enseignants et enseignantes des deux ordres, des conseillères pédagogiques et de la chercheure, dont les ressources étaient mobilisées dans cette construction conjointe.

GLOBALEMENT, À QUOI POUVAIT RESSEMBLER UNE TELLE RENCONTRE ?

La séance de travail était planifiée de manière à favoriser un retour sur des expériences réalisées en classe et sur les observations qu'elles avaient suscitées, ainsi qu'à permettre un partage et une réflexion autour d'activités effectuées. Ce retour sur l'expérience en classe a pris, au cours des rencontres, différentes formes (partage avec les autres de quelque chose qu'on a essayé, de ses observations ou de difficultés rencontrées; discussion autour de ces dernières et retour sur les productions des élèves au primaire et au secondaire, une même situation pouvant être vécue de part et d'autre). Ce retour sur l'expérience permettait l'explicitation et la confirmation de la pertinence d'activités dont on percevait l'intérêt pour les élèves, ce qui donnait lieu, dans la discussion, à des prolongements possibles (différents aménagements, par exemple, d'une même situation) ou à l'élaboration de nouvelles activités et stratégies d'intervention.

Des situations étaient aussi proposées par la chercheure pour alimenter la discussion sur le calcul ou la résolution de problèmes (situations ici prises comme bases de discussion et non comme quelque chose à essayer à tout prix) et elles étaient discutées, parmi d'autres, pour en cerner le potentiel. En petites équipes, nous étions aussi amenés, durant une partie de la journée, à travailler sur des problèmes, à les résoudre pour en évaluer le bien-fondé pour les élèves ou à imaginer des scénarios d'exploitation autour de ces problèmes et des expérimentations au primaire et au secondaire de mêmes situations. Nous revenions ensuite en grand groupe pour choisir ce que nous allions retenir et ce que nous allions faire d'ici la prochaine rencontre. Des idées nouvelles émergeaient de ce travail de réflexion collective.

À travers ce que nous dit Marc-André, lors de la rencontre finale, il est possible d'entrevoir la dynamique d'interactions qui caractérisait ces rencontres et son apport pour les enseignants qui s'y sont impliqués :

« Il y a beaucoup de choses qui se sont échangées, puis on a testé du matériel. On a fait des ajouts, on a fait les mêmes jeux, et on constatait nos différences... Je le fais de telle façon, et ainsi de suite. Il y a là une belle richesse. Aussi, les documents qu'on a pu produire, je les ai revus, puis relus hier. Ah! Mon Dieu! C'est riche. Je n'aurais pas le temps de tout faire, mais c'est ce qui m'alimente, et souvent je le disais (*dans les rencontres*), *ça bouillonne, ça me donne trop d'idées et c'est très stimulant.* »

Un véritable travail de construction conjointe a pris ainsi forme progressivement autour d'interventions propres à l'enseignement des mathématiques aux deux ordres, touchant particulièrement la résolution de problèmes et le calcul. Pour illustrer cela, nous revenons maintenant sur un des thèmes abordés dans ce projet de recherche collaborative, celui des habiletés de calcul.

2. UNE MOBILISATION DE CHACUN ET CHACUNE AUTOUR DU DÉVELOPPEMENT D'HABILITÉS DE CALCUL

POURQUOI LE CALCUL ?

Dans l'implantation des programmes en cours, le calcul n'est pas toujours à l'avant-plan, même s'il est bel et bien présent lorsqu'on analyse plus à fond les programmes du primaire et du secondaire. Lorsque nous avons abordé cette question, nous avons fait état de plusieurs raisons justifiant la nécessité d'y travailler.

Développer des habiletés de calcul chez les élèves apparaît lié à la compréhension des concepts mathématiques de nombre et d'opérations. Le calcul, pour avoir un sens, s'appuie en effet sur cette compréhension, mais à l'inverse, au fur et à mesure que l'on progresse dans un calcul raisonné, réfléchi, on comprend mieux en retour le nombre et les opérations et notre conception du nombre s'enrichit. Le calcul permet par ailleurs un meilleur contrôle sur certains types de problèmes (par anticipation de la réponse, de l'ordre de grandeur, par exemple). Il peut accroître les capacités d'initiative des élèves lors de la résolution de problèmes numériques (ils peuvent se libérer de l'espace mental que requiert le calcul pour s'engager véritablement dans le processus de résolution de problèmes). Il permet bien sûr un jugement critique sur la réponse à des questions qui peuvent se poser non seulement en mathématiques, mais aussi dans la vie quotidienne. Ces discussions ont constitué la base de la réflexion qui nous a conduits à considérer le développement des habiletés de calcul chez les élèves comme un élément clé à considérer.

Le produit de ce travail conjoint a pris la forme d'activités et de scénarios possibles d'intervention, en proposant différentes manières d'aborder le travail sur le calcul avec les élèves. Il rend compte aussi d'une réflexion sur ce que l'on cherche à développer chez les élèves à travers ces activités de calcul.

- « Ainsi, une des intentions que l'équipe a cherché à réaliser est celle de donner aux élèves le goût de calculer. Nous voulions développer chez ces derniers un rapport plus positif aux mathématiques, et en particulier au calcul. » Des activités ont été élaborées en ce sens, qui prenaient différentes formes : des projets s'étalant sur l'année ou une partie de l'année (un suivi du hockey et la compilation des points associés pour en tirer partie; le financement d'une activité de fin d'année que l'on veut organiser) ou encore des jeux, des défis (activités ludiques) qui cherchent à développer chez les élèves – en même temps qu'un rapport plus positif au calcul – le calcul raisonné. Le jeu suivant « Le compte est bon », inspiré de l'émission télévisée *Des chiffres et des lettres*, va dans ce sens.

On donne aux élèves 7 nombres (assez petits, par exemple 2, 5, 4, 6, 7, 9, 3).

On indique un résultat à atteindre en utilisant ces nombres et les quatre opérations (un gros nombre, par exemple 999).

Le but du jeu est d'atteindre le nombre donné en résultat, ou de s'en approcher le plus possible. Le gagnant est celui qui réussit (variante possible : celui qui réussit en effectuant le moins d'étapes possibles). On fixe des contraintes; celles-ci peuvent varier pour rendre la tâche plus ou moins complexe (exemples : chaque nombre ne doit être utilisé qu'une seule fois; on peut utiliser plus d'une opération; on peut fixer un nombre d'étapes pour atteindre le but).

Un délai de temps est aussi imposé pour forcer le recours au calcul mental (on peut commencer par un délai assez long, puis réduire progressivement).

- *Une autre des intentions visées par l'équipe touche à l'apprentissage des calculs de base.* Très vite, les questions de l'apprentissage des tables et du développement d'automatismes de calcul, ont été considérées par l'équipe. Il ne s'agit pas en effet d'un simple travail de mémorisation; celle-ci, menée par récitation (comme une comptine : huit fois sept cinquante six...) est très coûteuse sur le plan cognitif et n'est pas non plus mathématiquement pertinente. Peut-on construire des stratégies d'apprentissage moins onéreuses et mieux adaptées? Comment faire acquérir ces automatismes de calcul? Ce travail a débouché sur l'idée d'un répertoire à construire chez les élèves pour rendre possible ce développement, parce que tout calcul, pour s'exercer mentalement ou par écrit de façon efficace et flexible doit pouvoir s'appuyer sur un répertoire de résultats, de stratégies.

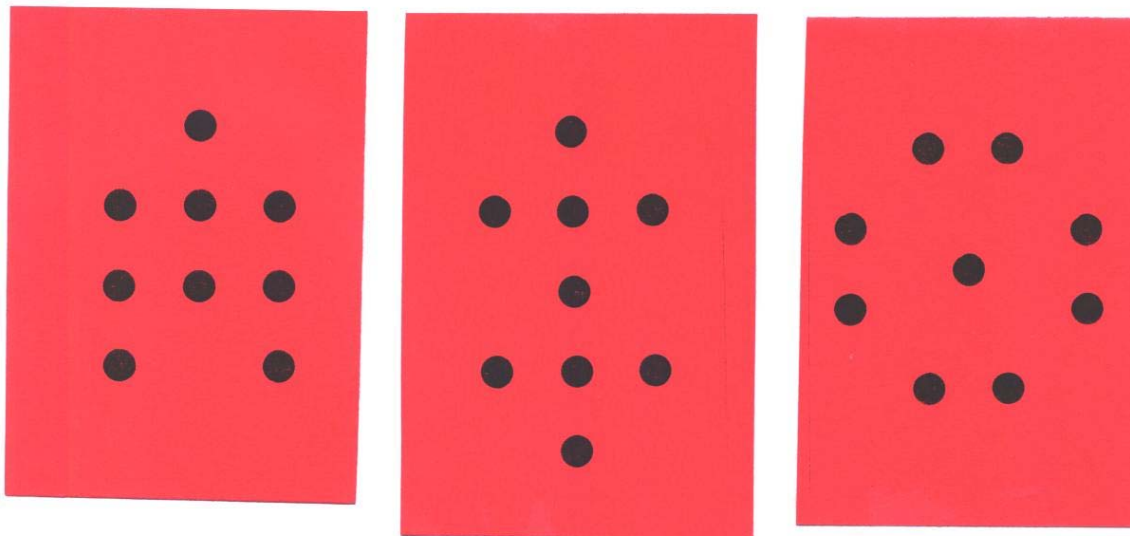
Un tel objectif renvoyait au développement de stratégies chez les élèves, en jouant sur les particularités, les régularités, les compositions et décompositions des nombres et en établissant des liens entre les résultats mathématiques (exemples : faire construire les tables de multiplication; exploiter la table de Pythagore et une visualisation géométrique des nombres; repérer dans une table de multiplication construite les régularités; chercher des moyens pour se faciliter la tâche – par exemple, si on connaît 6×6 , on peut retrouver facilement 6×5 ou 6×7 ; compléter par déduction une table de multiplication qui a déjà été amorcée).

- *Ce travail a aussi besoin de points d'appui. Une bonne représentation mentale des nombres constitue ici une facette du travail qui nous est apparue indispensable.*

Une des activités que nous avons exploitées en ce sens est celle des cartes à points.

On montre rapidement aux élèves une carte et ils doivent identifier le nombre présenté.

On partage ensuite les stratégies utilisées par les élèves pour trouver vite ce nombre.



Dans cette activité faite sur une base régulière avec différentes cartes, une représentation globale des petits nombres est ici intériorisée par l'élève. Cette visualisation rapide de nombres fait appel à un repérage de régularités et à l'utilisation de la décomposition des nombres. Cette activité met en évidence – lorsqu'on revient avec les élèves sur la manière dont chacun a pu rapidement voir le résultat – sur différentes stratégies et contribue en ce sens au développement du raisonnement des élèves [d'où l'expression *calcul raisonné (ou réfléchi)* que nous allons reprendre par la suite].

- *Le calcul réfléchi nécessite l'élaboration de stratégies originales*, et ainsi, contribue au développement des capacités de raisonnement des élèves. En calcul réfléchi, aucune procédure ne s'impose a priori, et le plus souvent, plusieurs sont possibles (voir l'exemple ci-dessous), d'où l'intérêt qu'il y a à revenir avec les élèves sur l'explication de différentes procédures et la confrontation des procédures possibles et efficaces.

$$25 \times 12$$

P1 : calcul de 25×10 et de 25×2 , puis somme des deux résultats

P2 : décomposition de 12 en 4×3 et calcul de 25×4 , puis de 100×3

P3 : utilisation du fait que 25 est le quart de 100; on calcule 100×12 puis on divise par 4

Plusieurs types d'activités ont été élaborés dans le but de développer cette « intelligence du calcul », ce calcul raisonné (avec des nombres naturels, des nombres décimaux, des fractions) : des activités de calcul rapide (calculs écrits à faire dans un temps limite, forçant le recours à des stratégies); des calculs mentaux, (forçant une réflexion); des jeux de stratégie (nous en avons eu un exemple précédemment); des compositions de calculs par les élèves (par exemple, avec quatre 3, on peut retrouver 0, 1, 9, 10, 12, 15, 18, 21, 24 – on essaie de voir comment); des questions où l'élève doit raisonner pour se prononcer sur la réponse possible (par exemple pour le produit 21×98 , on propose plusieurs réponses possibles : 20 518, 2 058, 2 085 258; il explique lesquels sont faux et pourquoi).

Toutes ces activités ont fait l'objet d'un retour sur différentes stratégies, que les élèves devaient expliquer.

Nous n'avons ici repris que quelques-unes des activités élaborées, lesquelles illustrent la richesse de cette rencontre entre des intervenants et intervenantes venant de cultures différentes. Au terme de ce projet, un groupe s'est constitué, qui souhaitait poursuivre et partager avec d'autres l'expérience acquise. Les propos de certains participants le montrent bien :

(Josée) « J'espère que ça va se poursuivre; moi ce serait mon plus grand vœu, il ne faut pas s'arrêter là. J'ai toujours eu cette préoccupation depuis le début. Je suis ici, j'apprends beaucoup mais ça sert à quoi? J'avais besoin, je l'ai dit plusieurs fois, je veux que ça serve à quelque chose, pourquoi on n'ouvre pas à d'autres ce qu'on a appris, il ne faut pas que ça reste ici. »

(Carole) « C'est un volet qu'on veut diffuser l'an prochain, permettre aux enseignants de partager. Du matériel, on en a modifié, on en a construit, donc il y aurait lieu de partager des stratégies avec les enseignants, puis par le biais d'un concours, pour qu'il y ait un but à travailler les habiletés de calcul... Je pense qu'on est intéressé à diffuser, c'est une préoccupation depuis le début de dire que ce que l'on fait ne reste pas en vase clos. »

3. QUAND UN GROUPE SE MOBILISE POUR PARTAGER CETTE EXPÉRIENCE AVEC LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE ÉLARGIE

Dans le prolongement du projet, les activités élaborées sur le calcul ont donc été partagées avec d'autres enseignants et enseignantes. Des rencontres ont été organisées dans chacun des trois secteurs de la commission scolaire à cette fin, prises en charge par des membres de l'équipe de départ, un enseignant du primaire, un enseignant du secondaire du secteur concerné et les conseillères pédagogiques. Plusieurs enseignants ont assisté à ces rencontres, organisées sur le thème « Devenez calculomaniaques », qui venaient des secteurs East Angus (polyvalente Louis Saint-Laurent et trois écoles primaires), Coaticook (polyvalente la Frontalière et cinq écoles primaires) et Lac-Mégantic (sept écoles primaires). Ce partage des expériences, des moyens et des stratégies développées par l'équipe autour du calcul a ainsi rejoint d'autres enseignants du primaire et du début du secondaire. La démarche se voulait un moyen d'inciter d'autres enseignants des deux ordres d'enseignement à communiquer entre eux, tout en s'interrogeant sur le travail concernant le calcul.

Un concours a par ailleurs été mis sur pied à l'intention des élèves, qui a constitué un puissant levier de motivation pour bon nombre d'entre eux qui y ont participé. Pour la finale, 24 élèves du secteur East Angus s'étaient donné rendez-vous à la polyvalente Louis St-Laurent (15 du secondaire, 9 du primaire), ainsi que 25 élèves du secteur Coaticook (9 du secondaire, 16 du primaire) et 24 élèves du secteur Lac-Mégantic (venant d'écoles primaires). Cette finale récompensait les élèves qui avaient été sélectionnés et soulignait le travail de leurs enseignants. Une occasion unique pour plusieurs, favorisant l'échange entre les élèves du primaire et ceux du secondaire, leurs enseignants présents, les parents qui, dans certains cas, avaient souhaité eux aussi participer au concours, et bien sûr, les membres de l'équipe. Une expérience qui s'est avérée très positive pour tous.

CONCLUSION

Au delà des retombées nombreuses que nous avons mis en évidence précédemment, il nous semblait intéressant – pour conclure sur cette expérience riche de collaboration que nous voulions ici partager avec d'autres – de laisser la parole aux enseignants. Ils témoignent ici de l'apport d'une telle démarche pour leur pratique.

(Isabelle) « Ce que ça m'a apporté, comme enseignante, c'est le goût d'enseigner les mathématiques différemment, le

goût d'essayer plein de choses puis d'essayer d'aller chercher des enfants en difficulté aussi par d'autres portes d'entrée. Ça m'a vraiment aidée dans mon enseignement, ça a donné comme résultat que les élèves aiment les maths. Ces enfants adorent les mathématiques : quand on dit on fait des mathématiques ou quand on s'engage dans un grand problème, ils sont contents. En faisant un de ces problèmes, je me suis rendu compte que j'étais dans un état de grâce... J'avais le goût d'appeler tout le monde à l'école puis de dire : " Venez, regardez ça, ils étaient vraiment motivés, au travail, j'ai l'impression que c'est le résultat de ce que j'ai appris dans notre groupe. " Mon ouverture face aux mathématiques a ouvert les enfants aux mathématiques. »

(M.P.) « Ce que j'ai le plus appris, c'est d'axer sur le raisonnement, donc pourquoi on fait ça, ça vient d'où? Pourquoi cette forme-là existe? Elle part d'où? Faire réfléchir les élèves là-dessus, leur montrer que ça n'arrive pas comme ça. Une formule, c'est sûr que tu l'appliques, mais tu sais d'où ça vient et pourquoi on la fait comme ça. Réfléchir sur ce qu'on est en train de faire... »

(Mélanie) « C'est de trouver des moyens pour intéresser les élèves, puis des moyens pour que les connaissances restent là, pour que ce ne soit pas de l'ouvrage qu'ils recrachent à l'examen et qu'ils oublient. Ça m'a éclairée là-dessus. »

(Marie Ève) « Beaucoup de questionnements, beaucoup de remises en question sur mes pratiques. Je suis tout le temps en train de me poser plein de questions. Est-ce que c'est correct, ce que je fais là? Ça a alimenté encore plus mes questionnements... Maintenant, tout est plus en place dans ma tête. Il y a eu tout un cheminement qui a été fait, une philosophie puis, en plus, on a des outils concrets. Je sens que je n'ai pas juste un cartable plein d'affaires, mais j'ai aussi toute la réflexion qui va avec... »

M^{me} Nadine Bednarz est professeure émérite au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal. M^{me} Mélanie Auclair est enseignante à la polyvalente La Frontalière et M. Marc-André Barrette est enseignant à l'école Louis Saint-Laurent. Sont également enseignantes M^{mes} Josée Lafontaine, à l'école Notre-Dame-de-Fatima, Marie Ève Péloquin, à l'école Notre-Dame-de-Lorette et Isabelle Rodrigue, à l'école Notre-Dame-du-Sacré-Cœur. M^{mes} Chantal Leroux et Carole Morelli sont conseillères pédagogiques à la Commission scolaire des Hauts-Cantons.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEDNARZ, N. et autres. « Pour une plus grande harmonisation dans la transition du primaire au secondaire en mathématiques », *Bulletin de l'Association mathématique du Québec (AMQ)*, (à paraître). « Horizons de la recherche participative », *Projet de recherche sur la transition primaire secondaire en mathématiques*, [www.rp.uqam.ca].

¹ Ce projet a été rendu possible grâce à une subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH-INÉ) et à un financement de la Commission scolaire des Hauts-Cantons. Un prolongement de ce projet est en cours pour une troisième année, visant à partager avec d'autres enseignants et d'autres élèves les activités élaborées par l'équipe.

² L'équipe de départ réunissait trois enseignants du début du secondaire : Marie-Pierre Beaudoin (polyvalente Louis Saint-Laurent, East Angus), Louis Pomerleau (polyvalente Montignac, Mégantic) et Mélanie Auclair (polyvalente La Frontalière,

Coaticook) et cinq enseignants au 3^e cycle du primaire, venant des écoles sources : Marc-André Barrette (école Louis Saint-Laurent, Compton), Josée Lafontaine (école Notre-Dame-de-Fatima, Lac Mégantic), Marie-Ève Péloquin (école St-Camille, Cookshire), Sylvie Roy (école Du Parchemin, East Angus) et Isabelle Rodrigue (école Notre-Dame-du-Sacré-Cœur, Weedon). L'équipe de recherche comptait également Nadine Bednarz, professeure à l'UQAM et Carole Morelli et Chantal Leroux, toutes deux conseillères pédagogiques, respectivement au primaire et au secondaire, à la Commission scolaire des Hauts-Cantons.

- ³ Par exemple, le travail sur le sens de la fraction est abordé au primaire et au début du secondaire, de même que la comparaison et la notion de fractions équivalentes. Celui sur les opérations sur les fractions (sens et calcul), amorcé à la fin du primaire (addition, soustraction de fractions dont le dénominateur de l'un est multiple de l'autre, multiplication d'un nombre naturel par une fraction) est repris au secondaire et poussé plus loin en introduisant les quatre opérations sur les fractions. Ce qui nous démontre bien le recoupement qu'il y a entre les savoirs essentiels travaillés à la fin du primaire et ceux qui le sont au début du secondaire.
- ⁴ C'est ici la chercheuse qui parle.
- ⁵ Les propos rapportés dans le présent article ont été enregistrés lorsque nous avons effectué le bilan collectif final avec l'équipe. Nous voulons illustrer par ces témoignages le mode de fonctionnement que nous nous sommes donné à l'intérieur de ce projet, tel qu'il a été vécu par les participants, et son apport dans la pratique (pour nous, comme praticiens, et aussi pour nos élèves).

ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN COLLÉGIALITÉ

par *Élie Tarakdjian*

« L'institution scolaire se renouvelle. L'élève d'aujourd'hui n'est pas celui d'hier. La conception de l'apprentissage change; celle de l'enseignement aussi. L'école n'a plus le monopole de la transmission et de la diffusion des connaissances et des habiletés. L'enseignant n'est plus ce magicien, ce maître incontestable et incontesté de la scène du savoir. Le rapport à l'autorité se modifie; il devient une sorte de relation presque égalitaire, basée sur le respect mutuel. Plus que jamais, le travail du personnel enseignant pose des défis particuliers dans l'exercice de la profession. L'éthique de travail et la gestion de classe s'avèrent des dimensions cruciales au quotidien. La pratique de l'enseignement évolue et les compétences à mobiliser doivent s'ajuster à de nouvelles réalités sociopédagogiques... »

De tels propos relèvent du déjà lu, déjà entendu. Mais alors, pourquoi remettre le lecteur dans cette ambiance introductrice comme s'il fallait encore revenir sur les interminables explications quant au bien-fondé de la réforme scolaire amorcée au début du siècle? Que l'on soit rassuré. Loin de nous l'idée de nous montrer rétroactif. Si nous rappelons de telles réalités au sujet du renouveau pédagogique, c'est pour illustrer la complexité du contexte dans lequel le personnel enseignant exerce désormais sa profession; c'est pour mettre en évidence les nouvelles conditions dans lesquelles se déploient les compétences de l'enseignante et de l'enseignant d'aujourd'hui.

DE QUELLES COMPÉTENCES S'AGIT-IL?

Des compétences professionnelles, bien sûr. Celles que la personne a toujours su mobiliser et celles qu'il lui faut désormais déployer compte tenu d'un contexte social et scolaire de plus en plus complexe. « Rien de nouveau dans le firmament pédagogique de l'enseignant », dira-t-on. Il y a trente ans, il incombait aussi à ce professionnel d'agir de façon éthique, de communiquer clairement et de concevoir, planifier et superviser des activités d'apprentissage, des tâches à effectuer et des modes d'évaluation. Alors, qu'y a-t-il de si nouveau?

C'est avant tout une intention claire de rendre concret et explicite ce qui autrefois était abstrait et implicite dans la pratique enseignante. Des repères qui situent le professionnel dans sa propre profession. Un cadre de référence à double fonction qui sert, d'une part, à préciser ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne qui débutera un jour dans la profession et, d'autre part, à réguler les actions pédagogiques des enseignants expérimentés, mais engagés dans une démarche de formation continue. Voilà ce qu'il y a de nouveau : le *Référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante*¹, une sorte de charte dans laquelle les concepteurs ne se contentent pas d'énumérer de façon statique les douze compétences désormais essentielles à la pratique enseignante; ils les énoncent plutôt dans des termes affirmatifs et engageants. Ils précisent leur sens, définissent comment les mettre en œuvre (composantes) et circonscrivent leur portée et leur limite.

INDIVIDUALITÉ ET COLLÉGIALITÉ

Les compétences professionnelles sont interdépendantes. Leur interrelation est indispensable à la formation ou au travail d'une enseignante ou d'un enseignant. Elles se fondent sur un ensemble de ressources telles que des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des banques de données, de la littérature spécialisée, des techniques, des stratégies et aussi sur d'autres ressources, qui sont plus précisément utilisées dans un contexte d'action donné. Les compétences ne se rapportent pas toutes à l'**individualité** de la personne; elles ne se réduisent pas toujours à ses seules ressources. Les ressources

peuvent aussi venir du milieu, c'est-à-dire de collègues, de réseau de pairs, de membres de la direction de l'école ou du personnel professionnel ou non enseignant.

C'est bien connu, l'autonomie accordée à l'école dans la Loi sur l'instruction publique s'appuie notamment sur la reconnaissance de l'autonomie professionnelle. Or, la professionnalisation implique une forme de partage de l'expertise professionnelle par un groupe de personnes. Non seulement sur le plan des savoirs ou des savoir-faire, mais aussi sur une manière commune d'aborder les situations et d'y faire face. Cette culture commune constitue une sorte de code du groupe professionnel, qui exprime ses valeurs, ses croyances, ses attitudes et ses représentations au sujet du travail. Cette culture partagée s'appelle la **collégialité**.

Pour être déployées, certaines compétences professionnelles n'exigent-elles pas l'étroite collaboration du personnel d'une école? « *Collaborer avec l'équipe pédagogique* », « *Coopérer avec l'équipe-école* », « *Travailler de concert* », « *S'engager dans une démarche individuelle et collective* » sont toutes des expressions que l'on retrouve dans les énoncés de quatre des douze² compétences du référentiel ministériel. La collégialité ne brime pas l'individualité; elle l'affirme, la stimule et l'oriente. En effet, chaque enseignante ou enseignant doit être en mesure de saisir le sens de toutes ces compétences professionnelles et d'en percevoir la portée. Il est sans doute aussi de sa responsabilité de collaborer activement avec les autres membres de l'équipe-école, afin que tous puissent se donner une compréhension commune de ces compétences et mesurer les conséquences de leur déploiement ou de leur non déploiement au sein de leur école.

ÉVALUER LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN COLLÉGIALITÉ

Évaluer les compétences professionnelles du personnel enseignant n'est pas une mince tâche. Vouloir le faire d'une façon strictement officielle ou sanctionnelle serait une opération risquée de la part d'une direction d'école.

C'est d'ailleurs ce genre d'évaluation conservatrice et menaçante, comme le relève Louise Gaudreau, qui sclérose l'opération elle-même : « [...] l'évaluation de pratiques ou de programmes reste une pratique très peu emballante pour la majorité des intervenants des écoles [...] Une des premières leçons enseignées par le domaine de l'évaluation est justement d'admettre l'existence répandue de ces réactions négatives pour les comprendre d'abord et, ensuite, pour tâcher de ne pas les susciter ou de ne pas les accroître³. [...] »

« Toute direction d'école engagée dans un processus d'évaluation des compétences professionnelles de son personnel devrait savoir qu'une compétence professionnelle à l'enseignement possède des caractéristiques définies⁴ ». La compétence est interne à la personne; elle intègre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes; elle se manifeste dans des situations réelles de pratique d'enseignement à partir des attentes et de la demande d'un contexte de pratique donné. Il est donc de mise, pour tout évaluateur, de saisir que la non-manifestation d'une compétence n'implique pas automatiquement son absence chez la personne évaluée. Cela pourrait aussi vouloir dire que, pour diverses raisons, le contexte même de l'école ne rend pas possible la mise en œuvre de cette compétence.

Il est donc impératif pour une direction d'école d'être explicite. Il lui incombe d'annoncer clairement les intentions de l'évaluation des compétences, de s'assurer que son personnel est conscient de l'impact d'une telle évaluation sur la vie pédagogique de son école et de garantir un maximum de cohérence entre les critères d'évaluation et les attentes précisées dans le référentiel.

On doit évaluer les compétences professionnelles non pas pour *rendre compte*, mais surtout pour *se rendre compte* de ce

qui se vit à l'école. On le fera aussi en collégialité. En effet, il est pertinent d'impliquer le personnel enseignant dans le processus d'évaluation de ses propres compétences. Cela diminue les craintes tout à fait fondées au sujet de la démarche évaluative ainsi que les sentiments d'incertitude quant à l'utilisation des résultats de l'évaluation. Cela fait en sorte aussi que les enseignantes et les enseignants peuvent trouver une façon de s'approprier davantage le sens d'une telle évaluation, tout en réalisant qu'elle correspond à leurs propres questionnements et à leurs intérêts personnels et surtout qu'elle répond à leurs préoccupations quotidiennes.

PROPOSITION DE DÉMARCHE ÉVALUATIVE DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN COLLÉGIALITÉ

Pour effectuer une évaluation pertinente et objective des compétences professionnelles du personnel enseignant d'une école, nous suggérons de procéder de façon collégiale, par étapes, en suivant la démarche proactive que voici :

- Annoncer clairement les intentions de l'évaluation des compétences professionnelles, en inscrivant celle-ci dans un contexte de formation continue et dans un continuum à construire selon le profil professionnel de chaque individu. La direction de l'école est responsable de cette étape-clé.
- Impliquer le personnel enseignant dans un processus évaluatif participatif, d'abord à l'intérieur d'un comité restreint direction-enseignant dont le mandat serait de clarifier le contenu du référentiel ministériel et de le rendre intelligible, et ensuite, au sein de l'équipe-école.
- Les membres du comité restreint, pour chacune des douze compétences professionnelles, devraient :
 - identifier la catégorie d'appartenance (fondements, acte d'enseigner, contexte social et scolaire et identité professionnelle) et le mode de déploiement (individuellement, en collégialité);
 - s'entendre sur une définition non ambiguë, sur le sens, la portée;
 - définir les attentes relatives ou les différents profils de développement souhaités chez le personnel enseignant;
 - dégager des composantes les termes-clés qui peuvent servir de critères d'évaluation;
 - s'assurer que les critères choisis sont opérationnels et observables;
 - construire un outil d'évaluation comportant une échelle de mesure à caractère formatif.
- Au sein de l'équipe-école, il faudrait :
 - adhérer aux intentions évaluatives de la direction de l'école;
 - discuter le fruit du travail mandaté et arriver à un consensus quant aux profils de développement que l'on attend de chacun et chacune;
 - clarifier (à travers des projets d'école communs, par exemple) dans lequel devraient se déployer chacune des compétences;
 - se mettre d'accord sur les modalités de l'évaluation (critères d'évaluation retenus, facture de l'outil d'évaluation, fréquence d'évaluation individuelle et collective);
 - s'entendre sur le contenu de la formation continue ou les moyens de régulation individuelle et collective.

CONCLUSION

L'évaluation en collégialité des compétences professionnelles du personnel enseignant est chose possible. Mais encore faut-

il le faire avec doigté, en se donnant le temps, afin d'en comprendre les finalités et de pouvoir réfléchir, assimiler et intégrer dans son quotidien les éléments essentiels à un développement personnel et professionnel des plus prometteur.

M. Élie Tarakdjian est consultant en mesure et évaluation.

- ¹ Extrait de *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Ministère de l'Éducation, 2001.
- ² Les 5^e, 9^e, 10^e et 11^e compétences professionnelles ne peuvent se manifester que dans un contexte de collaboration pédagogique. Voir le référentiel des compétences professionnelles, dans *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Ministère de l'Éducation, 2001.
- ³ Louise GAUDREAU, *Évaluer pour évoluer*, Montréal, Éditions Logiques, 2001.
- ⁴ Roland LOUIS, France JUTRAS et Hélène HENSLER, « Des objectifs aux compétences : implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres », *Revue Canadienne de l'Éducation*, vol. 21, n^o 4, 1996, p. 414–432.

➤ LES DISPOSITIFS

UN PONT ENTRE LA FORMATION INITIALE ET LA FORMATION CONTINUE : LE CYBERFOLIO DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

par France Lacourse

Xavier, assis au bord du lac, apprécie la fin des vacances. Après quatre ans de formation universitaire, il se sent libre. Enfin, presque... Il se souvient de sa bonne performance devant les trois membres du jury d'évaluation de son « cyberfolio de compétences professionnelles ». Les quelques commentaires élogieux reçus ont vivifié sa reconnaissance professionnelle et il se sent prêt à enseigner dans ses propres classes. Son diplôme d'enseignement en main, il a postulé pour obtenir un contrat d'enseignement. Dans ses lettres de sollicitation acheminées aux commissions scolaires ciblées, il proposait aux éventuels employeurs de consulter son cyberfolio. Aujourd'hui, il a reçu un appel lui offrant une entrevue et on lui a mentionné que son cyberfolio de compétences professionnelles a intéressé l'équipe et que l'on souhaitait le rencontrer. Il est confiant...

Le cyberfolio de compétences professionnelles est une nouvelle avenue de communication à propos de son savoir-agir¹. Ce dispositif de formation à la réflexion professionnelle présente le projet identitaire du futur enseignant et son processus de développement professionnel de façon globale et intégrative. Il permet à l'éventuel employeur de parcourir à l'aide du regard de l'individu, les chemins empruntés, les réalisations accomplies, les obstacles surmontés et les ressources sollicitées lors de la construction de ses compétences. Le cyberfolio, longtemps réservé aux artistes, gagne de plus en plus d'adhérents dans le milieu éducatif au Québec, en Europe et aux États-Unis. Il est le miroir de la pratique réflexive de tout professionnel contemporain. On y dépose des fichiers textes, des Power Point ou des clips audio ou vidéo de ses meilleures réalisations. Cet outil contient des preuves de ce qui est avancé dans les affirmations du bilan de compétences et ces traces sont faciles d'accès, se consultent rapidement et favorisent l'appréciation de l'emploi des TIC chez l'auteur. En constante évolution le cyberfolio permet de travailler vers des ressources durables.

UN OUTIL POUR DÉBUSQUER LE GENRE RÉFLEXIF

Dans le contexte des bouleversements socioéconomiques actuels, le monde du travail transforme ses pratiques d'entretien d'embauche – pour ne pas dire évaluatives – de même que le monde de l'éducation dans le but de certifier les apprenants. Ces deux mondes recourent aux bilans de compétences pour évaluer le développement professionnel des individus et déterminer des objets éventuels de formation continue. Dans la nouvelle culture de l'action professionnelle bien ouverte à la régulation, ces pratiques offrent des repères aux acteurs, aux institutions et aux organisations. Ainsi « l'idée [en regard de la professionnalisation] d'un métier en évolution qui oblige à des repositionnements tout au long d'un parcours professionnel semble partagée » (Jorro 2007, p.11). Par voie de conséquence, cette idée conduit à l'analyse de la pratique telle qu'elle s'est déroulée en contexte et exige un croisement de regards, le regard de soi sur son action et le regard d'autrui. Alors, l'analyse s'opérationnalise à partir des standards connus pour déboucher sur le maintien et la valorisation de la pratique ou sur une décision d'ajustement. Ce qui signifie que s'éprouver dans le vif de l'action ne fait pas nécessairement naître l'estime de soi, la confiance en soi ou l'autonomie professionnelle. Il faut se confronter à un cadre de référence et à autrui à l'aide de l'analyse réflexive pour que l'action, ce qui se fait, puisse se transformer en pouvoir d'agir et en capacité de dire. C'est alors

que le cyberfolio soutient le développement professionnel. Cette discursivité professionnelle et les réalisations archivées présentent une bonne idée de l'autonomie de la personne, de son intelligibilité et de son potentiel de développement.

UN PARI SUR L'ANALYSE RÉFLEXIVE COMME SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Au-delà du produit – du bien livrable, selon le discours néolibéral – c'est à travers la visée de professionnalisation que l'on identifie la volonté de reconnaître un personnel qualifié, réfléchi, engagé individuellement et collectivement, et qui conduit vers un renouvellement continu de l'individu et de sa communauté de pratique. C'est tout le débat autour du passage du métier à la profession enseignante. Les travaux de Schön (1983) soutiennent ce concept du professionnel capable d'adaptation face au changement. Un paradigme qui force à considérer la fonction critique de la réflexivité. Elle se traduit alors dans l'évaluation formelle et informelle manifeste dans les démarches d'autoévaluation et de coévaluation des compétences attendues.

UN PARI SUR L'ENGAGEMENT INDIVIDUEL

Partant de Schön (1996), disons que l'individu peut autoévaluer son expérience et son niveau de développement de compétences en vue de créer d'autres niveaux de compréhension susceptibles d'influencer sa pratique et son projet identitaire. Ce regard professionnel demande une démarche complexe d'introspection. En formation à l'enseignement, le regard se pose sur soi à partir du référentiel de formation des douze compétences décrétées par le ministère de l'Éducation du Québec², des savoirs acquis et multiréférenciés et des conceptions, entre autres, de l'enseignement, de l'enseignant, de la gestion de classe ou de la communication professionnelle. Cela exige, comme le soulignent Hensler et Desjardins (2006, p. 13), « une remise en question par l'étudiant de sa conception du savoir et de l'enseignement acquise au cours de sa scolarisation », donc une certaine tension à réguler. Le cyberfolio de compétences professionnelles devient un outil de régulation et d'engagement individuel. L'engagement conduit à un moment donné de sa vie à prendre la décision de se former et de renoncer à d'autres options. C'est aussi découvrir où se situe sa liberté d'action. Il existe alors une reconfiguration identitaire soutenue par des formateurs, qui aide à aiguiller cette transformation dans des conditions adéquates.

UN PARI SUR L'ENGAGEMENT COLLECTIF

La vision d'autrui peut interpellé, créer des tensions, déstabiliser et aussi, élargir ses propres conceptions. Cette confrontation des idées devient parfois une source de tension qui permet de cheminer et de mieux se préparer à l'accompagnement de ses propres élèves. Le mot *tension* ne signifie pas conflit dramatisé, mais plutôt étonnement, tiraillement, remise en question du bon sens, question en suspens, contradiction, résultat imprévu... Comme l'écrit Vanhulle (2005), c'est un levier au dépassement des tensions socialement générées en contexte. L'hypothèse est la suivante : « les activités collectives (interactions et rétroactions) provoquent des tensions qui alimentent le travail d'appropriation » (p. 165) de la théorie et de la pratique. Dans la perspective de Vygotsky, on peut parler d'apprentissage proximal. Ce qui se discute et s'apprend dans l'interaction sociale à l'aide d'une situation d'apprentissage (une vidéoscopie, un échange sur sa pratique, un texte professionnel, un élément du cyberfolio) provoque le doute sur une certitude, une croyance ou une idée et peut conduire vers une compréhension plus complexe d'un concept. Les échanges avec les collègues sont vus comme cruciaux au transfert d'expertise en milieu de travail et au changement pédagogique. Les enseignants de carrière témoignent d'ailleurs du rôle central de leurs collègues dans leur développement professionnel. Cela signifie également de briser l'isolement auquel conduit souvent le manque de temps et les multiples obligations du quotidien.

On s'entend pour dire que le cyberfolio de compétences professionnelles favorise l'échange collectif. Il permet à l'individu de réguler sa formation et sa pratique, de noter sa participation à une association professionnelle, un comité, une conférence ou un atelier, de faire état d'une formation créditée au 2^e ou au 3^e cycle, etc. Le futur employeur peut ainsi mieux orienter son plan de formation continue pour son organisation, afin de soutenir le potentiel de développement des membres de sa communauté de pratique. Toutefois, l'attention accordée à cet espace interactif entre apprenants, formateurs et employeurs nous force à questionner les conditions d'échange et d'analyse pour que le soutien envisagé favorise le développement d'un accompagnement de qualité et d'une réflexion riche et intégrative des apprentissages effectués.

DES CONDITIONS POUR UNE RÉFLEXION DE QUALITÉ ET EN CONFIANCE

Raconter son parcours de développement s'actualise dans le cyberfolio à partir de trois grandes phases, pour développer un regard critique sur sa pratique. Dans le but de déclencher la réflexion pour chacune des phases, il est pertinent de soulever quelques questions en amont de l'écriture. D'ailleurs, c'est à partir de ces phases que Xavier, dans le cas décrit plus haut, a construit son cyberfolio de compétences professionnelles.

- Mentionnons que la première phase consiste en l'**autoanalyse** de soi-même, des situations vécues et des activités réalisées. Ensuite, il convient de se demander : Qu'est-ce que j'ai fait? Qu'est-ce qui attire mon attention par rapport à mes objectifs?
- La deuxième phase peut-être nommée l'**autodiagnostic**. Elle consiste à procéder à l'interprétation du niveau d'atteinte des compétences et à l'autoévaluation de son potentiel de développement. Pour initier la réflexion, on peut se demander : Quelle interprétation puis-je faire en fonction de mes apprentissages? Quel niveau de la compétence ai-je atteint, dans le contexte où j'ai évolué?
- La troisième phase est l'**autorégulation**, soit l'ajustement de l'action, de la pratique professionnelle (incluant la pratique enseignante hors classe et la pratique d'enseignement en classe) et l'identification de doutes par rapport au système éducatif, aux programmes, à la structure scolaire, à ses capacités si le contexte change, etc. Des questions à débattre sont : Qu'est-ce que je veux faire pour m'améliorer? Quelles démarches entreprendre professionnellement? Comment exploiter les ressources à ma disposition pour poursuivre mes apprentissages?

Comme on peut le constater, cette démarche interpelle l'individu en relation avec au moins trois pôles identitaires : l'individu, l'apprenant et le futur enseignant. On peut dire que le trait d'union entre les trois identités est l'action à venir. Plusieurs stratégies de mise en relation permettent de s'appropriier les savoirs acquis et d'explicitier la relation. Par exemple, l'observation, la capacité d'analyse, la capacité de synthèse, la capacité de conceptualiser et celle de mettre en contexte les notions apprises pour éviter le recours à des idées toutes faites. Ainsi, le rapport à l'écriture réflexive est en constante construction, puisque très peu présent en début de formation. C'est à travers cette démarche organisée que l'individu raconte au *je* d'où il est parti, où il est rendu dans son parcours à l'heure actuelle et vers où il se dirige au regard de son développement professionnel et de son projet identitaire. Il est le seul à pouvoir s'y engager; personne d'autre ne peut le faire à sa place.

Toutefois, le regard d'autrui peut guider la réflexion plus en profondeur, en autant qu'une certaine confiance existe. La plupart des experts s'entendent pour dire que l'accompagnement constitue un des éléments les plus importants du succès de la réflexion. Le rôle conseil ou parfois évaluatif du formateur peut être considéré par rapport à un continuum d'intensité de l'accompagnement. À une extrémité, le formateur se situe dans la marge; devant la quasi absence de réflexion, il fait des

relances et encouragement à l'engagement. À l'autre extrémité, il occupe la tribune. Sa contribution permet alors de remettre en question des affirmations, des relations avec la théorie, la pratique et des éléments des réalisations soumises, et aussi de déstabiliser pour créer le doute. Comme on l'a déjà souligné, le cyberfolio de compétences professionnelles présente un grand potentiel comme soutien au développement et on peut reconnaître en général le professionnel à l'amplitude de son action et de sa réflexion.

CONCLUSION

La discoursivité professionnelle exprimée dans le cyberfolio de compétences professionnelles représente des capacités d'analyse critique sur son développement et sur l'organisation dynamique des composantes des compétences et des relations à établir avec la théorie, la pratique et ses meilleures réalisations. Cette discoursivité conduit au partage avec ses pairs, ses formateurs et son futur employeur, de son expertise, de ses savoirs, savoir-faire et savoir être, de ses pratiques et de ses valeurs. En somme, cet outil contribue au passage du statut d'étudiant en formation initiale à celui de professionnel en développement continu de son potentiel. C'est un pont qui évite la rupture et qui offre une continuité durable pour le professionnel et pour l'employeur.

Pour conclure, mentionnons que Xavier a obtenu un premier contrat d'enseignement lors de son entrevue d'embauche...

M^{me} France Lacourse est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

HENSLER, H. et J. DESJARDINS. « Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants? », dans J. DESJARDINS et autres (dir.), *Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle?*, Montréal, ACFAS, 2006, p. 5-23.

JORRO, A.. « L'évaluation, génératrice de développement professionnel », dans A. JORRO (dir.), *Évaluation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan, 2007, p.11-31.

SALMON, G. *E-moderating : the key to teaching and learning on line*, London, Kogan Page, 2000.

SCHÖN, D. A. *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques, 1996.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner*, New York, New York Basic Books, 1983.

VANHULLE, S. « Favoriser l'émergence du " je " professionnel en formation initiale : une étude de cas », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, 2005, p. 157-176.

¹ La compétence, dans le programme de formation initiale à l'enseignement (MEQ 2001, p. 52), se définit comme un savoir-agir intentionnel, réussi, efficace, efficient et immédiat, qui se manifeste de façon récurrente en contexte réel. La compétence constitue un projet, une finalité sans fin.

² Maintenant nommé ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS).

UN PROJET DE MENTORAT DIGNE DE MENTION

DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE S'ORGANISENT...

par Chantale Lepage

Comment maintenir et partager l'expertise développée dans une commission scolaire lorsqu'il y a des départs massifs à la retraite et un renouvellement importants des effectifs chez les enseignants? Pour faire face au renouvellement presque complet de ses effectifs en éducation physique au cours des quatre prochaines années, la Commission scolaire de Sorel-Tracy a donné son aval à un projet de mentorat en éducation physique, pour offrir un soutien personnalisé aux nouvelles recrues, mais également aux enseignants expérimentés qui voudraient explorer de nouvelles approches ou poursuivre le développement de leurs connaissances ou de leurs compétences professionnelles.

PETITE HISTOIRE D'UN PROJET...

Paul Masson, le responsable du dossier d'éducation physique à la commission scolaire et l'instigateur du projet, réfléchissait depuis un certain temps à ce qui pourrait être une bonne façon d'accompagner les nouveaux enseignants. À la suite d'un perfectionnement donné au début de l'année scolaire, il avait été surpris par les questions et l'insécurité des enseignants qui venaient d'être engagés. Comment pouvait-il aider ces jeunes à bien démarrer leur carrière? Il trouvait également dommage de voir partir à la retraite des enseignants expérimentés qui, au fil du temps, avaient développé des expertises particulières. Certaines manifestations risquaient de disparaître parce que ces gens quittaient l'école et la relève n'était pas préparée à continuer leur action.

Lors d'une journée pédagogique, il a exposé l'idée de faire du mentorat à quelques collègues qui, comme lui, avaient plus d'une vingtaine d'années d'expérience. M. Masson croyait qu'ils pouvaient aider les jeunes enseignants à mieux s'insérer dans la profession, en leur transmettant les savoir-faire de personnes d'expérience. En plus de répondre aux besoins des nouveaux enseignants, ils assuraient ainsi la relève. Préoccupés par la réussite scolaire de leurs élèves, les enseignants ont répondu qu'ils étaient prêts à participer à ce projet et à innover.

Après avoir fait l'inventaire des ressources, Paul Masson sonde le terrain pour connaître les enseignantes et les enseignants qui sont réellement prêts à s'engager. Il cherche des passionnés, qui croient à leur profession et qui désirent communiquer cette passion. Après quelques interactions, les mentors se rendent compte que les jeunes peuvent aussi contribuer à ces échanges professionnels. Fraîchement diplômés, ils arrivent avec de nouvelles idées, des approches différentes, d'autres manières d'intervenir. Certains possèdent des expertises particulières telles que les arts martiaux, l'escalade ou la danse rythmique, des disciplines qui pourraient être intégrées à leur enseignement (routines de mouvements, réchauffement, etc.). Les échanges se font dans les deux sens; il importe de susciter l'entraide et de cultiver le partage entre collègues. Ce type d'interaction brise l'isolement du spécialiste, qui est souvent isolé de ses collègues parce qu'il est le seul à intervenir dans sa discipline à l'école. Pour certains, ces contacts sont souvent la seule façon d'aller chercher du perfectionnement, d'où l'importance d'entretenir ces échanges.

Le projet a été déposé aux services éducatifs en 2006, puis il y a eu une entente avec le Syndicat de l'enseignement du Bas-Richelieu, afin de pouvoir inscrire dans le budget de perfectionnement des enseignants le coût des suppléances nécessaires pour assurer les libérations essentielles aux opérations. M. Masson fait le suivi du projet en considérant les besoins

exprimés, la disponibilité des ressources et les offres de service de perfectionnement présentées par les enseignants, pour les enseignants.

Pour obtenir un suivi, l'enseignant demande une autorisation aux services éducatifs en stipulant la raison de l'accompagnement et le nom d'un mentor qu'il aura identifié à partir d'une liste de ressources. Ensuite, le mentor est libéré et il prépare la rencontre ou la formation, selon la demande exprimée, puis se rend au gymnase pour aider ou observer l'enseignant en situation avec des élèves. Le mentoré peut aussi rencontrer le mentor dans son milieu. Des perfectionnements ou des rencontres portant sur des sujets d'intérêt particuliers peuvent également se tenir à l'occasion de journées pédagogiques. Le délai de réponse est généralement court, dépendant souvent de la disponibilité des ressources.

UN ENGAGEMENT PARTAGÉ

Sans l'ouverture et l'engagement des différents partenaires, ce projet n'aurait jamais pu voir le jour. Outre les services éducatifs et le syndicat, qui soutiennent le projet de mentorat, il y a un solide noyau d'enseignants motivés et généreux de leur expérience. Ces derniers partageaient déjà une grande complicité professionnelle. Au fil des années, ils avaient réussi à créer un véritable collectif de travail. L'arrivée de plusieurs enseignants nouveaux a considérablement modifié la composition du groupe, mais les « vieux » enseignants étaient prêts à partager leurs valeurs aux nouvelles recrues. Pour le syndicat et les services éducatifs, l'insertion professionnelle est une grande préoccupation. Selon Nancy Desbiens, directrice des services éducatifs, la réussite de ce projet tient au fait qu'il vient du milieu. Il a en effet été initié *par* et *pour* les enseignants. Contrairement aux ressources externes, le mentor comprend la réalité du milieu, il connaît la clientèle. Il est en effet plus facile de s'identifier à une personne qui vit une réalité semblable à la nôtre. Pour Sonia Éthier, présidente du syndicat, il s'agit d'un bel exemple de perfectionnement : il permet d'aller chercher les jeunes enseignants et de les intégrer graduellement à la profession. Le nouvel enseignant doit relever des défis et surmonter de nombreuses difficultés. On lui demande de remplacer quelqu'un qui a souvent beaucoup d'expérience et on veut qu'il soit performant, comme s'il n'avait pas le droit à l'apprentissage. Il est souvent laissé à lui-même, parce qu'il n'y a pas de mécanisme d'encadrement pour l'accueillir; c'est là une lacune de notre profession. L'expertise et la culture du milieu ne sont pas souvent communiquées lorsqu'un enseignant part à la retraite. Les collègues, les parents et la société sont souvent très sévères à l'endroit des nouveaux enseignants. On devrait pouvoir leur donner une chance, car l'expérience de l'enseignement n'est pas une qualité innée...

UN MENTOR POUR RÉPONDRE À QUELS BESOINS?

Les demandes de suivis et les offres de formation sont variées et elles renvoient toujours aux besoins exprimés par les enseignants. Paul Masson insiste pour intégrer les enseignants à statut précaire lors des rencontres ou des formations, puisque ces futurs enseignants viendront graduellement remplacer les prochains retraités. Au cours de la première année du projet (2006-2007), les demandes et les offres de service se rapportaient :

- 1) aux contenus, approches, moyens et stratégies pour enseigner la discipline (arts du cirque, olympiades, gestion d'ateliers en gymnase, planification d'étape ou d'année);
- 2) au renouvellement des pratiques associées au changement en éducation (éducation à la santé, évaluation des compétences, bulletin, activité physique et élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage);

- 3) à l'organisation de l'enseignement ou au fonctionnement dans une classe ou à l'école (s'organiser lorsqu'on enseigne dans plusieurs écoles, gestion de classe en éducation physique, première rencontre avec les parents, relations avec les collègues).

DÉFINITION DES RÔLES

Le mentor partage son expertise professionnelle avec une autre personne. Il ne s'agit pas de *faire à la place de...*, mais de *faire avec la personne*. Le mentor accompagne en offrant un soutien; il n'est pas là pour évaluer ou sanctionner. Il aide l'autre à mesurer ses forces et ses limites et à reconnaître ce qu'il voudrait améliorer dans son action professionnelle. L'intervention se fait toujours dans une perspective de développement professionnel, et non dans une perspective de jugement ni encore moins pour départager qui va rester ou non dans la profession. Il observe et remet en question les pratiques de l'autre pour l'aider à cheminer professionnellement. Le mentor apprécie l'expérience parce qu'il a le sentiment que le milieu reconnaît son expertise. Il bénéficie aussi de l'expérience des autres à travers les échanges qu'il a avec eux, s'il se place dans une posture d'apprentissage. Pour le faire, il faut cependant accepter de sortir de sa zone de confort. À l'aube d'une retraite, certains disent être encore animés par le goût d'apprendre et l'envie de faire des essais, d'expérimenter de nouveaux contenus ou d'autres approches.

De son côté, le **mentoré** exprime ses besoins et il cible ce qu'il voudrait apprendre ou approfondir pour améliorer son enseignement. Pour le faire, il faut qu'il puisse reconnaître ses forces et ses limites. Il y a une grande part d'acceptation dans le fait d'être suivi par un mentor : accepter de recevoir de l'aide, mais aussi se faire à l'idée que, même après la formation initiale, tout n'est pas nécessairement parfait lorsqu'on débute dans la profession. Même si les attentes du milieu sont parfois difficiles à combler, les jeunes enseignants aspirent à la réussite. Devant les exigences de la profession, certains peuvent éprouver un sentiment d'incompétence et vivre du stress ou de l'épuisement professionnel.

Les enseignants hésitent à faire appel à leurs collègues; ils ont peur d'être jugés, d'être évalués, voire même d'être rejetés par ces derniers. Face aux difficultés, ils ne quittent pas nécessairement la profession, mais certains vont ressentir une grande détresse psychologique. Joséphine Mukamurera, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, a interrogé plus de 600 enseignants québécois. Ses recherches révèlent les causes d'abandon des nouveaux enseignants : la lourdeur de la tâche (24 %), les groupes difficiles (18 %) et la précarité des emplois en début de carrière (16 %). Plus de la moitié des nouveaux enseignants interrogés ont envisagé d'abandonner la profession. Près de sept enseignants sur dix se sont sentis abandonnés à eux-mêmes durant les cinq premières années de leur profession.

Les enseignants ne sont pas obligés de faire appel à un mentor, mais en officialisant cette mesure, on les incite à le faire. Ceux qui le font sont moins isolés professionnellement, développent de l'assurance et de l'efficacité et ils sont mieux outillés pour survivre aux premières années dans la profession.

Après quelques mois, les retombées du projet s'avèrent positives, les enseignants manifestant beaucoup d'intérêt à son égard et, si la tendance se maintient, la commission scolaire offrira une dizaine de suivis au cours de la première année. En permettant aux nouveaux enseignants de s'adapter graduellement à la culture et au fonctionnement de leur milieu, on contribue certainement à leur rétention dans la profession. Selon la présidente du syndicat, ce type de suivi atteint toujours sa cible, car il correspond à un besoin spécifique. Avec un tel projet de mentorat, on est loin des formations qui sont parfois parachutées dans les milieux et qui deviennent souvent une surcharge pour les jeunes enseignants qui sont déjà dépassés

par la tâche. Ils ne sont généralement pas fermés à l'idée de continuer leur formation. Au contraire. Mais il faut s'enquérir de leurs besoins en les interrogeant; sinon, on rate complètement la cible.

UNE HISTOIRE À SUIVRE...

Au terme de sa formation initiale, l'enseignant hérite d'une classe. Il se débrouille comme il peut pour survivre à la situation, alors que dans certaines professions, on lui refuserait le droit d'accomplir certains gestes professionnels s'il ne les faisait pas cautionner par un tiers. Les nouveaux enseignants font face à de nombreux défis et c'est pourquoi il importe de se donner les moyens et les conditions pour faciliter leur insertion professionnelle et valoriser ainsi la profession enseignante.

Le soutien offert dans le contexte de ce projet est réalisé **avec** la personne, **et non à la place de** cette dernière. Il se fait en situation, en fonction des besoins exprimés par l'enseignant au regard de ce qu'il veut améliorer dans sa pratique professionnelle. Pour le moment, il s'adresse aux enseignants d'éducation physique, mais il pourrait éventuellement s'étendre à d'autres groupes. Des enseignants ont déjà manifesté un intérêt pour cette mesure de soutien, qu'il faudra probablement adapter à d'autres réalités que celle des spécialistes qui enseignent au primaire.

Pour assurer la réussite de ce genre d'initiative, la concertation et le travail de tous les partenaires (services éducatifs, syndicat, enseignants) sont essentiels. Les participants à la table ronde affirment que Paul Masson a assumé un leadership important dans le développement et la réussite du projet, mais ce dernier rétorque que ce projet n'est pas une affaire personnelle; il appartient à la région.

PARTICIPANTS À LA TABLE RONDE :

Nancy Desbiens, Services éducatifs, Commission scolaire de Sorel-Tracy : « Le soutien apporté peut permettre de garder les jeunes enseignants qui autrement songeraient à quitter... Peut-être que si on avait eu ce genre d'expérience un peu plus tôt à la commission scolaire, on aurait pu sauver ceux qui sont allés rejoindre le 15 % des nouvelles recrues qui n'enseignent plus après quelques années de carrière parce qu'ils n'ont pas réussi à survivre à ce milieu. »

« Selon le ministère de l'Éducation, 15 % des nouvelles recrues qui ont commencé à enseigner en 1999, n'enseignaient plus après cinq années de carrière (13 % au primaire et 18 % au secondaire). Ce taux grimpe à 20 % en ce qui a trait aux enseignants à statut précaire. »

Source : Brigitte Breton, *Le Soleil*, 15 mai 2006, p. 18.

Sonia Éthier, Syndicat de l'enseignement du Bas-Richelieu : « Les jeunes enseignants doivent s'intégrer, mais le milieu doit aussi bouger pour faciliter leur insertion. Il est important pour les mentors de manifester de l'ouverture face à l'inexpérience des jeunes enseignants et de les accueillir sans jugement. Ils doivent demeurer ouverts, pour que les jeunes se sentent à l'aise de demander. »

Paul Masson, École Saint-Jean-Bosco, Commission scolaire de Sorel-Tracy : « Les jeunes qui arrivent ont de grands souliers à chausser car ceux qui partent ont souvent beaucoup d'expérience. Le milieu s'attend à ce que le nouvel enseignant fasse le même travail, alors qu'il n'a pas toute l'expérience de son prédécesseur. Comprendre et s'intégrer à un nouveau milieu s'avère tout un apprentissage à réaliser pour ces jeunes. L'intégration professionnelle peut parfois prendre plusieurs années...

Les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants et les défis qu'ils doivent relever sont nombreux; c'est pourquoi il importe de leur offrir des mesures de soutien et d'accompagnement qui favoriseront leur insertion professionnelle. »

Dominic Béard, École Saint-Jean-Bosco, Commission scolaire de Sorel-Tracy : « Ce projet de mentorat a facilité mon passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement primaire. La réalité du secondaire n'est pas la même que celle du primaire... J'aurais peut-être relevé le défi à long terme, mais ma décision a probablement été influencée parce que j'avais la possibilité de bénéficier du soutien d'un mentor. »

Patrice Archambault, École intégrée Yamaska, Commission scolaire de Sorel-Tracy : « Les personnes ont l'impression de pouvoir faire partie d'une équipe même si elles travaillent isolées dans une école de campagne; elles savent qu'elles peuvent faire appel à un groupe. »

Martin Loranger, École Maria-Goretti, Commission scolaire de Sorel-Tracy : « Les enseignants hésitent souvent à demander de l'aide. Ce genre de projet offre la possibilité de le faire... En sachant qu'il y a un projet, ils se sentent plus à l'aise d'en demander, ils sont moins gênés de le faire. La commission scolaire a ouvert une porte, il suffit maintenant de la franchir... C'est le genre de projet dont tout le monde bénéficie et, au bout du compte, les élèves en bénéficient aussi. »

M^{me} Chantale Lepage est professionnelle de recherche et consultante en éducation.

SOURCES CONSULTÉES ET LIENS INTÉRESSANTS :

[<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=statistiques>]

[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/145/index.asp?page=dossierA_5]

[<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/virage3/index.asp?page=carrefour#>]

[<http://www.usherbrooke.ca/education/personnel/professeur/ped/mukamurerajosephine.html>]

[http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/attirer_f.pdf]

LE PLAN INTÉGRÉ DE FORMATION CONTINUE : UN PUISSANT LEVIER D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

À Québec, la Commission scolaire des Premières-Seigneuries met à la disposition du personnel scolaire un modèle innovateur de formation continue, inscrite au cœur du renouvellement des pratiques pédagogiques.

par Paul Francoeur

Depuis l'année 2002, la Commission scolaire des Premières-Seigneuries a progressivement mis au point et appliqué un dispositif de formation continue des enseignants qui marque une rupture avec une certaine tradition du milieu de l'enseignement. Il n'est plus question ici de déterminer les besoins de formation au gré des goûts du jour, d'une mode inconstante ou d'un engouement passager; non plus de concevoir le perfectionnement comme une simple activité d'information et de sensibilisation, sans suivi ni relance, sans préoccupation de résultats dans un réinvestissement mesurable.

En cohérence avec la planification stratégique de la Commission scolaire, sur la base d'une offre de service préparée par les Services éducatifs et mise à jour annuellement, chaque établissement procède à ses choix de façon concertée, selon ses priorités sur les plans individuel, collectif et institutionnel. Les orientations du projet éducatif et les éléments du plan d'action triennal balisent cette sélection d'objets et de moyens, qui sont structurés ensuite dans un plan de formation. Les écoles peuvent également recourir à des formations d'appoint, hors de ce menu préétabli. Les enseignantes et les enseignants participent ainsi au processus de décision relativement à leur développement professionnel.

Anticipant les demandes prévisibles des écoles, l'offre de service couvre une large gamme de possibilités, épousant les objectifs de mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise. Elle tient compte également de l'état de progression de chaque établissement vers l'atteinte de cet objectif fondamental de renouveau. Dans un souci de différenciation, des approches multiples et des modes de cheminement allant de l'autoformation à la participation à des groupes de travail inter-écoles respectent le rythme et le style d'appropriation du personnel scolaire. De plus, le programme d'assistance pédagogique, entièrement revu et corrigé, rend immédiatement et rapidement disponibles sur le terrain les services de professionnels de la pédagogie.

À l'occasion d'une table ronde tenue le 28 janvier 2008, la Direction des services éducatifs a d'abord décrit à grands traits ce modèle qui a fait ses preuves. Ensuite, deux écoles secondaires et deux écoles primaires ont témoigné de leur expérience concrète de cet encadrement qui associe l'action et la réflexion, la formation et l'accompagnement.

UN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AXÉ SUR L'ACTION

Céline Crépin, coordonnatrice des Services éducatifs, expose les lignes directrices du changement de politique entrepris par la Commission scolaire au chapitre de l'actualisation des enseignants sur le plan pédagogique. « Le modèle conçu et appliqué dans notre milieu est franchement innovateur et se démarque de bon nombre de pratiques antérieures :

- L'enseignant se trouve désormais rétabli dans ses prérogatives professionnelles et il dispose d'une marge d'autonomie croissante. Il participe de près à la détermination de ses objectifs personnels de formation, veille à les situer en relation directe avec les objectifs institutionnels de réussite des élèves et assume la responsabilité immédiate de composer le contenu de son coffre d'outils;
- Le plan de formation continue est défini et situé dans le contexte par l'équipe-école, en cohérence et en continuité avec

la vision commune et les valeurs partagées qui sont clairement inscrites dans le projet éducatif et concrétisées dans le plan d'action triennal;

- Les résultats des activités de formation font régulièrement l'objet d'une évaluation à l'aide d'indicateurs;
- L'enseignant a droit à un accompagnement de proximité et à une supervision attentive de sa démarche de mise en œuvre des nouveaux acquis, notamment à l'étape de ses retours réflexifs sur ces essais;
- La conseillancé pédagogique, réformée, se manifeste maintenant par l'intervention de deux équipes de professionnelles de la pédagogie (PPP au primaire et PPS au secondaire) œuvrant dans les écoles;
- Avec la mise sur pied de groupes de développement pédagogique (GDP), les écoles deviennent parties prenantes d'un réseau de partage et d'entraide dans les champs disciplinaires. Elles peuvent de cette manière, par l'intermédiaire d'agents multiplicateurs, progresser dans la compréhension des nouveaux programmes et dans l'expérimentation de stratégies de mise en œuvre, en tirant avantage d'un contexte enrichi et élargi;
- Parallèlement, la collaboration avec les universités demeure vigoureuse et variée, du point de vue de la recherche et du développement axés sur la réalité du terrain. »

Ce modèle s'avère, en pratique, souple et susceptible d'évolution. Il est exploité par chacune des écoles selon sa couleur particulière, sans uniformité. Les établissements progressent à leur rythme et conservent leur entière liberté quant au choix des moyens au regard de l'objectif commun, qui est la réussite des élèves dont ils ont la responsabilité.

MILLE CHANTIERS OUVERTS

Sous la gouverne de Danielle Alain, directrice des services éducatifs, on a donc effectué un virage très important au cours des dernières années, en traçant un tout nouveau profil du soutien au développement pédagogique. Les postes de conseillers ont été redistribués dans les établissements et l'élaboration des instruments relève désormais de l'initiative de chaque enseignant.

❖ UNE ÉQUIPE AU SERVICE DES ÉCOLES PRIMAIRES

Claudette Vézina, PPP, décrit la situation : « Six professionnelles de la pédagogie ont maintenant pignon sur rue dans le réseau des écoles primaires, qui peuvent réserver un temps défini pour l'accompagnement de la direction et des enseignants. On compte aussi une équipe de professionnelles pour le secteur de l'adaptation scolaire. Chaque école fait son choix dans l'offre d'interventions possibles où les ateliers de formation sont jumelés à des périodes d'expérimentation en classe. Divers types de regroupement sont possibles : équipe-école, équipe-cycle, groupe adapté aux besoins ou aux champs d'intérêt, comité pédagogique, groupe de développement pédagogique, etc. Des projets-pilotes se mettent en marche là où l'intérêt se manifeste. Tout en favorisant la coopération des partenaires au sein d'une école, on ouvre un réseau d'interrelations entre les écoles. Tous les thèmes pertinents sont à l'ordre du jour et peuvent être abordés sous l'angle de l'information et de la réflexion, par le biais d'ateliers différenciés, d'élaboration d'outils, de conception de projets et d'expérimentation en classe. »

❖ UNE ÉQUIPE AU SERVICE DES ÉCOLES SECONDAIRES

Catherine Thomassin, PPS, enchaîne en soulignant les nombreux points communs entre les deux ordres d'enseignement : « Six professionnelles de la pédagogie sont partiellement présentes dans chacune des neuf écoles secondaires. Elles sont

disponibles pour des consultations individuelles ou de groupe, ainsi que pour un accompagnement en classe. Au secondaire, la mise en place et le fonctionnement des GDP, centrés sur une discipline, représentent un moyen majeur de formation et de rayonnement. »

❖ LES GROUPES DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE : UNE FORMULE GAGNANTE

Les GDP offrent en effet un cadre de travail alléchant, propice aux enseignants désireux de travailler à s'appropriier le champ disciplinaire et le contenu du nouveau programme d'une discipline donnée, à l'approfondir, à le traduire en situations d'apprentissage et d'évaluation et à en expérimenter l'application en classe. Les groupes rassemblent en moyenne une dizaine de personnes provenant de diverses écoles, qui s'y inscrivent sur une base volontaire à raison de quatre rencontres d'une demi-journée par année. Les résultats de leurs travaux sont communiqués aux collègues d'une même matière qui sont intéressés à en prendre connaissance. Les retombées de ces travaux sont significatives. On compte seize GDP au secondaire et deux au primaire.

❖ L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS

« Ces dernières années, précise Claudette Vézina, nous avons veillé à une meilleure intégration des enseignants comptant moins de cinq ans d'expérience en classe. En 2007-2008, avec un groupe de vingt-et-un jeunes enseignants, nous avons traité, autour du concept de gestion de classe, les principaux défis qui se posent à ceux et celles qui débutent dans la carrière. Nous leur offrons de plus la possibilité d'être reçus comme observateurs dans une " classe hôtesse ", selon leurs centres d'intérêt. Des enseignants chevronnés les accueillent alors pour un temps d'observation sur le vif. Sur demande, nous les accompagnons aussi dans leur propre classe. Cette année, nous avons porté à deux ans la durée de cette attention particulière pour cette catégorie d'enseignants. Un comité d'intégration du nouveau personnel est aussi à l'œuvre. Il nous paraît indispensable que le jeune enseignant ne soit pas laissé en état d'isolement dans sa classe. Précisons que cette démarche n'est en aucune façon associée à une forme d'évaluation de leur performance. »

Les services éducatifs continuent d'étoffer et d'améliorer ce modèle d'intervention, animé par des généralistes et dont les retombées sont palpables. Il est souple, ramassé, mesurable dans ses effets et lié naturellement au leadership et à la supervision de la direction. Le soutien pédagogique s'impose d'emblée en vue d'une concrétisation de la théorie enseignée dans les ateliers. Sa mise en œuvre contribue fortement à l'émergence d'une nouvelle école entraînée dans un courant d'amélioration permanente et tend à transformer les équipes enseignantes en véritables communautés apprenantes.

QUATRE ÉTABLISSEMENTS TÉMOIGNENT

Les écoles réagissent en général très positivement à ces propositions, qu'elles exploitent et modulent selon leurs conditions particulières. En voici quelques exemples :

❖ ACADÉMIE SAINTE-MARIE

Martin Lavallée, directeur adjoint de cette école secondaire qui réunit dans le Vieux-Beauport 650 élèves de 12 et 13 ans, souligne que l'homogénéité d'un effectif scolaire limité au premier cycle facilite grandement l'organisation. Dans son établissement, on a mis au point un projet éducatif signifiant, c'est-à-dire qui évite le piège des vœux pieux pour se concentrer sur des objectifs définis avec concision et réalisme. Mis en pratique depuis l'année scolaire 2005-2006, il est complété par un plan d'action triennal, schématique et opérationnel. Le plan de formation continue est logiquement enchâssé

dans les documents d'encadrement qui résultent d'une entente entre les partenaires. « Nous favorisons les GDP comme principal levier de changement, au point que la moitié du budget de perfectionnement disponible y est consacrée. Grâce à une gestion imaginative et serrée de l'horaire des enseignants et de la définition de leurs tâches, nous en arrivons à dégager du temps pour le soutien pédagogique, ainsi qu'une période-cycle réservée à la concertation dans les champs disciplinaires. Un comité pédagogique pilote l'élaboration de documents, tandis que chaque département veille à rendre disponibles les instruments nécessaires. Nous observons avec satisfaction que, dans ces conditions, notre équipe-école travaille de plus en plus en synergie, dans un climat de solidarité et d'entraide, avec un partage spontané de l'information et de l'expérience. »

❖ POLYVALENTE DE CHARLESBOURG

Avec l'application du programme de formation au secondaire, Mario Harvey, qui enseigne l'histoire depuis vingt ans, se sent néanmoins dans la peau d'un jeune professionnel qui amorce sa carrière, mais il aborde ce tournant avec fraîcheur d'esprit et disponibilité. Il témoigne du défi particulier que représente le renouveau pédagogique dans une école secondaire de 1 700 élèves, où la gestion courante est fort complexe, surtout si l'on prend en compte les jeunes en difficulté d'apprentissage et de comportement : « Notre établissement connaît actuellement une période de transition – avec la présence d'une nouvelle direction – et amorce la révision du projet éducatif en fonction du nouveau plan triennal de la Commission scolaire. Plusieurs enseignantes et enseignants du premier et du deuxième cycle se sont déjà engagés sur une base volontaire dans des groupes de développement pédagogique selon leur champ disciplinaire. Grâce à ces travaux partagés avec des partenaires extérieurs, nous en arrivons à rendre plus accessible, plus adapté et mieux assimilable par nos élèves la matière d'un programme théorique. Par cette démarche, j'ai personnellement acquis une meilleure maîtrise du programme de l'univers social et j'entrevois déjà le lien de continuité possible d'un cycle à l'autre. Je rapporte régulièrement et de façon informelle à mes collègues les fruits de cette recherche, de cette expérimentation et de cet échange au sein des groupes inter-écoles et je constate le rayonnement fécond de ce cheminement en réseau. Chez-nous, une vingtaine d'enseignants des trois premières années du secondaire ont accepté de s'inscrire aux travaux des GDP, créant ainsi un mouvement très prometteur. Des moments de concertation entre les enseignants ont déjà été accordés et sont toujours possibles sur demande. D'autres ont choisi d'effectuer une démarche de formation en parallèle dans des voies différentes, que ce soit par la participation à des congrès ou par la lecture d'ouvrages appropriés. Le renouveau touchera bientôt les enseignants de quatrième et de cinquième secondaire. Il est probable que la pression de la sanction des études accélérera alors la démarche d'appropriation. Mais d'ores et déjà, dans plusieurs disciplines, la mise au point des nouveaux programmes progresse de façon satisfaisante. »

❖ ÉCOLE DES CIMES

Sur les hauteurs de Beauport, l'école primaire des Cimes regroupe quelque 400 élèves provenant d'un milieu assez favorisé, répartis en 17 classes, du préscolaire à la cinquième année. Une équipe-école d'une trentaine d'enseignants (quelques-uns à temps partagé) s'est dotée d'un projet éducatif dynamique et d'un plan d'action triennal qui donne priorité, notamment :

- aux mesures de prévention précoce des difficultés d'apprentissage et de comportement;
- à l'organisation en cycles d'apprentissage et en développement de stratégies de lecture;
- à un projet d'apprentissage différencié, offert sur une base d'adhésion volontaire.

Carolle Molloy, la directrice, accorde beaucoup d'importance à sa responsabilité de leader sur le plan pédagogique et avoue

pouvoir l'exercer avec à-propos grâce à l'assistance d'un professionnel de la pédagogie. « Pour l'année 2007-2008, notre plan d'action se déroule selon les prévisions :

- Nous avons précisé les modalités de fonctionnement en équipe-cycle, selon une démarche d'autodéveloppement;
- Le référentiel de stratégies de lecture est maintenant au point. Il permet d'assurer la continuité d'un cycle à l'autre et de rendre disponible pour l'élève un outil évolutif;
- On a aussi procédé à la création d'un référentiel commun sur les stratégies mathématiques, afin d'établir une cohérence d'un cycle à l'autre autour de la compétence " Résoudre une situation-problème mathématique " et de mieux instrumenter l'élève pour la prise en main de son apprentissage. »

Suzanne Bertrand, enseignante de première année, s'est inscrite au projet pilote des profils d'apprentissage, lequel rejoint pour le moment des enseignantes du préscolaire et du premier cycle. Elle se déclare heureuse d'approfondir les diverses façons d'apprendre que peuvent manifester ses élèves en fonction de leur type d'intelligence. Elle devient ainsi en mesure de recourir à des approches différenciées afin de respecter les caractéristiques de ces profils divers. Avec l'aide d'une PPP, le préscolaire et le premier cycle ont élaboré et expérimenté un scénario d'apprentissage. Cet atelier a aussi été offert aux parents en guise d'initiation.

À l'école des Cimes, la formation continue se trouve donc concentrée sur des éléments constitutifs du plan d'action et s'intègre logiquement dans une trajectoire d'innovation permanente. Dans ce contexte, la direction s'affirme de plus en plus comme gestionnaire de la pédagogie et valorise l'animation et la supervision de l'école. Un bel exemple de leadership inspirant, enthousiaste, rassembleur et sécurisant.

❖ L'ÉCOLE TRIVENT

La localité de Sainte-Brigitte-de-Laval s'enorgueillit à juste titre d'abriter une petite école de 250 élèves qui est réputée pour sa grande vitalité. L'équipe compte onze enseignantes, dont Isabelle Ouellet, qui encadre des élèves de cinquième et de sixième année. Avec une collègue, Isabelle s'est inscrite depuis deux ans au projet pilote qui initie au programme *La main à la pâte*, une approche par investigation raisonnée dans l'enseignement des sciences au primaire. Une quinzaine d'écoles de la Commission scolaire adhèrent à ce programme qui se propage dans la région de Québec. « Dans un contexte de pédagogie active, l'élève est convié à manipuler des objets, à poser des hypothèses, à discuter avec ses pairs des lois et des principes scientifiques, à échanger avec son enseignant sur le pourquoi et le comment de ses expériences et à en illustrer les résultats par des phrases et des dessins. Notre démarche de formation se déroule en trois étapes : quatre jours d'ateliers, l'expérimentation en classe de deux sujets d'étude et un retour sur cette expérimentation. J'en suis à la deuxième année de formation et avec l'accompagnement de Stéphanie de Champlain, PPP, je progresse de façon satisfaisante dans l'assimilation de la méthode. Je suis déjà en mesure de constater les bénéfices que peuvent en tirer mes élèves, non seulement pour les sciences et la technologie, mais aussi pour d'autres compétences, comme l'appropriation du langage et du vocabulaire propres à diverses situations, une plus grande autonomie dans la communication orale et écrite, une meilleure structuration de la pensée ainsi que le développement de la coopération dans le travail en équipe. Au moyen de ces activités d'apprentissage, l'élève devient effectivement le principal artisan de la construction de ses savoirs. »

LA CARAVANE PASSE...

La Commission scolaire des Premières-Seigneuries illustre éloquemment les traits d'une administration qui réussit à engager et à maintenir un processus de rénovation et d'innovation à travers les incertitudes, les interférences, les turbulences et autres bifurcations provoquées par le changement d'une culture organisationnelle. Le plan stratégique de cet organisme scolaire relève presque d'un travail d'architecte. Il procède en tout cas d'une vision à long terme, d'une volonté de mobilisation de tous les partenaires dont l'autonomie est par ailleurs encouragée et d'une supervision de chantiers qui fait appel à la fois à la rigueur et à la compréhension des circonstances fluctuantes. Au milieu des prises de position souvent simplificatrices, outrancières et démagogiques dont les médias font régulièrement écho relativement à la réforme scolaire, on progresse par étapes mais résolument dans la mise en œuvre de ce renouveau nécessaire, en gardant le cap avec lucidité, détermination, persévérance et courage.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

ENSEIGNER LA SCIENCE, PLUS FACILE QU'IL N'Y PARAÎT!

par Isabelle Morin

Ils sont de taille, les défis que doivent affronter les enseignants, au primaire ou au préscolaire, dans le domaine de la science et de la technologie! Comment, alors, stimuler le questionnement et l'observation chez l'élève? Comment l'initier à la collecte de données ainsi qu'à l'utilisation d'instruments et de procédés variés? Comment le guider dans l'exploration de phénomènes qui relèvent de la chimie, de la géologie ou de la biologie? Comment, en fait, lui donner le goût de la science? Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, le projet *Le goût de la science* apporte des réponses à ces questions.

UN PROJET QUI SOUTIENT L'ENSEIGNEMENT DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

Conscients de la complexité de l'enseignement des sciences et de la technologie et attentifs aux besoins des enseignants, le Conseil du loisir scientifique du Saguenay-Lac-Saint-Jean (CLS) et la Vigie pédagogique ont initié le projet *Le goût de la science* à l'automne 2005.

S'échelonnant sur trois ans, ce projet a permis depuis sa création la production et la distribution des outils *Florilège* et *Repère-tout* ainsi que du recueil de situations d'apprentissage *ZOOM sur l'univers matériel*. Il prévoit en outre la réalisation de deux autres recueils de situations d'apprentissage. Des séances d'information et des ateliers de formation sont aussi donnés, pendant toute la durée du projet, aux enseignants et aux directions d'écoles.

En somme, non seulement ce projet permet-il aux enseignants du primaire et du préscolaire de la région d'obtenir du soutien dans leurs tâches éducatives en science et en technologie, mais il donne aussi aux jeunes la chance de réaliser des activités qui sont excitantes et constructives.

FACILE DE CHOISIR SON MATÉRIEL DE SCIENCE ET DE TECHNOLOGIE AVEC FLORILÈGE

Le Programme de formation de l'école québécoise préconise une démarche active de l'élève dans l'apprentissage des concepts et des savoirs propres à la science et à la technologie. Dans cette optique, il importe que les élèves aient accès au matériel nécessaire à l'exploration et à la résolution de problèmes de science ou de technologie. Mais quel est donc ce matériel dont l'élève peut avoir besoin? En quelle quantité doit-on se le procurer? Combien coûte-t-il? Les réponses à ces questions ainsi que diverses suggestions de matériel d'expérimentation et de livres qui concernent ce domaine trouvent leur place dans *Florilège*.

Outil de sélection conçu spécifiquement pour aider le milieu scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean à faire des choix judicieux, *Florilège* a été distribué gratuitement aux directions d'école et aux techniciens en documentation, au printemps 2006. Il peut également être téléchargé à partir du site Internet du CLS : [www.clssaglac.com].

LE REPÈRE-TOUT : UN RÉPERTOIRE DE RESSOURCES PRATIQUE

Second outil à voir le jour sous le couvert du projet *Le goût de la science*, le *Repère-tout* recense tous les organismes, les entreprises et les personnes-ressources du Saguenay-Lac-Saint-Jean qui ont choisi d'offrir aux enseignants leur expertise scientifique et technologique ou leurs compétences en matière de vulgarisation scientifique. Le répertoire présente plus d'une

centaine de ressources accessibles qui peuvent aider les enseignants à éveiller chez leurs élèves le goût de comprendre et de découvrir le monde dans lequel ils vivent.

Volontaires passionnés, sorties éducatives stimulantes, fascinantes animations en classe et ressources provinciales. Voilà autant de références pertinentes en science et en technologie auxquelles les enseignants ont facilement accès grâce au *Repère-tout*. À la fois source d'inspiration et mine de renseignements, il constitue un précieux allié dans la planification pédagogique de situations d'apprentissage en science et en technologie. Au printemps 2006, il a été distribué gratuitement à l'ensemble des enseignants du primaire et du préscolaire de la région et, tout comme l'outil de sélection *Florilège*, il peut être téléchargé à partir du site Internet du Conseil du loisir scientifique : [www.clssaglac.com].

ENTRONS EN ACTION AVEC ZOOM SUR L'UNIVERS MATÉRIEL

Développé récemment afin d'aider les enseignants à mettre en place des activités de science et de technologie qui soient stimulantes et enrichissantes pour les élèves, le recueil de situations d'apprentissage *ZOOM sur l'univers matériel* explore le monde de la physique, de la chimie et de la technologie.

Deux préoccupations ont principalement guidé la conception de ce recueil. La première a été de développer des situations d'apprentissages éducatives qui soulèvent à la fois l'intérêt et l'enthousiasme des élèves. Les moyens choisis pour y parvenir sont divers : thématiques attrayantes, mises en situation originales et stimulantes, défis et projets signifiants pour les élèves et à leur mesure, construction active des savoirs misant sur l'observation, la manipulation et la créativité, etc.

Quant à la seconde préoccupation, elle consiste à simplifier la tâche éducative des enseignants en science et en technologie. C'est en leur offrant un outil qui soit le plus complet possible que *ZOOM sur l'univers matériel* compte y parvenir. Celui-ci propose en effet, pour chaque situation d'apprentissage, des liens avec le programme de formation, un déroulement en trois phases (préparation, réalisation et intégration), des suggestions d'exploitation de la littérature jeunesse, des sources et des ressources, des fiches d'information pour l'enseignant, des fiches de l'élève ainsi qu'un outil d'évaluation.

Chaque enseignant titulaire au primaire et au préscolaire, au Saguenay-Lac-Saint-Jean, en a reçu un exemplaire à l'automne 2007. Le document complet est aussi disponible sur le site du CLS : [www.clssaglac.com].

ENCORE DES OUTILS!

D'ici l'automne 2008, deux autres recueils de situations d'apprentissage seront produits dans le cadre du projet *Le goût de la science*. Le premier abordera des thématiques propres à la Terre et à l'espace, c'est-à-dire la géologie, l'hydrologie, la météorologie, la climatologie, la géographie physique et l'astronomie. Le second sera quant à lui consacré à l'univers vivant et permettra de toucher des sujets passionnants tels que le corps humain, la botanique, la zoologie, l'écologie et l'environnement. Ces documents seront eux aussi distribués gratuitement à l'ensemble des enseignants au préscolaire et au primaire de la région.

FORMATION ET INFORMATION

Par ailleurs, de courtes séances d'information et des ateliers de formation de trois heures sont donnés sur demande aux enseignants et aux directions d'écoles de la région pendant toute la durée du projet *Le goût de la science*. Pendant les séances d'information, les participants découvrent les différents outils développés dans le cadre de ce projet.

Quant aux ateliers de formation, ils permettent aux enseignants de vivre concrètement une situation d'apprentissage en science ou en technologie et de développer ainsi une attitude confiante et positive face à l'enseignement de ces matières. En novembre 2007, 675 enseignants et membres de la direction d'écoles s'étaient prévalus de ces séances et ateliers.

UNE COLLABORATION ESSENTIELLE

Rappelons que le projet *Le goût de la science* a pour but de soutenir les enseignants du primaire et du préscolaire de la région dans leurs tâches éducatives en science et en technologie. Toutefois, la réalisation de ce projet aurait sans doute été beaucoup plus périlleuse sans l'essentiel apport de ses partenaires. Notons à cet effet le ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation, les quatre commissions scolaires de la région (la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets, la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean, la Commission scolaire De La Jonquière et la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay), la Table régionale Sciences Jeunesse, la Société pour la promotion de la science et de la technologie ainsi que la Fondation Asselin du cégep de Jonquière. Ont contribué également, des enseignants des quatre commissions scolaires pour la validation pédagogique et des experts régionaux pour la validation scientifique.

M^{me} Isabelle Morin est chargée de projet au Conseil du loisir scientifique du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

UNE RECHERCHE-ACTION SUR LA COMMUNICATION ORALE AU PRÉSCOLAIRE ET AU PRIMAIRE

par Jocelyne Cauchon et Ginette Plessis-Bélair

Des conseillères pédagogiques du primaire, auxquelles se sont ajoutées, l'année suivante, d'autres du préscolaire, provenant de différentes commissions scolaires¹, ont décidé de se questionner sur la didactique de l'oral. Elles souhaitent connaître les pratiques actuelles des enseignantes et des enseignants du primaire et du préscolaire et réfléchir avec eux sur l'ajustement possible de leur pratique, en tenant compte des visées du programme d'études et des différentes populations d'élèves. Elles voulaient également planifier une formation qui serait proposée aux commissions scolaires participantes². C'est à la suite de la lecture d'un article traitant de l'oral réflexif³ qu'elles ont demandé à cette dernière⁴ d'agir à titre de consultante pour leur projet de recherche-action.

L'élaboration de cette recherche-action illustre le rôle majeur que jouent les conseillères pédagogiques comme intermédiaires entre la recherche et la pratique enseignante. Le Conseil supérieur de l'éducation avait déjà mis en avant cette orientation dans son rapport annuel (2004-2005)⁵ sur l'état et les besoins de l'éducation, en traitant de l'arrimage entre le milieu de la recherche et le monde de l'éducation dans des démarches de recherche-action ou de recherche collaborative.

Il s'agit d'un travail de collaboration riche des pratiques et des moyens dont chacun des partenaires dispose dans son propre contexte et qu'il partage avec les autres. Ainsi, la chercheuse pense à l'état d'avancement du domaine, à ses dimensions les plus pertinentes, au questionnement des enseignantes et des enseignants, à la rigueur de la démarche méthodologique de recherche et à la diffusion subséquente des résultats. De leur côté, les conseillères pensent à leur rôle d'intermédiaire entre la recherche dans le domaine et les chercheurs qui s'y intéressent, le programme actuel de formation et ce qu'elles peuvent accumuler d'information dans le but d'aider les praticiens de leur commission scolaire. Quant aux enseignantes et aux enseignants, ils se montrent volontiers prêts à répondre à l'appel, à réfléchir et à cheminer lors des rencontres du groupe, à concevoir des applications liées aux contenus théoriques présentés, à faire de l'expérimentation dans leur classe et à peaufiner leurs nouveaux outils.

Lors des échanges de groupe entre tous les participants à cette recherche, il est devenu rapidement clair que les enseignantes et les enseignants étaient particulièrement intéressés à réfléchir sur les liens entre la langue et la pensée, dans le contexte de la communication orale, comme outil d'enseignement et d'apprentissage. On sait qu'à l'heure actuelle, les chercheurs du domaine ont tendance à présenter la didactique de l'oral sous deux angles : l'oral comme objet d'étude et l'oral comme médium d'enseignement et d'apprentissage⁶. Ainsi, à la suite de quelques lectures et échanges et après avoir obtenu des précisions au sujet d'une vision d'ensemble de la langue parlée au Québec, le groupe s'est résolument consacré à l'étude de l'oral sous l'angle de son utilisation comme outil au service de la pensée, dans un contexte d'oral réflexif.

La recherche s'achève et le groupe en est à considérer l'évaluation de l'oral sur les bases communes qu'il s'est données quant à ce volet du français. Les textes présentés ci-après constituent les principaux jalons sur lesquels il s'est appuyé, afin de cheminer vers une meilleure compréhension de la didactique de l'oral et de son application dans les classes.

LES TEXTES DE RÉFÉRENCE

Cette recherche place les besoins de formation des enseignants au premier plan. L'expérimentation en classe est toujours précédée de lectures et de discussions autour d'ouvrages spécialisés. Nous décrivons brièvement les textes consultés, en indiquant principalement les éléments retenus par le groupe dans sa démarche réflexive.

1. LA COMMUNICATION ORALE

L'article « La communication orale : un outil pour réfléchir⁷ » est l'élément déclencheur de la recherche. Ce texte souligne deux aspects préoccupants : le soutien des élèves qu'il faut encourager dans une activité d'oral et les avantages de la mise en place de l'oral réflexif sur le plan de la structuration de la pensée et des apprentissages. Pour les enseignantes et les enseignants, c'est l'occasion d'une prise de conscience qu'il existe d'autres moyens de développer la communication orale que des présentations préparées à l'avance et présentées devant la classe.

2. LE FRANÇAIS ORAL DE QUALITÉ

La communication orale exige de porter attention à la langue elle-même. La lecture du chapitre « Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec⁸ » permet de l'aborder avec les enseignantes et les enseignants sous l'angle du français québécois (FQ) et de l'emploi d'une langue de qualité dans la classe. Quand on parle de la qualité de la langue dans une communication orale, de quoi parle-t-on vraiment? Qu'est-ce que le français oral? Que signifie « bien s'exprimer »? Est-ce différent au Québec? Qu'en pensent les élèves?

Dans ce texte, l'auteure situe le FQ comme la langue parlée par la population du Québec, « le seul territoire nord-américain où le français est à la fois la langue maternelle d'une large majorité de la population et la langue officielle » (Auger 2005, p. 39). Les principales caractéristiques du FQ sont les archaïsmes, les régionalismes, les emprunts aux langues amérindiennes et à l'anglais, les innovations par de nouveaux sens apportés à de vieux mots ou par de nouveaux mots, tous les cas du suffixe *able*, la féminisation des titres de profession, la diphtongaison des *è*, des *a* ou encore des *eur* et l'affrication des consonnes *t* et *d*.

Auger distingue le français familier du joul, tout en apportant la notion de FQ standard reconnu. Ce dernier « possède une prononciation qui lui est propre et qui correspond à celle des annonceurs et lecteurs de nouvelles de Radio-Canada » (Auger 2005, p. 69).

3. L'ORAL AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE

La discussion sur le FQ satisfait le groupe. Dès lors, l'attention se porte sur l'oral au service du développement de la pensée. On cherche maintenant des actions pédagogiques permettant de donner la parole à tous les élèves et de gérer les échanges, en contexte d'enseignement et d'apprentissage. La réflexivité paraît alors une voie à explorer.

Le texte « Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs⁹ » précise ce concept : une prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate par le langage. C'est le contexte qui détermine si une activité d'oral est réflexive ou non, d'où l'importance de l'intervention pédagogique. Comment faire alors pour « que les apprentissages linguistiques ne soient pas des conditions préalables, mais des effets induits de l'implication des élèves dans le travail langagier »? (Chabanne et Bucheton 2002, p. 6)

Parmi les interventions les plus favorables, il y a la mise en place d'une alternance des modes de regroupement des élèves, la reconnaissance du rôle particulier des chefs – tout en limitant leur temps de parole –, la présence d'un temps d'échange entre élèves, la planification d'un moment pour que les élèves puissent entrer dans la tâche, la flexibilité dans les attentes de production en favorisant une relance positive plutôt qu'une correction, et une régulation dynamique en accompagnant d'abord, pour ensuite guider vers le plus d'autonomie possible.

4. L'ORAL PAR LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS

La recherche d'écrits sur l'oral servant l'apprentissage et le développement de la pensée mène aux activités de philosophie pour enfants. La discussion philosophique fait ressortir toute la nécessaire complémentarité et l'interdépendance entre la langue, la pensée et l'expérience. Elle permet aux élèves « de repérer, de classer les différents éléments de leur expérience, de leurs représentations, pour clarifier un réel riche et complexe, lui donner sens, car la langue exige en elle-même cette fonction de classement » (Lalanne, p. 41).

Le texte de Lalanne¹⁰ rapporte l'évolution des discussions dans la classe. Le verbatim facilite la réflexion et l'analyse des propos des enseignantes et des enseignants, démontrant comment ils bâtissent un dialogue avec des élèves. C'est une démonstration du soutien à la structuration de la pensée par l'évolution d'une discussion, grâce aux interventions de l'enseignante. Cette dernière fait du guidage en reformulant : elle redit plus précisément les propos de l'élève, introduit un nouvel élément pour relancer la recherche, pose une question qui appelle un développement ou pointe une contradiction. L'enseignante structure des idées. Avec les petits, elle fait le point sur les idées émises en cours de discussion ou sur leur cheminement; avec les plus grands, elle structure la réflexion du groupe. Des questions très simples comme « Est-ce la même chose que d'aimer les fraises et aimer ses parents? » ont suscité beaucoup d'intérêt chez les enseignantes du préscolaire.

5. LES FORMES D'ÉTAYAGE POUR AIDER À LA COMMUNICATION ORALE

Les discussions avec le groupe font ressortir qu'habituellement, on se fie à son intuition ou à son expérience pour guider les interactions. Alors, comment aller plus loin? Quelles formes d'aide peut-on apporter à l'élève relativement à l'oral? Existe-t-il des interventions plus gagnantes que d'autres?

Un chapitre de l'ouvrage *Enseigner l'oral à l'école primaire*¹¹ traite de l'étayage. Il s'agit de l'intervention d'un tuteur qui permet à un élève de réaliser une action qu'il n'aurait pu faire seul, en temps normal. Le texte explicite différentes modalités d'étayage : le questionnement; la citation; la reformulation; l'incitation à dire, à reformuler ou à réfléchir; la confrontation entre plusieurs énoncés. Comme les élèves ne sont pas tous aussi habiles à verbaliser leur pensée, la maîtrise de l'étayage par les enseignantes et les enseignants est primordiale.

6. LE QUESTIONNEMENT, UNE FORME CONNUE D'ÉTAYAGE

Même si le questionnement est une modalité d'étayage déjà très utilisée par les enseignantes et les enseignants, ces derniers se montrent intéressés à approfondir leurs connaissances sur ce type d'intervention. Quelles en sont les différentes formes, les limites et les possibilités?

Le chapitre 3 de l'ouvrage *Questionner pour enseigner et pour apprendre*¹² présente quatre fonctions du questionnement : le contrôle et l'évaluation; la création d'ignorance et la dévolution du questionnement; le guidage et la progression; l'expression et la production. Il existe des façons plus gagnantes que d'autres d'employer le questionnement. On pense à son intégration dans les activités, et ce, dès la maternelle, au partage du travail de problématisation avec les élèves afin qu'ils s'approprient la question et qu'elle devienne la leur, ainsi qu'à son intégration dans tous les savoirs enseignés, car chaque discipline peut donner lieu à des questions et porte un regard différent sur le monde. Enfin, certaines manières d'interagir et d'aborder l'étude permettent de placer le questionnement au cœur des échanges, autant entre les élèves qu'entre les enseignants.

7. L'ÉVALUATION DE L'ORAL

Si le questionnement est une forme d'étayage efficace, il peut donc conduire à des apprentissages. Alors, parler d'apprentissage de l'oral, c'est parler de quoi, exactement? Sur quoi un enseignant doit-il se prononcer? L'évaluation de la communication orale est souvent considérée par les enseignantes et les enseignants comme un problème important.

Le chapitre 5 de *Pour une expression orale de qualité*¹³ présente une grille d'évaluation qui décrit de façon détaillée la compétence à communiquer oralement. Elle s'appuie sur trois dimensions : linguistique, discursive et communicative. Les auteurs entendent par compétence linguistique les aspects prosodiques, la morphologie et la syntaxe de la langue employée ainsi que le choix du vocabulaire et l'étendue du champ lexical. La compétence discursive regroupe l'organisation du discours, la délimitation du sujet et le fil directeur entre les propos, ainsi que la pertinence et la crédibilité de ces derniers. Quant à la compétence communicative, il s'agit du registre de langue employé et du contact avec l'auditoire, de la prise en compte de ce dernier et de l'utilisation du non-verbal.

8. L'ORAL DANS L'INTERACTION ET L'ÉCHANGE

Si l'oral évolue grâce à l'étayage dans l'échange, l'évaluation s'effectue-t-elle à l'aide d'une grille? Les enseignantes et les enseignants ont besoin d'approfondir cette dimension et de trouver différentes formes d'observation.

Le chapitre 3 du volume *Une didactique de l'oral - Du primaire au lycée*¹⁴ porte un nouveau regard sur l'oral. Il prend le point de vue réflexif, celui de la métacognition. Pour Maurer, l'essentiel de la réflexion porte sur une gestion harmonieuse – plutôt que conflictuelle – de la communication. C'est une didactique de l'oral pensée en termes d'actes de parole dans une perspective pragmatique.

Ainsi, l'enjeu est d'apprendre à maintenir la communication orale sans perdre la face ni faire perdre la face à l'autre. Ce qui amène l'auteur à proposer l'étude des formules de politesse, lesquelles offrent une manière plus ouverte, plus linguistique, de traiter les repères généraux de sociabilité, aux conditions suivantes :

- que ce soit fait à partir de situations proches de l'élève [par exemple, des discussions en classe sur l'apprentissage dans une discipline];
- qu'elles mettent l'accent sur des compétences de communication déjà utiles pour l'enfant et encore requises à l'âge adulte [par exemple, expliquer son opinion sur un point litigieux observé en classe];
- qu'elles permettent de reconnaître et d'employer diverses formes linguistiques pour différentes intentions de communication [par exemple, en comparant des formules brutales et des formules plus consensuelles. « Ça va pas, non! » et « Ton comportement fait pas du tout mon affaire. » ou « Je te l'aurais facilement prêté si tu me l'avais demandé. »]
- qu'elles représentent non pas « un acte systématique de subordination à l'autre, mais [un acte] pour être à même de retirer un profit personnel de la rencontre avec autrui » (Maurer 2001, p. 54).

D'autres actes périlleux de parole sont proposés : accepter un compliment/faire un compliment; apprendre à interrompre/apprendre à changer de sujet; demander de répéter; donner un ordre; exprimer un désaccord; prendre congé; proposer à quelqu'un de faire quelque chose; refuser une offre de service; entrer en contact/se présenter (Maurer 2001, p. 55).

Lors de ces actes de parole, des objectifs linguistiques et métalinguistiques peuvent être visés. Ainsi, « l'enjeu est de faire passer les élèves d'une posture dans laquelle le langage est un objet relativement opaque, un outil que l'on utilise sans réfléchir à ses modalités de fonctionnement, à une autre posture pour laquelle le langage oral, mis à distance, éclairé dans certains de ses fonctionnements pragmatiques, devient l'instrument de véritables stratégies personnelles » (Maurer 2001, p.57).

Tous ces actes deviennent alors des occasions d'inclure une réflexion sur les formes linguistiques employées. Par exemple, le choix du mode du verbe : impératif ou indicatif (l'impératif étant plus conflictuel par le pouvoir qu'il suppose sur l'autre, ce qui peut être remis en question et conduire à l'échec de la communication; l'indicatif peut aussi être conflictuel : *je veux*; utiliser *je voulais* est déjà mieux, parce qu'il offre un décalage dans le temps) (Maurer 2001, p. 60-64).

9. LA SUITE

La recherche se poursuit. Les enseignantes et les enseignants discutent de leurs nouvelles pratiques et des moyens qu'ils mettent en place pour garder des traces des échanges : au préscolaire, enregistrement d'échanges à l'aide d'un dictaphone numérique; au 1^{er} cycle, planification d'un temps de travail individuel immédiatement après un échange, pour permettre à l'enseignante de noter ses observations dans son carnet de bord; pour des élèves du 3^e cycle, un carnet d'oral dans lequel ils inscrivent leur réussite, le défi qu'ils se fixent ou divers commentaires.

M^{me} Jocelyne Cauchon est conseillère pédagogique à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et M^{me} Ginette Plessis-Bélair est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

-
- ¹ Suzanne Comtois et Lise Raymond, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord; Dominique Cardin et Claudette Boyer, Commission scolaire des Affluents; Jocelyne Cauchon, Élise St-Amour et Marie Lefebvre, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys; Francine Tanguay, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles.
 - ² Outre les commissions scolaires déjà nommées, la Commission scolaire des Laurentides était aussi représentée par des enseignants.
 - ³ Ginette PLESSIS-BÉLAIR, « La communication orale : un outil pour réfléchir », *Québec français*, n° 133, 2004, p. 57-59.
 - ⁴ Ginette Plessis-Bélair est professeure spécialisée en didactique du français, au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.
 - ⁵ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, « Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite », dans le *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005*, Sainte- Foy, 2005.
 - ⁶ Lizanne LAFONTAINE, *Enseigner l'oral au secondaire*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007.
 - ⁷ Lizanne LAFONTAINE, *Enseigner l'oral au secondaire*, p. 57-59.

-
- ⁸ Julie AUGER, « Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec », dans A. VALDMAN, J. AUGER et D. PISTON-HATLEN (dir.). *Le français en Amérique du Nord, état présent*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2005, p. 39-80.
- ⁹ Jean-Charles CHABANNE et Dominique BUCHETON, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF, 2002, p. 1-23.
- ¹⁰ Anne LALANNE, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2002, p. 41-70 [chapitre 2 : Analyse d'une pratique réflexive].
- ¹¹ GROUPE ORAL-CRÉTEIL, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette éducation, 1999, p. 173-186 [chapitre 1 : Le rôle de l'enseignant – L'Étayage].
- ¹² Olivier MAULINI, *Questionner pour enseigner et pour apprendre*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2005, p. 61-81 [chapitre 3 : Ajuster le guidage; chapitre 4 : La question partagée].
- ¹³ C. PRÉFONTAINE, M. LEBRUN et M. NACHBAUER, *Pour une expression orale de qualité*, Montréal, Éditions Logiques, 1998, p. 51-63 [chapitre 5 : Grille d'évaluation de l'oral].
- ¹⁴ Bruno MAURER, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, Paris, Édition Bertrand-Lacoste, 2001, p. 43-74 [chapitre 3 : Pour une approche pragmatique de la didactique de l'oral].

QUELLE FORMATION FAUT-IL CHOISIR?

par Martine Sabourin

Au cours de la dernière décennie, le renouveau pédagogique a donné lieu à un abondant marché d'offres de formation, ce qui a rendu le choix difficile pour les équipes-écoles et les enseignants désireux de se former. Que faudrait-il privilégier pour faire un choix judicieux et efficace? Pourquoi telle formation plutôt qu'une autre?

Une recherche récente¹ a confronté deux études de cas de formations qui ont été menées de manière indépendante par les deux auteures dans leur contexte professionnel² respectif, à partir de leurs propres actions de formation dans le domaine des approches coopératives à l'école primaire. L'étude fait état du passage entre la formation et la mise en pratique par les professionnels dans deux contextes différents, soit Genève (Suisse) et Montréal (Québec). Partant des bilans présentés et puisant dans leurs expériences de formatrices, les auteures esquissent quelques perspectives pour la formation continue des enseignants du primaire à des approches coopératives. Le tableau 1 présente le portrait des deux cas de formation.

Tableau 1 : Vue d'ensemble des caractéristiques des formations proposées

Formation	Montréal	Genève
Type	Projet d'établissement	Offre de cours (inscription individuelle)
Durée et modalités	Entre 1 et 3 ans (selon les participants) Au total : 8 jours de formation et 25 jours d'accompagnement en classe	2 ans (cours de niveau 1 et 2) Au total : 5 jours de formation, sans accompagnement en classe
Participants	9 enseignants de l'établissement ciblé (participation d'un, deux ou trois ans, liée à la mobilité du personnel enseignant)	7 enseignants expérimentés et ayant déclaré une pratique régulière de l'approche (participation aux deux cours de formation)
Objet	Apprendre ensemble (Johnson & Johnson) Instruction complexe (Cohen)	Apprendre ensemble (Johnson & Johnson)
Principes traités	Interdépendance positive Responsabilisation Habilités sociales Groupes hétérogènes Réflexion critique Valeur d'équité Délégation de l'autorité Habilités multiples et tâches complexes	Interdépendance positive Responsabilisation Habilités sociales Groupes hétérogènes Réflexion critique

UN PROBLÈME DE BASE À RÉSOUDRE

Soulignons d'abord qu'en adoptant ce cadre d'enseignement coopératif étroitement lié à l'apprentissage des élèves, l'enseignant rompt avec le paradigme dominant de l'enseignement pour faire place aux apprenants et à leurs interactions comme moteurs d'apprentissage. L'organisation de la classe donne une importance à la parole des élèves, aux interactions, au droit à l'erreur et à la variété des projets et problèmes qui correspondent à des besoins divers.

Ce changement implique pour l'enseignant une façon différente de se comporter et d'agir. Cohen (2001) fait écho à cette rupture en citant qu'il s'agit d'une « technologie sophistiquée qui exige des changements dans l'enseignement conventionnel.... Il n'y a rien de routinier dans les habiletés que cela exige » (p. 158). De plus, si le travail de groupe a un grand potentiel pour l'apprentissage, parler et travailler ensemble avec des pairs est souvent source de multiples problèmes. Ni les enfants ni les adultes ne savent de prime abord travailler avec succès dans un groupe (Cohen 1994). Ce n'est donc pas sans raison que les enseignants se trouvent souvent démunis face aux difficultés de fonctionnement du travail interactif.

DES FACTEURS POUR UN PASSAGE DE LA FORMATION À LA PRATIQUE

Si l'on soulève la question de la faisabilité de cette approche, le passage de la formation à la pratique devient une préoccupation première. Dans ce cas, la formation doit assurément comporter certaines caractéristiques, mais il semble, selon les enseignants interrogés, que des facteurs prioritaires peuvent contribuer à sa réussite. La figure 1 résume leurs propos.

Figure 1 : Paroles d'enseignants illustrant le passage à la pratique

Enseignants montréalais	Enseignants genevois
Soutien institutionnel	
« L'appui de nos directions d'école est important. Sans cela nous n'y arrivons pas. Tout ce travail demandé pour nous ressourcer ne pourrait se faire sans libération de tâche ni sans appui de nos dirigeants, qui comprennent la lourdeur de notre quotidien. » (3 ^e cycle)	« Cela me donne des outils pour faire quelque chose dans des valeurs qui me sont chères [...] je me dis que l'école doit être le lieu où on apprend ce genre de choses [...] on ne s'est pas choisi, on vit ensemble, il faut faire quelque chose pour qu'on s'entende [...] mais mon mandat par rapport à l'institution, c'est quoi? » (cycle moyen)
Accompagnement	
« Pour moi, la condition la plus importante, c'est d'avoir un suivi par des personnes compétentes et de pouvoir partager l'expérience avec des collègues qui cheminent en même temps (des réseaux stables et réguliers). Cette réflexion sur l'action est essentielle pour être capable de se réajuster et surtout ne pas se décourager quand les choses ne vont pas dans la direction souhaitée. Il faut prévoir du temps, beaucoup de temps pour les échanges et l'objectivation. » (1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycle)	« Il y a ce réseau qu'on a créé après la formation, on se voit régulièrement [...] c'est grâce à cela que je n'oublie pas la pédagogie coopérative [...] ce groupe est une forte motivation [...] le groupe recentre, du point de vue théorique et du point de vue des activités [...] il y a eu les cours et il y a l'après-cours, qui est le réseau, et ça forme un tout, c'est une suite. » (cycle élémentaire)

UN FACTEUR QUI FERAIT LA DIFFÉRENCE

Il apparaît aux auteures de cette étude que les différences observées dans les aspects mis en pratique dans les deux contextes seraient liées au degré d'appropriation de l'approche. Vu que les enseignants genevois ont suivi une formation moins longue (voir le tableau 1) que leurs collègues montréalais et n'ont pas bénéficié d'un accompagnement sur le terrain, nous pourrions avancer l'hypothèse d'un degré d'appropriation moindre. Cette démarche que doit faire l'enseignant demande en effet une certaine énergie, détournant peut-être son attention des retombées possibles sur les élèves dans une première phase, au cours de laquelle le professionnel est davantage centré sur les aspects organisationnels de l'enseignement. Pour les enseignants montréalais, ces derniers aspects ayant fait l'objet d'étude et d'entraînement au début de la formation, il est

probable qu'ils aient passé par la suite aux habiletés liées au développement de l'apprentissage complexe et à une observation plus poussée des élèves. Le degré d'appropriation de l'approche semble ainsi être un facteur fortement lié à la mise en œuvre, déterminant celle-ci davantage que les diverses conceptions pédagogiques des professionnels, dans le cas de l'échantillon étudié ici. En guise d'illustration, nous avons regroupé dans la figure 2 quelques citations extraites des deux corpus.

Figure 2 : Paroles d'enseignants illustrant les pratiques déclarées

Enseignants montréalais	Enseignants genevois
Rôle de l'enseignant	
<p>« Mon rôle a changé. Les élèves deviennent plus responsables de leurs apprentissages. J'apprends à donner du pouvoir aux élèves et cela me permet de les observer mieux. » (1^{er} cycle)</p>	<p>« Accepter de laisser la responsabilité aux enfants, cela demande une remise en question terrible [...] c'est l'antithèse de ce qu'est un enseignant [...] accepter de céder une part de son autorité, ce n'est pas évident et il y a tout un chemin à faire dans sa tête. » (cycle moyen)</p>
Observation des élèves	Développement de valeurs
<p>« Ce qui me fascine, c'est de voir le travail acharné des élèves sur des tâches complexes. Leur désir de relever le défi ensemble en discutant, en s'entraïdant, cela tient du miracle! » (2^e cycle)</p>	<p>« Cela colle tout à fait à mes valeurs en tant que personne [...] les activités de coopération sont un bon vecteur pour transmettre ces valeurs. » (cycle élémentaire)</p>

LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Les professionnels ayant suivi des formations différentes dans chaque contexte, les aspects de développement professionnel ne sont donc pas comparables selon des critères similaires. Il en est toutefois ressorti que pour les enseignants montréalais, en première année de formation, les bénéfices se situent sur le plan de la prise de conscience et du constat de pistes potentielles d'évolution professionnelle à long terme, sans affecter un changement dans les pratiques. Nous constatons qu'après deux ans de formation, les enseignants adoptent les attitudes qui favorisent *l'entrée dans un paradigme d'apprentissage* et qu'en troisième année, ils éprouvent de la *satisfaction à l'actualiser en classe*. Ce constat nous a permis de poser la question suivante : *Pouvons-nous déduire que, dans des conditions favorables d'encadrement et de formation, le virage pourrait se vérifier?* Chez les enseignants qui ont été formés durant deux ou trois années, il y a affirmation à des degrés divers d'un développement explicite sous tous les aspects : *pédagogiques, théoriques, professionnels et conceptuels*.

Contrairement aux enseignants montréalais, chez qui on constatait l'impact de la formation et de la pratique sur la perception de l'évolution professionnelle et sur les changements opérés en fonction du nombre d'années de formation et d'accompagnement (une à trois), les données concernant les enseignants genevois ne permettent pas de faire état d'une évolution professionnelle après deux ans de formation (sans accompagnement). L'auteure genevoise présente des profils mettant en évidence des différences existant entre des professionnels ayant suivi une même formation et ces profils s'élaborent autour de trois aspects pris en compte : conceptions, opinions sur l'approche coopérative et pratiques déclarées.

Retenons de cette étude comparée – où la formation était qualifiée de bonne par les enseignants dans les deux cas – que la formation continue orientée vers une transformation des pratiques ne va pas de soi et qu'elle est liée à des facteurs dont

nous ne pouvons faire l'économie. Le temps d'appropriation à une nouvelle approche est un facteur influent de changement. Nous ne pouvons exclure également cette préoccupation du passage à la pratique. Dans ce cas, l'accompagnement et le soutien de la direction y contribuent largement, de même que les initiatives provenant des personnes formées et leur engagement à se solidariser pour apprendre et se soutenir entre pairs.

En conclusion, nous croyons important de répondre à la question de départ. Cette étude comparée démontre que, lorsqu'on choisit un type de formation, il est nécessaire de clarifier au point de départ les visées de celle-ci. Souhaitons-nous des changements de pratique en profondeur, ou tout simplement une connaissance du sujet en vue d'une application? C'est le but poursuivi qui déterminera le choix approprié. L'étude met en lumière que les besoins manifestés par les enseignants dans une optique de professionnalisation sont de première importance et qu'il convient d'accorder une attention particulière aux modalités adoptées pour assurer une formation utile et efficace.

M^{me} Martine Sabourin est professeure associée à l'Université de Sherbrooke.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

COHEN, E. G. *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Éditions La Chenelière, 1994, traduit par F. Ouellet.

COHEN, E. G. « La construction sociale de l'équité dans les classes », dans F. Ouellet, *Les défis du pluralisme en éducation. Essai sur la formation interculturelle*, Québec/Paris, Les Presses de l'Université Laval et de L'Harmattan, 2001, p. 141-175.

LEHRAUS, K. *Les enjeux de la coopération dans l'enseignement primaire*, Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève, 1998.

SABOURIN, M. « Projet prometteur. L'expérience de Champlain. Bilan d'une démarche de formation en apprentissage coopératif et en instruction complexe », Montréal, Ministère de l'Éducation du Québec, 2002.

¹ Cette étude comparée a été publiée récemment (2008) aux éditions Peter Lang, en Suisse, et s'inscrit dans un ouvrage collectif dirigé par Katia Lehraus et Yviane Rouiller, intitulé *Vers des apprentissages en coopération : recherches et perspectives*. Les auteures de l'étude *Former des enseignants primaires à une approche coopérative* sont Martine Sabourin, professeure associée à l'Université de Sherbrooke et Katia Lehraus, de l'Université de Genève.

² La formation donnée au Québec (1999-2002) s'est déroulée en milieu défavorisé, à l'école Champlain, située dans le secteur centre-sud de Montréal, dans le cadre du Programme de soutien à l'école montréalaise. La formation donnée en Suisse a eu lieu en contexte de formation continue, à Genève.

LE PORTFOLIO : OUTIL DE RÉFLEXION, D'INSERTION PROFESSIONNELLE ET DE DÉVELOPPEMENT

par Christine Couture

Apprendre à faire, à nommer et surtout, à expliquer leurs choix pédagogiques, tels sont les défis que doivent relever les enseignants stagiaires qui, en fin de formation, se préparent à l'insertion professionnelle. Afin de les outiller pour mieux franchir cette étape, nous les aidons, à l'Université du Québec à Chicoutimi, à construire un portfolio professionnel dans une perspective d'intégration théorie-pratique. Nous constatons, d'année en année, que ce portfolio est attendu par nos partenaires des commissions scolaires, qui tentent même d'arrimer cet outil d'analyse et de développement professionnel à la pratique de leurs enseignants. Dans le présent texte, nous décrivons et expliquons le modèle de portfolio professionnel qui est proposé aux finissantes et aux finissants du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, à l'occasion d'un séminaire d'intégration. Une démarche d'accompagnement y a été mise en place pour faire de l'élaboration du portfolio professionnel une activité d'analyse réflexive.

UN MODÈLE DE PORTFOLIO PROFESSIONNEL

Selon une adaptation d'une définition bien connue, le portfolio professionnel est une collection significative (voir Goupil 1998) de réalisations qui témoignent des choix pédagogiques de l'enseignant et de leurs fondements. En ce sens, il ne peut s'agir d'une compilation hétéroclite de ressources et de matériel qui ne révèle rien de la pratique de l'enseignant et de ses valeurs éducatives. Il importe que le portfolio soit à l'image de son auteur et qu'il comporte des exemples bien choisis de réalisations concrètes et de réflexions personnelles. Pour faire ces choix, nous proposons à nos finissants de se présenter en élaborant d'abord un portrait professionnel; ensuite, de choisir un certain nombre de réalisations pour témoigner concrètement de leurs compétences professionnelles et des apprentissages qu'ils visent pour leurs élèves; enfin, de joindre à leur portfolio tous les documents administratifs utiles pour leur entrée dans la profession.

LE PORTRAIT PROFESSIONNEL

En ouverture du portfolio, il s'agit de mettre en évidence les forces et les défis de chaque enseignant. Pour amorcer ce travail, on pose deux questions aux finissants : Qu'est-ce qui vous distingue personnellement à titre de professionnel de l'enseignement? Quelles sont les pistes de développement professionnel que vous aimeriez travailler prochainement? À partir de cette réflexion, les personnes avec qui nous travaillons trouvent une façon de se présenter qui soit simple et efficace : schéma de leurs forces et défis ainsi que de leurs compétences professionnelles, lettre de présentation, court bilan réflexif ou autres renseignements. Nous les invitons à faire preuve de créativité dans leur présentation, de façon à personnaliser leur production. La mise en évidence du référentiel de compétences professionnelles (Gouvernement du Québec 2001) les aide à parler d'eux en termes professionnels plutôt que personnels, car nous leur proposons de définir qui ils sont professionnellement.

LES RÉALISATIONS CONCRÈTES

Une partie importante du portfolio professionnel comprend des réalisations concrètes, que chaque enseignant classe selon une logique qui lui est propre. Par exemple, peuvent y être consignés des planifications, du matériel construit ou adapté, des outils de gestion de classe, des grilles d'évaluation originales, des projets présentés à l'aide de photos, des témoignages, des preuves de contribution significative à un projet école, ou d'autres traces de la pratique. À l'étape du choix, nous encourageons les finissants à miser sur la diversité, pour avoir en main des exemples leur permettant de se prononcer sur un large éventail de sujets éducatifs. Plus concrètement, nous leur demandons comment ils peuvent témoigner de réalisations telles que : leur façon de travailler avec le programme de formation; le type de pédagogie qu'ils privilégient; les moyens qu'ils

utilisent pour évaluer les élèves; les stratégies de différenciation pédagogique qu'ils ont expérimentées; l'intégration des élèves en difficulté; ce qui est le plus important pour eux lorsqu'ils enseignent; ou toute autre question d'analyse réflexive.

Après avoir choisi un ensemble de réalisations, vient le temps de déterminer leur mode d'organisation et d'en faire valoir le plein potentiel. Lorsque les étudiantes et les étudiants ont choisi les catégories de présentation de leurs réalisations, nous les encourageons à faire une fiche explicative pour chacune. Pour ce faire, ils doivent nommer la réalisation, expliquer pourquoi ils ont choisi de la présenter, cibler les compétences professionnelles qui y sont mises à profit, indiquer les apprentissages visés qui sont en rapport avec le Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec 2001) et finalement, expliquer la pertinence de leur choix à partir de fondements théoriques. C'est précisément en élaborant cette fiche de présentation qu'ils doivent composer avec différents cadres théoriques et pratiques et que, par conséquent, ils rendent compte de l'intégration qu'ils en font pour situer leurs propres choix éducatifs. Le défi qui se présente ici est de dépasser la simple description d'exemples concrets, en mettant en évidence des raisons qui justifient la pratique.

LES DOCUMENTS ADMINISTRATIFS

Dans la section réservée aux documents administratifs, on trouvera : un curriculum vitae, les diplômes et les relevés de notes, les attestations de formation ainsi que les documents liés à des expériences pertinentes pour la profession. Les résultats d'épreuves confirmant la maîtrise de la langue écrite et parlée peuvent aussi être inclus dans cette section. Ainsi, tous les documents administratifs nécessaires à l'engagement sont réunis au même endroit. Les attestations de formation continue y seront ensuite ajoutées lors des mises à jour qui feront du portfolio professionnel un document évolutif.

LA PRÉSENTATION DU PORTFOLIO

Une fois le portfolio mis en forme, il faut se préparer à le présenter, ce qui est peut-être plus complexe qu'on pourrait le croire. À cet égard, le premier réflexe des finissants est de présenter, étape par étape, chacune de leurs réalisations, sans nécessairement établir d'ordre de priorité. Dans le but de les préparer à des entrevues de sélection ou autres rencontres avec d'éventuels employeurs, nous les encourageons à prévoir différents modes de présentation rapides et efficaces pour faire valoir, en peu de temps, le potentiel de leur sélection. Ainsi, nous les encourageons à rendre visible la diversité de leurs réalisations en affichant le titre de chacune sur un onglet. Ces onglets peuvent annoncer des exemples de planifications, de projets, d'outils d'évaluation, de pistes de différenciation pédagogique, d'utilisation des TIC en classe, de contributions à des projets, etc. Partant de cette diversité, ils pourront ensuite prévoir un ordre de priorité pour mettre en évidence les réalisations qu'ils considèrent les plus riches, au cas où le temps ne leur permettrait pas de présenter l'ensemble du portfolio. Nous leur suggérons également de se préparer à différents contextes de présentation, par exemple en laissant le portfolio en consultation, en le présentant rapidement, ou encore en y ayant recours pour répondre à des questions précises afin d'illustrer leurs propos. Dans tous les cas, le défi est le même : mettre en évidence la pertinence et la rigueur des choix professionnels en utilisant un langage clair et précis.

À PROPOS DE L'INTÉGRATION THÉORIE-PRATIQUE

Élaborer un portfolio professionnel et se préparer à le présenter est une occasion d'intégrer la théorie et la pratique par la réflexion que suscite le choix d'exemples qui illustrent les priorités éducatives d'un enseignant tout en témoignant de leurs fondements. Dans cette perspective, la théorie est utilisée à titre de grille de lecture pour situer la pratique par rapport à des orientations qui devront toujours être adaptées dans différents contextes. Précisons d'ailleurs que la théorie ne se résume pas à des écrits prescriptifs qui indiqueraient ce qu'il faut faire, mais elle propose plutôt des descriptions, des explications et des modèles toujours provisoires qui aident à lire les situations (Castincaud 1995). Cette représentation de la théorie aide à comprendre le fait que les stagiaires ne peuvent appliquer directement ce qu'ils ont appris à l'université. La mise en dialogue

de la théorie et de la pratique est nécessaire à la formation de professionnels qui, à travers leurs hésitations, apprennent progressivement à être efficaces dans l'action, mais aussi à faire des choix éclairés. En élaborant leur portfolio, les étudiantes et les étudiants posent un regard distancié sur des réalisations issues d'une pratique encore hésitante, mais dont l'analyse contribue à la structuration. Ce travail d'analyse réflexive les aide à se situer dans la profession et à cibler leurs propres pistes de développement professionnel.

SUR LA VOIE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU

Le portfolio construit en fin de formation n'est pas une fin en soi. En effet, il ne marque qu'une étape dans une vie professionnelle qui commence. Au fil du temps, l'enseignant qui le désire peut y revenir afin de le transformer selon son propre cheminement et reconduire, à sa façon, une démarche d'analyse qui devient celle d'une pratique réflexive. Sans disposer de données formelles sur la transformation du portfolio de nos finissants, des témoignages informels nous permettent de croire qu'il devient un outil précieux d'insertion professionnelle. Quelques personnes nous sollicitent même, une fois la formation terminée, pour les aider à peaufiner leur portfolio et se préparer aux entrevues de sélection. Nous espérons seulement qu'une fois ces entrevues passées, les enseignants garderont le souci de consigner des traces de leur pratique afin d'y jeter, de façon plus ou moins formelle, un regard réflexif. Ainsi, le portfolio pourrait devenir un outil de développement professionnel continu qui reflétera bien le cheminement de chacun.

POUR CONCLURE

Le portfolio, tel que nous le proposons aux finissants, est un outil de réflexion parce qu'il suscite, en cours d'élaboration, un questionnement relatif à leur identité professionnelle ainsi qu'à leurs priorités et valeurs éducatives, par l'analyse des réalisations qu'ils choisissent d'y inclure. Il est aussi un outil d'insertion professionnelle, puisqu'il peut aider les nouveaux enseignants à se présenter, dans un discours articulé où ils intègrent une terminologie précise pour parler de ce qu'ils sont professionnellement, plutôt que personnellement. Et finalement, le portfolio est un outil de développement professionnel continu, lorsqu'ils y reviennent pour prendre conscience de leur progression et se donner des pistes de développement, dans une double perspective de pertinence pratique et de rigueur théorique (Boutet 2002).

En conclusion, retenons simplement que la réalisation du portfolio est pour nous, formateurs d'enseignants, une occasion d'« intégration théorie-pratique » qui invite chaque finissante et chaque finissant à se projeter dans son avenir professionnel.

M^{me} Christine Couture est professeure et directrice de la maîtrise en éducation, au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOUTET, M. « La supervision, un acte de médiation », dans *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2002.

CASTINCAUD, F. « Qui a peur de la grande méchante théorie? », *Cahiers pédagogiques*, n° 335, juin 1995, p. 25-26.

GOUPIL, G. *Portfolios et dossiers d'apprentissage*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, 2001.

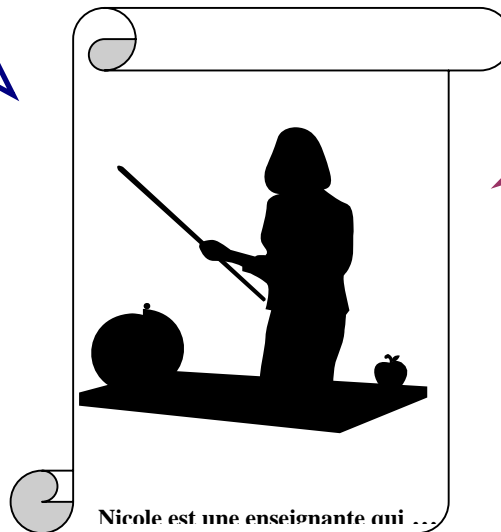
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Le programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, 2001.

Date : Avril 2006	PROJET CYCLE : JOURNAL
J'ai choisi ce travail parce que...	<ul style="list-style-type: none"> • Il illustre la compétence : <i>Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.</i> • Il montre que je réponds à la compétence : <i>Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.</i>
Contexte de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> • Dans le cadre d'une formation sur le projet, les enseignants ont décidé de participer à un projet cycle. Ils ont mis en commun leurs forces pour organiser différents ateliers permettant de réaliser un journal. Ainsi, un enseignant animait un atelier portant sur des articles scientifiques, un autre animait sur les critiques de livres, un autre sur les critiques de spectacles... Les élèves choisissaient un atelier selon leurs intérêts. Après plusieurs périodes, les élèves ont écrit leur propre article pour contribuer à la réalisation du journal.
Compétences développées chez les élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Compétence en français : Écrire des textes variés. • Compétences transversales : Se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, coopérer.
Appuis théoriques	<ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage par projet : La collaboration entre les enseignants a permis d'offrir un éventail de sujets aux élèves et ainsi de susciter leur intérêt. Le projet permet l'application et l'intégration d'un ensemble de connaissances et d'habiletés dans la réalisation d'une œuvre (CHAMBERLAND, LAVOIE, & MARQUIS, 1995)¹. Dans ce cas, il s'agissait de faire acquérir aux élèves des connaissances et habiletés en lien avec la discipline du français.
Commentaires	<ul style="list-style-type: none"> • Le travail d'équipe me convient beaucoup. Je crois que le partage d'opinions est nécessaire et enrichissant pour développer notre enseignement.

¹ CHAMBERLAND, G., L. LAVOIE et D. MARQUIS. *20 Formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1995.

FONDEMENTS

- A une culture européenne
- Possède 6 années d'expérience en classe multiâge
- Maîtrise la langue française



CONTEXTE SOCIAL

- Collabore avec les différents intervenants
- Intègre les TIC
- Est ouverte au changement
- Croit au potentiel des projets
- Respecte les différents acteurs

ACTE D'ENSEIGNER

- A un esprit de synthèse
- Privilégie l'autonomie de l'élève
- Crée des outils d'évaluation
- Anticipe les comportements
- Instaure le respect

IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

- Se remet en question
- Recherche des défis
- Aime l'enseignement
- Est professionnelle et discrète
- Argumente ses actions

DE LA FORMATION POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

par Serge Beaucher

Un élève du primaire subit les railleries continuelles de sa classe à cause de son trouble d'apprentissage en lecture. Un autre, du secondaire, souffre d'un manque chronique de motivation. Et seule dans son coin, une ado déprime sans en parler à personne. Les trois pourraient bien être les prochains décrocheurs de leur école. Ce sont là des exemples de problèmes qui interfèrent avec la réussite scolaire des jeunes et qui préoccupent bien des enseignants et autres intervenants scolaires.

Confrontés à ces situations, ces derniers souhaitent alors enrichir leurs pratiques. Pour y contribuer, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) met à profit les nouvelles connaissances scientifiques sur différents aspects de la réussite éducative en réalisant des instruments pédagogiques qui répondent aux besoins des milieux de pratique.

Il peut s'agir d'outils de sensibilisation, de dépistage ou d'intervention, présentés sous forme de sites Internet, de logiciels ou de documents imprimés. Ces outils sont mis au point en collaboration avec les auteurs des recherches et des praticiens en éducation, en partenariat avec les divers organismes qui en assurent la diffusion dans les milieux scolaires.

Mais pour que ces instruments de réussite livrent tout leur potentiel, les futurs utilisateurs doivent pouvoir se les approprier, de façon à en maîtriser les différents aspects. C'est pourquoi des formations leur sont offertes par les chercheurs eux-mêmes ou par des représentants des milieux de pratique.

À l'issue de ces formations, bon nombre de praticiens deviennent à leur tour formateurs dans leur milieu. Et dans les classes, les résultats sont parfois étonnants!

DANS LES BOTTINES DE BENOÎT

À l'école Victor-Rousselot, à Montréal, dans une classe de troisième cycle du primaire dont les 19 élèves ont des difficultés graves d'apprentissage identifiés (DGA), l'enseignante Lucie Forget et l'orthopédagogue Sabrina Bélair sont en mesure de donner le programme scolaire complet cette année, alors qu'on ne fait normalement que le français et les mathématiques dans ce type de classe. L'année dernière, elles ont également réussi à intégrer 13 de leurs 26 élèves en DGA à une classe ordinaire.

Tout cela, en bonne partie parce qu'elles ont introduit dans leur enseignement la pédagogie de la sollicitude, mise au point par la chercheuse Nadia Rousseau, de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Toutes deux avaient suivi, lors d'une journée pédagogique, une formation sur l'utilisation de la trousse de sensibilisation *Dans les bottines de Benoît*, issue des recherches de M^{me} Rousseau. Elles avaient ensuite entrepris une démarche d'implantation de l'outil dans l'école.

Cette trousse sensibilise les intervenants scolaires aux implications pédagogiques des troubles d'apprentissage tels que la dyslexie, la dyscalculie ou la dysorthographe. Elle leur offre en outre des pistes de réflexion ainsi que des outils d'intervention applicables en classe.

Durant ses ateliers de formation, Nadia Rousseau place ses « élèves » dans une situation analogue à celle que vivent les enfants affectés par un trouble d'apprentissage, par exemple en leur demandant de lire des textes incompréhensibles ou d'interpréter un dessin difficile à percevoir, et en les réprimandant ensuite pour leur échec. « Déstabilisant »; « Je reconnais

que j'ai déjà fait ça »; « Je n'aurais pas imaginé le courage qu'il faut à un jeune dans cette situation pour venir à l'école chaque jour ». M^{me} Rousseau entend souvent de telles remarques durant la période de réflexion qui suit la simulation et une vidéo très éloquente.

Une bonne proportion des intervenants sortent enchantés de cette formation, avec l'intention de répandre la pédagogie de la sollicitude dans leur milieu, selon M^{me} Rousseau, qui rapporte ce témoignage reçu quelque temps après l'un de ses ateliers : « Depuis que j'utilise les *Bottines de Benoît* avec les élèves, tout le monde dans la classe comprend mieux ce que sont les troubles d'apprentissage; il y a moins de moquerie et j'ai moins de gestion de classe à faire. »

Comme le dit M^{me} Forget, les enfants qui souffrent de ces troubles deviennent par le fait même plus heureux, car ils savent désormais qu'ils ne sont pas plus bêtes que les autres et qu'ils peuvent contourner leurs difficultés par divers moyens. « Et c'est inouï ce qu'ils manifestent de bonne volonté, une fois leur nouvelle confiance acquise. Dans notre classe, nous leur demandons la lune. Et ils nous la donnent! »

QUAND LA MOTIVATION FAIT DÉFAUT

Dans d'autres classes, c'est la motivation des élèves qui cause problème, et les enseignants ne sont pas toujours en mesure d'y faire face. Grâce aux travaux menés depuis plusieurs années par le chercheur Roch Chouinard, de l'Université de Montréal, ils ont désormais accès à un modèle théorique éclairant ainsi qu'à un modèle d'intervention pédagogique qui leur permet d'adopter de nouvelles façons de motiver une classe.

Les recherches de M. Chouinard sont en effet à l'origine de l'outil pédagogique *Appui-Motivation*, un site Internet qui comprend une introduction au modèle théorique et six parcours de formation selon les six dimensions du modèle d'intervention qu'il a élaboré (le modèle CLASSE, d'après la première lettre des six parcours).

Les utilisateurs du site sont surtout des conseillers pédagogiques et des psychoéducateurs qui, à partir des formations offertes par le CTREQ, assurent le relais auprès d'enseignants de la fin du primaire et du début du secondaire. Ainsi que l'explique le chercheur, ils peuvent utiliser certains éléments du site pour les incorporer à leurs propres travaux ou prendre l'ensemble des parcours comme un projet global. Le modèle théorique les intéresse fortement, puisque c'est assez nouveau pour eux, note M. Chouinard. Mais ce qu'ils apprécient le plus – dans la formation comme dans leur utilisation du site par la suite – ce sont les applications pratiques : gestion de classe, situations d'apprentissage, évaluation, etc.

Conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Affluents, dans la région de Lanaudière, Ginette Grenier fait partie de ceux qui effectuent le relais vers les enseignants. « Quand ils se rendent compte de leur propre impact sur la motivation des élèves (l'un des aspects dominants du modèle théorique), plusieurs d'entre eux modifient leurs pratiques », dit-elle.

Par exemple, pour offrir plus de latitude aux élèves – facteur important de motivation –, un professeur donne maintenant un choix de sept problèmes sur dix à résoudre lors d'un exercice, plutôt que de désigner lui-même les sept à faire. De son côté, une enseignante a opté pour une stratégie de renforcement, auprès de tous les élèves faibles ou démotivés en anglais. Quand elle constatait la moindre amélioration, elle le faisait venir à son bureau pour le féliciter et en parler. « Les progrès ont été manifestes, même dans les autres matières, pour la majorité de ces jeunes », rapporte M^{me} Grenier.

La conseillère pédagogique parle aussi de cette enseignante qui a appris à ses élèves des stratégies d'apprentissage efficaces, notamment en les invitant à se poser des questions entre eux pour récapituler leurs cours. À la fin de l'année, elle

a eu la surprise de constater que la majorité des élèves se sont présentés à la récupération d'avant examen, non pas pour poser des questions aux profs, mais pour le faire entre eux, deux par deux.

Autant de cas où un changement dans la pratique des enseignants a eu des effets positifs sur la perception qu'ont les élèves d'eux-mêmes, sur leur intérêt pour l'école et sur leur engagement à réussir.

PARE-CHOCS : QUAND LA VIE LEUR RENTRE DEDANS!

Dans les écoles secondaires, la dépression constitue un problème majeur qui touche 16 % des élèves (surtout les filles) et qui a des répercussions importantes sur la réussite scolaire. C'est pour aider à combattre ce fléau que la chercheuse Diane Marcotte, de l'UQAM, a conçu le programme *Pare-Chocs*, dans la foulée de ses recherches sur la dépression chez les adolescents.

Pare-Chocs est un outil d'intervention auprès d'adolescents dépressifs âgés de 14 à 17 ans, qui suscite une forte demande de formation chez des professionnels en santé mentale et en animation de groupe dans le réseau scolaire.

M^{me} Marcotte a elle-même assuré les formations et a pu constater l'engouement particulier pour ce qu'elle a appelé le côté « clés en main » de l'outil. « Tout est dans la trousse, dit-elle : mode d'implantation détaillé d'une série de douze rencontres entre deux animateurs et un groupe de six à dix jeunes dépressifs (plus trois rencontres avec les parents), manuel de l'animateur, cahier du participant, fiches et questionnaires reproductibles. Grâce à la formation, les intervenants connaissent mieux le phénomène de la dépression chez les jeunes ainsi que ses impacts sur le parcours scolaire, mais de plus, ils savent quoi faire et comment agir concrètement. »

Quant aux élèves, même les plus réticents à « embarquer » au départ deviennent vite « accros » aux séances de groupe, selon Audrey Gagné, psychologue à l'école Curé-Antoine-Labelle, à Laval, qui a initié les trois autres psychologues de l'établissement et organisé des séries de rencontres avec des jeunes après avoir suivi la formation sur *Pare-Chocs*.

Les résultats ont été tout à fait encourageants, juge-t-elle. En effet, elle a pu observer des changements notables chez un élève en très grande difficulté : « Il a enfin passé ses maths de troisième secondaire, qu'il reprenait pour une troisième fois; ses absences ont été moins fréquentes et il est devenu motivé et même, enthousiaste. » Les animateurs ont aussi vu plusieurs autres participants s'ouvrir graduellement au fil des rencontres.

« Les jeunes viennent chercher des outils, explique M^{me} Gagné, que ce soit des habiletés de communication, de négociation ou de résolution de problèmes, des façons de repérer leurs distorsions cognitives (du genre si je ne réussis pas complètement, j'échoue complètement), des trucs pour améliorer leur estime de soi, des techniques de relaxation et même un thermomètre de l'humeur qu'ils s'arrachent littéralement! »

Toujours selon la psychologue, il y a dans ces rencontres des prises de conscience réelles qui vont aider les jeunes à cheminer, peut-être leur vie durant. Est-il besoin de préciser que, s'il n'en tient qu'à M^{me} Gagné, *Pare-Chocs* deviendra un outil d'intervention régulièrement utilisé dans son école?

M. Serge Beaucher est rédacteur et collaborateur au Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

Note : Les témoignages ont été recueillis par M. Beaucher lors d'entrevues téléphoniques réalisées en janvier 2008.

CES PETITS GESTES QUI CHANGENT TOUT!

par Ghislaine Bolduc

La formation continue n'est pas qu'officielle (crédits universitaires, formations obligatoires de commissions scolaires, etc.). Elle peut prendre toutes sortes de formes et s'effectuer en divers espaces-temps... Une condition pour souscrire au titre de formation... Reconnaître que des apprentissages ont été faits et qu'un transfert est possible dans sa pratique. C'est adopter une posture particulière que d'accepter d'être en analyse de pratique (pratique réflexive).

- Se doter d'un outil qui peut soutenir son processus de réflexion : par exemple, un portfolio d'apprentissage contenant des traces de ses réflexions, réactions, tentatives, essais et résultats.
- Aller au bout de sa curiosité par rapport à une approche pédagogique et faire l'achat d'un livre qui peut inspirer et guider sa pratique.
- Regarder – individuellement ou en petit groupe – une vidéo (parcours pédagogique de Zoom ou autre) et en retirer des observations qui peuvent entraîner une remise en question.
- Travailler en équipe-cycle, non seulement sur des questions organisationnelles, mais sur la compréhension d'un processus (par exemple, en évaluation des apprentissages).
- Recourir à des ressources en ligne pour apprendre (notions techniques, pédagogiques ou autres) et réinvestir ces apprentissages dans sa pédagogie.
- Aller visiter la classe d'un collègue de travail, dans un objectif de ressourcement sur des stratégies organisationnelles.
- Choisir de cheminer, avec une ou un collègue, vers la compréhension et l'application d'une approche pédagogique; ou ensemble, planifier les étapes de la construction d'un scénario.
- Faire appel à une conseillère ou un conseiller pédagogique pour valider le travail de planification d'un scénario ou pour réajuster, avec son aide, le jugement qu'on a porté sur des textes corrigés.
- En équipe élargie, oser poser les questions qui permettront de mieux saisir le profil d'un élève qui manifeste un trouble d'apprentissage ou de comportement.

M^{me} Ghislaine Bolduc est conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Hauts-Cantons et membre du comité de rédaction.

TEXTES HORS DOSSIER

AFFRANCHIR FILLES ET GARÇONS DU CARCAN DES STÉRÉOTYPES

Dans sa deuxième édition de la *Gazette des jeunes*, le Conseil du statut de la femme élargit la perspective de nouveaux rapports entre les filles et les gars et met à mal quelques idées reçues sur l'adolescence.

par Paul Francoeur

Forte d'un premier succès d'édition en septembre 2006, la *Gazette des femmes* vient de produire un autre numéro spécial en décembre 2007. Quittant momentanément sa livrée ordinaire, elle s'est de nouveau métamorphosée en un rutilant magazine de soixante pages destiné aux filles et garçons de 13 à 17 ans. Pour l'occasion, elle a triplé son tirage de base de 20 000 exemplaires, afin de mieux rejoindre les élèves du secondaire.

Parmi les organismes nombreux qui se pressent à la porte de l'école pour proposer des instruments pédagogiques adaptés à la promotion de leurs louables objectifs, le Conseil du statut de la femme (CSF) se démarque par son créneau privilégié. Ses initiatives reçoivent généralement un bon accueil de la part des agents d'éducation. Depuis 1973, le CSF, grâce à son action éclairée, énergique et soutenue, a propulsé le Québec au premier rang des États pour l'avancement de sa législation en matière d'égalité entre les femmes et les hommes. Il offre au milieu de l'éducation une panoplie d'outils jeunesse afin de sensibiliser les jeunes à son objectif fondamental.

Dans cet ensemble, la *Gazette des jeunes* – qui a pris la relève de la *Gazette des filles* – se présente comme une attrayante revue renouvelant le genre par l'originalité et l'innovation de son approche, par la qualité de sa forme et également par un contenu substantiel mais traduit sans lourdeur, en harmonie avec la sensibilité et les centres d'intérêt des jeunes. Un guide pédagogique, conçu et rédigé selon les règles de l'art, facilite une exploitation en classe et à l'école, soit pour des situations d'apprentissage et d'évaluation, soit pour l'animation d'activités parascolaires.

Enseignants et parents ne se priveront sûrement pas de parcourir ce cahier en lisant par-dessus l'épaule de leurs élèves ou de leurs enfants. Ils y feront de passionnantes découvertes concernant les jeunes.

HARMONISER LES POLARITÉS FÉMININES ET MASCULINES

À la source de cette œuvre franchement réussie, il est éclairant de reconstituer le profil des deux femmes qui en sont les artisanes, en l'occurrence Hélène Sarrasin et Paule Belleau : depuis l'été 2007, elles occupent respectivement les postes de rédactrice en chef et de rédactrice en chef adjointe de la *Gazette des femmes*.

Hélène Sarrasin peut déjà faire état d'une riche carrière de journaliste (entre autres à la radio de Radio-Canada et au magazine *La vie en rose*), d'agente d'information et de gestionnaire au sein de la fonction publique du Québec. De plus, en marge de sa vie professionnelle, elle fut au cours des dernières vingt années témoin et observatrice fascinée par la maturation d'un fils. À l'été 2007, elle se laissa séduire par la possibilité d'un retour à la création, à l'écriture et à la rédaction journalistique, en acceptant la responsabilité de la *Gazette des femmes*, un périodique influent qui dispose d'un lectorat inconditionnel de 20 000 abonnés.

Considérant son nouvel engagement professionnel, elle définit volontiers sa position dans la mouvance féministe : « J'ai toujours à cet égard accordé la priorité à la réflexion, étant par nature ouverte à l'évolution, curieuse d'approfondir, désireuse d'aller toujours plus loin dans le cheminement. Au cours de mes études universitaires, j'ai pris contact avec les différentes teintes du féminisme, y compris l'aile plus radicale. Ma collaboration avec *La vie en rose* m'a permis de concilier une approche très critique et le soin d'inclure les femmes et les hommes dans une évolution solidaire. Chargée de cours en sciences politiques à l'Université de Montréal, j'ai poussé plus avant ma recherche en opérant la synthèse des théories féministes et en scrutant les rapports des femmes avec la politique. En réalité, j'ai toujours travaillé spontanément de concert avec les hommes, tout en gardant à l'œil les empiètements persistants du masculinisme et du machisme encore tenaces. En abordant la production du numéro spécial pour les jeunes, j'avais en tête la conviction que la majorité des filles, tout en voulant s'affirmer dans l'égalité, entendent le faire *avec l'autre*. » C'est pourquoi sans doute que, dans la *Gazette des jeunes*, les Lara, Perle, Mélanie ou Élisabeth voisinent avec les Simon, Pierre-Alexandre, Hugo, Julien et autres. En tout cas, Hélène Sarrasin s'accommode fort bien d'un féminisme d'État dont le réalisme n'exclut pas l'audace et le courage dans l'action, dont la modération se concilie avec les percées vigoureuses et dont la patience s'accorde avec une lucidité vigilante et le ton conciliateur avec l'analyse rigoureuse des faits.

D'entrée de jeu, elle trouva donc sur sa table de travail la commande d'une deuxième édition pour les jeunes : il fallait produire un cahier de soixante pages, qui réclamait une attention redoublée dans le choix des collaborations, le traitement de la matière et la présentation visuelle.

Son assistante ayant rassemblé une documentation foisonnante sur le sujet, la rédactrice en chef entreprit de dégager un fil conducteur pour lier cet ensemble. À la suite d'un entretien informel avec sa nièce Laurence, elle opta pour inviter les jeunes à aller au bout d'eux-mêmes, ce qui présuppose une démarche de connaissance et de prise de possession de soi, dans un recul critique par rapport aux influences ambiantes. Par la suite peut s'affirmer une souveraineté personnelle dans la liberté intérieure et la confiance en la vie, prélude possible au don de soi dans un engagement durable *avec l'autre*, marqué du sceau de l'égalité.

Elle prit aussi le parti de la hardiesse dans le choix des sujets à traiter, en retenant par exemple des thèmes touchant à l'école, matière communément préjugée ennuyeuse pour la clientèle en cause. Elle défia ce tabou en enclenchant une vulgarisation de résultats de recherches qui intéressent directement la vie scolaire des jeunes.

Une fois ce plan précisé, elle eut la satisfaction de constater la réaction fort enthousiaste des pigistes avec lesquels elle entra en contact. Toutes et tous manifestèrent le goût de rencontrer les jeunes et de leur donner la parole, heureux d'avoir l'occasion de remettre à jour leur propre perception de la génération montante.

Hélène Sarrasin trouva en Paule Belleau une collaboratrice hors pair, qui la complète par sa compétence et son expérience en éducation. Originaire de Québec, M^{me} Belleau a enseigné pendant dix ans dans le quartier Côte-des-Neiges, à Montréal, où elle côtoyait 67 nationalités différentes. Spécialisée en arts plastiques et en danse, elle détient une maîtrise en psychopédagogie. « Comme enseignante, j'ai depuis le commencement travaillé dans l'esprit de la réforme en cours de mise en œuvre. À l'heure du changement des programmes, je me suis orientée par goût vers l'édition scolaire et la production de matériel didactique. De septembre 2006 à septembre 2007, j'ai travaillé pour le CSF dans le volet éducation. » Au sein de l'équipe rédactionnelle de la *Gazette des femmes*, elle incarne donc la dimension pédagogique, tout en maîtrisant la science et la technique de l'édition.

Les deux femmes insistent pour que soit reconnue la contribution d'un troisième membre de leur petite équipe, Jean-Laurence Jalbert, responsable de la réalisation graphique de la revue. Ce dernier s'est surpassé dans son art pour conférer à

la *Gazette des jeunes* une présentation particulièrement soignée, portée par un élan contenu et un mouvement maîtrisé, rythmée par une alternance de temps forts et de temps faibles, respirant légèreté et fraîcheur dans un tendre éclat de couleurs.

TENDRE UN MIROIR À LA VIE

Le choix éditorial de *La Gazette des Jeunes* se concrétise dans un sommaire étoffé et varié, où tous les sujets convergent pour provoquer un nettoyage étonnant des préjugés que les adultes anxieux entretiennent relativement à la nouvelle génération. On y apprend, en passant, que 9 jeunes Québécoises et Québécois sur 10 se déclarent heureux, que 85 % d'entre eux confirment avoir vécu une enfance épanouissante, que 79 % des jeunes hommes fréquentant aujourd'hui l'université disent avoir connu une adolescence satisfaisante (comparativement à 31 % seulement chez les jeunes femmes), que ces jeunes manifestent une confiance en l'avenir et qu'ils nourrissent le rêve d'une situation familiale traditionnelle, tout en étant conscients des difficultés probables pour y parvenir.

Mais en fredonnant cette *Ballade des jeunes heureux*, on ne verse pas dans le jovialisme pour autant. Ces statistiques rafraîchissantes voisinent avec deux portraits plus graves : celui de Simon, qui a subi le suicide d'un proche et le dépasse par un engagement social; et celui de Valérie, qu'une maladie dégénérative n'empêche pas de vivre en athlète sa passion pour la natation. Des reportages font aussi état des problèmes d'inégalité sociale, de pauvreté et de violence auxquels sont confrontés les jeunes de par le monde et des initiatives qu'ils prennent pour les réduire.

Le dossier sur les stéréotypes occupe une place centrale dans la publication. Un lien inhabituel y est établi avec la réussite scolaire, spécialement dans l'entrevue réalisée avec Jean-Claude St-Amant, chercheur en éducation. Celui-ci maintient que l'école est adaptée aux garçons, mais que certains ont du mal à s'y intégrer, surtout ceux provenant des milieux défavorisés. Réunis en table ronde, quatre filles et trois gars conviennent que la réussite est prosaïquement assurée dès que l'élève dispose d'un but clair dans la vie et qu'il développe une bonne méthode de travail. Sandrine Ricci décrit quelques ados en action, conscients et créatifs, qui préparent une contre-attaque face aux innombrables produits avilissants mis à leur disposition. Josée Descôteaux raconte comment des jeunes néo-Québécois, au chapitre de l'amour naissant, réussissent à naviguer entre les valeurs de leurs parents et celles de leur société d'accueil. Par rapport à la télé, aux CD et au cinéma, où les stéréotypes prospèrent, Catherine-Ève Gadoury lève le voile sur une riposte des jeunes qui commence à s'organiser. Robert Frosi dénonce le sport-réalité et offre d'autres modèles aux jeunes. Enfin, Laurence et Francis ne cachent pas leur intérêt pour la télé-réalité, tout en expliquant qu'ils ne sont pas dupes des stéréotypes qui y sévissent. « Pour se reposer les neurones... », explique Francis. « Pour combler notre petit côté voyeur... », confesse Laurence.

Ainsi, sans jamais nous acculer à l'ennui, cette *Gazette* s'adresse résolument à l'intelligence de ses lecteurs, même quand elle aborde les thèmes de vedettes, de modes ou de relations amoureuses. Au-delà des affaires de fringues et de maquillage ou des potins, elle donne la parole à des filles et à des garçons pourvus de têtes bien faites et qui se révèlent aptes à la réflexion, des jeunes qui tiennent à garder une distance critique face au déferlement publicitaire et médiatique qui les inonde en permanence. Aux adultes soucieux qui perçoivent les jeunes comme presque uniformément amorphes, irresponsables, obsédés par la séduction et dépendants de leur ordinateur et de leur cellulaire, on démontre que ce profil catastrophique ne correspond pas à la majorité des filles et des garçons de notre société.

POUR SUIVRE SANS TRÊVE UN LONG COMBAT

La *Gazette des jeunes* se situe sur le plan de la réflexion, là où tout se passe dans la tête et risque de se figer à ce stade. Paule Belleau, artiste et pédagogue, flaire ce piège d'instinct et sait qu'il faut sans délai passer ensuite à l'action pour

concrétiser la pensée dans des attitudes. « C'est pourquoi nous convions les élèves à participer à un concours *Ta pub sur un t-shirt*. » Cette activité déploie une démarche d'accompagnement des 13 à 17 ans désireux d'explorer et d'exploiter les ressorts de la publicité afin de promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes. En équipe ou en solo, les jeunes sont invités à créer un slogan, à l'écrire avec un lettrage original, puis à l'illustrer par un motif de leur invention. Les slogans retenus seront imprimés sur un t-shirt pour filles, un pour garçons et un autre, unisexe. Un prix de 200 \$ sera accordé pour chacune des trois catégories.

Parallèlement, les jeunes sont incités à visiter en tout temps le site [www.egalitejeunesse.com], qui offre entre autres des blogues, des jeux en ligne, des données historiques, des capsules sur l'actualité, des informations à l'intention du personnel enseignant (situations d'apprentissage et dossiers documentaires), des suggestions de livres et un babillard faisant état de réalisations de jeunes.

Entre-temps, la *Gazette des femmes* reprend occasionnellement dans ses livraisons courantes certains thèmes qui concernent directement les jeunes. On compte rapporter des exemples d'exploitation à l'école du contenu de la *Gazette des jeunes*, comme cette initiative d'une travailleuse sociale qui mobilise tous les élèves d'une école secondaire autour de quelques activités inspirées de la revue. Et bien sûr mijote déjà l'hypothèse d'une troisième édition d'un numéro spécial. De toute manière, la *Gazette des jeunes* demeure d'actualité pendant plusieurs mois, car l'intérêt de son contenu s'avère durable.

Les écoles secondaires du Québec ont reçu en décembre 2007 une première livraison de 34 exemplaires de la *Gazette des jeunes*, accompagnée d'un bon de commande pour obtenir au besoin des exemplaires supplémentaires, selon les prévisions de mise en œuvre d'activités. On trouve également des exemplaires de la revue dans les bibliothèques scolaires.

Au Conseil du statut de la femme, un groupe de travail sur les jeunes a pour mandat de réaliser une consultation auprès des jeunes Québécoises et Québécois afin de connaître leur perception concernant l'égalité des sexes. Cette consultation cible plus particulièrement leurs préoccupations et opinions relativement aux stéréotypes sexués, à la nature égalitaire des relations qu'ils entretiennent et à leur perception quant à l'atteinte de l'égalité de fait. La consultation se déroule en trois phases : la première fut de rencontrer les jeunes du deuxième cycle du secondaire; la deuxième visait les jeunes du cégep et de l'université; et la troisième s'adresse aux jeunes travailleuses et travailleurs.

Enfin, rappelons que le CSF met à la disposition des enseignants du secondaire préoccupés par l'égalité entre les femmes et les hommes des outils développés à l'intention des écoles. Il suffit de consulter le site [www.egalitejeunesse.com] pour en connaître la liste, les télécharger éventuellement ou les utiliser en ligne.

À NOUS DE JOUER!

S'adressant aux jeunes dans son mot publié dans *La Gazette*, Christiane Pelchat, présidente du CSF, conclut ainsi :
 « L'égalité souffre des stéréotypes qui cantonnent les femmes et les hommes, les filles et les garçons, dans des rôles précis et dont ils ne devraient pas chercher à se soustraire... Vaincre les stéréotypes, c'est reconnaître la liberté : la sienne et celle des autres. C'est se donner de vrais choix. À nous de jouer. »

Le message concerne les filles et les garçons, mais aussi les parents et les agents d'éducation.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

RECONNAISSANCE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS ET VALORISATION DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

par Frédéric Deschenaux

En tant que professeur-chercheur dans un département de sciences de l'éducation, et à plus forte raison étant sociologue, je suis aux premières loges de la formation des futurs maîtres. Je m'interroge ainsi à propos du statut social conféré à l'enseignement et à ses artisans. Le présent article se veut une réflexion sur les moyens qui pourraient être utilisés par les enseignantes et les enseignants pour redorer leur blason, un peu terni, il faut l'avouer.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport s'affaire depuis quelques années à faire en sorte que l'on forme, dans les universités, des professionnels de l'enseignement. Ainsi, un nouveau programme de formation des maîtres a été implanté, qui comporte douze compétences à atteindre. Malgré le fait que les documents ministériels regorgent d'allusions à la professionnalisation, l'effet ne semble pas très grand sur l'opinion publique.

LA RHÉTORIQUE PROFESSIONNELLE

Vous me direz peut-être que je suis partial, mais je me pose cette question : « Est-ce que la revalorisation de l'enseignement passerait par la valorisation de la recherche, des savoirs enseignants et, par conséquent, de l'expertise des personnes qui exercent ce métier? »

J'oserais penser que oui. C'est pourquoi j'aimerais vous présenter les travaux d'une sociologue des professions, Catherine Paradeise, qui a travaillé sur la rhétorique des groupes professionnels ayant réussi à se faire socialement reconnaître. Ces groupes ont en commun d'être arrivés à bien argumenter sur trois plans : le besoin, la science et l'expertise. Après une présentation de ces trois notions, le cas des médecins servira à illustrer le propos.

LA NOTION DE BESOIN

Le besoin, « sous la forme d'une utilité individuelle, est la figure centrale du système de légitimité dans lequel nous vivons » (Paradeise 1985, p. 20). Ainsi, si un groupe professionnel arrive à démontrer que ses services répondent à un besoin, il a effectué un premier pas vers la légitimité. Dans le cas de l'enseignement, il me semble que le besoin n'est pas difficile à argumenter... C'est pour les deux autres notions que ça se corse!

LA NOTION DE SCIENCE

Dans la rhétorique professionnelle, l'argument de la science se veut garant du caractère neutre et objectif du savoir détenu par le groupe professionnel. En effet, si le groupe détenant les savoirs dans un domaine peut y attribuer l'étiquette de savoir scientifique, il se voit légitimé par le public. Ainsi, lorsque l'argument de la science est évoqué, le public est renseigné sur la provenance de ce savoir, car « l'institutionnalisation d'une vision scientifique de la vérité transforme la pratique de *toutes* les formes de discours » (Sarfatti Larson 1998, p. 30).

En somme, la science, qu'elle soit considérée comme une méthode, une idéologie ou même un mythe, demeure un pilier très important sur lequel repose la rhétorique professionnelle d'un groupe. Donc, lorsqu'un groupe parvient à prouver que les services offerts par ses membres répondent à un besoin et que leur pratique est appuyée sur la science, il peut affirmer

détenir une expertise dans le domaine. C'est par l'expertise que les professionnels possédant un savoir qui répond à un besoin peuvent justifier l'utilisation de ce savoir et le privilège d'être les seuls légitimement habilités à l'utiliser.

C'est sur ce plan que les enseignantes et les enseignants n'ont pas encore réussi à s'imposer. C'est un secret encore relativement bien gardé que les savoirs enseignants reposent sur des savoirs scientifiques. Plusieurs personnes, y compris des membres du personnel enseignant, véhiculent le mythe voulant que l'enseignement s'apprenne « sur le tas », dans une vision manichéenne où certains sont capables d'enseigner, d'autres non. En argumentant plus fortement publiquement que l'enseignement repose sur la maîtrise de plusieurs savoirs (pédagogiques, didactiques, psychologiques, sociologiques et autres), l'image des enseignantes et des enseignants pourrait s'améliorer, puisque le public se rendrait compte que ces personnes détiennent une expertise.

LA NOTION D'EXPERTISE

La notion d'expertise est, en quelque sorte, la conjonction d'un besoin reconnu par le public et d'un savoir appuyé sur l'argument de la science. Aussi, l'expertise est un statut que le public attribue aux professionnels.

Or, il ne suffit pas de se déclarer soi-même compétent pour l'être. Le recours à l'étymologie est souvent porteur d'explications. En effet, *expert* provient de deux mots latins : *ex*, signifiant « un parmi » et *perlitus*, qui veut dire « les qualifiés ». Un expert est donc reconnu comme tel par ses pairs (Donio 1998). L'expertise est donc un statut qui se prouve!

L'EXEMPLE DES MÉDECINS

L'exemple des médecins au Québec illustre bien les trois pôles sur lesquels s'appuie l'argumentation ou la rhétorique professionnelle d'un groupe. En effet, la médecine est probablement la profession la plus valorisée et la plus légitimée du système professionnel québécois. Les médecins tirent cette reconnaissance de leur capacité à faire la preuve que leurs services répondent à un besoin. Là-dessus, il n'y a pas trop de dissension.

Les médecins répondent à un besoin essentiel pour une population, en dispensant des services de santé; mais ce qui est encore mieux, c'est qu'ils réussissent à se faire reconnaître comme les professionnels les plus aptes à répondre à ce besoin.

Également, ils démontrent qu'ils possèdent les savoirs scientifiques nécessaires à l'exercice de leur profession, ajoutant ainsi à leur crédibilité auprès du public. Mais ce qui est intéressant, c'est qu'il n'en fut pas toujours ainsi. En effet, plusieurs auteurs (Léonard 1981; Sournia 1992; Faure 1994) écrivent qu'avant que la médecine s'adjoigne la biologie, la chimie et l'anatomie, elle n'était pas considérée comme une science, comme l'affirme Léonard : « La médecine fut longtemps repoussée du sein des sciences exactes [...] » (p. 26). Pire encore, on parle de la médecine en ces mots : « Inefficace, théorisante, incarnée par des prétentieux stupidement accoutrés et jargonnant un mauvais latin, elle ne mérite à nos yeux que le rire, le dédain ou l'oubli. » (Faure, p. 9). Donc, à une certaine époque, la médecine n'était pas considérée comme une science, mais comme une pratique (voire même de la charlatanerie) sans garantie de résultat, et pratiquée par on ne savait trop qui.

Or, lorsque les médecins fondèrent leur pratique sur les sciences nobles du temps, ils s'assurèrent une légitimité en prouvant que leur pratique reposait sur des bases scientifiques. Selon Sournia, « la médecine est devenue véritablement scientifique au XIX^e siècle, grâce aux efforts des siècles précédents » (p. 199). De plus, les médecins ont fait la preuve qu'ils sont les seuls professionnels assez compétents pour intégrer et utiliser ces savoirs dans l'exercice de leur profession. Ils ont ainsi développé une expertise.

Les médecins prouvent si bien leur légitimité qu'ils obtiennent des avantages que très peu de professionnels détiennent. Ils ont un champ de pratique exclusif, un acte et un titre réservés. L'accès à l'espace professionnel de la médecine est aussi très fermé. D'autres acteurs tentent de s'immiscer dans le champ médical, mais ils n'y ont qu'un accès limité. Les chiropraticiens, les acuponcteurs et les physiothérapeutes, par exemple, réussissent à se faire reconnaître au point où ils obtiennent leur ordre professionnel, mais ils demeurent à certains égards largement sous tutelle des médecins, puisque ces derniers contrôlent presque exclusivement les fonds publics alloués à la santé. En effet, les médecins, en plus de pratiquer leur profession, siègent en tant que décideurs dans plusieurs établissements de santé (hôpitaux, CLSC, régies régionales).

LA REVALORISATION DE L'ENSEIGNEMENT PASSERAIT-ELLE PAR LA RECHERCHE?

À la lumière des travaux de Catherine Paradeise, il semble que les enseignantes et les enseignants auraient avantage à s'intéresser davantage aux résultats de la recherche sur l'éducation. Je suis toujours étonné d'entendre les étudiantes et étudiants en éducation (des praticiens, également) dénigrer la recherche sous prétexte que ce n'est pas assez concret. Les chercheurs seraient dans leur « tour d'ivoire », et eux, les praticiens, dans la « vraie vie »! À croire que les chercheurs étudient une « fausse vie »!

Les universitaires ont sans l'ombre d'un doute leurs torts dans cette situation. Trop souvent, les résultats de recherche sont diffusés dans des revues spécialisées, destinées à un public tout aussi spécialisé. À mon avis, la valorisation de la recherche passe par la formation des maîtres et par l'implication des milieux scolaires dans la diffusion des résultats de recherche. Tant que les universités n'offriront pas une formation à la recherche et ne donneront pas des cours basés sur des résultats de recherche, les futurs maîtres ne pourront pas s'approprier correctement les savoirs scientifiques en éducation. Pour plusieurs, les cours sont uniquement basés sur l'expérience pratique, favorisant la transmission orale du « savoir-enseigner », presque par mimétisme, en faisant trop souvent l'économie d'une réflexion critique sur les connaissances transmises.

J'aimerais rappeler que l'objectif de ce texte n'était pas de dénigrer le rapport aux connaissances scientifiques en éducation, mais bien de participer à une réflexion sur le sujet. L'exemple des médecins et, récemment, celui des sages-femmes semblent probants. Ces deux groupes professionnels ont mis en avant les savoirs scientifiques et l'expertise qu'ils détiennent en maîtrisant ces savoirs pour s'imposer au sein de l'opinion publique. Pour l'instant, la valorisation de l'enseignement semble être un vœu pieux. Les gouvernements qui se succèdent sont les premiers à clamer que l'éducation est une priorité dans une société. La « priorité à l'éducation » devient un discours lancinant lors des campagnes électorales. Personne n'est contre la vertu! Pourtant, la reconnaissance sociale des enseignantes et des enseignants ne semble pas prendre forme au sein de l'opinion publique, ni se traduire par des conditions de travail acceptables, conditions qui n'ont cessé de se dégrader au cours des dernières années.

La présente contribution se veut donc un plaidoyer en faveur de la revalorisation de l'enseignement dans notre société, qui devra passer, à mon avis, par une valorisation de la recherche en éducation. Celle-ci doit être mise en action par les agents d'éducation – les enseignantes et les enseignants en première ligne – car nous ne devons pas nous attendre à ce que l'on nous donne cette reconnaissance; il faudra la construire.

Tous les acteurs du monde de l'éducation, autant les universitaires que les praticiens, ainsi que le Ministère, devraient trouver un moyen de favoriser le transfert de la théorie dans la pratique. Il faut recomposer le rapport aux disciplines contributives que sont la psychologie, la philosophie ou la sociologie. Une situation paradoxale s'observe dans la formation

des maîtres à l'université, à propos de ces disciplines plus théoriques. D'une part, des étudiantes et des étudiants, étant donné la dominante de leur formation et leurs aspirations, doutent de l'utilité de tels cours; d'autre part, des professeurs les estiment indispensables! Ce paradoxe était décrit en détail par Antoine Baby en 1983. Plus de vingt ans plus tard, ces propos sont toujours autant d'actualité.

Aussi, pour les universitaires, les activités de diffusion dans les milieux professionnels ne sont pas valorisées dans nos dossiers de promotion ou dans les demandes de subvention. On sent toutefois à ce chapitre un léger vent de changement dans les organismes subventionnaires, une brise, devrait-on dire... Mais il faut faire plus.

Également, les enseignantes et les enseignants devraient s'intéresser davantage aux publications scientifiques en éducation, à la manière des médecins qui se tiennent constamment à jour à propos des dernières avancées scientifiques.

Finalement, ils devraient davantage être présents sur la place publique pour valoriser leur expertise qui s'appuie sur des savoirs scientifiques. Le sociologue français Pierre Bourdieu (1989) écrivait que la reconnaissance sociale est une lutte symbolique. C'est une compétition où chaque groupe professionnel, paradoxalement, dépend de l'opinion des autres, qui n'ont pas intérêt à lui accorder la reconnaissance qu'il demande. Donc, il ne suffira pas de mentionner que les enseignantes et les enseignants sont des professionnels pour qu'ils soient reconnus comme tels. Il leur faudra lutter pour que s'avère cette expertise, avec l'atout de la recherche en éducation dans leur manche!

M. Frédéric Deschenaux est professeur au Département d'éducation de l'Université du Québec à Rimouski.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BABY, A. « Sciences de l'éducation et sciences sociales », dans R. CLOUTIER, J. MOISSET et R. OUELLET, *Analyse sociale de l'éducation*, Montréal, Boréal, 1983, p. 15-33.

BOURDIEU, P. *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit, 1989.

DONIO, J. « La problématique de l'expertise judiciaire en Europe : crédibilité ou certification? », *Revue de la FNCEJ, L'expertise judiciaire en Europe*, 1998, n° 1.

FAURE, O. *Histoire sociale de la médecine (XVIII^e-XX^e siècles)*, Paris, Antropos, 1994.

LÉONARD, J. *La médecine entre les pouvoirs et les savoirs*, Paris, Aubier Montaigne, 1981.

PARADEISE, C. « Rhétorique professionnelle et expertise », *Sociologie du travail*, 1985, p. 17-31.

SARFATTI LARSON, M. « À propos des professionnels et des experts ou comme il est peu utile d'essayer de tout dire », *Sociologie et sociétés*, vol. XX, n° 2, 1998, p. 23-40.

SOURNIA, J.C. *Histoire de la médecine*, Paris, Découverte, 1992.

LA MAGIE DU CIRQUE AUX PAYS D'EN-HAUT

À l'école primaire Le Tremplin, située à Labelle, les élèves du premier cycle ont présenté un spectacle de fin d'année sous le thème du cirque.

par Paul Francoeur

Le 5 juin 2007, au début de l'après-midi, quelques dizaines d'élèves de première et de deuxième année s'apprêtaient, dans une ambiance fébrile, à offrir à leurs parents réunis une agréable surprise : un programme composé de quatre courtes pièces de théâtre, agrémentées d'intermèdes de musique, de chansons, de numéros de magie, de clowneries et d'acrobaties. Misant sur la participation de tous, le spectacle mettait en valeur une grande variété de talents, d'aptitudes et d'habiletés acquises dans une perspective d'apprentissage et de développement personnel. Cet exploit avait requis cinq mois de travail soutenu de la part de ces enfants de six à huit ans, animés et encadrés par une équipe d'adultes motivés.

En effet, au retour des vacances des Fêtes, au mois de janvier précédent, France Mercure, professeure d'art, rapportait dans son sac une sélection de saynètes destinées à ses jeunes élèves du cours d'art dramatique. Elle proposa alors à ses collègues de les intégrer dans un projet de cycle, en les associant à d'autres contributions. Elle savait que certains enseignants s'intéressaient, par exemple, aux techniques du cirque, à la magie, au théâtre d'ombres, à la jonglerie, à l'acrobatie sur échasses et sur poutre ou à d'autres pratiques. D'autres personnes suggérèrent d'y inclure des chansons et des pièces de musique. Le directeur, Martial Brousseau, donna son accord, en demandant que ces activités fassent l'objet d'une évaluation pédagogique en rapport avec les matières scolaires touchées par le parcours.

Il fallait une bonne mesure d'audace et de courage, assaisonnée d'un zeste de folie, pour se lancer dans une telle entreprise avec des enfants aussi jeunes. Mais France Mercure dispose de ressources inépuisables de créativité, d'énergie et de détermination. Artiste peintre au départ, elle enseigne les arts depuis six ans dans quelques écoles des Laurentides, une région dont elle a fait son pays d'adoption. Très active et dynamique dans son milieu sur le plan culturel, elle a déjà conçu et réalisé d'autres projets d'école avec le fil intégrateur des arts, par exemple sur le thème du Moyen-Âge.

UNE PROGRAMMATION AMBITIEUSE

Il fut donc décidé de préparer et de présenter les pièces de théâtre choisies comme des numéros de cirque : *Le cirque Contrario*, *Le Carnaval* et *Les Européens*, de François Fontaine, un auteur pour enfants, ainsi que *Repas de fête chez Petite-Sorcière*, de Sylvaine Hinglais.

On projeta aussi de travailler à incarner des personnages classiques du cirque, comme le clown blanc, le clown auguste, Monsieur Loyal, les jongleurs, le dompteur, l'équilibriste etc.; de créer de nouveaux numéros, tels que le jeu du miroir, la poupée de chiffon, le jeu de statue, la marche à travers les éléments (eau, vent, tempête, forêt), la corde à danser ou des parodies. L'enseignant d'éducation physique, Sylvain Sainte-Marie, proposa pour sa part d'initier ses élèves aux techniques de jonglerie et d'équilibrisme. Enfin, Maryse Paré, enseignante d'anglais langue seconde, s'engagea à préparer quelques chansons exécutées en costumes, avec mimes et gestuelles, tandis que Philippe Vanchesteing offrit d'interpréter avec les élèves des pièces de percussion, au moyen de xylophones.

Dès le mois de janvier, on inaugura le chantier où chacun se mit à l'œuvre pour préparer le grand spectacle dont on fixa la

présentation au début du mois de juin.

UN EXERCICE MÉTHODIQUE ET SOUTENU

La période hebdomadaire d'art fut donc consacrée à l'exercice des quatre petites pièces de théâtre, que l'on complétait en classe de français. Diane Paquette et Marie-France Pilon, respectivement enseignantes de première et de deuxième année, et Philippe Vanchesteing, enseignant de première et de deuxième année, prêtèrent ainsi leur concours, notamment en mettant ce travail d'exercice au programme des devoirs et leçons. Ce qui permit aux parents de collaborer au processus de préparation du spectacle, en motivant leurs enfants et en leur donnant la réplique dans la répétition de leur rôle.

Pour le choix des comédiens et l'équilibre des rôles, France consulta les enseignants afin de mettre à profit leur connaissance des forces et des faiblesses des candidats. On confia bien sûr les rôles les plus exigeants aux élèves faisant preuve d'aisance dans l'expression, mais en réservant à chacun une place à la mesure de ses possibilités, y compris aux élèves en difficulté d'apprentissage et à ceux ayant un handicap. Personne ne fut mis de côté.

Isabelle Lapointe, l'orthopédagogue, travailla avec les jeunes comédiens les aspects de la diction, de l'articulation, de la prononciation et de la pose de la voix.

Les enseignants titulaires encadrèrent et stimulèrent la mise au point des numéros de magie et de clowns des quelques élèves volontaires qui avaient été incités à inventer eux-mêmes les scénarios à interpréter. Philippe Vanchesteing travailla l'aspect musical avec les élèves de deux classes.

Dans les classes d'anglais langue seconde, Maryse Paré, au moyen de chansons et de comptines, s'employa à sensibiliser et à développer l'oreille de ses jeunes élèves, en les amenant à reproduire la phonétique, la sonorité et le rythme propres à la langue anglaise, dans une forme d'expression orale active, imagée et signifiante.

En éducation physique, les jongleurs et les équilibristes en herbe progressèrent peu à peu vers la maîtrise satisfaisante de cet art, par l'action et l'interaction.

Parallèlement, dans le local des arts, les enfants entrèrent aussi dans la peau de leur personnage en imaginant leurs costumes et en participant à leur confection. Les éléments du décor s'élaborèrent en atelier d'art plastique, avec la coopération des élèves des autres cycles.

Il convient de répéter que tous ces efforts concertés demeuraient prioritairement axés sur l'apprentissage. La qualité de la performance fut toujours considérée par tous les agents d'éducation comme un objectif secondaire, venant de surcroît.

France Mercure convient que la période de préparation, d'une durée de cinq mois, fut trop longue pour des enfants de cette tranche d'âge, pour qui l'effort s'étirait démesurément. Il aurait été préférable, selon elle, de concentrer le travail dans les limites d'une étape, par exemple de janvier à mars, avec un spectacle présenté à la fin de mars ou au début d'avril, au temps de Pâques, alors que l'énergie des jeunes est encore élevée. En fin d'année, ils ressentent la fatigue accumulée par plusieurs mois d'encadrement scolaire.

Au moment de la seule répétition générale, qui eut lieu la veille du spectacle devant tous les élèves de l'établissement, quelques-uns des jeunes artistes se désistèrent, déstabilisés par la présence d'un public, en particulier parmi les rangs des magiciens et des clowns qui devaient se produire en solo. Sans insister, les responsables modifièrent en conséquence le

programme définitif. De toute manière, les fruits de leurs efforts demeuraient acquis.

LE DÉROULEMENT DU SPECTACLE

Le mardi 5 juin, la salle du gymnase était techniquement prête pour le spectacle. Un chapiteau, disposé à une extrémité, offrait un plateau fermé par des rideaux, pourvu d'un système d'éclairage et d'amplification du son. Au fond de la scène, un écran permettait la projection d'acétates où des illustrations réalisées par les élèves accompagnaient chaque tableau présenté. Cet écran servait aussi à la répercussion des effets d'ombres, par ailleurs très réussis. En coulisses s'affairait une équipe efficace d'élèves de quatrième, cinquième et sixième année, recrutés dans le cours de morale, qui assumaient le soutien technique : éclairage, déplacements des éléments du décor, mise en place des accessoires, etc.

Une classe de cinquième année – étonnamment attentive et respectueuse – occupait le premier rang de l'assistance, le reste de la salle étant réservé au public venu de l'extérieur, surtout des parents.

France Mercure jouait le rôle de maître de cérémonie, en présentant chacun des numéros, et coordonnait discrètement l'ensemble des opérations complexes de la machine du spectacle.

MUSIQUE

En ouverture, on fit entendre une musique préenregistrée par les élèves de Marie-France : l'air connu « *Le p'tit avocat* », joué sur des xylophones, et en clôture, un extrait de la Neuvième symphonie de Beethoven, enregistrée par les élèves de la classe de Philippe sur les mêmes instruments.

THÉÂTRE

L'interprétation des quatre saynètes fut de bonne qualité, particulièrement remarquable dans les quelques rôles clefs. En général, l'expression orale était satisfaisante en dépit des ratés d'un système de son défaillant et de quelques trous de mémoire chez les acteurs, lesquels étaient accueillis avec sympathie par un public inconditionnellement complice. Les costumes impressionnaient par l'originalité de leur conception et leurs couleurs éclatantes. Par exemple, dans *Repas de fête chez Petite-Sorcière*, l'accoutrement des sorcières, des monstres et des diables formait un tableau réjouissant de formes fantaisistes et de teintes vives.

CHANSONS

L'interprétation de sept chansons en anglais par tous les élèves de Maryse Paré a reçu un bon accueil du public : l'expression était claire, notamment chez les solistes, et la gestuelle habilement adaptée aux textes et qui en rendait le sens transparent.

MAGIE ET CLOWNS

Un seul numéro de clown fut finalement présenté en spectacle pour les raisons que nous avons précisées : *Le Cheval*, préparé avec imagination et interprété avec entrain par Jessica Gauthier, Miguel Charette et Johanie Brassard. Ce numéro fit regretter le désistement des autres jeunes artistes de cette catégorie.

JONGLEURS ET ÉQUILIBRISTES

À ce chapitre aussi, la séance parut trop courte aux spectateurs, qui en auraient apprécié davantage.

Dans le mot de la fin, le directeur félicita la troupe et rappela fort pertinemment comment un tel spectacle s'inscrivait dans une trajectoire d'apprentissage et de formation plutôt que dans la recherche d'une perfection technique et professionnelle, point de vue tout à fait partagé par le public, dont les applaudissements nourris accompagnèrent la salutation finale des

acteurs.

BASSE DU RIDEAU

À l'issue de cette expérience, France Mercure se déclara satisfaite et heureuse. Elle se félicita des résultats du projet et de ses retombées évidentes sur le plan pédagogique, de l'excellente collaboration d'une équipe enseignante qui se révéla solidaire, de la participation assidue des élèves, de la coopération de leurs parents et du soutien de la direction. Quoique l'entreprise ait parfois pris l'allure d'un tour de force pour ses artisans, elle se dit prête à envisager une suite dans l'avenir, moyennant quelques retouches dans la planification et l'organisation : prévoir un meilleur partage de la responsabilité de coordination de l'ensemble, laisser une plus grande place à l'initiative des élèves, concentrer la préparation à l'intérieur d'une seule étape scolaire, faire plus d'une répétition générale et choisir une date différente pour la présentation du spectacle. Il est donc possible qu'un autre projet de cycle ou d'école voie le jour à l'école de Labelle, car on reconnaît que ce type de projet constitue indéniablement un moyen novateur pour donner sens aux apprentissages et actualiser le programme de formation.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

PÉPINIÈRES D'ÉCOLOGISTES À ROBERVAL-SUR-LE-LAC

À la Cité étudiante de Roberval, deux enseignants passionnés, Christian Girard et Dave Néron, ont conçu et concrétisé un programme innovateur sur le thème de la nature et de l'environnement. Une percée majeure pour l'éveil d'une conscience écologique chez les jeunes.

par Paul Francoeur

En 2005, la direction, sous la supervision de M. Jacques Boily, réfléchissait à la possibilité de donner une couleur particulière à la Cité étudiante en occupant un créneau distinctif de formation. Déjà, les trois autres écoles secondaires de la Commission scolaire du Pays-des-Bleuets avaient choisi d'offrir respectivement les programmes sports-études et musique-études et l'école internationale. Il soumit la question aux membres du personnel, en suggérant pour sa part un projet d'entrepreneuriat.

C'est dans cette conjoncture que deux enseignants, réputés pour leur fervent intérêt à l'endroit de la nature et de l'écologie, proposèrent de développer un programme axé sur la nature, la faune et l'environnement. Ils arguaient que la région du Lac-Saint-Jean constitue un cadre exceptionnel pour un tel projet, compte tenu de la présence d'un magnifique plan d'eau, de nombreux et riches domaines forestiers et de la beauté naturelle de ses paysages. La direction reçut avec intérêt cette proposition spontanée et demanda aux auteurs d'en préciser les principes de base, les objectifs opérationnels et la structure d'organisation.

Les deux enseignants se mirent alors à l'œuvre pour étoffer leur projet :

PRINCIPES DE BASE

Ils formulèrent d'abord leur philosophie : l'animal et la plante ne peuvent être considérés séparément de leur habitat naturel. Tous les êtres vivants, d'ailleurs, font partie solidairement de la biosphère dont ils ne sauraient être isolés sans risque d'extinction. L'être humain lui-même, dans sa dimension animale, participe à cette communauté vitale; à ce titre, il représente une espèce parmi d'autres, existentiellement liée à son environnement.

OBJECTIFS DU PROGRAMME NATURE ET ENVIRONNEMENT

Les deux enseignants définirent trois objectifs majeurs :

- développer chez les jeunes l'amour et le respect de toutes les formes de vie et les sensibiliser à la beauté fragile de notre environnement naturel et à l'importance d'en préserver les composantes;
- apprendre aux jeunes à vivre en harmonie avec ce qui les entoure et à faire des choix écologiques éclairés;
- sensibiliser les jeunes aux conditions de protection et de conservation de la faune et de la flore québécoises.

Dans cette perspective, ils suggérèrent que l'on rédige un programme détaillé, dont le contenu s'étalerait graduellement sur les cinq années du secondaire, à raison de six périodes par cycle horaire de neuf jours. Il serait principalement destiné à des élèves attirés par la nature et les activités de plein air, disposés à travailler fort, faisant preuve d'un bon comportement et ayant réussi une sixième année au primaire sans égard à leurs résultats scolaires. Avec ces critères de sélection, ils comptaient échapper au piège de l'élitisme associé à ce type de projets.

Après délibération et consultation, la direction endossa la proposition. Par la suite, une présentation fut faite aux commissaires de la Commission scolaire et ceux-ci acceptèrent de fournir une aide financière pour la réalisation du projet. En 2005-2006, Christian Girard fut libéré à plein temps et Dave Néron à demi-temps, pour planifier l'ensemble du projet, préciser le contenu d'un programme complet et cohérent, mettre au point des outils pédagogiques et amorcer la mise en œuvre.

UN CONCEPT INSPIRÉ ET IMAGINATIF

Tout au long de l'année 2005-2006, Christian et Dave se consacrèrent donc à la rédaction du programme, en faisant preuve de rigueur scientifique sur le plan du contenu et d'esprit inventif concernant les applications pratiques. Dans cette foulée, ils commencèrent la production d'une série de cahiers didactiques à l'intention des enseignants et des élèves, relativement aux thèmes et aux sous-thèmes du programme. Ces documents respectent des normes de grande qualité quant à l'information, au graphisme et à l'illustration.

Ils planifièrent soigneusement l'aménagement d'une classe laboratoire spacieuse, aérée, lumineuse, fonctionnelle et décorée avec un goût sobre. De plus, ce local spécialisé était pourvu :

- d'une abondante documentation écrite, sonore et visuelle (ouvrages de consultation, enregistrements, films, documents sur *Power Point*, la plupart de ces documents ayant été réalisés localement);
- d'un équipement informatique et audiovisuel sophistiqué : entre autres, un ordinateur performant, un canon de projection qui crée un effet de cinéma maison et un système de son perfectionné;
- d'instruments usuels : jumelles d'observation, stéréomicroscopes pour les travaux de laboratoire, boussoles, systèmes GPS et cartes topographiques pour l'orientation en forêt;
- d'un ameublement adéquat : quinze tables pour le travail personnel, chacune pourvue d'un ensemble d'ouvrages de consultation pour usage courant; plans de travail pour la confection des herbiers, des collections de papillons, de libellules ou autres insectes et pour la manipulation de spécimens et d'échantillons;
- de cages pour loger en permanence une famille de tourterelles à collier;
- un aquarium dans lequel on retrouvait quelques poissons indigènes du Québec;
- de rayonnages pour l'exposition d'objets, comme la coupe du tronc d'un arbre de 270 ans, etc.

Adjacent à la classe, une grande salle servait d'entrepôt pour le matériel qui devait s'enrichir constamment grâce à quelques prélèvements dans la nature, à des travaux en ateliers, et à l'apport de chasseurs et de trappeurs. Un grand congélateur conservait des têtes de loups, de coyotes ou de renards, des queues de perdrix et des pattes et des sabots de diverses espèces d'animaux sauvages.

Enfin, une serre toute neuve et équipée d'appareils de pointe était mise à la disposition des horticulteurs en herbe, sous la gouverne d'un spécialiste, Roger Simard.

On voit que rien n'a été négligé pour fournir tous les moyens appropriés aux objectifs du cours. « Nous avons l'ambition d'offrir un programme solide et de grande valeur », commente le directeur en faisant visiter les lieux.

Avec la collaboration du psychologue de l'école, les deux enseignants ont aussi préparé un questionnaire destiné aux élèves des écoles primaires qui seraient éventuellement intéressés à s'inscrire à ce programme, à la suite d'une campagne annuelle d'information. En effet, afin de motiver l'intérêt de ces jeunes, une présentation est faite dans les écoles au cours du mois de novembre de chaque année.

On a voulu s'assurer de rejoindre une clientèle cible, celle des « trippeux », des « maniaques » et des passionnés de nature et de grand air. On visait aussi à capter l'intérêt des filles, qui risquaient de n'y voir qu'un « truc de chasse et pêche réservé aux gars ». On a mis en valeur à cet égard les thèmes de l'horticulture (plantes et fleurs) et de l'art animalier (dessin, sculpture, photo). On a même procédé à des entrevues afin de vérifier l'authenticité de la « vocation » des 90 candidats en lice et d'éprouver leur volonté d'engagement dans une démarche exigeante. Finalement, une soixantaine d'élèves, 32 filles et 28 garçons, furent partagés en deux groupes de 30. Ce premier contingent inaugura le programme en septembre 2006, dans un enthousiasme qui n'a pas fléchi depuis lors. Un deuxième groupe de 60 élèves a entrepris le programme en septembre 2007.

La direction souligne que c'est avant tout pour développer en profondeur une conscience écologique chez les jeunes que ce programme a pris forme, ce qui n'exclut pas que des appels se dessinent spontanément vers des métiers ou des professions connexes. Déjà, quelques jeunes manifestent une attirance pour une carrière d'agents de la faune, de techniciens ou d'ingénieurs en foresterie ou d'artistes animaliers. L'approche orientante y trouve donc aussi son compte.

UN CONTENU SUBSTANTIEL, RIGOREUX ET VIVANT

Donc, à raison de six périodes par cycle de neuf jours, pendant cinq ans, ces jeunes effectuent un parcours d'exploration systématique des règnes animal et végétal, par l'acquisition de connaissances et la mise en œuvre d'applications pratiques. Pour dégager ces périodes, on a fait des prélèvements dans chacune des matières suivantes : deux périodes en science et technologie, une période en histoire et citoyenneté, une période en géographie et deux périodes dans les arts. Le programme Nature et environnement se prête fort bien à l'intégration des matières.

UN TRONC COMMUN DE HUIT BRANCHES

Autour de huit thèmes principaux, la matière s'enrichit d'année en année : arbres et arbustes; ornithologie; faune terrestre; faune aquatique; amphibiens et reptiles; entomologie; orientation et survie en forêt; mycologie. Pour chacun de ces aspects, une étude générale et particulière est prévue, alternant avec des activités en laboratoire, en atelier ou sur le terrain. Après la troisième secondaire, ce tronc commun se réduit de 50 p. 100 du temps pour faire place à trois options : horticulture et aménagement paysager, art animalier (peinture, sculpture et photographie animalière) et techniques de chasse et de pêche. Prenons l'exemple de l'ornithologie, pour illustrer en survol le traitement d'un thème :

CONNAISSANCES

Le programme comprend l'identification et l'étude de plusieurs espèces d'oiseaux que l'on trouve au Québec, spécialement au Lac-Saint-Jean : oiseaux de mangeoires, oiseaux de marécage, canards, oiseaux de proie. On approfondit plusieurs aspects : l'identification par les caractéristiques physiques et le cri, l'anatomie, la nidification, la reproduction et le système reproducteur, ainsi que l'adaptation physique et comportementale. Le dessin et l'écoute d'un enregistrement du chant de l'oiseau en question accompagnent la démarche.

ACTIVITÉS

Au printemps, des sorties d'observation ornithologique complètent cet enseignement : à Val-Jalbert pour l'observation des parulines; sur le lac Saint-Jean pour celle des canards et des balbuzards; au marais de Saint-Gédéon pour les canards et les oiseaux de marécage; aux battures de Saint-Fulgence pour les oiseaux migrateurs; dans la baie des Cèdres de Chambord pour les oies des neiges et les bernaches du Canada. Le visionnement de films et la consultation de banques de photos prolongent les impressions des jeunes observateurs. Plusieurs de ces documents sont produits par les deux enseignants.

Une famille de tourterelles à collier, en captivité, est logée en permanence dans un coin de la classe. Leurs roucoulements entretiennent un lien de communion avec la nature. Les élèves peuvent observer le phénomène de reproduction, depuis la séduction de la femelle par le mâle jusqu'à la sortie de l'œuf. Ce sont les jeunes qui, à tour de rôle, veillent à l'entretien des cages des oiseaux et à leur approvisionnement en nourriture.

Les élèves procèdent aussi à la fabrication et à la pose de mangeoires et de nichoirs adaptés aux oiseaux de la région. Concernant le canard branchu et le garrot à œil d'or, chaque nichoir qui sera conçu (en quatrième secondaire) portera un numéro et les élèves feront un inventaire annuel de ses occupants. Au deuxième cycle du secondaire, on travaillera aussi à faire un relevé des trous de pic-bois, à l'occasion d'une sortie hivernale, en utilisant le système de repérage GPS (*Global Positioning System*). En 2007, soixante nichoirs pour hirondelles bicolores ont été assemblés par les élèves, à partir de plans détaillés. On leur a aussi donné des consignes pour leur installation, notamment afin de déjouer les prédateurs potentiels (comme les écureuils). À cette étape, les compétences en technologie sont exploitées : lecture d'un plan, maniement d'outils, etc.

Enfin, chaque élève doit effectuer une recherche personnelle portant sur un oiseau de son choix.

TROIS VOIES SPÉCIALISÉES

En quatrième et en cinquième secondaire, l'élève s'inscrira, selon ses préférences, à l'une des trois options disponibles :

1. Horticulture et aménagement paysager

Au chapitre des connaissances, quelques aspects seront traités plus à fond : étude du sol, amendement des sols, compostage, méthodes de reproduction, production de plantes annuelles et vivaces et production d'arbres et d'arbustes.

En aménagement paysager, de multiples activités figureront au calendrier : arrangement de jardins d'arbres et d'arbustes fruitiers pour les oiseaux, de plates-bandes de vivaces et de plantes à bulbes, de jardins d'eau, de coins de fougères, d'aires de repos et de sentiers, de tonnelles et de plantes grimpantes, etc. Cette année, ce programme donné par un enseignant mordu d'horticulture, Roger Simard, sera aussi offert en parallèle à d'autres élèves intéressés de quatrième et de cinquième secondaire non inscrits au programme Nature et Environnement.

En rapport avec le travail dans la serre, on envisage de mettre sur pied un projet d'entrepreneuriat : des élèves assumeront la comptabilité, la publicité, le marketing et la mise en marché des produits.

2. Art animalier

Cette option, offerte avec la collaboration de deux enseignantes en arts visuels, Lise Lévesque et Marie-Ève Villeneuve,

touchera trois composantes :

▪ **PEINTURE**

Les notions de composition et de dessin d'observation en milieu naturel figureront au programme. La réalisation de quelques projets est même déjà planifiée : illustration de textes et fabrication de fresques et d'images encyclopédiques pour les besoins de l'école. La boîte à outils sera pourvue des instruments appropriés.

▪ **SCULPTURE**

On y apprendra les techniques du modelage et de la taille directe du bois, la structure de la forme tridimensionnelle (métal) et la sculpture en bas-relief. Une activité particulière se déroulera durant la saison d'hiver : la sculpture sur neige, à thématique animale. Autant pour la peinture que pour la sculpture, les sujets pourront être traités de façon figurative, abstraite ou surréaliste.

▪ **PHOTOGRAPHIE**

On y enseignera les techniques de fabrication de caches pour la photographie et les élèves se familiariseront avec les différents types d'appareils, argentiques et numériques et leurs composantes, ainsi qu'avec les procédés propres à la photographie animalière. Le calendrier d'activités proposera des excursions, la création d'un album thématique et la réalisation d'une exposition photographique.

3. TECHNIQUES DE CHASSE ET DE PÊCHE

Cette option sera particulièrement développée. Elle aura pour objectifs : de faire connaître les différentes techniques de chasse et de pêche sportives pratiquées au Québec, ainsi que la réglementation afférente; d'inculquer un comportement juste envers la faune et aussi envers les propriétaires des territoires où ont lieu les activités de prélèvement; de promouvoir la conservation et la mise en valeur des espèces et des habitats fauniques; d'enseigner des procédures sécuritaires dans le maniement des armes à feu; d'apprendre les différentes façons d'apprêter le gibier et le poisson. On abordera différents types de chasse : le gros gibier et les autres, le petit gibier à plumes, la sauvagine. On y étudiera aussi les techniques de montage de mouches ainsi que de pêche à la mouche et on donnera un cours de base sur le dressage des chiens de chasse.

LE DÉPLOIEMENT D'UNE CLASSE-ATELIER

Une pédagogie vivante anime tous ces apprentissages. « N'est-ce pas une application spontanée du renouveau dans ses éléments essentiels? », demande le directeur, M. Boily. Dans le processus d'acquisition de connaissances, les élèves sont placés en mode actif et en mode interactif, avec des cahiers d'exercices gradués. Les exposés magistraux sont appuyés par une technologie avancée d'images et de sons. L'apport informatique est présent mais délibérément discret, justement pour inciter les jeunes à s'affranchir de la bulle virtuelle dans laquelle, souvent, les TIC les enferment en les coupant de la réalité vivante.

La partie théorique alterne constamment avec des travaux pratiques de laboratoire ou de terrain, ou avec la réalisation de projets, personnels et communs : le montage d'un herbier, d'une collection de papillons, de libellules ou d'autres insectes. À long terme, il est prévu que les élèves participeront à la transformation des alentours de l'établissement en lieux d'étude et

d'observation, de contemplation de la beauté aussi : par l'aménagement d'un arboretum comptant plusieurs essences, d'un bassin d'eau avec des poissons, de nichoirs et de mangeoires d'oiseaux, de massifs de fleurs et de sentiers de promenade, entre autres.

Chaque élève dispose d'une trousse d'observation bien garnie fournie par l'école : ouvrages de consultation, calepin de notes, jumelles, boussole, etc. En effet, une après-midi par cycle est consacrée soit à une sortie extérieure, soit à la réalisation de travaux en laboratoire : observation au Centre de conservation de la biodiversité boréale (Zoo de Saint-Félicien) de mammifères préalablement étudiés en cours d'année (castor en première secondaire, ours noir en deuxième, loup et orignal en troisième, etc.); visite d'une frayère en pleine nature; observation des baleines à Tadoussac; expédition en forêt et dans les marais à la recherche de crapauds, de grenouilles et de salamandres; promenade dans les bois pour s'initier aux techniques d'utilisation de la boussole, du système GPS et des cartes topographiques.

On mène en laboratoire des expériences scientifiques à l'aide de stéréomicroscopes, en observant et en vérifiant divers phénomènes. Il y aura possibilité, pour les élèves qui choisiront l'option Technique de chasse et de pêche en quatrième secondaire, de réaliser des montages de crânes de quelques mammifères (loups, coyotes, renards). Le travail en serre permet de suivre les étapes de la croissance des plantes, leur reproduction ou le développement des semis. Dans le cours de survie en forêt, les élèves apprendront à bâtir différents types d'abris selon le milieu et les conditions climatiques, à allumer un feu dans diverses conditions, à identifier et à se nourrir de différentes plantes sauvages comestibles, etc. Concernant l'orientation, ils découvriront comment lire une carte topographique et se tracer un itinéraire à l'aide d'une boussole. Lors des deux dernières années, ils auront l'occasion de se familiariser avec l'utilisation du GPS.

Pour cela, dans des ententes de partenariat, on fait largement appel à des ressources locales et régionales :

- le site historique de Val-Jalbert, avec son microclimat, les plantes de son sous-bois, ses essences variées d'arbres et ses nombreuses espèces d'oiseaux;
- le Centre de pisciculture de Saint-Félicien;
- le Zoo sauvage de Saint-Félicien (Centre de conservation de la biodiversité boréale).

Cette énumération sommaire montre bien comment la science et la technologie sont présentes dans ce programme. Cette mise en œuvre relativement complexe requiert évidemment une formation continue pour les enseignants concernés.

UN PROJET PORTEUR D'AVENIR

Après une année d'expérimentation, le programme Nature et environnement a vraiment le vent dans les voiles. Les élèves inscrits manifestent un intérêt soutenu dans leur participation à la démarche, au point qu'il faut parfois les inciter à quitter la classe à l'heure de récréation. Un récent sondage auprès des parents a révélé leur satisfaction unanime. Les résultats signalent quelques heureux effets collatéraux :

- les jeunes en difficulté témoignent maintenant d'une motivation accrue à la fréquentation de l'école;
- les loisirs en commun dans la nature ont permis, dans certains cas, le rapprochement des membres de la famille (adolescents avec leurs parents et même avec leurs grands-parents);
- des jeunes s'affirment dorénavant comme des défenseurs de la nature dans leur milieu, démontrant ainsi un transfert

efficace des connaissances acquises.

Quand le programme aura atteint sa vitesse de croisière sur les cinq années du secondaire, c'est près du tiers des élèves de l'école qui seront engagés dans cette voie et qui deviendront des agents multiplicateurs au service d'une cause vitale pour la survie de la civilisation humaine. En 2010, la Cité étudiante – à l'architecture un peu ingrate, mais dont le site est extraordinaire – sera entouré d'un parc verdoyant et fleuri, peuplé d'oiseaux, et ses murs seront en partie couverts de plantes grimpantes.

À l'ère des TIC omniprésentes et souvent aliénantes, cette initiative de réconciliation des jeunes avec la beauté, la diversité et la vigueur de la nature prend à Roberval un caractère d'intensité exceptionnel et témoigne d'un engagement fondamental dans l'esprit de la mission éducative. Il est raisonnable d'espérer que des projets semblables surgiront ailleurs au Québec, par exemple en Gaspésie ou sur la Côte-Nord.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

Christian Girard : Détenteur d'un baccalauréat en musique, Christian Girard a enseigné cette matière pendant cinq ans. Au début des années quatre-vingt, on lui a offert la possibilité de mettre sur pied une option « chasse et pêche » dans le cadre d'activités scolaires intégrées à l'horaire de l'école. Il s'est engagé avec enthousiasme dans ce projet qui correspondait à ses domaines d'intérêt et à ses loisirs personnels depuis son enfance (ornithologie, photographie animalière, entomologie et mycologie). Il a pu constater alors combien les élèves étaient avides d'approfondir leurs connaissances des animaux, de leurs habitats et de leur environnement. En raison d'un resserrement du cadre pédagogique effectué par le ministère de l'Éducation, il mit fin à ce programme après cinq ans. Il a enseigné en écologie et en environnement physique, avant de travailler à la conception et à la mise sur pied du programme Nature et environnement.

Dave Néron : « Enfants, notre père nous a toujours amenés en forêt. Tous les prétextes étaient bons pour s'y rendre (chasse, pêche, aménagement forestier). J'ai même rêvé à l'époque de devenir cinéaste animalier ou agent de conservation de la faune. Hélas, les ouvertures étaient rares alors, dans ce domaine. Ayant vécu proche du monde de l'enseignement (ma mère est enseignante), je me suis finalement tourné vers cette carrière. J'ai choisi le domaine de la géographie (à l'Université du Québec à Chicoutimi) qui me permettait d'étudier la forêt, l'environnement, la cartographie, etc. Après l'obtention de mon baccalauréat, j'ai eu la chance, pendant quelques années, d'enseigner le programme Géographie du Québec et du Canada en troisième secondaire. Depuis quatre ans, je suis à l'emploi de la Cité étudiante de Roberval, où j'ai d'abord enseigné l'histoire en deuxième secondaire; aujourd'hui, je suis affecté à temps plein au programme Nature et environnement. J'aurai l'occasion d'accompagner la première cohorte jusqu'à la fin du secondaire. »

LUS, VUS ET ENTENDUS

BOUTIN, G. (dir.). LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN QUESTION. MODALITÉS, ENTRÉE DANS LE MÉTIER ET DIMENSIONS CRITIQUES, MONTRÉAL, ÉDITIONS NOUVELLES AMS, 2003, 214 P. (COLLECTION ÉDUCATION).

La formation initiale et la formation continue des enseignants sont au centre de plusieurs discussions actuelles en éducation. Les auteurs de cet ouvrage collectif (sous la direction de Gérald Boutin) livrent à ce sujet des réflexions qui font état des pratiques actuelles en formation des maîtres au Québec et en France, de la période d'entrée dans la profession et des éléments critiques sur lesquels doivent se pencher les décideurs en matière de formation des enseignants.

Dans la première partie du livre, « Les modalités de formation » (p. 15), on décrit les pratiques actuelles dans ce domaine, en France et au Québec. Marc Boutet présente l'enseignant comme un praticien réflexif et soutient que ce dernier doit constamment – non seulement au moment de sa formation initiale mais tout au long de sa carrière – se questionner sur ses pratiques. Élisabeth Mazalon se penche sur l'alternance, en formation des maîtres, et sur les rapports entre la théorie et la pratique, pour ensuite présenter « un modèle éducatif centré sur une *praxis* pédagogique et organisé autour du projet personnel en formation » (p. 36). Thérèse Des Lierres s'attarde à l'usage des technologies de l'information et des communications (TIC) en formation initiale ou continue et aux questions à se poser avant de choisir cette modalité de formation. Colette Gervais explique pour sa part le lien qui existe entre la formation et le développement de l'identité professionnelle.

La deuxième partie, « L'entrée dans le métier » (p. 103), comprend deux contributions d'auteures françaises. D'abord, Claudine Blanchard-Laville soutient que « les enseignants n'entrent pas directement dans leur vie d'adulte professionnel » (p. 114) : à partir de la présentation du cas d'une enseignante, elle présente des éléments qui caractérisent l'entrée dans la profession : changement des repères, perte des illusions, critique de la formation reçue, etc. Le nouvel enseignant doit être accompagné dans le développement de son identité professionnelle afin de parvenir à s'établir comme « adulte professionnel » (p. 119). La seconde contribution est celle de Suzanne Nadot, qui décrit la perception qu'ont les nouveaux enseignants de la formation qu'ils ont reçue et les différentes dimensions à considérer autour de l'entrée dans la profession (institutionnelle, didactique, relationnelle).

La dernière partie de l'ouvrage s'intitule « Les avancées et les limites de la formation » (p. 157). Elle comprend d'abord un écrit de Marie-Claire Dauvisis, qui se demande, à juste titre, « comment les enseignants peuvent croire à leur formation quand elle se déroule, comme c'est souvent le cas, dans un contexte qui laisse peu de place à l'initiative personnelle » (p. 12). Le chapitre suivant est rédigé par le directeur de l'ouvrage, Gérald Boutin. Après avoir constaté que la formation des enseignants fait l'objet de critiques, d'un certain malaise ou tout au moins d'un important questionnement, l'auteur propose un bilan des exigences de la profession enseignante. Il repère cinq « points névralgiques qui mobilisent les débats autour de la formation des enseignants à l'heure actuelle » (p. 193). Ces cinq aspects sont « les fondements théoriques de la formation et l'adhésion à un modèle unique » (p. 192), « l'équilibre entre les connaissances théoriques et les savoirs professionnels ou techniques » (p. 194), « la répartition des responsabilités entre les instances (ministère, universités, milieux scolaires) » (p. 198), « le développement professionnel des enseignants » (p. 201) et finalement, « la formation continue des enseignants » (p. 203).

En somme, comme M. Boutin le rappelle, « les responsables de la formation des enseignants devront affronter maints obstacles qui se dressent devant eux, et surtout chercher des pistes innovantes par-delà les lignes de conduite imposées par la pensée unique et les idées reçues » (p. 13). Cet ouvrage est en ce sens très pertinent pour alimenter la réflexion des formateurs et des gestionnaires sur les questions de la formation initiale et de la formation continue ainsi que sur l'insertion professionnelle des enseignants.

MARIE-FRANCE NOËL

**LAJOIE, GINETTE. *L'ÉCOLE AU MASCULIN : RÉDUIRE L'ÉCART DE RÉUSSITE ENTRE GARÇONS ET FILLES*,
SAINTE-FOY, SEPTEMBRE ÉDITEUR, 2003, 134 P.**

Ginette Lajoie, psychoéducatrice, orthopédagogue et psychothérapeute, fait un constat intéressant dans son ouvrage : en plus de connaître la nature et l'ampleur du phénomène de moindre réussite des garçons par rapport aux filles à l'école, nous connaissons aussi des pistes d'intervention efficaces pour « réduire l'écart de réussite », ainsi que l'annonce le titre. Les réflexions proposées sont issues non seulement de la longue expérience professionnelle de l'auteure, mais aussi d'une revue des écrits : « Ce volume n'est donc pas uniquement un livre d'opinion, mais un texte qui repose sur des données rigoureuses qui m'ont orientée pour creuser la notion de genre en relation avec la réussite éducative, scolaire et sociale. » (p. 11)

M^{me} Lajoie annonce en introduction que le genre n'est qu'un des facteurs pouvant expliquer la réussite et l'échec scolaire : « Les nombreuses recherches étudiant le phénomène de la réussite scolaire [...] nous portent à croire que le genre pourrait être considéré comme un facteur pouvant influencer les capacités adaptatives de l'élève. Bien qu'elle ne puisse à elle seule expliquer la meilleure réussite scolaire des filles, il importe de considérer cette variable comme pouvant en être une parmi tant d'autres influençant leur réussite scolaire. » (p. 14)

L'auteure souligne son intention d'aborder le phénomène sans chercher un coupable, mais plutôt en mettant en évidence la responsabilité collective de l'élève, de la famille, de l'école et du réseau social pour favoriser la réussite scolaire et sociale tant des garçons que des filles.

Dans la première partie, « Comprendre la notion de genre pour favoriser la réussite scolaire du plus grand nombre » (p. 17), l'auteure explore la notion même de genre. Elle retrace les caractéristiques associées à chacun des genres et les met en relation avec le vécu scolaire, de manière à éclairer les causes des difficultés scolaires plus grandes des garçons par rapport aux filles. Elle relève des stéréotypes masculins et féminins et décrit les comportements et attitudes générales des adultes par rapport aux enfants de chacun des genres. L'auteure constate notamment que, « pour préserver leur identité masculine et “ prouver qu'ils sont de vrais gars ”, [les garçons] s'affirment par des comportements nuisibles à leur réussite scolaire » (p. 43).

Dans la deuxième partie, elle étudie « Le genre à l'école » (p. 61), plus précisément autour de la relation qu'entretiennent les garçons et les filles avec leurs enseignants, selon que ces dernières sont des hommes ou des femmes. Cette question est abordée en considérant tous les groupes d'élèves (du préscolaire, du primaire, du secondaire et de l'enseignement supérieur).

M^{me} Lajoie propose finalement, dans la troisième partie de son livre, des « pistes d'action préventives pour rejoindre les garçons et les filles dans leur façon d'être, de faire, d'apprendre et de vivre ensemble en tenant compte de leur genre » (p. 85). Environ 25 pistes concrètes sont proposées, chacune en une page environ. À défaut de présenter en profondeur chaque piste d'action, cette formule a l'avantage d'offrir plusieurs idées pour intervenir différemment auprès des filles et des garçons. La création d'un portfolio, la nécessité de l'activité physique, la diversification des méthodes, l'assouplissement du code de vie et la proposition de devoirs significatifs comptent parmi ces pistes. Si plusieurs de ces idées sont déjà connues, l'ouvrage jette sur chacune l'éclairage particulier de la réussite des garçons.

La lecture de ce livre est très accessible et rapide, en raison du type d'écriture, mais aussi de la division en multiples sections de quelques pages autour d'une même thématique. Il est donc possible de les aborder de manière indépendante, plutôt que

de traverser l'ouvrage d'une couverture à l'autre. Des citations d'enseignants, de parents et d'élèves rendent la lecture plus vivante et concrète. Une bibliographie permettra aux personnes intéressées d'aller plus loin en consultant les sources qui ont alimenté la pensée de l'auteure. Bien que le contenu de ce livre puisse déjà être maîtrisé par les enseignants d'expérience, les jeunes enseignants et les étudiants à la formation des maîtres pourront y trouver des pistes pertinentes.

MARIE-FRANCE NOËL

PENNAC, DANIEL. *CHAGRIN D'ÉCOLE*, PARIS, GALLIMARD, 2007, 305 P.

« Tu n'y arriveras jamais. »

C'est la phrase maintes fois entendue par l'élève en difficulté. Daniel Pennac nous illustre à sa façon, dans *Chagrin d'école*, les pièges de ce Y. Ce qu'il représente ne signifie rien pour l'élève différent, si ce n'est une montagne à gravir de peine et de misère.

Cet ouvrage mérite le détour. Il propose quelques heures de lecture pour mieux comprendre, de l'intérieur, le dur périple des élèves qui ont des parcours scolaires sinueux.

D'entrée de jeu, Pennac place bien les choses en ramenant sa longue quête professionnelle au regard que le parent pose très vite sur un enfant. Un jugement précoce qui marquera le cheminement erratique. Il décrit bien la portée indélébile de ce regard, l'ayant lui-même vécu.

Ce récit nous fait donc pénétrer dans l'univers d'un « cancre » devenu auteur à succès, ce qui explique certainement sa grande capacité à peindre avec les mots les émotions de la quête d'apprendre. Il possède tout le vocabulaire pour bien précisément décrire la réalité de l'élève en difficulté : véritable leçon d'anatomie.

Le succès scolaire est un Graal, pour l'élève « qui fait exprès » de ne pas comprendre, et il faut la force des images de Pennac pour nous faire saisir la complexité de cette question qui représente parfois un enjeu important du monde de l'éducation.

Dans les premières pages, le romancier nous raconte son propre itinéraire d'élève en difficulté.

Après ces illustrations évocatrices du malaise de l'apprenant, le récit se poursuit avec une suite de réflexions sur l'acte d'apprendre. Entre autres, on peut lire une liste des aphorismes qui confirment l'universalité des problèmes que vivent les sociétés occidentales dans le domaine de l'éducation¹. C'est rafraîchissant.

Certains chapitres proposent même des pistes d'activités pour agir de façon concrète sur la conscience citoyenne des jeunes².

Voilà un récit – et on sent le pédagogue derrière l'auteur – qui fait également des propositions d'actions novatrices³, parfois déstabilisantes⁴ ou d'actualité (comme sur la dictée⁵), mais toujours prégnantes d'une expérience personnelle.

Pennac fait ressortir à quel point son handicap initial lui a permis de développer une conscience plus grande de la langue, de la marginalité, et lui a donné cette faculté précieuse de toujours regarder derrière le miroir, au-delà des idées reçues.

Il ne faut pas passer à côté de ce récit, qui est écrit de façon plaisante, pour aller plus loin dans la compréhension de ces phénomènes qui nous dépassent encore.

Le lecteur pourra garder en mémoire cette métaphore de l'auteur pour symboliser son déficit : « ...ce n'est pas la disparition de mes mains qui m'affole, c'est de ne pas pouvoir atteindre ces chiffres pour les mettre en ordre. Ce que j'aurai su faire.⁶ »

CAMILLE MARCHAND

¹ p. 186

² p. 233

³ p. 212

⁴ p. 156

⁵ p. 144

⁶ p. 59

BEN X

Ben X (film belge en néerlandais sous-titré en français), réalisateur : Nic Balthazar, Kinepolis Film, 2007, 90 min.

IL FAUT APPRENDRE À SENTIR POUR BIEN SE SENTIR...

Souvent, il s'agit d'un entrefilet dans la colonne des faits divers : quelques mots laconiques qui relatent une tragédie; et la vie continue, jusqu'à la prochaine fois.

Ce film nous propose une parenthèse de 90 minutes pour mieux comprendre et découvrir de l'intérieur un de ces drames latents.

Par des jeux de caméras et un habile montage qui navigue sur trois trames narratives, Nic Balthazar nous accompagne dans le monde d'un jeune autiste.

Nous sommes dans le monde d'Archlord, qui se superpose à la réalité quotidienne de Ben, dont nous parlent ses proches dans des entrevues qui s'apparentent au documentaire. La plupart des ingrédients de cette œuvre ne peuvent laisser indifférent aucun éducateur.

En effet, chacun des plans est l'occasion d'une réflexion sur des thèmes qui touchent le monde scolaire : élèves différents, suicide d'adolescents, harcèlement ou cyber-dépendance.

Un acteur de talent, Greg Timmermans, habite avec justesse ce personnage de Ben, un autiste qui mène une vie presque normale car il est intégré dans les classes régulières. Mais ce n'est que mascarade, car le drame est profond et ce jeune vit dans un enfer quotidien. Ses seuls moments de répit sont les heures passées dans le monde virtuel d'Archlord. Il y revêt des avatars et se donne ainsi un sentiment d'existence.

Ce film pose la question de la normalité et de l'acceptation de la différence, dans un monde où tout est souvent nivelé et dans lequel les jugements de valeur prennent rapidement le dessus sur l'acceptation et la coexistence des dissemblances.

« Il faut des morts », dira la mère, dont l'amour est palpable. Elle qui est très présente à son fils et souffre de son désarroi.

Par des allers-retours, le cinéaste nous ramène aux parcours du combattant de parents qui doivent reconnaître la singularité de leur enfant et l'accepter.

Il n'est pas nécessaire de se perdre en explications; quelques plans bien choisis cernent bien la condition de Ben. Le diagnostic était tombé : en trouble de comportement, mais trop intelligent pour être admis dans une école spéciale. Il devient alors le souffre-douleur de la classe.

Cette version sous-titrée laisse à l'œuvre sa personnalité. Dans une fiction aux allures de documentaire, le cinéaste donne la parole aux acteurs du quotidien. Ceux-ci défilent devant la caméra pour nous parler de Ben au passé, comme si la dureté de la vie avait eu raison de son désir de vivre, malgré l'amour de ses parents et malgré ce monde de virtualité qui lui offrait une chance d'exister un peu dans un espace dans lequel il ne se sentait pas jugé.

Certaines répliques laissent songeur... Méditer et préméditer dans une distance proposée par le médium; et ici, la forme sert le propos.

Les insertions habiles d'extraits de jeux vidéo permettent de désamorcer le regard parfois trop négatif des adultes sur cette activité prisée par les jeunes. Et la vertu de la chose se manifeste enfin. Pour ce jeune, le monde virtuel est un lieu d'exploration qui permet de donner du sens à son existence. On peut le déplorer, mais c'est maintenant la réalité des jeunes; et pour cet ado différent, cela devient un espace de survie.

C'est là l'intérêt de *Ben X*. En effet, cette hypothèse originale représentant un sujet de discussion et de débat qui devrait animer les jeunes et la proposition cinématographique vaut certainement le détour. Elle peut être un déclencheur de grande qualité.

Le film se termine sur un plan d'ensemble, où le jeune homme soliloque. Et c'est ainsi que tout est dit.

Par la suite, il n'est plus possible de regarder ces êtres différents de la même façon.

À l'affiche depuis mars 2008

CAMILLE MARCHAND

EN ABRÉGÉ

COUP DE POUCE THÉÂTRE

Quand des ressources artistiques et communautaires s'unissent pour contribuer à la réussite scolaire des enfants de leur quartier.

par Maniouchka Gravel

Mardi, 15 h 30. Un groupe d'enfants du quartier Centre-Sud, à Montréal, descendent d'un autobus scolaire et se dirigent vers la Maison Théâtre, une salle de spectacle spécialisée en théâtre pour l'enfance et la jeunesse. Comme tous les mardis et jeudis, ils sont là, souriants et motivés, pour participer à une heure d'aide aux devoirs qui marie les apprentissages scolaires au théâtre.

Depuis le début de l'année scolaire, une quinzaine d'enfants ciblés par l'orthopédagogue de leur école parce qu'ils présentent des difficultés d'apprentissage bénéficient d'un service d'aide aux devoirs bien particulier : *Coup de pouce théâtre*. Ce programme, qui réunit la [Maison Théâtre](#), l'école primaire Marguerite-Bourgeoys et la communauté des Habitations Jeanne-Mance (HJM), a été conçu pour répondre aux besoins spécifiques des jeunes des HJM en leur offrant une activité éducative et enrichissante près de leur domicile.

LE THÉÂTRE JEUNE PUBLIC AU CŒUR DE LA COMMUNAUTÉ

Préoccupés par le mieux-être et le développement global des jeunes résidents des HJM, des représentants de ces trois groupes – qui interviennent chacun à leur façon auprès des enfants – ont trouvé un moyen de conjuguer leurs efforts pour créer des rapprochements avec les familles de cet immense complexe immobilier.

Vivant au centre-ville de Montréal, la population des HJM, voisine de la Maison Théâtre, totalise près de 1 700 résidents, dont 38 p. 100 sont des jeunes de 0 à 24, ans regroupés en 520 familles. Il s'agit d'une population économiquement défavorisée et majoritairement immigrante, au sein de laquelle cohabitent 42 ethnies différentes. De nombreux enfants des HJM fréquentent l'école primaire Marguerite-Bourgeoys et doivent utiliser le transport scolaire, puisque l'école est située à plusieurs kilomètres du complexe. La Maison Théâtre offre donc à ces enfants la possibilité de bénéficier d'un service d'aide aux devoirs tout près de leur lieu de résidence.

Ses voisins, la Maison Théâtre les connaît bien, puisqu'elle les côtoie depuis sept ans. Au-delà des spectacles professionnels qu'elle présente et des ateliers de sensibilisation qu'elle offre à son public scolaire et familial, l'organisme met en œuvre, depuis plusieurs années, des programmes d'accessibilité grâce auxquels elle accueille durant l'année des milliers d'enfants qui n'auraient pas accès au théâtre autrement. L'un de ces programmes, *Théâtre devant soi*, créé en 2000, s'adresse aux enfants des Habitations Jeanne-Mance.

DES ACTIVITÉS THÉÂTRALES

Théâtre devant soi invite les enfants et les familles des HJM à prendre part à certaines activités qui leur sont réservées. Ils ont par exemple la chance d'observer un montage technique, de visiter les coulisses et bien sûr, d'assister à certains

spectacles la fin de semaine, en plus de pouvoir rencontrer des artistes. Au fil des ans, la Maison Théâtre s'est insérée dans la dynamique communautaire des HJM. Pour rejoindre ces familles, elle a su tisser des liens avec des organismes à mission éducative qui sont actifs sur le site des HJM, entre autres la classe de francisation.

Pourquoi ne pas explorer avec la Maison Théâtre une activité théâtrale qui contribuerait à la réussite scolaire de ces enfants en difficulté? De cette question est né *Coup de pouce théâtre*.

DÉVELOPPER DES HABILITÉS

Deux fois par semaine, une heure et demie est réservée à *Coup de pouce théâtre*. On sert aux enfants une collation et il y a une période consacrée aux devoirs et une autre, à des jeux dramatiques. La période de devoirs est supervisée par une intervenante de Projet 80, un organisme actif depuis 20 ans dans le milieu scolaire du quartier Centre-Sud. Les jeux dramatiques sont encadrés par deux animatrices de la Maison Théâtre, présentes à tour de rôle le mardi et le jeudi.

En plus de bénéficier d'un service d'aide aux devoirs de qualité, les élèves profitent grandement de l'aspect « théâtre ». Les spécialistes de l'école remarquent que ces élèves ont développé certaines habiletés depuis le début de l'année. Plusieurs sont attribuables à la période de jeux dramatiques, puisqu'elles sont liées, entre autres, à l'acquisition de meilleures stratégies de communication. L'impact majeur de cette activité se situe du côté de l'estime de soi. La plupart de ces enfants sont plutôt inhibés et, pour eux, prendre la parole est un acte de courage. Grâce au côté ludique, mais aussi rigoureux, du jeu dramatique, ces enfants apprennent à s'exprimer autrement, à avoir confiance en leur potentiel créateur et à exercer des savoir-faire et des facultés qu'ils doivent mettre en pratique tous les jours, comme la concentration, l'écoute, le respect des consignes, la communication, la créativité, la mémoire et la coopération. Par le théâtre, ils se sentent valorisés. Ils connaissent de belles réussites et fournissent un effort constant qui se reflète également dans leur motivation à bien faire leurs devoirs pour ensuite prendre part à l'activité.

RÉUSSITE SCOLAIRE ET ÉPANOUISSEMENT

Coup de pouce théâtre crée un environnement dynamique et propice à l'apprentissage. Seedeh Abedanzadeh, responsable du volet de l'aide aux devoirs, trouve que depuis le début de l'année scolaire, les enfants sont beaucoup plus motivés à faire leurs devoirs.

Depuis cinq ans, M^{me} Abedanzadeh supervise l'aide aux devoirs dans les deux établissements scolaires fréquentés par les enfants résidant dans les HJM, soit l'école Marguerite-Bourgeois et l'école Garneau. Elle est convaincue des effets positifs du programme. « Ce sont des enfants défavorisés. Ils sortent peu de chez eux et sont, pour plusieurs, assez refermés sur leur communauté d'origine. Cette activité leur donne envie de faire autre chose, leur ouvre des possibilités. »

En effet, voir et faire du théâtre peut ouvrir une porte sur l'imaginaire. On peut être transporté dans un univers merveilleux, on peut découvrir une culture, une vision du monde, mais aussi tout un monde lié au théâtre : la lumière, la scénographie, la mise en scène, le travail de l'acteur.

Maria Sanchez, mère d'une élève de 1^{re} année qui participe à *Coup de pouce théâtre*, a remarqué que sa fille refait les exercices de théâtre à la maison. Elle croit que c'est important pour les enfants dont le français est la deuxième ou la troisième langue d'apprendre à s'exprimer correctement et de se sentir plus libres et à l'aise de le faire. Le théâtre peut contribuer à leur affranchissement. En alliant les apprentissages scolaires à des activités théâtrales ludiques et stimulantes,

le programme favorise l'acquisition des nouvelles habiletés de communication dont ces enfants ont besoin.

DIVERSIFICATION DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Ces dernières années, le profil sociodémographique de la métropole a évolué. La clientèle des écoles montréalaises a changé, et ont surgi de nouveaux enjeux en matière d'éducation, de famille et d'intégration culturelle. La directrice de l'école Marguerite-Bourgeoys, Louise Paquette, rappelle les raisons qui l'ont poussée à adhérer au projet : « Notre clientèle, très diversifiée et multiethnique, nous amène à varier nos actions pédagogiques en offrant une diversité d'activités qui permettent aux élèves d'apprendre le français, tout en mettant la culture à l'honneur. »

De plus, l'école Marguerite-Bourgeoys s'est inscrite à un des programmes d'accessibilité de la Maison Théâtre, *Découvertes théâtrales*. Ce programme, qui s'adresse aux écoles montréalaises desservant une clientèle défavorisée, fait vivre une expérience signifiante aux jeunes spectateurs en leur offrant la possibilité de voir quatre spectacles de théâtre au cours d'une même année scolaire, soit deux à la Maison Théâtre et deux chez le diffuseur municipal de leur quartier.

L'initiative de marier *Coup de pouce théâtre* à *Découvertes théâtrales* enrichit davantage la vie culturelle des enfants. Ils reçoivent les outils nécessaires à la compréhension et à l'appréciation des œuvres théâtrales. Ils deviennent des spectateurs experts. La responsable de l'animation peut donc, dans les ateliers de *Coup de pouce théâtre*, se servir des spectacles vus avec l'école pour faire des retours sur les pièces, revoir le vocabulaire ou faire parler les enfants au sujet de la pièce afin d'aiguiser leur sens critique. De plus, assister plusieurs fois à des spectacles, avec l'école ou avec sa famille, en apprenant à comprendre le langage et les codes du théâtre, devient pour les enfants une expérience gratifiante qui favorise leur épanouissement. « Nous croyons que ces choix pédagogiques contribueront à la réussite scolaire des jeunes qui nous sont confiés », conclut M^{me} Paquette.

L'ÉCOLE, LA FAMILLE ET LE THÉÂTRE JEUNE PUBLIC

Cette heureuse collaboration permet à l'école de se rapprocher des familles et à la Maison Théâtre de resserrer les liens privilégiés qu'elle entretient avec les résidants et les organismes des Habitations Jeanne-Mance. M^{me} Sanchez soulignait d'ailleurs que *Coup de pouce théâtre* est un service essentiel, dans une communauté multiethnique où les parents ne sont pas toujours capables de soutenir leurs enfants dans leurs travaux scolaires parce qu'ils ne maîtrisent pas le français. Par exemple, une mère observe, sans intervenir, le déroulement des ateliers. Elle se sent ainsi davantage impliquée dans la vie scolaire de sa fille.

Dans une société pluraliste comme la nôtre, une salle de spectacle d'un quartier ou d'une région peut aussi jouer un rôle d'agent de cohésion, en contribuant au sentiment d'appartenance à la collectivité. *Coup de pouce théâtre* en est un exemple. D'ailleurs, avant les fêtes, les enfants ont présenté devant le public un atelier ouvert. Les parents sont venus nombreux, ce qui a étonné le personnel de l'école, qui a souvent de la difficulté à les rejoindre.

L'initiative est prometteuse. Les responsables du projet explorent différentes avenues pour intégrer davantage les parents. Ils envisagent également d'ouvrir le programme aux enfants d'autres cycles du primaire, qui résident eux aussi aux Habitations Jeanne-Mance.

UNE ACTION SOCIALE ET CULTURELLE CONSTANTE

Depuis sa première saison, en 1984-1985, la Maison Théâtre côtoie des enfants, des familles et des écoles. Toutes ces années, elle a été aux premières loges pour observer l'évolution sociodémographique de la région de Montréal; elle s'est toujours préoccupée d'en saisir la portée afin de s'ajuster et de poursuivre adéquatement sa mission : amener le public à la rencontre des spectacles. C'est en constatant les conditions de « défavorisation » de certaines écoles et les nouvelles réalités multiculturelles de la métropole — deux constats qui ne sont pas nécessairement interreliés — que la Maison Théâtre a bien vite ajouté à sa mission la nécessité de faciliter l'accès au théâtre. Cela se traduit d'abord par l'accessibilité au spectacle lui-même (apprendre les codes, avoir des clés de compréhension), ensuite, par l'accessibilité à la sortie théâtrale (le prix du billet). La Maison Théâtre a donc conçu des activités de sensibilisation pour tous ses publics et établi trois grands programmes d'accessibilité pour des publics plus ciblés, issus de milieux multiethniques et de milieux défavorisés. Deux publics qui nécessitent des approches différentes, parce qu'ils ont des besoins bien différents.

Les objectifs de tous ces programmes restent les mêmes : ils proposent le théâtre comme outil de rapprochement avec la famille, l'école et la communauté.

LES PROGRAMMES D'ACCESSIBILITÉ

Découvertes théâtrales

Créé en 1994-1995

En collaboration pour la saison en cours avec le Pavillon de l'Entrepôt de Lachine et les maisons de la culture Ahuntsic-Cartierville, Frontenac et Maisonneuve

Découvertes théâtrales permet chaque année à 2 400 enfants d'écoles situées en milieux défavorisés de participer à une saison théâtrale complète. Les élèves des 1^{er} et 2^e cycles du primaire inscrits au programme voient quatre spectacles de théâtre la même année (deux à la Maison Théâtre, deux chez le diffuseur culturel de leur arrondissement). Une des deux sorties à la Maison Théâtre a lieu la fin de semaine et chaque enfant peut inviter un de ses parents à l'accompagner au spectacle. Les élèves du 3^e cycle assistent, pour leur part, à deux spectacles (l'un à la Maison Théâtre, l'autre dans leur arrondissement). En plus de voir des spectacles, les enfants sont sensibilisés aux différents aspects de la création théâtrale lors des ateliers à l'école.

Théâtre devant soi

Créé en 2000-2001

En collaboration avec des groupes actifs dans la communauté des Habitations Jeanne-Mance (HJM), dont le groupe des femmes de la classe de francisation

Le programme s'adresse aux enfants des HJM et à leurs parents. Des ateliers de sensibilisation au théâtre sont donnés par des animateurs de la Maison Théâtre et les familles sont invitées à assister à plusieurs spectacles chaque année. Les animations, tant avec les enfants qu'avec les adultes, peuvent inclure des exercices de jeux dramatiques, des rencontres avec les artistes ou des retours critiques sur leurs expériences de spectateurs. En plus d'animer ces activités, la Maison Théâtre fait partie du plan d'action du développement global des HJM.

Destination théâtre

Créé en 2002-2003

Destination théâtre est avant tout conçu pour sensibiliser les nouveaux arrivants au théâtre et à la culture québécoise. À l'instar de *Découvertes théâtrales*, le programme transite par le réseau des écoles ciblées par le Programme de soutien à l'école montréalaise et demeure axé sur la « formation du spectateur ». L'activité consiste en l'organisation d'une sortie en famille à la Maison Théâtre, précédée d'ateliers préparatoires en classe pour les enfants et d'une soirée familiale à l'école, où les enfants présentent le résultat de l'atelier. Ce programme touche plus de 1 000 parents et enfants issus de dix écoles situées dans différents quartiers à forte composante multiculturelle.

M^{me} Maniouchka Gravel est coordonnatrice des communications à la Maison Théâtre.

HISTOIRE DE RIRE

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école.

Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10^e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de M. Michel Lemieux, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des élèves de l'école secondaire les Etchemins, de la Commission scolaire des Navigateurs.

1. Mathieu, deux ans, en visite au zoo, s'arrête devant un animal et s'exclame « Ça, c'est un *rhinoféroce*. »



2. À l'école, Sophie dit à son enseignante qu'elle veut porter les « mitaines grignotées par sa grand-maman. »

