

**Bibliothèque  
et Archives  
nationales**

**Québec** 

Le présent fichier est une publication en ligne reçue en dépôt légal, convertie en format PDF et archivée par Bibliothèque et Archives nationales du Québec. L'information contenue dans le fichier peut donc être périmée et certains liens externes peuvent être inactifs.

Version visionnée sur le site Internet d'origine le 25 février 2009.

Section du dépôt légal

Vous êtes : [Accueil](#) » Vie pédagogique – Numéro 144 - Septembre • Octobre 2007



# VIE PÉDAGOGIQUE

## Sommaire

Mot de la rédaction

Dossier : Explorer pour se qualifier

Gisèle Barret et la pédagogie de la situation

S'engager dans une démarche de pratique réflexive

Un partenariat pédagogique en anglais langue seconde

S'« entraîner » à mieux lire dans toutes les disciplines

La culture à l'école

Lus, vus et entendus

Histoire de rire

Qui sommes-nous?

Vous informer

Nos suggestions

Proposer un article

Vos commentaires et questions

Archives des articles exclusifs

Archives



Numéro 144  
Septembre • Octobre

# DOSSIER

Explorer  
pour se qualifier

Abonnez-vous



# VIE PÉDAGOGIQUE

## Sommaire

### Mot de la rédaction

Dossier : Explorer pour se qualifier

Gisèle Barret et la pédagogie de la situation

S'engager dans une démarche de pratique réflexive

Un partenariat pédagogique en anglais langue seconde

S'« entraîner » à mieux lire dans toutes les disciplines

La culture à l'école

Lus, vus et entendus

Histoire de rire

### Qui sommes-nous?

[Vous informer](#)

[Nos suggestions](#)

[Proposer un article](#)

[Vos commentaires et questions](#)

[Archives des articles exclusifs](#)

[Archives](#)

Abonnez-vous



### Numéro 144 Septembre - Octobre 2007

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

Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport  
600, rue Fullum, 10<sup>e</sup> étage  
Montréal (Québec)  
H2K 4L1  
Tél. : 514 873-8095, poste 5357  
Télec. : 514 864-2294  
Courrier électronique : [vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca](mailto:vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca)

## Lettre ouverte à Paul Inchaupé

En réponse à *Pour l'école — Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes.*

Depuis bientôt une décennie, des éducateurs se sont mobilisés autour d'un projet de changement du curriculum qui s'inscrivait dans la mouvance des modifications qui avaient été commandées par les États généraux sur l'éducation, ceux que vous avez qualifiés dans votre ouvrage de « plus grande entreprise de participation de l'histoire ».

Ces états généraux avaient été initiés par une demande sociale, devant le constat inquiétant du nombre grandissant de garçons qui n'obtenaient pas leur diplôme d'études secondaires (DES) et qui quittaient l'école sans formation. Il fallait également revisiter les programmes d'études pour les adapter à un monde en mutation.

Depuis dix ans, les phénomènes de résistance inhérents à tous les changements ont agi, mais les enseignantes et les enseignants – qui se reconnaissaient dans les mutations inspirées de pratiques gagnantes déjà existantes – ont été les maîtres d'œuvre des transformations inspirées par le rapport *Réaffirmer l'école*, celui-là même que vous avez piloté. Ce fut la base d'une réflexion globale dans toutes les sphères du monde de l'éducation et bien que soumis à des tensions, ce rapport a permis de donner une ligne directrice aux nombreuses décisions qui ont dû être prises. L'énoncé a connu, comme c'est l'apanage de tout texte écrit, une interprétation, un détournement de sens. Saint-Exupéry n'a-t-il pas écrit que « le langage est source de malentendus »?

Les enseignantes et les enseignants qui ont participé aux nombreux groupes consultatifs (ils étaient près de 600 du primaire et 600 du secondaire) ont été inspirés par la justesse de l'analyse et l'éventail des possibilités qui furent

## ***Vie pédagogique***

### **SOUS-MINISTRE ADJOINT**

Pierre Bergevin

### **DIRECTION**

Camille Marchand

### **COMITÉ DE RÉDACTION**

Ghislaine Bolduc

Hélène Bombardier

Yvon Côté

Christine Couture

Claude Daviau

Nicole Gagnon

Laurence Houllier

Camille Marchand

Arthur Marsolais

Jacqueline Noël

Marie-France Noël

Marthe Van Neste

Marc-Yves Volcy

### **SECRETARIAT**

Josée St-Amour

### **RÉVISION LINGUISTIQUE**

Suzanne Vinet

### **PHOTO DE LA PAGE COUVERTURE**

Denis Garon

### **CONCEPTION GRAPHIQUE**

Deschamps design enr.

### **CONCEPTION INTERNET**

L'équipe Internet de la  
Direction des  
communications

Tél. : 450 974-3285

Télec. : 450 974-7931

Dépôt légal,  
Bibliothèque et  
Archives Canada, 2007

proposées.

Mais les effets systémiques propres à toutes les entreprises de cette envergure ont laissé place à des messages contradictoires :

- *Les enseignants n'enseignent plus.*
- *Les élèves n'apprennent plus.*
- *Il n'y a plus de place pour les connaissances.*
- *Il n'y a plus de place pour la culture.*

Autant de malentendus à clarifier pour permettre à ceux et celles qui ont persévéré contre vents et marées de s'y retrouver dans tout ce tapage médiatique. Les dérives ont été nombreuses et les enseignants se sont parfois sentis abandonnés. Toutefois, quel soulagement que de lire ces lettres, témoignages de votre expérience de la genèse de cette réforme sur laquelle tous et chacun greffent des idéologies à la couleur de leurs espoirs et de leurs craintes! À travers cette correspondance, nous retrouvons peu à peu la confiance en l'avenir.

Il nous fallait un peu de rigueur pour revenir à l'essence de ce que fut ce formidable chantier des années 90.

Les huit lettres que vous adressez aux enseignants soufflent un peu d'air frais dans le débat stérile qui nous afflige.

Où est l'élève dans ce salmigondis d'opinions, à mille lieues de la classe et de ses enjeux réels qui relèvent plus de la motivation et de l'intérêt des différents acteurs que de la relation enseignants-enseignés?

Merci donc pour le temps pris à venir nous faire revivre l'envol des premières heures de ces changements fondamentaux dans l'acte d'enseigner, commandés par les mutations profondes de notre société.

Donald Guertin, collaborateur de la revue, présente une recension détaillée de votre ouvrage, dans le présent numéro, sous la rubrique *Lus, vus et entendus*.

Il incitera assurément tous les enseignants et toutes les enseignantes qui ont vécu ces années si importantes à lire votre précieux témoignage.

**Camille Marchand**

[camille.marchand@mels.gouv.qc.ca](mailto:camille.marchand@mels.gouv.qc.ca)

ISSN 1911-8759

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

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

Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.





# VIE PÉDAGOGIQUE

## Sommaire

Mot de la rédaction

Dossier : Explorer pour se qualifier

Gisèle Barret et la pédagogie de la situation

S'engager dans une démarche de pratique réflexive

Un partenariat pédagogique en anglais langue seconde

S'« entraîner » à mieux lire dans toutes les disciplines

La culture à l'école

Lus, vus et entendus

Histoire de rire

Qui sommes-nous?

Vous informer

Nos suggestions

Proposer un article

Vos commentaires et questions

Archives des articles exclusifs

Archives

Abonnez-vous

# Dossier

## Présentation

### Explorer pour se qualifier

La formation professionnelle au secondaire permet aux jeunes de développer des aptitudes et des compétences qui vont leur permettre de devenir des citoyens autonomes et responsables. Cette formation qualifiante est une avenue possible pour participer activement à la société et faire sa place au soleil.

Mais comment permettre aux jeunes de vraiment choisir en fonction d'une réelle connaissance de leur potentiel, de leurs champs d'intérêt et de leurs besoins?

D'une part, pour nous aider à mieux cerner la question, des jeunes nous parlent de leurs besoins dans des propos que Camille Deslauriers a recueillis; d'autre part, des intervenants du milieu scolaire révèlent leurs propres perceptions de ce domaine de formations à notre collaborateur, Guy Lusignan.

Fidèles à notre habitude, il nous fallait ramener à la mémoire les étapes du développement de cette réalité trop méconnue, en revisitant l'histoire. C'est ce qu'a fait notre collaborateur Arthur Marsolais, avec sa rigueur habituelle.

Pour sa part, Marie-Claude Thériault nous présente, de façon détaillée, l'ensemble des avenues ouvertes aux élèves. Et elles sont nombreuses!

Pour explorer ce domaine, il nous fallait aussi découvrir les éléments qui constituent l'approche orientante. Les experts de ce programme que sont Judith Alain, Jean-François Dufour et Marcelle Gingras dressent les balises de ce levier essentiel qui permet aux jeunes d'explorer leurs potentialités, et ceci, le plus tôt possible.

Pour bien illustrer le propos et la démarche en jeu, Louise Sarrasin, Donald Guertin, Paul Francoeur, Lise Lagacé et Claude Beauchesne, entre autres, nous décrivent des expériences qui illustrent bien les tenants et les aboutissants de cette approche.

Par ailleurs, Carole Viel, responsable du projet personnel d'orientation (PPO) au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), décrit la nature réelle de ce cours pour que nous puissions bien en saisir la philosophie.

Nous ne pouvons ignorer certains mythes et certaines réalités propres à la formation professionnelle, car trop d'idées préconçues circulent à son propos. Chantale Beaucher et Marcelle Gingras nous éclairent avec brio sur le sujet.

Pour bien des gens, la qualification, n'est-elle pas l'enjeu premier de la formation générale? Relevons-nous le défi collectivement? Le texte d'Arthur Marsolais sur le sujet fait un constat intéressant.

Et les filles, en formation professionnelle? Éric Yergeau nous révèle des éléments très intéressants, sur le sujet.

Enfin, les élèves en difficulté ont-ils leur place dans ce portrait? S'ils ont accès à un parcours de formation axé sur l'emploi, ils manifestent un intérêt accru pour l'école. Nadia Rousseau, Ghislain Samson et Geneviève Bergeron nous font part d'une collecte d'informations sur le sujet et ce texte ouvre des perspectives essentielles pour répondre aux besoins particuliers des élèves.

Quelques portraits d'enseignants, sous la plume de Guy Lusignan, nous font découvrir de nouvelles facettes permettant de mieux saisir la réalité de ce milieu trop méconnu des éducateurs de la formation générale.

**Camille Marchand**





# VIE PÉDAGOGIQUE

## Sommaire

Mot de la rédaction

Dossier : Explorer pour se qualifier

**Gisèle Barret et la pédagogie de la situation**

S'engager dans une démarche de pratique réflexive

Un partenariat pédagogique en anglais langue seconde

S'« entraîner » à mieux lire dans toutes les disciplines

La culture à l'école

Lus, vus et entendus

Histoire de rire

Qui sommes-nous?

Vous informer

Nos suggestions

Proposer un article

Vos commentaires et questions

Archives des articles exclusifs

Archives

Abonnez-vous

## Gisèle Barret et la pédagogie de la situation

*Propos recueillis par Camille Marchand*

**Espace-temps à vivre, à partager, à habiter ensemble, pour une action réciproque de deux sujets l'un vers l'autre, qui aboutirait à la transformation de deux personnalités mises en présence.**

**Gaston Mialaret**

M<sup>me</sup> Gisèle Barret a œuvré pendant plus de 30 ans à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal en qualité de professeure. Elle partage maintenant son temps entre l'Europe et l'Amérique. Au Québec, depuis les années 70, elle a formé à la pédagogie de la situation des centaines d'étudiants universitaires.

Ses travaux ont pris un éclairage nouveau dans le contexte du renouveau pédagogique, qui met en avant le concept de *situation d'apprentissage et d'évaluation* (SAE).

Ce nouveau paysage redonne une actualité aux réflexions de M<sup>me</sup> Barret sur ce concept. *Vie pédagogique* l'a rencontrée et elle nous décrit ici les grands principes de la pédagogie de la situation.

**Vie pédagogique –  
Qu'est-ce que la  
pédagogie de la  
situation?**

**Gisèle Barret** – Cette pédagogie est celle du vécu. Elle exploite chaque moment de l'ici et du maintenant de la classe dans toute sa diversité. Elle tient compte de tous les facteurs, du hasard et de l'aléatoire, en se risquant à répondre aux urgences du moment. La pédagogie de la situation tient compte des besoins qui sont exprimés par les élèves, non dans un rapport de force, mais dans une coexistence dynamique où la confrontation permet autant le questionnement que l'approfondissement.

Au cours des années, mes travaux de recherche et mon expérience m'ont permis d'isoler cinq paramètres qui couvrent l'ensemble des variables d'une situation. Cette représentation me semble pertinente, car elle englobe tous les éléments et permet de cerner l'ensemble des



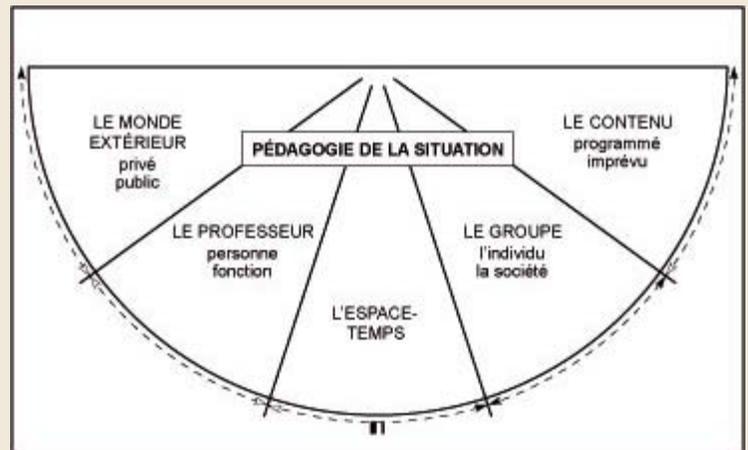
Photo : Denis Gagnon

Gisèle Barret

### L'éventail de la pédagogie de la situation

composantes d'une situation. Il est évident que ces cinq variables fonctionnent simultanément et que la situation se définit par la multiplicité des rapports et des combinaisons qui s'y forment et s'y jouent.

Elles peuvent être représentées par un éventail à cinq branches.



D'entrée de jeu, pour qu'il y ait une situation pédagogique, il faut toujours un **espace-temps**, et il est bon d'avoir conscience de ce moment commun à considérer dans ce lieu qu'est la classe.

Le **contenu** est une variable importante de la situation. On entend ici l'ensemble des éléments notionnels qui structurent le rapport enseignant-enseigné. Mais dans une pédagogie de la situation, en plus du programme prévu, planifié par l'enseignant, il y a un contenu imprévu qui est présent, qu'on le veuille ou non. L'enseignant doit composer avec l'imprévu : une personne qui arrive à l'improviste, un test à administrer aux élèves, un élève qui dérange, etc. S'il n'en tient pas compte, la planification n'est plus pertinente et elle perd de son efficacité.

Souvent, l'enseignant s'inquiète alors parce qu'il n'a pas terminé « son » programme et les élèves s'agitent parce qu'il n'est plus possible de tenir compte d'eux. Tout est alors centré sur le contenu.

Dans une pédagogie de la situation, l'interruption est un élément qui s'intègre au déroulement de la séquence d'apprentissage et donne du rythme à la continuité. Il y a du temps « perdu » qui fait partie de la dynamique permettant de ne pas perdre de vue l'intention initiale.

Mais le contenu ne doit pas faire oublier le facteur humain, soit les gens en présence. Le facteur humain consiste en un rapport

symétrique et dynamique qui met en relation un **enseignant et des élèves** (le professeur et le groupe, dans « l'éventail » illustré plus haut). De la qualité de ce rapport dépend la qualité de l'apprentissage.

Dans une situation, il est parfois utile de tenir compte **du monde extérieur**, paramètre essentiel qui influence tout ce qui s'y déroule. Comme dans un entonnoir, il atterrit dans la classe... C'est l'environnement et son actualité qui marquent tous les acteurs de la situation pédagogique. Il est question ici d'un monde extérieur public. Il y a aussi les maladies des enfants ainsi que les problèmes domestiques, qui viennent également de l'extérieur, mais qui appartiennent au privé.

Même si la porte est close, le monde extérieur est présent dans la situation pédagogique. La moindre étincelle peut percer l'écran fragile qui la protège du monde.

La porte peut s'ouvrir et alors, que se passe-t-il? Ou l'enseignant accueille l'interruption ou il continue seul, car les élèves ne sont plus là. Il manque alors un chaînon et tout le reste du cours est perdu.

Il est préférable de tenir compte également de tout le non-dit, car l'enseignant travaille avec ce qu'il croit savoir de ses élèves, mais souvent, c'est ce qu'il ne sait pas qui prend le plus d'importance et interfère dans la situation.

On ne connaît pas tout sur les élèves, c'est impossible. Il est préférable de travailler avec des intuitions et des hypothèses. Généralement, ce sont toujours les mêmes hypothèses négatives qui reviennent :

- « Les élèves sont nuls. »
- « Les élèves ne m'aiment pas. »
- « Aujourd'hui, je ne vauds rien. »

...alors qu'il y a tant d'autres hypothèses aussi plausibles et plus stimulantes.

Dans la pédagogie de la situation, selon les cas, il est possible de mettre l'accent sur différents paramètres. Théoriquement, ils sont de valeur identique : ils ne s'ajoutent pas mais ils se combinent. C'est donc une formule qui est mouvante. Travailler à l'aide de la pédagogie de la situation permet de rester ensemble (enseignant et enseigné) dans le présent et de se situer dans le temps de la réalité pédagogique où tous les paramètres de la situation (espace-temps, enseignant, élèves, contenus et monde extérieur) doivent être présents. Toutefois, ils n'ont pas toujours la même importance et il n'est pas nécessairement pertinent de les relever tous avec la même intensité. C'est alors qu'il est préférable de se demander si, en tant qu'enseignant, le réflexe est justifié.

C'est l'analyse qui permet de voir comment et pourquoi certains aspects plutôt que d'autres sont accentués.

La pédagogie de la situation peut concerner toutes les disciplines,

ainsi que tous les professionnels qui oeuvrent en éducation : les psychologues et les membres du personnel non-enseignant.

Il est important de préciser qu'elle ne s'oppose pas à des approches plus traditionnelles; elle les inclut. S'il est nécessaire de transmettre des connaissances et de mettre l'importance sur les contenus, l'enseignant doit suivre alors cette intuition.

En revanche, notons que pour un éducateur, il est souvent impossible de désapprendre. Il est donc nécessaire d'ajouter à son répertoire d'interventions des pratiques pour améliorer la perception de la situation pédagogique; il ne s'agit pas d'en soustraire. En ce sens, la pédagogie de la situation n'est pas une idéologie, elle est un outil, une grille pour mieux comprendre la nature des interactions dans une classe.

**V. P. – Comment la pédagogie de la situation a-t-elle pris naissance?**

**G. B. –** Elle est née d'un mouvement de balancier. Dans les années 70, j'ai développé cette pédagogie en étant attentive aux enseignants et enseignantes qui venaient travailler avec moi. Je me suis rendu compte que ces professionnels n'étaient pas pris en compte par le système, donc n'existaient pas pour eux-mêmes.

Ils travaillaient sans tenir compte de leurs besoins. Ils étaient prêts à tout prendre de l'extérieur : les savoirs, les méthodes et les techniques, sans penser à eux. Je me suis intéressée avant tout à la personne de mes étudiants et à leur identité de formateur. Je me suis dit que les outiller, c'était leur permettre de trouver des ressources en eux-mêmes. En effet, quand tout « lâche », il ne reste que les ressources internes du pédagogue. Il est préférable alors de développer une culture pédagogique qui renforce l'identité d'enseignant, et ce, en tenant compte de la personne.

**V. P. – Quelles sont les qualités d'un pédagogue qui travaille en tenant compte de la situation?**

**G. B. –** Il faut souligner que le travail, pour un enseignant qui tient compte de la situation, est difficile et parfois anxiogène. En effet, celui-ci doit faire preuve d'écoute car il est le filtre qui permet de lire la situation. L'enseignant, tel un buvard, doit donc être perméable à ce qui se passe dans un espace-temps donné, en l'occurrence la classe. Toutefois, cela doit devenir une seconde nature, presque un automatisme. Ce n'est pas de la magie, c'est la capacité d'être complètement dans l'ici et le maintenant de la réalité pédagogique et de savoir en tirer le meilleur pour permettre aux élèves de faire des apprentissages significatifs.

Dans ce contexte, l'enseignant ne peut pas être obsédé par l'atteinte d'objectifs. Il doit apprendre à évaluer la situation. Il lui faut alors développer deux habiletés essentielles : savoir observer, et développer une qualité de présence à l'autre.

On ne peut pas faire de la pédagogie de la situation du jour au lendemain; cela peut devenir artificiel, voire dangereux. Il est préférable d'aller lentement et d'être accompagné.

**V. P. – Mais par où**

**G. B. –** Prendre du temps, en perdre même... et cela permet d'en

commencer?

gagner dans bien des cas.

Il est important que l'enseignant se sente bien dans son environnement et qu'il prenne le temps de se l'approprier, de s'habituer à l'espace, aux gens en présence, aux élèves. Ce sont là des préalables essentiels et ils sont souvent oubliés. En effet, il y a le programme et le temps manque pour le « compléter ». Mais le pire, souvent, c'est que si le programme est « fait » sans tenir compte des préalables, il n'en restera pas grand-chose.

Les élèves ne retiennent rien parce que cela n'a aucun rapport avec eux. Il n'y a pas de domaine personnel qui permet d'associer, de relier et de faire sens. Pratiquer la pédagogie de la situation, c'est se centrer sur l'élève pour mieux lui faire saisir la fonction des apprentissages en tenant compte du contexte.

**V.P. – Concrètement, pouvez-vous donner à nos lecteurs des exemples de situations pédagogiques qui répondent aux principes que vous mettez en avant?**

**G. B. –** Cette forme de pédagogie peut s'actualiser de différentes façons.

Elle peut s'incarner selon les différentes variables présentées dans l'éventail de la pédagogie de la situation. Par exemple :

- **Le professeur** : celui-ci doit être conscient de l'importance de son statut et de son âge. Le maître débutant ne pourra pas utiliser les mêmes stratégies que l'enseignant qui a plusieurs années d'expérience. Il faut tenir compte de cet aspect trop souvent négligé dans les assignations.
- **Le contenu** : celui qui est programmé, couché sur papier, planifié, et celui qui est imprévu et qui émerge d'une question d'élève ou de préalables que l'on croyait acquis et qui ne l'étaient pas.
- **L'espace-temps** : La leçon du lundi matin ou du vendredi après-midi et le local mal adapté sont des exemples de conditions qui peuvent avoir une influence négative sur les meilleures préparations de classe.
- **Le monde extérieur** : Un événement spécial polarise tous les intérêts des élèves. Un enfant revient d'un voyage fantastique qui a marqué sa vie. Un autre a vécu une expérience traumatisante. Ce sont là des exemples d'éléments qu'il faut absolument intégrer pour rester en contact avec les élèves.
- **Le groupe** : L'enseignant centré sur la pédagogie de la situation doit connaître la composition et la dynamique du groupe d'élèves qui est devant lui pour répondre à ses attentes. Il faut absolument qu'il le voie comme un organisme qui a une personnalité propre, pour mieux adapter ses interventions.

**V. P. – Peut-on pratiquer la pédagogie de la situation dans toutes les disciplines?**

**G. B. –** Oui, à condition d'en être convaincu.

Si l'enseignant ne croit pas en lui, s'il ne se fait pas confiance, il est certain que cela ne marchera pas. Il doit développer un regard réflexif sur sa pratique, sans tension. Il laisse ainsi les événements se décanter, plutôt que d'appliquer tout de suite une grille d'observation et d'analyse.

Il est préférable d'être là, d'être présent à ce qui se passe. La

pédagogie de la situation se vit donc dans toutes les disciplines et favorise même l'interdisciplinarité.

C'est une méthodologie transversale. Il n'est pas nécessaire qu'il y ait de contenu de matières spécifiques. Le contenu varie selon la nécessité disciplinaire et selon ce qui est commun à toutes les disciplines par exemple, les processus et le savoir-faire.

La pédagogie de la situation est à la fois hors et à travers les disciplines et tient compte des éléments fondamentaux que sont les compétences transversales.

**V. P. – Et comment évaluer, dans ce contexte?**

**G. B. –** Il y a toutes sortes de moyens de garder des traces et de rendre compte des apprentissages, par exemple en demandant aux élèves de rédiger de brèves rétroactions écrites, des « textes minutes ». Il est bon de faire des prétests et posttests ludiques, pour mesurer le chemin parcouru.

L'enseignant ou l'enseignante doit faire appel à sa propre créativité pour surprendre les jeunes. C'est important, car ceux-ci sont parfois désabusés.

Il suffit de rester vivant, parfois imprévisible ou insolite, en changeant les amorces. Il faut que l'élève puisse dire : « On ne sait jamais ce que tu vas faire », pour garder la curiosité en éveil.

En contexte de pédagogie de la situation, il n'y a pas de routine, car elle se définit par la mouvance, la mobilité et l'adaptation.

Toutefois, il est toujours possible d'arrêter artificiellement le processus, en mettant en suspens l'action, comme dans un arrêt sur image,... Et ce sont ces moments qui permettent de colliger des éléments pour l'évaluation.

C'est en faisant preuve d'imagination et de créativité que l'enseignant ou l'enseignante pourra voir qu'un échec n'est pas négatif.

Il est préférable de relativiser et de se centrer sur les aspects positifs, avec une certaine distance ironique et de la modestie. Il faut être conscient de la responsabilité portée par l'enseignant.

Dans ce contexte, il est fondamental de vraiment situer le formateur dans sa fonction.

L'analyse de la situation est un temps de travail, un questionnement permanent, sans résultat obligatoire.

**V. P. – Comment aborder ce changement dans le contexte institutionnel?**

**G. B. –** Nous sommes encore à l'époque de Descartes et de Lavoisier. Nous sommes encore loin de la science contemporaine quantique.

Nous travaillons toujours selon des paradigmes hérités d'une culture ancestrale et cela est tellement intégré que nous n'en avons même pas conscience.

Nous sommes à la recherche d'une hypothétique symétrie héritée de la culture classique, en oubliant l'existence de l'asymétrie qui assure le mouvement. Je fais référence ici au mythe de la licorne, de Roger Caillois.

Il est donc préférable de se demander si les conditions sont présentes pour mettre en place des changements.

La première condition, c'est la rencontre : se parler, échanger, débattre et faire circuler la pensée comme la parole.

C'est en discutant de choses concrètes, de ce qui se passe réellement entre les acteurs en présence, élèves et enseignants, qu'il est possible de travailler sur la situation sans perdre de vue les cinq variables et leurs rapports complexes.

Toujours privilégier l'induction. En faisant une modélisation contrôlée, l'enseignant doit reconnaître ce qui le rejoint. Il faut qu'il se bâtisse un réseau et qu'il travaille avec des gens avec lesquels il se sent à l'aise et authentique.

Cela fait partie des habiletés à développer chez un enseignant que d'exprimer ce que l'on pense avoir vécu, ce qui est une interrogation et qui permet d'induire des concepts; voilà la position didactique qui peut mener à la théorisation, celle qui est utile à la compréhension et à l'amélioration de nos actions éducatives.

Il est essentiel, surtout, de ne pas croire que tout se reproduit, car il n'y a pas de recettes. Il est préférable que l'enseignant sache reconnaître ce qui lui convient dans sa pratique et qui va être utilisé dans une combinaison personnelle et en fonction du style de chacun.

C'est alors qu'il faut réfléchir à la notion de juste distance pour ne pas être trop près des élèves, mais non plus trop loin d'eux et de leurs préoccupations. Ce besoin de changement vient du fait que les principes, bases ou fondements décrétés comme hypothèses de savoirs communs minimaux ont changé. Ils étaient donc hypothétiques. Il faut prendre conscience que ce socle de connaissances est un construit social qui varie selon les modes et les expressions politiques et économiques.

Dans ce contexte général, le travail de l'enseignant est de trouver tout ce qu'il y a à exploiter dans la situation en partant de l'élève ou de tout autre élément du réel. Ce qui fait de l'enseignant un créateur, c'est la capacité qu'il acquiert à trouver ce qui englobe, ce qui fait du sens. Cela peut sembler difficile pour une personne qui n'est pas formée de cette façon, mais cette habileté se développe comme toute autre et on peut se demander si cette aptitude n'est pas essentielle dans la formation de l'enseignant.

Lorsque l'enseignant est formé, cela devient un outil pour tout le monde, dans toutes les sphères de la vie. Et on apprend ainsi que l'erreur n'est pas irréparable.

La question se pose alors et l'éducateur se demande : « Pourquoi cette question? » Il est intéressant de la considérer, mais surtout de tenir compte de celui qui interroge. C'est un processus à amorcer avec celui qui questionne et qui permet de lui démontrer que la réponse est en lui-même. Il est parfois plus difficile de prendre ce temps plutôt que de donner la réponse toute faite. Mais c'est là la véritable posture de l'éducateur. Souvent, à ce stade, la réponse ne sert plus à rien. L'apprentissage est dans le processus. L'enseignant, pédagogue centré sur la situation et qui sait en exploiter toute la richesse, se demandera alors : « Qu'est-ce que les élèves ont appris que je ne leur ai pas enseigné? » Cette question-clé résume l'apport d'une pédagogie qui, dans la relation enseignant-enseigné, laisse la place au contexte et aux facteurs qui influencent l'apprentissage.

**M<sup>me</sup> Camille Marchand est responsable de la revue *Vie pédagogique*.**

#### Quelques publications de Gisèle Barret :

1999 : *Expression dramatique et théâtre*, avec Jean-Claude Landier, nouvelle édition augmentée, Paris, Hatier, 240 p.

1993 : *Théâtre - Éducation, recherche sur les modèles didactiques*, Montréal, GRADUEL et Recherche en Expression, 140 p.

1992 : *Pédagogie de l'expression dramatique*, Montréal, Recherche en Expression, 187 p. Traductions en espagnol (1989 et 1991); en portugais, en grec et en polonais (à paraître).

1991 : *Expression dramatique et théâtre*, avec Jean-Claude Landier, Paris, Hatier, 260 p.

1991 : *Les activités dramatiques en éducation, Former les formateurs*, Montréal, GRADUEL et Recherche en Expression, 158 p.

1989 : *Pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*, 2<sup>e</sup> édition revue et modifiée, Montréal, Recherche en Expression, 248 p.

1986 : *Repères. Essais en éducation*, n° 7, « Arts-Expressions en pédagogie », *Revue de la Faculté des sciences de l'éducation*, Université de Montréal, 135 p.





# VIE PÉDAGOGIQUE

## Sommaire

Mot de la rédaction

Dossier : Explorer pour se qualifier

Gisèle Barret et la pédagogie de la situation

S'engager dans une démarche de pratique réflexive

Un partenariat pédagogique en anglais langue seconde

S'« entraîner » à mieux lire dans toutes les disciplines

La culture à l'école

Lus, vus et entendus

Histoire de rire

## Qui sommes-nous?

[Vous informer](#)

[Nos suggestions](#)

[Proposer un article](#)

[Vos commentaires et questions](#)

[Archives des articles exclusifs](#)

[Archives](#)

[Abonnez-vous](#)

## S'engager dans une démarche de pratique réflexive : autoévaluation et processus d'écriture

par Louise Lafortune

Dans les changements majeurs à réaliser actuellement en éducation, un accent particulier est mis sur l'apprentissage des élèves. Des approches pédagogiques et des stratégies d'intervention sont pensées pour donner une place centrale aux élèves et à leur réussite. Pour arriver à tenir compte de leurs champs d'intérêt, de leurs besoins et de leurs processus d'apprentissage, pour les aider à apprendre, même si on le veut ardemment, aucune approche pédagogique spécifique ne peut répondre à toutes les situations et rejoindre tous les élèves, à tout moment (voir Giordan 1998). C'est en constatant ce fait qu'il devient nécessaire, selon moi, de se poser des questions sur sa conception de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, de réfléchir à la façon dont on applique diverses approches pédagogiques et d'observer comment on aide les élèves à construire leurs connaissances et à développer des compétences dans l'action. Cette démarche exige que l'on porte un regard critique sur ses pratiques pédagogiques et professionnelles, ce qui suppose des remises en question, des actions et une analyse de ses actions tout en visant une prise de conscience de ses cohérences et incohérences en les verbalisant, en les partageant et en les discutant (pour plus d'explications, voir Lafortune et Deaudelin 2001; Lafortune et Martin 2004). C'est en faisant des liens avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), ses fondements et les compétences transversales, que je vais tenter d'expliquer la nécessité de s'engager dans une démarche de pratique réflexive, mais aussi l'utilité de développer soi-même des compétences en rapport avec celles que l'on tente de développer chez les élèves.

Dans le PFEQ, il est préconisé de « mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences [ce qui] appelle [...] une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant » (MEQ 2001, p. 6). Dans cette citation, il est question d'une « vision renouvelée », ce qui paraît difficile à réaliser sans discussion entre les

différents intervenants scolaires, sans une démarche de réflexion sur sa pratique, mais aussi sur les pratiques. On ajoute qu'il faut miser « sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie ». Même si on peut penser que ces trois aspects font toujours partie des visées de l'enseignement, il semble qu'ils ne sont pas souvent discutés ouvertement ou ne le sont pas facilement. Pour y arriver, l'engagement dans une démarche de pratique réflexive s'avère appropriée et peut-être même nécessaire.

Dans le présent texte, je vise à clarifier ce qu'est la pratique réflexive, tout en expliquant comment l'autoévaluation et le processus d'écriture peuvent favoriser des changements de pratique pour la mise en œuvre du PFEQ.

## 1. Une démarche de pratique réflexive

Devant la nécessité d'amorcer des changements de pratiques, des changements qui s'inscrivent dans une logique de développement de compétences, les siennes et celles des élèves, on doit se demander ce qui peut aider à amorcer une démarche de pratique réflexive, à s'engager dans un processus d'autoobservation et d'autoévaluation, mais aussi de réflexion avec des collègues.

Une démarche de pratique réflexive inclut un regard critique sur son propre fonctionnement professionnel, mais aussi une analyse autant individuelle que collective de ses actions ainsi que des décisions prises en cours d'action. Ce regard critique amène des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques. Une telle démarche suppose également que l'on soit capable d'offrir une représentation de sa pratique non figée dans le temps, en évolution. Cela veut donc dire que cette représentation change et qu'elle peut être revue en cours de processus. Il faut pouvoir réfléchir sur ses pratiques, mais aussi savoir les soumettre aux autres pour recevoir des rétroactions qui mèneront à faire des ajustements dans des actions ultérieures. En ce sens, une démarche de pratique réflexive comporte deux volets : 1) une réflexion sur sa pratique et une analyse de celle-ci et 2) l'élaboration d'une représentation de son propre modèle de pratique (voir Lafortune et Deaudelin 2001).

## Pratique réflexive et résolution de problèmes

La réflexion sur sa pratique et l'analyse de celle-ci, signifie :

a) se poser des questions à propos des différentes composantes de sa pratique, c'est-à-dire les actions posées (interventions, approches, stratégies, etc.), les compétences et habiletés développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées.

b) Faire des liens entre ces composantes. Par exemple, des liens peuvent être faits, mais aussi discutés, entre différentes approches pédagogiques adoptées telles que l'apprentissage coopératif, la pédagogie de projets, l'enseignement stratégique ou l'exposé informel ou magistral. Il s'agit également de comprendre ces liens en tentant de décrire les approches et la façon dont on les met en œuvre soi-même, de pouvoir préciser les réactions des élèves, de discuter les causes et aussi les conséquences de ces réactions et de pouvoir cerner et expliquer les difficultés rencontrées tout autant que les réussites. Cela permet de cheminer vers une cohérence entre croyances et pratiques,

entre pensée et action.

Dans le PFEQ, la compétence transversale « résoudre des problèmes » peut être mise en relation avec le premier volet de la pratique réflexive. Les composantes de cette compétence se lisent comme suit : « Analyser les éléments de la situation, mettre à l'essai des pistes de solution et adopter un fonctionnement souple » (MEQ 2004). L'explicitation peut être mise en relation avec la pratique réflexive, car l'analyse suppose d'examiner et de comprendre les liens jusqu'à en faire une synthèse; la mise à l'essai permet de constater certaines imperfections, d'examiner la pertinence des actions et d'inventorier des pistes de solution; et enfin, le fonctionnement souple implique de faire un retour pour dégager et analyser les réussites et les difficultés. Dans la pratique réflexive, je considère que cette souplesse n'exclut pas une démarche rigoureuse; cependant, cela exclut la rigidité trop souvent associée à la rigueur. Pour moi, la rigueur est plutôt la capacité à pouvoir expliquer sa façon de faire et ainsi, de faire des choix cohérents, d'accepter la transparence et de viser l'équité. L'analyse de sa pratique pédagogique, seul ou avec d'autres, contribue à son évolution personnelle dans la résolution de problèmes. Observer son propre processus de résolution de problèmes aide à trouver des moyens de contribuer au développement de cette compétence chez les élèves.

### **Pratique réflexive et pensée créatrice**

Le deuxième volet de la pratique réflexive consiste à « élaborer ce qui peut représenter son propre modèle ». Pour ce faire, on doit : 1) décrire et expliquer sa pratique; 2) pouvoir présenter les aspects théoriques et pratiques qui sous-tendent des actions particulières, ce qui suppose une certaine culture pédagogique; 3) s'inspirer de modèles existants et les adapter pour les présenter en un tout cohérent, ce qui est l'aboutissement d'une démarche de pratique réflexive. Ce type de travail de description, de présentation et de création exige une réflexion approfondie sur sa pratique ainsi qu'une analyse de ses croyances (conceptions et convictions) en rapport avec les actions posées.

Le deuxième volet peut être mis en relation avec la compétence transversale « mettre en œuvre sa pensée créatrice » du PFEQ. Les composantes de cette compétence demandent de s'imprégner des éléments d'une situation (une forme d'engagement s'impose pour y arriver), de s'engager dans l'exploration (ce qui sous-tend l'acceptation de certains déséquilibres cognitifs) et d'adopter un fonctionnement souple (comme pour la compétence transversale « résoudre des problèmes »). On peut donc dire, en s'inspirant des caractéristiques de cette compétence, que « décrire, présenter et créer son modèle de pratique » suppose d'accepter le risque et l'inconnu, d'être réceptif à de nouvelles idées et de les exploiter et d'explorer de nouvelles stratégies. Cet ensemble, représenté dans un tout cohérent, aide à comprendre son propre fonctionnement dans l'action et même son processus d'apprentissage, ce qui permettra ensuite de mieux reconnaître les démarches métacognitives des élèves. Comprendre les difficultés rencontrées à tenter de décrire, présenter et créer un modèle qui représente sa pratique aide à soutenir les élèves dans la mise en œuvre de leur pensée créatrice. Cet exercice amène souvent les élèves à vivre des moments où les idées se bousculent et ne sont pas

## Pratique réflexive et PFEQ

claires, à explorer de nouvelles idées pour en venir à créer un projet original ou à user de leur imagination pour expliquer une situation. Se placer soi-même dans un mode de création et observer son propre processus permet de comprendre ce que vivent les élèves dans le développement de cette compétence transversale.

Ces deux volets de la pratique réflexive ne sont pas précisés explicitement dans le PFEQ, mais l'idée de changement de pratiques y est présente, car on peut lire que « le contenu d'un programme dans une perspective de développement de compétences ouvre la voie à des pratiques pédagogiques particulières » (MEQ 2001, p. 5) et que le rôle de l'enseignant change dans le but « d'incite[r] l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation [et] à prendre conscience de ses propres ressources » (MEQ 2001, p. 6). Ces idées peuvent très bien s'appliquer au personnel scolaire, qui peut jouer un rôle actif dans sa propre formation et prendre conscience de ses ressources pour les utiliser, mais aussi les remettre en question et les améliorer dans sa pratique professionnelle.

Toute cette réflexion laisse penser que de nouvelles compétences et pratiques professionnelles supposent un regard nouveau sur ce qui était fait. Il me semble impossible de se limiter à des ajouts aux pratiques antérieures. Il est préférable de penser à des changements qui intègrent la perspective de compétences, par des modifications de pratiques antérieures en complémentarité avec de nouvelles pratiques; ce qui veut dire mettre en œuvre une créativité pédagogique et professionnelle.

## 2. Des actions vers une analyse de sa pratique

Pour analyser sa pratique, il faut d'abord pouvoir la décrire. Comme il a déjà été dit, décrire sa pratique n'est pas aussi simple qu'on pourrait le penser (Vermersch 1994). « Décrire une expérience de pratique » devrait permettre aux personnes qui écoutent cette description de reconnaître ce qui s'est effectivement passé dans la « réalité », pouvant même reproduire cette expérience dans leurs actions pédagogiques ou professionnelles. Un tel essai de description tente d'éviter les « anecdotes » à propos des réactions des élèves (« ils ont aimé cela »; « cela s'est bien passé ») ou les impressions (« j'ai assez aimé cela pour recommencer »; « cela a aidé l'apprentissage ») qui fournissent peu de détails permettant de comprendre pourquoi cela s'est bien passé ou pourquoi cela a favorisé l'apprentissage. On constatera donc que la description d'une expérience, par exemple, exige une étape d'autoobservation et d'autoévaluation qui mène à des prises de conscience liées à sa propre pratique. Utiliser la verbalisation et l'écriture comme moyen de consigner actions et réflexions sur sa pratique (carnet de traces) favorise la description et, dans une étape ultérieure, une réflexion et un examen critique de ses interventions.

Si la description de sa pratique n'est pas habituelle, son analyse ne l'est pas non plus. Même si on peut la faire personnellement, elle apparaît plus riche et fructueuse si elle est effectuée avec des collègues. L'étape de description est essentielle, mais celle de l'analyse l'est davantage pour mener à un changement. Cela permet d'établir des liens entre les gestes posés et les théories qui les sous-tendent. À titre d'exemple, préciser sa conception de l'enseignement,

### 3. Des moyens de réaliser une démarche de pratique réflexive

de l'apprentissage et de l'évaluation favorise l'établissement de tels liens. Un processus de modélisation suit la description et l'analyse pour dégager des constats et présenter la mise en relation de ces derniers.

Enfin, il s'avère essentiel de partager des expériences d'intervention (enseignement ou accompagnement). Les moments de partage permettent d'alimenter son éventail de pratiques et de structurer sa pensée pour décrire et expliquer sa pratique, mais aussi de se donner un vocabulaire de plus en plus compris et partagé par ses collègues. Ces rencontres favorisent la construction collective, ce qui alimente la créativité, l'acceptation de certains risques pédagogiques et la réflexion sur sa pratique, mais aussi sur les pratiques en général.

Plusieurs moyens permettent de réaliser une démarche de pratique réflexive. Je me limiterai ici à l'autoévaluation et au processus d'écriture, tout en sachant que ces deux moyens ne sont pas simples à mettre en action pour soi ou à soutenir dans un accompagnement. Dans une telle démarche, l'autoévaluation est un processus où le praticien ou la praticienne reconnaît ses forces et les aspects à améliorer dans sa façon de préparer, de faire, d'analyser et d'ajuster une intervention. Par exemple, dans le cadre de la mise en œuvre du PFEQ, l'autoévaluation consiste à se demander si ses pratiques favorisent le développement des compétences des élèves, d'être capable de l'expliquer et de donner des exemples de ces pratiques pour préciser les compétences développées et les actions qui les développent, et aussi d'expliquer comment l'évaluation sera effectuée autant dans l'aide à l'apprentissage que pour la reconnaissance des compétences.

Pour que l'autoévaluation prenne un sens et soit susceptible de mener à des changements de pratiques, utiliser un carnet de traces pour clarifier son processus autoévaluatif et pouvoir ensuite en partager des éléments avec des collègues s'avère un bon moyen d'approfondir la pratique réflexive. Le témoignage d'une personne qui a produit un journal de réflexion présente une façon de concevoir le processus d'écriture :

Le journal d'accompagnement permet de **m'arrêter** et de **me questionner** sur mes interventions, [...de] pouvoir me réguler, **d'évaluer mon processus**, [...] de faire des **retours réflexifs sur ma pratique** d'accompagnatrice, de **relever certains défis** fixés à la suite des rencontres. Je dois avouer que l'exercice de l'écriture d'un journal aide enfin à **mettre** certaines choses **en perspective**. **Écrire, c'est réfléchir, en fin de compte.**<sup>1</sup>

Autant l'autoévaluation que le processus d'écriture font partie intégrante du travail effectué avec des collègues dans une intention de changement des pratiques.

### Conclusion

Dans ce texte, j'ai voulu partager ma réflexion concernant la place de la pratique réflexive dans le contexte d'un changement majeur en éducation comme celui de la mise en œuvre du PFEQ. Dans un tel processus, je considère qu'il est nécessaire :

- de connaître, reconnaître et prendre conscience de ses

incohérences entre croyances et pratiques, pour arriver à une plus grande cohérence;

- de prendre certains risques pédagogiques et professionnels et de tenter de modifier ses habitudes, ce qui démontre la mise en œuvre d'une pensée critique et créatrice en éducation;
- de faire preuve de tolérance à l'ambiguïté, surtout lorsque les changements sont majeurs, qu'il n'est pas possible d'avoir toutes les réponses et que certaines interventions mènent souvent à faire face à des situations inédites;
- de s'assurer que les prises de conscience mènent à des actions.

De plus, j'ai également voulu suggérer une réflexion qui suscite un intérêt pour s'engager dans une démarche de pratique réflexive, tout en sachant qu'une telle réflexion ne peut se terminer après l'écriture ou la lecture d'un tel article.

**M<sup>me</sup> Louise Lafortune est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières.**

### Références bibliographiques

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

LAFORTUNE, L. et D. MARTIN. « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2004, p. 47-62.

LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1<sup>er</sup> cycle*, 2004.

VERMERSCH, P. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF Éditeur, 1994.

---

<sup>1</sup> Ce témoignage est tiré de journaux d'accompagnement rédigés dans le cadre du projet *Accompagnement-Recherche-Formation*, pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise [[www.uqtr.ca/accompagnement-recherche](http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche)].



# VIE PÉDAGOGIQUE

## Sommaire

Mot de la rédaction

Dossier : Explorer pour se qualifier

Gisèle Barret et la pédagogie de la situation

S'engager dans une démarche de pratique réflexive

Un partenariat pédagogique en anglais langue seconde

S'« entraîner » à mieux lire dans toutes les disciplines

La culture à l'école

Lus, vus et entendus

Histoire de rire

## Qui sommes-nous?

[Vous informer](#)

[Nos suggestions](#)

[Proposer un article](#)

[Vos commentaires et questions](#)

[Archives des articles exclusifs](#)

[Archives](#)

Abonnez-vous

## Un partenariat pédagogique intergénérationnel en anglais langue seconde

par Guy Lusignan

De nombreux jeunes entrent dans la profession enseignante avec plein de projets et d'espoirs. Mais ce n'est pas toujours simple, ce n'est pas toujours facile. Plusieurs établissements ont mis en place différents dispositifs pour accompagner ces jeunes enseignants au cours des premières années. Nous présentons ici brièvement une expérience de partenariat vécue au collège François-Delaplace<sup>1</sup>, par un enseignant près de sa retraite et une enseignante débutante.

Denis Langlois et Anick Vallée<sup>2</sup>, enseignants d'anglais langue seconde, ont senti le besoin de joindre leurs forces pour partager des expériences pédagogiques novatrices auprès de leurs élèves. Soutenus par la direction de leur établissement, ils planifient ensemble des situations d'apprentissage et, depuis maintenant deux ans, ont prévu dans leur horaire deux périodes de classe consécutives communes où ils peuvent réunir leurs élèves des classes d'anglais intensif et d'anglais régulier. Ainsi, une fois par cycle de neuf jours, les élèves peuvent travailler en collaboration en vue de réaliser des activités d'apprentissage.

### Les origines du projet

Dès son arrivée au collège il y a trois ans, Anick Vallée, qui débutait dans l'enseignement, a tissé des liens professionnels positifs avec Denis Langlois. Ensemble, ils ont créé une atmosphère de travail intéressante. Comme le reconnaît Denis, c'est Anick qui a proposé de travailler de cette manière « J'étais réceptif pour ce genre d'expérience, j'étais ouvert à cela, précise-t-il. Je me suis dit que je devais m'embarquer. » Et il y avait plusieurs raisons de travailler en collaboration. Ils ont vu rapidement l'intérêt de réunir les groupes d'élèves, car ils percevaient une certaine rivalité, parfois malsaine, entre les élèves des groupes d'anglais intensif et ceux d'anglais régulier, les premières se croyant supérieures, et les secondes se dévalorisant facilement. « On s'est dit que l'on devrait réunir les deux groupes régulièrement. Cela permettrait de minimiser les différences. »

### La planification des activités

De plus, il paraissait important de montrer aux élèves que des enseignants, même s'ils étaient différents en termes de sexe, d'âge et d'expérience, pouvaient travailler ensemble. « De voir que l'on s'entend bien est un excellent message à passer aux élèves », selon Anick. Pour commencer, compte tenu que les élèves de deuxième secondaire avaient plus de maturité, les deux enseignants ont d'abord limité l'expérience à ce groupe. Celle-ci s'étant avérée positive, ils l'ont étendue, en 2005-2006, aux élèves de première secondaire.

Cela va sans dire que le travail de planification est extrêmement important. De façon générale, les activités de deux heures favorisent l'acquisition de nouvelles notions ou la consolidation et le réinvestissement de connaissances apprises antérieurement. Par exemple, le jour de la rencontre avec les enseignants, l'activité d'apprentissage proposée aux élèves consistait à leur faire construire le plan d'une ville, ce qui permettait, comme le faisait remarquer Anick Vallée, « de réinvestir l'utilisation des prépositions, *in*, *on*, *between*, que je venais de voir précédemment avec les élèves d'anglais régulier ». Pour ces enseignants, les activités doivent être planifiées avec rigueur et répondre à des exigences sur le plan pédagogique afin de développer les compétences disciplinaires en anglais et des compétences transversales comme la coopération et les méthodes de travail.

La construction de ces activités suppose que l'on y mette du temps et que l'on se fasse confiance. Au moment de la planification, ils se fixent un rendez-vous et se donnent quelques jours pour y penser et laisser libre cours à leur imagination. C'est à partir d'idées émises par l'un ou l'autre et la prise en compte du temps de l'année et des champs d'intérêt des élèves que l'activité se construit. Pour faciliter les rencontres de planification, la direction a prévu à l'horaire de ces deux enseignants une période où ils sont libérés en même temps. Mais une seule période ne suffit pas. Ils doivent ajouter des heures qu'ils prennent le midi ou après la classe. « C'est important de se rendre disponible », confie Anick, qui ajoute que même si c'est exigeant, « on ne va pas chercher une certaine satisfaction sans mettre des efforts. Je sors souvent fatiguée de ces deux périodes de travail intensif avec les élèves, mais de voir ce qu'ils ont accompli, de voir l'énergie qu'elles déploient, de constater les bienfaits que cela apporte, bien, ça ne me dérange pas de rester une demi-heure après les heures de classe deux fois par semaine ». Ce qui est important dans une structure de travail comme celle-là, c'est de se fixer des objectifs réalistes et de passer rapidement à l'action. « Dès que notre rendez-vous est arrivé, on met nos idées sur papier, on ne perd pas notre temps, on ne « suranalyse » pas nos idées. »

### Les avantages pour les élèves et les enseignants

Pour les élèves réunies dans le même groupe, les avantages sont nombreux « car le fait d'intervenir chacun selon notre style, nos forces et notre personnalité aide à atténuer les différences de perception entre les élèves d'anglais intensif et celles d'anglais régulier. » Ainsi, les élèves peuvent développer des compétences en coopération ou sur le plan des méthodes de travail; de faire partie du premier ou du second groupe ne change rien. On observe même que bien souvent « les élèves d'anglais régulier se rendent compte qu'elles peuvent être plus

compétentes que les élèves d'anglais intensif dans certains aspects de la tâche, ce qui les valorise beaucoup ». Cette perception d'Anick Vallée est confirmée par plusieurs élèves que nous avons rencontrés. Par exemple, Leatitia dira : « Quand je travaille avec une élève d'anglais intensif, j'apprends beaucoup de choses avec elle et moi, je peux lui en apprendre aussi. » L'échange entre les élèves leur permet de se rendre compte qu'elles peuvent partager de nombreuses connaissances et habiletés.

Pour ces enseignants, travailler en classe avec les deux groupes d'élèves en même temps leur apporte beaucoup de satisfaction, malgré l'énergie que cela leur demande. « Notre façon de travailler permet un meilleur contact avec l'élève et favorise une plus grande interaction avec elle », selon Anick. Denis ajoute que leur rôle change : « On passe de dispensateur à accompagnateur. C'est important, ce changement; il faut être ouvert à cela. On demeure dispensateur mais on est plus proche du processus d'apprentissage de l'élève. »

Il y a beaucoup d'autres avantages sur le plan professionnel, comme celui du plaisir que l'on trouve à enseigner, ainsi que le mentionne la jeune enseignante : « Je trouve très plaisant d'enseigner avec Denis. Je profite de mon enseignement avec mes élèves car j'ai l'impression que rien ne va m'échapper. Je me sens mieux. J'enlève comme une partie de mon stress à gérer la classe ou l'activité, car je sais que Denis est là. Ça me permet d'être moi. C'est comme si notre tâche était moins grande. On se sent appuyé dans ce que l'on fait. »

### La clé du succès

L'une des clés de succès est que sur le plan pédagogique, ces deux enseignants qui ont des points de vue relativement semblables se rejoignent dans la conception des activités. Pour Denis Langlois, il importe d'avoir une gestion du temps réaliste. Il y a une obligation de résultats dans la planification des activités. Tout en tenant compte des balises proposées par le programme de formation concernant la planification des activités d'apprentissage, les enseignants sont conscients qu'ils doivent se limiter à l'essentiel. Ils ne visent bien souvent qu'une seule composante d'une compétence langagière, tout en accordant de l'importance aux compétences transversales. Pour eux, le travail en collaboration suppose un partage équitable des tâches dans la construction des activités. Chacun fait sa part également. Toutefois, si, en cours d'année, l'un d'eux manque de temps ou ne peut réaliser une activité, l'autre prend la relève. Il n'empêche qu'à la fin de l'année, les deux ont accompli une somme de travail équivalente.

Pour travailler ensemble, comme le fait remarquer Denis Langlois, le respect mutuel est primordial. Il faut aussi avoir des affinités de base, car le travail serait irréalisable si cela n'était pas le cas. « La différence d'expérience dans l'intergénérationnel a bien peu d'importance. C'est avant tout une question d'attitude. Une question de personnalité, qui transcende la pédagogie. Il faut aimer ce que l'on fait, aimer le changement, ne pas rester campé dans son rôle ou être individualiste. Il faut sortir de son isolement professionnel. » Anick considère que de travailler avec un collègue est dynamisant et reconnaît « que l'on apprend l'un de l'autre ». L'important, dans un travail en partenariat, comme le souligne Denis, c'est d'être capable de s'autocritiquer, et non

### Une expérience encourageante pour d'autres enseignants

de reprendre l'autre ou de faire des leçons en se réfugiant derrière son expérience, mais plutôt de construire ensemble. Pour cet enseignant de carrière, « l'expérience n'est pas une autorité; elle est là, mais on ne doit pas l'imposer au plus jeune. Il faut être capable de partager et d'écouter, ne pas briser les rêves des jeunes enseignants. Il faut les soutenir dans leur expérimentation ».

Pour Denis Langlois et Anick Vallée, il est important que les enseignants apprennent à travailler ensemble tant pour la planification que pour l'enseignement en classe. Ils pensent qu'on a le droit à l'erreur dans la planification et face à la réaction des élèves. Il faut se donner des chances, expérimenter et ne pas avoir peur de l'inconnu. Anick dira : « Amusez-vous! Il ne faut pas avoir des objectifs trop élevés. » Selon eux, il est important de toujours être « neuf », dans ce métier. Denis acquiesce et ajoute « qu'il faut apprendre à vivre une certaine insécurité dans ces expériences. Tout ce qui sécurise n'est pas nécessairement bon et ne m'aide pas à aller plus loin ».

L'expérience vécue par ces deux enseignants est encourageante, car elle permet de constater que des collègues ayant un bagage d'expérience fort différent peuvent développer en concertation des projets pédagogiques novateurs. Les présents témoignages démontrent qu'il est relativement simple d'aller de l'avant quand les partenaires se font confiance, partagent des visions pédagogiques similaires, se respectent et travaillent d'égal à égal. Soutenu et encouragé par la direction d'un établissement, le partenariat entre enseignants ne peut être que profitable pour les élèves.

#### M. Guy Lusignan est consultant en éducation.

- 
- <sup>1</sup> Le collège François-Delaplace est un établissement privé pour jeunes filles. Il accueille des élèves de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire, dont la majorité sont pensionnaires.
  - <sup>2</sup> Anick Vallée, qui en était à sa troisième année d'enseignement au moment de la rencontre, et Denis Langlois, qui prendra sa retraite en juin 2007 après 33 années passées dans les écoles, ont accepté de partager leur expérience avec *Vie pédagogique*, le 10 avril 2006.





# VIE PÉDAGOGIQUE

## Sommaire

Mot de la rédaction

Dossier : Explorer pour se qualifier

Gisèle Barret et la pédagogie de la situation

S'engager dans une démarche de pratique réflexive

Un partenariat pédagogique en anglais langue seconde

S'« entraîner » à mieux lire dans toutes les disciplines

La culture à l'école

Lus, vus et entendus

Histoire de rire

## Qui sommes-nous?

[Vous informer](#)

[Nos suggestions](#)

[Proposer un article](#)

[Vos commentaires et questions](#)

[Archives des articles exclusifs](#)

[Archives](#)

Abonnez-vous

## S'« entraîner » à mieux lire dans toutes les disciplines

par *Camille Deslauriers*

« Peu importe ce que les jeunes lisent : c'est le " muscle " de la lecture qu'il faut faire travailler et personne n'a besoin de débiter avec Marcel Proust », affirmait l'écrivain Pierre Charras alors qu'il recevait le Prix du roman FNAC, en 2003. L'importance d'un « entraînement » quotidien à mieux lire dans toutes les disciplines, l'équipe de l'école Tremplin–Sacré-Cœur de Richmond (Commission scolaire des Sommets) l'a compris. En effet, depuis septembre 2005, tous les intervenants au troisième cycle du primaire et au premier cycle du secondaire s'impliquent dans un projet d'une durée de deux ans qui vise à présenter, durant les cours de français, sept stratégies<sup>1</sup> de lecture qui seront ensuite exploitées et réinvesties dans toutes les matières. Ce projet, intimement lié au plan de réussite de l'école (« La lecture, clé de réussite »), est financé par la stratégie d'intervention *Agir autrement*, un programme de subventions offertes aux écoles secondaires des milieux défavorisés. Dans le cadre de ce programme, le directeur, Marc Juneau, et son équipe-école ont décidé de retenir les services d'une conseillère pédagogique, Lucie Bélanger, qui accompagne et encadre les enseignants, à raison de deux jours par semaine, dans la réalisation de plusieurs projets thématiques visant à développer la compétence à « lire et apprécier des textes variés ». Mentionnons toutefois que le contexte particulier dans lequel évoluent enseignants et élèves de l'école Tremplin–Sacré-Cœur simplifie la coordination du projet. Le directeur explique :

Ici, en milieu rural, dans le pavillon Sacré-Cœur où se concentre le projet, au secondaire, on a 59 élèves. On a deux classes, une classe de première et une classe de deuxième. Au troisième cycle du primaire, on a 90 élèves, l'équivalent de deux groupes en cinquième année et de deux groupes en sixième. Au secondaire, on fonctionne donc avec le même modèle qu'au primaire, c'est-à-dire avec une titulaire qui enseigne le français, les mathématiques et les sciences, et des spécialistes qui enseignent l'anglais, les arts et l'éducation physique. Ce modèle est facilitant : d'une part, il permet

une grande flexibilité dans l'horaire; d'autre part, il favorise l'intégration des stratégies dans toutes les matières. De plus, le fait que les élèves du troisième cycle resteront au premier cycle du secondaire avec nous crée une continuité qui nous laissera le temps de mesurer les résultats à court terme.

Ainsi, la réforme a pu être implantée pour tout le premier cycle du secondaire dès l'automne 2005. Les objectifs qui sous-tendent le projet vont d'ailleurs en ce sens : d'abord, il s'agit de démystifier le nouveau programme auprès des enseignants du premier cycle du secondaire; ensuite, la conseillère pédagogique a le mandat de planifier des activités pour chacun des projets thématiques (cercles de lecture, unités littéraires, recrutement d'invités, etc.) et de « nourrir » les professeurs des deux cycles (documentation sur chacune des stratégies de lecture, exemples de scénarios d'apprentissage, articles sur les facteurs de motivation en lecture, grilles d'évaluation ciblant les compétences à développer, etc.). Mais elle doit avant tout aider les intervenants à intégrer l'enseignement de ces stratégies à leur pratique et les préparer à voler de leurs propres ailes lorsque la subvention prendra fin. Enfin, Lucie doit régulièrement acheter des livres, beaucoup de livres, pour disposer d'une banque suffisante d'ouvrages liés aux différents projets thématiques qu'elle pourra proposer aux élèves, car il importe de permettre à chacun de trouver un défi à sa mesure. Elle insiste : « Pour moi, c'est primordial de tenir compte des lecteurs réels (et non de l'âge des lecteurs, puisque certains élèves sont en difficulté) et de trouver des projets liés aux champs d'intérêt de ces lecteurs (par exemple, les préférences des garçons). Parce que notre but est d'améliorer les aptitudes en lecture. Si le défi est toujours trop grand, la motivation à lire décroît. Et à la fin du projet, tous ces livres serviront à regarnir les tablettes de la bibliothèque de l'école. »

Pourquoi avoir choisi précisément sept stratégies de lecture? Lucie nous explique :

Au début, on croyait qu'il valait mieux présenter une stratégie différente chaque mois et se concentrer sur cette stratégie vedette. Ensuite, on s'est réajusté. On a décidé de cibler des stratégies sur lesquelles toute l'équipe va insister et d'introduire chacune d'entre elles de façon explicite, par rapport à un projet thématique qui favorisera aussi l'utilisation des stratégies enseignées précédemment. Si on prend l'exemple du projet vécu en février 2005, au premier cycle du secondaire, un projet sur les Olympiques de Turin, on avait introduit la stratégie « résumé ». Les élèves avaient recueilli des informations de plusieurs sources (livres, revues, journaux, Internet, etc.). C'était donc le temps de leur parler de cette stratégie-là, qu'ils ont utilisé conjointement avec la stratégie « soulignement ». À la fin du projet, en équipe, ils devaient avoir produit un reportage que nous allions publier – nous l'avons affiché sur les murs de l'école et un comité de lecture a attribué un prix au meilleur reportage – et ce reportage devait porter sur un sport olympique de leur choix ou sur un aspect culturel de l'Italie. On leur avait présenté les critères selon lesquels ils seraient évalués, qui visaient à développer aussi des compétences transversales. Si les élèves demandaient : " À quoi ça sert de faire des résumés? ", on répondait : " Ça te sert tout de suite ". En même temps, le message

qu'on passait, c'est que s'ils devaient faire plus tard une recherche en sciences, ils pouvaient réutiliser les mêmes stratégies.

L'objectif ultime demeure que les élèves intègrent ces stratégies au point d'être capables d'y recourir au bon moment dans tous leurs travaux, dans toutes les disciplines. Marc Juneau résume : « Il faut qu'on les habitue à s'en servir, qu'on les nomme et qu'on les renomme, pour consolider les apprentissages et créer de nouvelles habitudes de lecture. C'est comme un coffre d'outils qu'on remplit tranquillement. » En ce sens, au pavillon Sacré-Cœur, même le gymnase possède un coin lecture où le professeur d'éducation physique invite les élèves qui sont « sur le banc » à lire des textes portant sur les sports d'équipe qu'ils pratiquent!

Parallèlement aux unités littéraires, aux cercles de lecture, aux mini-leçons, au carnet de lecture et aux projets de recherche qui gravitent autour du thème, les élèves font diverses sorties, activités et rencontres qui entretiennent leur motivation. Par exemple, au troisième cycle du primaire, le projet de février 2005 tournait autour des contes traditionnels et des contes réinventés :

Au début du projet, mentionne Lucie, pour susciter l'intérêt envers ce genre littéraire, on est allé visionner le film *La véritable histoire du petit chaperon rouge*. Ensuite, lors de cercles de lecture, on a amené les élèves à comparer différentes versions de ce conte. De plus, chaque jour, les enseignantes leur lisaient des contes à haute voix. Et puisqu'on parlait du conte réinventé, en musique, la spécialiste travaillait avec la chanson de Dan Bigras, *Les trois petits cochons*. Pour le projet concernant les Olympiques, au premier cycle du secondaire, on avait invité Sonia Bolduc, une journaliste de *La Tribune*, notre quotidien régional. Une entraîneuse est venue parler de l'entraînement et des jeux paralympiques. On avait aussi invité M. Guy Madore, qui a été chef de pupitre au *Journal de Montréal*. Il est venu expliquer aux élèves, entre autres choses, quelles sont les étapes qui s'échelonnent entre le brouillon et la publication d'un article.

Marc Juneau ajoute aussitôt :

Du coup, on a fait un pont entre le projet thématique et l'approche orientante... L'école orientante, la lecture, le plan de réussite : les liens sont évidents pour les élèves et pour l'équipe-école. Notre projet est intégré dans l'école. C'est maintenant la base de l'école! On travaille tous dans le même sens et, une fois par mois, on se réunit pour une rencontre de régulation. On présente les nouvelles stratégies, on fait un retour sur les projets thématiques, on mesure les résultats et on corrige le tir, si nécessaire. À cet égard, l'implication de l'équipe-école est capitale. Je trouve important de mentionner l'engagement des enseignants! Ils ont beaucoup d'ouverture et ils sont vraiment convaincus que ça va donner quelque chose. Je ne voulais pas que ce soit seulement notre projet, à Lucie et à moi, mais le projet de l'école.

Par ailleurs, s'ils accordent beaucoup d'importance à l'encadrement des enseignants, Marc et Lucie précisent qu'ils en accordent tout autant au suivi des élèves. Au début du projet, Lucie a fait un sondage sur les

habitudes de lecture des jeunes. Ces derniers ont répondu à un autre sondage à la fin de la première année et un dernier est prévu à la fin du projet. « De plus, nous avons demandé à tous les enseignants de choisir dans leur classe cinq élèves qui sont très différents les uns des autres : des garçons, des filles, des élèves faibles, moyens et forts et nous avons préparé un portfolio pour chacun d'eux. Celui-ci contient tout ce que l'enseignante trouve opportun de nous donner : des photocopies de notes personnelles tirées du carnet de lecture, des réponses aux questions posées dans les cercles de lecture, des productions écrites, des projets de recherche, etc. En tout, nous suivons donc particulièrement 25 élèves. D'une part, nous avons la préoccupation de garder des traces pour vérifier leur progression et leur intérêt; d'autre part, nous essayons de leur proposer des livres qu'ils vont vouloir terminer. Cela serait impensable sans la pleine collaboration des enseignantes. »

Mais que pensent ces dernières d'un tel projet? Denise Jolin, enseignante de français intensif en cinquième année, avoue qu'au début, elle était sur ses gardes : « Je me demandais comment je pourrais intégrer ça dans mon enseignement. Or, le projet a allégé l'approche en lecture et il a favorisé la motivation des élèves. On a commencé en octobre, avec une unité littéraire sur les sorcières, et ça a été une réussite totale. J'ai tout de suite demandé à Lucie qu'elle fasse de la recherche pour former un cercle de lecture sur les contes de Noël ou les « contes d'hiver », parce qu'il faut toujours faire attention quand on a des enfants qui ne sont pas de religion catholique... Donc on a varié les types de contes, mais on a aussi tenu compte de la difficulté des livres, pour en avoir pour tous les calibres de lecteurs. » Puis, soucieuse de donner un exemple concret de la réelle intégration du projet dans la vie quotidienne des jeunes, elle enchaîne aussitôt : « Lundi, on a relancé le projet pour contrer l'intimidation à l'école. Je venais de lire le conte *Les trois plumes*, des frères Grimm, et les élèves devaient faire des parallèles avec d'autres contes qu'ils connaissaient. Spontanément, un garçon a dit qu'il y avait de l'intimidation dans ce conte : " Ça me fait penser à Cendrillon. Dans Cendrillon aussi, il y a de l'intimidation ". Ils se sont rendu compte que ce vieux conte est encore très actuel. Alors, on a sorti l'agenda, avec les règles scolaires, et on a créé un pont entre un thème abordé en littérature et un thème abordé en univers social et ils ont conclu en disant : " Ça fait 300 ans que les adultes le répètent : on va bien finir par comprendre à un moment donné! " Pour ma part, je suis très emballée par ce projet. » Les autres abondent dans le même sens. Caroline Prince, qui enseigne en sixième année, mentionne qu'à la suite des unités littéraires, plusieurs parents ont rapporté que leurs enfants s'étaient remis à fouiller dans leur vieille bibliothèque pour essayer de retrouver les contes qu'ils aimaient quand ils étaient petits, et qu'ils s'amusaient maintenant à les lire à leurs cadets. De plus, elle souligne l'importance de la stratégie « lire à voix haute » : « Depuis le début du projet, on lit des histoires aux élèves. Et c'est devenu un besoin. Ils aiment vraiment ça! Cette stratégie nous permet d'aider les lecteurs qui ont un peu plus de difficulté; car leur demander de lire un texte, d'écrire et de faire des liens, ça peut être plus difficile pour eux. Quand on le fait oralement, ils ont un modèle et ça devient plus facile. » À ce sujet, Denise Jolin renchérit : « C'est une erreur de dire que

parce qu'ils savent lire, ils n'aiment plus entendre des histoires à voix haute. Les premières fois, il y en a deux ou trois qui font les fanfarons, prétendant qu'ils sont trop vieux pour se faire lire des histoires, et ensuite, ce n'est pas long que tu les tiens tranquilles avec ça! »

Au secondaire, le projet sur les Olympiques a permis aux élèves d'acquérir de nouvelles méthodes de travail coopératif. Stéphanie Carrier, enseignante en première secondaire, précise qu'après chacune des séances de travail coopératif, les élèves devaient produire une objectivation écrite qui ressemblait un peu à un procès verbal, dans leur journal de bord personnel : quelles sources avaient été consultées, quels élèves avaient participé, comment avaient-ils partagé le travail, quel était le rôle de chacun, etc. « Un jour, il y en avait plusieurs qui étaient bloqués parce qu'ils avaient terminé leur collecte d'informations sur le sujet qu'ils avaient choisi. Ils avaient des notes, avaient imprimé des textes, avaient souligné des passages dans des articles, mais ils ne savaient pas comment s'y prendre pour organiser l'information. Ils me demandaient : " Après, je fais quoi? " Alors, on a commencé à parler de la stratégie " résumé ", des mots qu'on pouvait noter dans la marge et qui aidaient à faire un plan, etc. Comme ils faisaient face à un réel problème, ils avaient besoin d'une nouvelle stratégie, donc ils en ont vu tout de suite l'utilité! » Si le contexte particulier dans lequel évoluent enseignants et élèves de l'école Tremplin–Sacré-Cœur simplifie la coordination du projet, Marc, Lucie et les enseignantes sont convaincus que ce projet pourrait être transférable dans d'autres écoles. « L'idée de départ, c'est de travailler quotidiennement en lecture, car cette activité a de l'effet dans toutes les matières ».

La lecture, un « sport » à pratiquer tous les jours? Même les héros de roman y croient, semble-t-il. Pour la narratrice de *La folle allure*, de Christian Bobin, par exemple, la lecture est une « course » qui permet de transgresser toutes les limites, même l'espace et le temps : « Le temps passé à lire n'est pas vraiment du temps. Allant d'une page à l'autre, je passe des frontières, j'entre dans des maisons endormies, c'est la fugueuse en moi qui lit et aucun gendarme ne peut la retrouver avant qu'elle ait atteint la dernière phrase. » À écouter Lucie, Marc, Denise, Caroline et Stéphanie, n'a-t-on pas envie de croire aussi que le plaisir de lire, ce plaisir que l'on éprouve à « fuguer » du réel, peut véritablement s'enseigner?

**M<sup>me</sup> Camille Deslauriers est rédactrice-pigiste.**

---

<sup>1</sup> Les stratégies retenues sont la lecture à haute voix, le soulignement, le résumé, la prise de notes, l'organisateur graphique, le SVA (ce que je sais, ce que je veux apprendre et ce que j'ai appris) et la lecture avec questionnement. On s'est inspiré des ouvrages de Jocelyne Giasson, *La lecture, de la théorie à la pratique* et *Les textes littéraires à l'école*, publiés chez Gaëtan Morin Éditeur.





# VIE PÉDAGOGIQUE

## Sommaire

Mot de la rédaction

Dossier : Explorer pour se qualifier

Gisèle Barret et la pédagogie de la situation

S'engager dans une démarche de pratique réflexive

Un partenariat pédagogique en anglais langue seconde

S'« entraîner » à mieux lire dans toutes les disciplines

La culture à l'école

Lus, vus et entendus

Histoire de rire

## Qui sommes-nous?

[Vous informer](#)

[Nos suggestions](#)

[Proposer un article](#)

[Vos commentaires et questions](#)

[Archives des articles exclusifs](#)

[Archives](#)

Abonnez-vous

## La culture à l'école : quels projets les enseignants et les artistes élaborent-ils?

par Héroïse Côté

Depuis la politique culturelle de 1992, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de la Culture et des Communications (MCC) travaillent en partenariat pour amener les enseignants et les acteurs du milieu culturel à élaborer conjointement des projets permettant d'initier les jeunes à la culture. Cette collaboration a donné naissance à plusieurs programmes dont, en 2004, La culture à l'école, qui « encourage en effet la réalisation de projets à caractère culturel par les équipes d'enseignantes et d'enseignants, avec le concours de ressources professionnelles du milieu culturel — personnes-ressources et organismes —, dans l'esprit de la réforme de l'éducation et de l'ouverture de l'école sur le monde » (MCC et MELS 2004, p. 1). Quels sont, au juste, ces projets que les enseignants réalisent avec le milieu culturel? Quels objectifs les enseignants et les artistes poursuivent-ils quand ils travaillent de concert? Quels effets obtiennent-ils? Qu'est-ce qui favorise ou qui limite de tels projets, selon les artistes et les enseignants? Ce sont là autant de questions auxquelles je répondrai dans le présent article. Pour ce faire, je m'appuierai sur les résultats préliminaires de ma recherche doctorale<sup>1</sup>. Ces derniers reposent, d'une part, sur l'examen de 55 formulaires que des enseignants du troisième cycle du primaire et du secondaire des régions de la Capitale Nationale et de Chaudière-Appalaches ont rempli en 2004-2005 dans le cadre du programme La culture à l'école<sup>2</sup>. D'autre part, les résultats s'appuient sur 12 entretiens effectués en 2006 avec des enseignants du primaire et du secondaire, des directeurs d'écoles et d'organismes culturels et des artistes s'étant impliqués dans des projets culturels mis en place ou non dans le contexte de ce même programme.

### Les projets culturels

Les principaux projets auxquels la collaboration entre des enseignants et des artistes donne naissance prennent diverses formes. Premièrement, il peut s'agir d'une présentation par l'artiste de ses œuvres, de son métier et de sa culture. Ainsi, un écrivain vient en classe raconter aux élèves comment il en est venu à être publié et il

parle brièvement de ses œuvres; ou encore, un danseur africain initie les jeunes à une certaine forme de danse, tout en leur faisant connaître des traditions de son pays d'origine. Deuxièmement, les élèves peuvent être invités à faire une recherche, par exemple se renseigner sur la vie d'un artiste qu'ils accueilleront dans leur classe ou sur l'histoire de son art. Troisièmement, les projets peuvent s'incarner dans des ateliers de création ou de fabrication d'une œuvre à l'aide de techniques spécifiques que leur a montrées un artiste. Par exemple, les jeunes pourraient créer leur propre marionnette sous la supervision d'un marionnettiste ou composer une chanson en collaboration avec un chansonnier. Quatrièmement, les enseignants peuvent emmener les élèves au théâtre, au concert ou au spectacle. Une telle sortie peut être ponctuelle, c'est-à-dire assister à une pièce, discuter en classe de celle-ci, puis passer à autre chose. Elle peut aussi s'insérer dans un projet plus vaste, au sens où les élèves assistent à une pièce jouée par des comédiens professionnels, puis exercent leurs compétences en montant et en jouant leur propre pièce de théâtre devant leurs pairs et même devant leurs parents et la communauté. Cinquièmement, s'il donne lieu à une production par les élèves, le projet de création se conclut généralement par une exposition, lors de journées portes ouvertes ou d'un vernissage organisé pour les parents dans la classe ou dans l'école, de manière à conférer un rayonnement au projet et même à l'établissement scolaire. Sixièmement, les projets peuvent prendre la forme d'une visite au musée ou dans un salon du livre, ce qui peut donner lieu à un projet plus vaste, par exemple organiser une rencontre entre les élèves et un écrivain, avant de les emmener au salon du livre, puis les inviter à créer leur propre livre en classe.

Il est à noter que ces différents projets ne sont pas mutuellement exclusifs : certains enseignants rassemblent ainsi une activité de recherche sur un art en particulier, emmènent les élèves dans un musée où est présentée une exposition sur cet art et proposent ensuite aux jeunes de réaliser une production dans laquelle ils réinvestissent ce qu'ils ont appris et qu'ils présenteront ensuite à leurs parents et à leurs camarades.

### Objectifs poursuivis

Les objectifs poursuivis par les enseignants et les artistes qui réalisent des projets culturels sont de deux ordres. D'une part, le programme La culture à l'école requiert l'« établissement de liens entre différentes disciplines et d'autres composantes du Programme de formation de l'école québécoise » (MCC et MELS 2004, p. 8); en ce sens, certains objectifs font directement référence aux compétences, domaines d'apprentissage et domaines généraux de formation constitutifs des programmes d'études. D'autre part, certains objectifs indirectement liés aux programmes sont évoqués, tant dans les formulaires que par les enseignants et les artistes interrogés.

D'abord, parmi les éléments du programme de formation les plus fréquemment mentionnés figurent les compétences transversales « exercer son jugement critique », « mettre en œuvre sa pensée créatrice », « actualiser son potentiel », « structurer son identité », et « communiquer de façon appropriée ». Les domaines généraux de formation, plus spécifiquement « vivre-ensemble et citoyenneté », sont également fréquemment ciblés par les enseignants. En ce sens, les

projets culturels visent davantage ce qui relève des aspects transdisciplinaires et interdisciplinaires que ce qui concerne les disciplines elles-mêmes. Cela ne signifie pas pour autant que les compétences propres à un domaine d'apprentissage sont ignorées par les enseignants. Au contraire, des disciplines sont également abordées, particulièrement les arts, le français et l'univers social.

Outre le fait d'établir des liens avec le programme de formation, les enseignants et les artistes poursuivent d'autres objectifs, dont ceux de relier les différents éléments du programme entre eux ou de les associer à des domaines moins fréquemment abordés à l'école, comme la menuiserie, la cuisine et la couture, et ce, dans le but de donner aux élèves une culture générale. Cette dernière est conçue non pas comme la seule accumulation de savoirs, mais comme un réseau vivant auquel, à travers les projets culturels, l'élève greffera de nouveaux savoirs. En outre, les artistes souhaitent changer le regard que les jeunes posent sur l'œuvre d'art, en leur apprenant à différencier celle-ci des objets usuels et à reconnaître qu'il y a quelqu'un qui a investi ses émotions, son temps et son énergie pour lui donner forme. Comme le dit l'un des artistes : « J'espère changer leur approche [des élèves...], juste, au moins, [pour qu']un petit tribut [soit] rendu à l'écrivain qui s'est fendu en quatre pour écrire son histoire, de réaliser que quand tu prends un livre dans tes mains puis que tu l'ouvres, il y a quelqu'un, un être humain qui a mis ses tripes, ses émotions là-dedans. » Les artistes désirent aussi démystifier l'œuvre, c'est-à-dire expliquer aux élèves comment celle-ci se retrouve en librairie ou sur le mur d'un musée. Ils espèrent également, à l'instar de plusieurs enseignants qui les invitent à l'école, offrir aux élèves des modèles autres que des modèles de rentabilité, c'est-à-dire des modèles de passion, avec des personnes qui ont fait le choix de vivre de ce qu'elles aiment plutôt que de privilégier l'emploi le mieux rémunéré. De plus, il s'agit de montrer aux jeunes qu'on peut gagner sa vie dans le milieu culturel sans s'insérer dans les réseaux de diffusion les plus populaires, par exemple être comédien sans passer dans les publicités et les séries télévisées. Un artiste explique : « Souvent, les jeunes qui ont été moins en contact avec des musiciens, [pour eux un musicien...] c'est quelqu'un qui joue à la télé. Souvent, c'est ça, parce que c'est là qu'ils le voient. » À travers de tels projets, on peut aussi vouloir donner sens au cours d'art, et ce, en cherchant à amener les élèves à saisir que les arts sont autre chose qu'un loisir. Selon un enseignant, « ils [les élèves] s'aperçoivent qu'il y a beaucoup de compétences, beaucoup d'habiletés sociales, beaucoup d'habiletés psychologiques, les émotions, les messages, tout le volet de la sensibilité, de la créativité, de l'interprétation. Ils se rendent compte de l'importance [des arts] ». Enfin, les projets culturels ont pour but le développement global de la personne, plutôt que seulement l'acquisition des compétences liées à une discipline spécifique, ainsi que la formation d'une relève culturelle, soit les créateurs de demain et leur public.

### Effets obtenus

Si les enseignants et les artistes poursuivent différents objectifs à travers les projets qu'ils élaborent, quel est l'impact de ceux-ci? Tout d'abord, selon les personnes interrogées, les projets culturels permettent de rejoindre les élèves qui pratiquent un art ou qui aspirent

à vivre de cet art. « Il y en a beaucoup qui m'écrivent justement après [la rencontre], raconte un artiste, en me disant : " Depuis que je t'ai rencontré puis que je sais comment ça marche, j'aimerais ça, moi aussi, écrire. " Cela a vraiment un effet direct. »

Ensuite, les projets culturels favorisent un contact direct avec un artiste, à qui les élèves pourront poser toutes les questions qu'ils veulent au sujet du milieu culturel : « Ça permet d'avoir quelqu'un en avant d'eux, pour eux, qui s'occupe d'eux pendant une heure, dit un artiste. [...] Profiter de ce qu'il a à leur dire, profiter de ce qu'il leur demande, profiter de leur curiosité, puis c'est ça qui est important là-dedans, le contact direct [...], de voir des acteurs de cette culture-là, [...] qui vont faire un atelier avec eux [...]. Ça, peut-être que c'est quelque chose qu'ils ne feront pas [les élèves]. Qu'ils vont faire [à l'école]. »

En outre, les projets culturels brisent la routine scolaire, ce que les élèves apprécient énormément : « C'est la nouveauté [qui fait que l'activité fonctionne bien], dit un enseignant. C'est le fait que les élèves nous voient constamment devant la classe, donc quand ils ont quelqu'un de nouveau devant eux, ça fait changement. [...] il y a une attention qui est beaucoup plus grande, ou en tout cas qui est intéressante. Le fait que ça brise le quotidien, [...] ça, ils aiment ça. » Les projets culturels constituent de la sorte des moments forts dans l'année et, à ce titre, il s'avère plus facile pour les enseignants de faire des liens avec ceux-ci qu'avec une leçon.

De plus, les projets culturels produisent sur les élèves des effets qui s'inscrivent davantage dans le long terme, au sens où certains jeunes continueront en concentration théâtre, développeront des pratiques de lecture ou d'écriture en amateurs ou en feront leur profession, assisteront à des spectacles, visiteront des musées, prendront confiance en eux et entreront en contact avec leur sensibilité. Il s'agit là d'autant d'effets que l'enseignant ayant mis en place le projet ne verra peut-être pas, sauf si certains élèves reviennent le voir une fois leur passage à l'école terminée. Néanmoins, ces impacts ont donné lieu à suffisamment de témoignages d'anciens élèves pour ancrer la conviction, tant chez les enseignants que chez les artistes, que les projets culturels ont des effets durables. Mais à plus court terme, ils créent aussi un sentiment d'appartenance à la classe ou à l'école.

Ensuite, certains artistes et enseignants ont constaté que, lorsque les élèves, les enseignants et les parents sont impliqués dans le projet, ils en donnent plus, oublient de compter leurs heures et en retirent une telle satisfaction que toutes les énergies investies rapportent un grand profit : « Quand tout le monde travaille ensemble, dit un artiste, puis tout le monde a quelque chose d'adéquat, tout le monde accepte quelque part aussi d'en donner un peu plus. Et c'est là la " plus-value " qu'on retrouve souvent dans les projets artistiques. [...] Puis [...] tout le monde est un peu plus content. »

Outre la satisfaction et l'engouement que génèrent les projets culturels, ceux-ci sont une source de motivation et de fierté pour les élèves, particulièrement lorsque les jeunes s'engagent dans une production qui sera montrée à un public donné. Ces projets contribuent également à

### Facteurs favorisant les projets culturels

donner du sens aux apprentissages scolaires, à faire des liens avec la vie quotidienne, bref à faire saisir aux jeunes que la culture n'est pas quelque chose qui a sa place seulement entre les murs de l'école, mais qu'elle constitue une composante leur quotidien.

Enfin, les projets culturels ont des effets sur les enseignants : d'une part, ils leur permettent d'accueillir dans leur classe des experts qui confèrent de la crédibilité à leurs propos. Comme le raconte un enseignant qui a amené ses élèves à mettre en scène une pièce de théâtre et leur a fait rencontrer un metteur en scène : « Un des points, entre autres, c'est que [l'auteur de la pièce], dans une des scènes, avait décidé de décrire des meurtres plutôt que de les mettre en scène. Et le metteur en scène et moi étions d'accord que c'était le geste le plus gratuit de [la pièce], donc on devait le voir. Moi, je l'avais dit, ce n'était pas tombé dans l'oreille d'un sourd, mais pas loin. Lui, il dit : " Non seulement je le vois, mais il faut que ce soit un meurtre graphique [...] ". Ça, c'est un peu le rôle de l'artiste, dans le sens qu'il vient mettre de la crédibilité. »

D'autre part, dans une perspective de formation continue, les projets culturels amènent les enseignants à réfléchir sur leur pratique, au sens où ils voient interagir quelqu'un d'autre avec leurs élèves, et ce, pour un certain temps. Cela peut soit leur inspirer de nouvelles idées d'activités, soit les amener à se remémorer certaines activités qu'ils avaient cessé de faire, soit leur rappeler quoi ne pas faire avec leurs élèves. Quelle que soit l'option retenue, il n'en reste pas moins que leur réflexion sur leur agir pédagogique est stimulée.

Quels sont les facteurs qui favorisent un projet culturel, selon les enseignants et les artistes interrogés? Tout d'abord, plus le projet est long et complexe, plus il requiert de l'investissement en termes de temps et d'énergie pour son organisateur. À ce titre, lorsque l'enseignant s'associe avec ses collègues et demande l'implication des parents et de la direction, il peut non seulement partager la responsabilité du projet avec autrui, mais également susciter cet effet d'engouement qui amène tous les acteurs du projet à en donner plus. En outre, le fait que l'enseignant leur communique sa passion pour la culture et pour le projet auquel ils sont invités à prendre part suscite l'intérêt des élèves et pique leur curiosité, tant au regard de la culture qu'au regard du projet. De plus, lorsqu'un projet est amorcé, il s'avère important, comme le suggèrent les artistes interrogés, de préparer les élèves au contact avec le milieu culturel, qu'il s'agisse de faire réfléchir au métier d'artiste avant la rencontre pour faire naître et préparer des questions, de mettre les jeunes en contact avec la production de l'artiste ou, tout simplement, de présenter la venue de celui-ci comme une fête. Cela évite que les élèves soient trop gênés ou trop excités et ne posent pas leurs questions lors de la venue de l'artiste en classe. Enfin, si des liens sont faits avec des objectifs pédagogiques spécifiques, le projet laissera des traces durables sur le plan des apprentissages, plutôt que de n'être qu'un moment agréable, sans plus, et il ne sera pas considéré comme un surplus de travail pour l'enseignant. Au contraire, il lui permettra de développer des compétences qui sont mises en avant dans le programme.

## Facteurs limitant les projets culturels

Quels sont les facteurs qui peuvent entraver la réalisation d'un projet culturel, d'après les enseignants et les artistes? D'abord, la plupart des gens interrogés s'accordent à mentionner l'espace : un lieu inadéquat, comme la cafétéria de l'école ou la bibliothèque, ne permet guère d'établir un contact direct avec les élèves. L'endroit est trop vaste et l'échange devient impersonnel. Il en va de même lorsqu'un trop grand nombre de jeunes est réuni dans un même lieu, car la rencontre devient anonyme. De plus, les élèves, déjà excités par la perspective d'avoir un visiteur, le sont encore davantage puisqu'ils changent de local ou qu'ils retrouvent leurs amis d'un autre groupe. Il est donc préférable que la rencontre ait lieu dans la classe et de la limiter à un groupe à la fois.

Le temps constitue aussi une contrainte majeure. Les artistes et les enseignants le répètent : pour qu'un projet culturel fonctionne, il faut avoir une certaine latitude. Pour ce, s'organiser avec l'enseignant qui a le groupe à la période suivante permet à l'atelier de se prolonger et aux élèves qui n'ont pas eu l'occasion d'examiner attentivement le matériel de l'artiste de le faire et de discuter avec lui encore un peu.

Enfin, le milieu peut être une entrave lorsqu'il n'est pas favorable au projet. Dans un tel cas, la détermination de l'enseignant est importante, tout comme sa capacité à s'associer à autrui, car cela peut contribuer à changer l'attitude des collègues, de la direction ou encore des parents au regard du projet. Certes, la foi peut soulever des montagnes, mais quand deux personnes y croient, la montagne peut bouger plus vite!

## Repères pour mettre en place un projet culturel

En conclusion, j'insisterai brièvement sur trois points. Premièrement, la collaboration de l'enseignant avec ses collègues, la direction et les parents est fondamentale, car elle permet de partager la responsabilité du projet culturel. Deuxièmement, un tel projet constitue un apport essentiel à l'enseignement, qu'il se situe en amont ou en aval d'un projet plus large ou qu'il soit simplement ponctuel; plus qu'un supplément, il est une partie intégrante de tout enseignement qui se veut culturel. Initier les élèves à la culture requiert certes de les initier à des œuvres, à des compétences, à des savoirs et à des pratiques; néanmoins, une telle initiation n'est pas complète si elle n'implique pas également une mise en contact des élèves avec le milieu culturel, ses institutions et ses acteurs, pour montrer que la culture n'est pas que scolaire et n'est pas un objet immuable. Elle est vivante et des réseaux et des individus continuent de la transmettre et de l'enrichir, tout comme les jeunes peuvent contribuer à la garder en santé et à l'alimenter comme créateurs ou comme public. Troisièmement, ce qui importe d'abord et avant tout, c'est la conviction de l'enseignant que la culture est essentielle à l'éducation ainsi que son amour de la culture et son désir de partager ce sentiment avec ses élèves. L'enseignant a pour rôle fondamental d'éveiller les élèves à la culture, car sans adulte signifiant pour parler avec passion et émotion de celle-ci, rares sont les jeunes qui continueront, au sortir de l'école, à la côtoyer. En effet, s'il est une caractéristique essentielle de l'amour de la culture, c'est bien qu'il est contagieux!

**M<sup>me</sup> Héloïse Côté est assistante de recherche au Groupe de recherche enseignement et culture et au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, à**

**Référence bibliographique**

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS et  
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *La culture  
à l'école*, Québec, 2004.

- 
- <sup>1</sup> Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
  - <sup>2</sup> Sur un total de 514 formulaires dont le contenu a été approuvé par le comité de sélection du programme pour ces deux régions.





## Sommaire

Mot de la rédaction

Dossier : Explorer pour se qualifier

Gisèle Barret et la pédagogie de la situation

S'engager dans une démarche de pratique réflexive

Un partenariat pédagogique en anglais langue seconde

S'« entraîner » à mieux lire dans toutes les disciplines

La culture à l'école

**Lus, vus et entendus**

Histoire de rire

## Qui sommes-nous?

[Vous informer](#)

[Nos suggestions](#)

[Proposer un article](#)

[Vos commentaires et questions](#)

[Archives des articles exclusifs](#)

[Archives](#)

Abonnez-vous

# VIE PÉDAGOGIQUE

## Lus, vus et entendus

VIENNEAU, Raymond. Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur - Chenelière Éducation, 2005, 340 p.

*par Donald Guertin*

Alors qu'au cours des dernières décennies, le monde de l'éducation a été bousculé par des discours variés, convergents et divergents, Raymond Vienneau, professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, expose en des mots clairs et précis, dans un langage simple et accessible, les courants qui sous-tendent les options pédagogiques contemporaines et les orientations scolaires récentes. Il établit des liens explicites et signifiants entre les différentes théories, dans un discours dépouillé, ni trop savant, ni trop étayé. Les destinataires demeurent les futurs maîtres en formation initiale et les enseignants sur le terrain en formation continue. « Cet ouvrage a été rédigé avant tout dans une perspective pédagogique. Nous avons cherché à rendre les plus compréhensibles possible les principales théories et pratiques de l'enseignement-apprentissage<sup>1</sup>. » Le défi était de rendre compte de la complexité et de la diversité tout en cherchant à établir des liens<sup>2</sup>.

Le livre est un exposé; l'auteur décrit, explique, explicite, émet son point de vue, établit des liens, déplie certains concepts, consolide des notions ou expose une proposition qu'il privilégie; c'est un effort remarquable, car ce livre est un réel outil pour les maîtres en formation initiale ou continue. Ici, l'auteur n'a pas la prétention de démontrer ni d'argumenter, mais bien de faire valoir la complexité et la diversité de l'état de la situation. Et, c'est réussi.

Le premier chapitre fait un survol des notions générales et des principaux concepts liés à l'apprentissage et à l'enseignement. Dans le second, l'auteur expose les grands courants pédagogiques, dont la pédagogie actualisante, dont il décrit les composantes. Les chapitres 3, 4 et 5 sont construits à partir d'une typologie précise qui a été validée au cours des trente dernières années : il y a le courant behaviorial, le

courant cognitif et constructiviste, le courant humaniste et le courant transpersonnel.

Chaque chapitre est construit de la façon suivante : au point de départ, les propositions de lecture et les thèmes du chapitre sont présentés sous forme de questions; à la fin du chapitre, des pistes de réponse sont formulées pour chaque question exposée au début. À titre d'exemple, au chapitre 1, l'auteur formule la question suivante : « Quelles sont les diverses conceptions de l'apprentissage<sup>3</sup>? » À la page 47, on trouve quatre pistes de réponse qui résument l'exposé de la section du chapitre où cette question a été traitée. Cette façon de faire permet au lecteur de mesurer son degré de connaissances et d'évaluer la pertinence de lire en tout ou en partie les sections du chapitre qui traitent du contenu de la question.

Outre cette façon de présenter les contenus des chapitres, le texte est largement illustré de tableaux et de schémas qui soutiennent le lecteur dans sa compréhension et son organisation en mémoire des sujets exposés. À la fin du chapitre, des lectures sont recommandées pour poursuivre la réflexion, selon l'intérêt du lecteur. En plus d'avoir ainsi agencé les chapitres, l'auteur a annexé au livre une bibliographie étayée, un index des thèmes traités et un autre, des auteurs cités.

La proposition de fond de Raymond Vienneau est la pédagogie actualisante, un concept développé par le corps professoral de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Elle est « un processus interactif de socialisation-autonomisation qui s'adapte aux caractéristiques individuelles de chaque apprenante ou apprenant et qui vise à actualiser le plein potentiel de chaque élève dans ses dimensions intrapersonnelle, interpersonnelle et sociale. Cette pédagogie comprend plusieurs volets interdépendants et complémentaires qui, réunis, constituent une conception de vie et une philosophie éducative<sup>4</sup>. » La pédagogie actualisante s'inscrit dans une perspective développementale recherchant l'actualisation; c'est une vision globale et interactive. Elle débouche sur cinq perspectives : créer un véritable milieu de vie, favoriser une dynamique de socialisation–autonomisation, favoriser un développement intégral, promouvoir une conception de l'excellence pour tous et créer un climat d'équité<sup>5</sup>. Selon les concepteurs, « c'est également un projet porteur de sens, qui s'inspire largement des valeurs véhiculées par le modèle d'éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire<sup>6</sup> ».

L'auteur reconnaît que cette approche comporte des risques; il en nomme deux : devenir un fourre-tout ou un collage, une juxtaposition de théories; et provoquer une simplification du geste pédagogique. Pour lui, « l'apprentissage d'un point de vue humaniste est conçu comme un processus de croissance personnelle, qui amène l'apprenant à mieux se connaître et à s'autoactualiser en tant que personne unique<sup>7</sup> ». « Puisque l'élève ne vient pas à l'école seulement avec sa tête, c'est à la personne entière de l'apprenant que l'enseignant doit s'adresser, à une personne animée de désirs, d'aspirations et de rêves, à une personne tentant de répondre, parfois maladroitement, à ses besoins de sécurité, d'appartenance, de pouvoir, de liberté et de plaisir<sup>8</sup>. »

Certaines réserves sont à considérer. Une distinction entre apprendre et savoir aurait permis de clarifier le concept d'apprentissage. Également, dans la définition de l'apprentissage dit scolaire, à la page 13, l'auteur évacue la référence explicite à un curriculum scolaire; c'est une distinction importante pour situer l'apprentissage dans une perspective d'école. L'auteur affirme que sept principes sont à la base de la conception de l'apprentissage scolaire : l'apprentissage est un processus, interne, constructif, interactif, cumulatif, produit d'une culture et multidimensionnel<sup>9</sup>. Un apprentissage en contexte non scolaire ne s'inscrit-il pas dans un processus similaire?

Ce livre sera un outil pratique pour mieux comprendre les concepts fondateurs et les notions sous-jacentes aux courants pédagogiques actuels. Selon son rythme, ses champs d'intérêt et ses expériences, le maître en formation – initiale ou continue – y trouvera une source d'informations agencées de façon intelligente, présentées dans un langage simple et accessible et exposées dans un souci de soutenir le lecteur dans leur appropriation. Pour approfondir, pour mieux comprendre, une référence intelligente!



INCHAUSPÉ, Paul. Pour l'école — Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes, Montréal, Éditions Liber, 2007, 180 p.

*par Donald Guertin*

### **La réforme : avant tout une réforme des programmes**

Huit lettres destinées à l'enseignant – propos faits de commentaires étayés sur la réforme scolaire – dans lesquelles l'auteur rappelle les origines du renouveau scolaire, en formule les fondements et fait un bref rappel historique de la mise en place de la réforme, du rapport Corbo à l'énoncé politique de Mme Pauline Marois. Ce livre est l'occasion de clarifier l'intention sous-jacente à la réforme et de préciser que le Programme de formation de l'école québécoise est le résultat d'un construit social. « Comment imaginer une démocratie, où des citoyens responsables émergeraient des déserts de l'esprit? » (Fernand Dumont, cité par l'auteur aux pages 7 et 41).

Dans un langage simple, clair et accessible, M. Inchauspé écrit à cet enseignant qui doit maintenant faire vivre le programme réformé dans sa classe. Cet enseignant, avant tout « passeur culturel » et « éveillé d'esprit », a comme responsabilité première de lire le programme, de s'appropriier les contenus à transmettre et de s'inscrire dans la perspective culturelle du programme d'études, un construit qui exprime

les choix sociaux actuels. « Que nous importe une société distincte, dont l'ignorance serait le trait caractéristique? » (Fernand Dumont)

Dans la première lettre, l'auteur évoque l'idée directrice de la réforme actuelle, soit avant tout une réforme du programme d'études des élèves du primaire et du secondaire. Ce programme est davantage un ajustement des contenus et des visées à la réalité sociale actuelle qu'un changement ou un remplacement des programmes précédents. Ainsi, la lecture de programme s'impose en priorité. D'une part, la culture traverse en perspective toutes les disciplines du programme; d'autre part, l'organisation des contenus disciplinaires a été révisée de façon à en démontrer les liens plutôt qu'à les juxtaposer les uns aux autres.

Dans la deuxième lettre, l'auteur explique l'option culturelle, qui est le cœur du programme. Il décrit comment cette idée a progressivement émergé et est devenue la pierre d'angle du nouveau curriculum; le souci était de contrer une approche trop instrumentale et de donner au programme d'études un caractère unificateur et une vision globale des apprentissages. L'idée de la culture – qui n'était aucunement limitée aux arts ou aux disciplines à caractère « culturel » – devait être portée par toutes les disciplines et considérée comme une visée transversale du programme d'études. Un livre de Jérôme Bruner lui a permis de mesurer l'importance d'agir à la fois sur le contenu et sur le processus d'apprentissage et de rendre l'élève acteur afin de prioriser l'intégration à la réception (p. 40). Dans ses réflexions, il ajoute que « ce monde auquel il faut les préparer est un monde culturel, c'est le produit de représentations et de réalisations humaines. Aussi l'école [est] (...) entrée elle-même dans la culture puisque les matières qu'on y enseigne sont justement des productions culturelles » (p. 40). Enfin, inspiré par les travaux de Fernand Dumont sur la migration culturelle (p. 42), l'auteur précise en quoi l'école doit apprécier la migration du jeune, qui passe d'une culture familiale à la culture du programme d'études, un construit social. Ainsi, l'école « doit aider à résoudre cette tension pour les jeunes par la qualité culturelle de ses programmes d'études » (p. 43).

La troisième lettre est l'expression du souci de voir aboutir à l'école cette perspective culturelle du programme d'études. S'interrogeant sur le « pourquoi » de l'école, l'auteur précise qu'elle a la mission de transmettre des savoirs, mais surtout « d'établir les filiations de ce que l'on transmet » (p. 47). Cela est essentiel quand on observe la crise de sens dans notre société actuelle. « Or la crise de sens dans une société s'accompagne de la disparition des lieux structurés de transmission » (p. 47). Ainsi, la mise à distance s'impose pour mieux mesurer l'impact des connaissances et des savoirs sur la construction de soi-même. « C'est dans cet écart, cette distance entre la réalité « étudiée » et la réalité « réelle », entre le passé et le présent que s'installe la perspective culturelle. (...) Pour qu'il y ait vraiment culture, les discours de la culture savante doivent venir donner sens à l'expérience, c'est-à-dire à la culture première » (p. 49). Et l'école devient utile parce que les savoirs culturels qu'elle transmet permettent à l'élève de « comprendre, vivre et agir dans un monde complexe qui n'est pas un monde naturel, mais un monde construit par les hommes,

un monde culturel » (p. 50). Enfin, l'auteur situe le français, l'histoire, les arts et les sciences dans la perspective culturelle qui prévaut.

La quatrième lettre rappelle que la réforme doit être ancrée dans l'esprit et dans le cœur. « Faire passer un monde dans un autre » (p. 69), voilà la mission de l'enseignant. « La perspective culturelle (...) est d'abord dans le cœur et l'esprit des enseignants qui partagent cette perspective, la rendent vivante aux yeux de leurs élèves, en montrant comme elle répond à leur attente de sens, à leur besoin de comprendre, comme à ceux de tout homme » (p. 70). Les mots, les idées, le temps et les personnages, autant d'aspects sur lesquels agit le passeur culturel et, pour le faire, il « saisit » l'occasion appropriée. L'auteur, en recourant à des exemples variés, décrit des situations où l'enseignant passe la culture; cela doit se faire avec générosité.

L'enseignant est aussi éveilleur d'esprit. C'est le thème de la cinquième lettre. Outre la perspective culturelle, les changements souhaités au programme d'études étaient d'accorder une plus grande place aux savoir-faire et de favoriser une réorganisation des contenus des disciplines du secondaire. Une autre recommandation visait à valoriser la profession du métier d'enseignant, la réforme étant une adaptation du programme d'études et non pas l'application d'une approche pédagogique. Dans cette optique, c'est la transmission de savoirs durables qui préoccupe le professionnel dans la classe. En empruntant à des propos de Jules Lagneau, l'auteur parle de savoir réel : le savoir-apprendre, le savoir-juger, le savoir-résoudre (p. 88); cela va dans le même sens que celui des compétences transversales du programme. Pour y arriver, il faut une meilleure intégration des connaissances, des liens signifiants entre les savoirs construits et leur mise en réseau. « La formation de l'esprit implique des enseignants qui se réapproprient l'exercice du jugement. Former des esprits en appliquant des recettes conçues par d'autres est contradictoire » (p. 92). Il faut donc libérer l'espace professionnel; une façon d'y arriver serait de contrer le « verrou de l'évaluation » (pp. 95-99) Il faut oser penser par soi-même, surgissement producteur de liberté (p. 104). « Éduquer, c'est conduire l'enfant, le jeune, de la nature à la liberté. L'homme est la seule créature qui doit être éduquée » (p. 104). Cela passe par le questionnement, la remise en question qui ouvre sur la quête intelligente d'une vérité à construire.

Cet enseignant, passeur culturel et éveilleur d'esprit, doit naviguer parfois « à travers les récifs » (p. 111), en eaux troubles. Voilà l'objet de la sixième lettre. L'auteur traite des questions liées à la profession : Qu'est-ce qu'apprendre? Qu'est-ce qu'enseigner? Évaluer? Imposer? Écouter? Tout en assurant la transmission des connaissances, l'enseignant doit favoriser la construction de liens entre elles, leur conjugaison et leur distinction. « Quel est l'équilibre à rechercher dans cette tension enseigner/faire apprendre? Les qualités nécessaires pour faire ce métier sont l'audace, mais aussi la perspicacité, la clairvoyance, bref la sagacité » (p. 130). L'école étant une institution sociale, elle a des obligations à assumer. L'apprentissage passe par le désir d'apprendre; la pédagogie permet à l'élève d'apprécier le plaisir d'apprendre.

Pour exercer le métier d'enseignant, il faut se l'approprier, persister et résister. L'auteur aborde ce sujet dans la septième lettre. Quant à la question du bulletin, il affirme que ce « n'est jamais seulement une question pédagogique. (...) Elle renvoie aussi à la confiance que le ministère et la société vous font » (p. 143). Dans cette foulée, l'enseignant doit se réapproprier l'évaluation et exercer son regard (p. 146) et son jugement professionnel. Pour apprendre, il faut accorder du temps; ainsi, le « cycle est un espace-temps plus grand que l'année pour approfondir les connaissances » (p. 147). Il faut mettre fin à l'émiettement des connaissances et favoriser leur mise en réseau. Il faut du temps au professionnel et du soutien pour s'approprier le programme d'études. « Le monde moderne a transformé l'éducation en école » (p. 153); l'enseignant, médiateur des connaissances, joue un rôle social (p.153 et suivantes), celui d'être un « maître ». « Il faut faire preuve de jugement et chercher, sans cesse, un équilibre dans l'ajustement des éléments qui constituent les pôles de la relation scolaire : le programme, l'élève, le maître » (p. 158). Enseigner est un art! Pour exercer cet art, l'enseignant établit un rapport avec l'élève; cette relation impose une éthique à laquelle on ne peut se soustraire, qui est fondée sur des valeurs comme l'égalité.

La dernière lettre ouvre sur l'avenir! Ce regard jeté en perspective sur l'avenir impose l'obligation de mémoire, mémoire de notre héritage, des origines du système d'éducation du Québec et des moments qui l'ont marqué. L'auteur rappelle en quoi le rapport Parent a été une fracture dans cette histoire de l'éducation et a apporté un nouvel humanisme dans le système scolaire. C'est la maturation de cette première rupture qui a conduit à la naissance de la réforme du nouveau programme d'études, à partir du rapport Corbo.

Huit lettres à l'enseignant, huit thèmes pour traiter des questions liées au métier, à la profession. L'auteur replace la réforme actuelle dans sa perspective originelle. Ses propos bien illustrés invitent à la réflexion; ses commentaires appellent l'enseignant à assumer dans toute son ampleur ce rôle social qu'il joue dans la classe avec ses élèves. M. Inchauspé se compromet en partageant les idées qui l'habitent et en démontrant comment elles ont évolué au cours des ans. Un livre à parcourir, un livre à habiter, un livre à partager, un livre à tenir à portée de la main.

---

<sup>1</sup> Page IX.

<sup>2</sup> Page X.

<sup>3</sup> Page 1.

<sup>4</sup> Pages 74-75 : citation de FACULTÉ DE L'ÉDUCATION – FSE, *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation et formation initiale à l'enseignement*, Moncton, Université de Moncton, 1999, p. 12.

<sup>5</sup> Pages 81-82.

<sup>6</sup> Pages 82-83, citation de Ferrer et Allard.

<sup>7</sup> Page 274.

<sup>8</sup> Page 308.

<sup>9</sup> Pages 12-13.



---

Politique linguistique | Politique de confidentialité



© Gouvernement du Québec, 2008



- Sommaire
- Mot de la rédaction
- Dossier : Explorer pour se qualifier
- Gisèle Barret et la pédagogie de la situation
- S'engager dans une démarche de pratique réflexive
- Un partenariat pédagogique en anglais langue seconde
- S'« entraîner » à mieux lire dans toutes les disciplines
- La culture à l'école
- Lus, vus et entendus
- Histoire de rire**

- Qui sommes-nous?
- Vous informer
- Nos suggestions
- Proposer un article
- Vos commentaires et questions
- Archives des articles exclusifs
- Archives

Abonnez-vous

# VIE PÉDAGOGIQUE

## 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<sup>e</sup> étage, Montréal (Québec) H2K 4L1.

Sous la direction de M. Daniel Charest, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des élèves de la Polyvalente des Monts de la Commission scolaire des Laurentides.

1. L'enseignante demande à Jean: « Pourquoi fais-tu tes multiplications sur le plancher? » Et Jean répond « ... parce que vous m'avez dit de ne pas utiliser mes tables ».
2. J'ai fait des chaussettes aux pommes avec papa. »

