

VIE PÉDAGOGIQUE

VIE PÉDAGOGIQUE NUMÉRO 145 – NOVEMBRE-DÉCEMBRE 2007

MOT DE LA RÉDACTION

PÉDAGOGUES

La pédagogie a le dos large. On lui prête souvent toutes les dérives du monde de l'éducation, sans vraiment prendre le temps de circonscrire son champ d'influence. Il est difficile de la définir et souvent, elle doit endosser des reproches qu'elle ne mérite pas toujours.

Mais n'est-il pas temps, en ce moment, de rappeler que le lieu de l'exercice de la pédagogie, c'est la classe, et que la personne qui s'y trouve est un pédagogue? C'est cet homme ou cette femme qui travaille jour après jour avec des jeunes pour les faire progresser au meilleur de leurs potentialités.

- Le pédagogue est ce vulgarisateur, au sens noble du terme, qui sait rendre claires des notions complexes, en adaptant constamment son discours à l'interlocuteur;
- Le pédagogue est cet équilibriste qui navigue entre les attentes des programmes et les besoins des élèves, ajustant en tout temps ses actes pour ne pas dériver au gré des tendances
- Le pédagogue est ce marionnettiste qui doit activer les bonnes ficelles pour stimuler intellectuellement ses élèves et les encourager;
- Le pédagogue est cet expert qui cherche toujours à éveiller chez le jeune le désir de se surpasser;
- Le pédagogue est ce chercheur qui, de façon empirique, trouve la bonne stratégie pour rejoindre ses élèves, surtout ceux qui éprouvent des difficultés;
- Le pédagogue est celui qui, malgré la rigueur exigée par la tâche, sait rester humain et souple pour adapter ses pratiques;
- Le pédagogue est cet observateur qui se pose toujours les questions qui permettront de mieux cerner les déséquilibres;
- Le pédagogue est ce sage qui sait placer son ego au-dessus des manifestations de rébellion des jeunes qui testent les limites du système. Celui qui sait reconnaître dans les conflits des espaces d'apprentissage essentiels, parce qu'authentiques;
- Le pédagogue est aussi ce clerc soucieux de la pérennité des choses qui, dans l'institution du savoir qu'est l'école, sait reproduire les gestes garants des rites de l'apprentissage.

Hommes et femmes aux identités multiples, qui exercent leur métier dans la complexité sans s'embourber dans les complications, les pédagogues sont capables d'effectuer une valse mentale entre les différents besoins, selon les situations. Ils demeurent également toujours conscients qu'ils travaillent avec un matériau fragile et précieux : l'humain.

Alors, n'est pas pédagogue qui veut. La pédagogie ne peut pas s'apprendre seulement dans les livres; elle exige l'épreuve du réel.

Comme la perfection n'est pas de ce monde, le cours irréprochable n'existe pas; trop de variables sont en jeu. Par exemple, tel observateur aimera le style d'un enseignant, qui en irritera un autre. Le bon pédagogue assume ce constat annoncé et sa

compétence se développe à travers sa capacité d'analyser et d'ajuster, selon les contextes.

Il faut ces allers-retours entre la réalité et son examen pour établir une distance critique entre les besoins de l'enseignant et ceux des élèves. Ce regard en équilibre sur un fil permet de tendre vers la meilleure compréhension des situations pédagogiques. C'est souvent là un moteur idéal pour le développement professionnel.

Le pédagogue cherche toujours à mieux comprendre ce qui s'est passé, pour activer les ficelles du marionnettiste de façon optimale. Parfois, il devient même un magicien qui sauve l'enfant blessé et lui redonne le goût de s'épanouir.

Tous ces acteurs du quotidien de l'école, généreux et engagés, sont des éducateurs, des enseignants certes, mais ils sont également des pédagogues qui connaissent le jeune qui apprend.

Notre perception du milieu éducatif est souvent teintée de notre propre expérience et de nos propres croyances. Pourquoi ne pas reconnaître l'importance du rôle du pédagogue dans la société, en évitant de le saper à la base à partir d'anecdotes citées hors contexte?

Il nous faudrait au moins admettre que cette tâche n'est pas celle de celui qui peut appliquer des recettes et les solutions miracles de ceux qui savent.... La quotidienneté de la réalité scolaire a souvent raison de toutes ces belles solutions universelles.

Enseigner, c'est instruire, transmettre et former des jeunes, mais dans le monde actuel, c'est aussi douter, se remettre en question et faire des choix en faisant appel à son sens critique.

Avant tout, pourquoi ne pas essayer de comprendre le travail de l'ombre de ces milliers d'enseignantes et d'enseignants qui tous les jours savent accompagner nos jeunes dans leur développement? Ceux-ci méritent la reconnaissance de leur tâche d'une extrême complexité. Il ne faut donc pas déprécier la fonction de pédagogue.

camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

DOSSIER

NOS PRATIQUES... LEURS APPRENTISSAGES

Depuis bientôt dix ans, des changements dans le Programme de formation de l'école québécoise ont été mis en place alors que des transformations profondes modifiaient le paysage éducatif au Québec. Elles touchaient à la culture organisationnelle autant qu'au rôle de l'enseignant ou de l'enseignante.

Pour plusieurs, les nouvelles propositions étaient une ouverture sur de nouvelles pratiques permettant d'agir sur la réalité et de trouver des réponses collectives à des situations problématiques de plus en plus aiguës.

Après dix années de changements, la revue *Vie pédagogique* a pensé qu'il serait intéressant de donner la parole aux enseignants et aux enseignantes pour cerner les effets de ces nouveaux encadrements dans une perspective plus pragmatique, plus liée à l'« atterrissage » de la réforme dans les milieux.

« Il faut vivre des réussites pour persister dans les changements », disait une participante à la rencontre de préparation du dossier.

Climat du milieu, insécurité provoquée par le changement, lourdeur de la tâche, autant d'éléments qui sont pris en compte dans les différents articles, sans passer sous silence la responsabilité des enseignants dans l'instauration d'un climat favorable au renouveau pédagogique. Lors de cette rencontre, on a souligné l'importance de prendre du temps pour lire le programme de formation et y découvrir toute la rigueur qui est souvent passée sous silence.

Ce dossier devrait permettre aux enseignantes et enseignants de divulguer les stratégies pour avancer dans ce contexte de changement. Il sera possible de démontrer, entre autres, comment il faut repartir de nos pratiques plutôt que de recommencer à zéro.

Il y a des exemples heureux de collaboration entre collègues et il est nécessaire d'en faire part.

Ce numéro sera l'occasion, nous l'espérons, de proposer une plate-forme offrant une reconnaissance mutuelle entre les enseignants.

C'est en diffusant la réforme de façon pratique que certaines perceptions changent et c'est en soutenant les pratiques émergentes qu'il sera possible de démontrer que cette posture dépasse la réforme ou le renouveau. Nous avons structuré le dossier autour de deux axes, d'abord celui des pratiques, où les enseignants parlent eux-mêmes de leur réalité, et un second où la parole est laissée aux élèves pour qu'ils nous parlent eux-mêmes de leurs apprentissages.

D'entrée de jeu, une table ronde animée par Louise Sarrasin permet à des enseignants de s'adresser directement à d'autres enseignants.

Christine Couture pose un regard intéressant sur le processus de changement, en comparant des pratiques à travers le temps.

Nous avons également donné la parole à deux enseignantes qui exposent en toute transparence les questions qu'elles se

posent au sujet du renouveau, dans un face à face dynamique!

Une enseignante très convaincue des atouts de ce renouveau se confie à nous, sous la plume de Camille Deslauriers.

De leur côté, Jade Landry-Cuerrier et Tamara Lemerise nous font part des résultats d'une enquête menée auprès d'enseignants du primaire, qui portait sur la collaboration entre enseignants.

Les jeunes nous ont parlé de leurs propres perceptions, et leurs échanges sont relatés par Jean-Claude Kalubi et son équipe.

M. Jean-François Maheux nous fait part d'un intéressant projet au secondaire.

Nous avons voulu également apporter un regard un peu différent sur le renouveau, en laissant la parole à Arthur Marsolais, et à Guy Pelletier, qui nous livrent leurs réflexions, ainsi qu'à Amine Téhami, qui à sa façon, démonte certaines idées reçues...

Bonne lecture.

camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

➤ NOS PRATIQUES

LES ENSEIGNANTS, CES PORTEURS DE CHANGEMENT

Autour de la table, ils sont huit enseignants du primaire et du secondaire engagés, comme tous leurs collègues, dans le processus du renouveau pédagogique. Certains le sont depuis les débuts de son implantation, d'autres depuis peu. Ce 31 mai, ils ont répondu avec enthousiasme à l'invitation que Vie pédagogique leur a fait de venir échanger sur le renouveau pédagogique à partir de leur expérience personnelle. Praticiens réflexifs, ils ont discuté tant des points forts que des points à améliorer. Ils ont aussi abordé la motivation au changement, tout comme ils se sont penchés sur les stratégies gagnantes et les avenues à explorer pour encourager la transformation des pratiques.

Retour sur une table ronde qui fut très animée : des enseignants et des enseignantes parlent à leurs pairs. Le dialogue est amorcé.

Place à la discussion!

par Louise Sarrasin

À TOUR DE RÔLE, POUVEZ-VOUS NOUS DIRE QUELS SONT LES FONDEMENTS DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE QUE VOUS JUGEZ LES PLUS IMPORTANTS OU QUI VOUS ONT SÉDUIT LE PLUS?

D'entrée de jeu, une participante explique que ce qu'elle trouve intéressant, c'est le fait que l'enfant soit appelé à faire des choix et donc, à se responsabiliser envers ses apprentissages. Une autre, de son côté, voit dans le fonctionnement par ateliers une pratique enrichissante. « Plus j'enseigne une notion à de petits groupes, plus je raffine mes stratégies d'enseignement. De plus, dès qu'un élève comprend cette matière, il est en mesure de la montrer à un autre élève. C'est ça, le socioconstructivisme! », lance-t-elle avec enthousiasme.

Pour Sylvie et Micheline, ce sont manifestement le travail d'équipe et le travail par cycle qui apportent les plus grands changements. Sylvie l'explique ainsi : « Le fait que l'élève ait deux ans pour atteindre les objectifs de fin de cycle a transformé beaucoup de choses. Cela a permis à certains élèves de progresser et a donné l'occasion à l'équipe-cycle de travailler ensemble à l'atteinte des objectifs. » En tant qu'orthopédagogue, Micheline a pour sa part observé la portée du travail des enseignantes du 1^{er} cycle : « Elles ont vraiment travaillé avec leurs élèves dans l'esprit de la réforme. Il faut axer nos énergies sur ce travail par cycle, réalisé en coopération, et avoir une vision à long terme afin que l'arrimage se fasse avec le secondaire. »

Nadège approuve leurs propos et ajoute que le renouveau pédagogique lui permet de développer sa créativité avec rigueur, entre autres lorsqu'elle construit ses activités et qu'elle planifie son enseignement. « Cela, explique-t-elle, me pousse à atteindre toutes mes compétences. C'est la différence principale que je vois avec l'ancien programme plus cloisonné, qui fonctionnait par escaliers. Maintenant, l'enseignement se fait en spirale. »

Nancy abonde dans le même sens, en disant qu'elle aime le fait que l'élève soit placé au centre de ses apprentissages. Elle s'inspire particulièrement de la vision de Paul Inchauspé, qui décrit l'enseignant « non seulement comme un pédagogue,

c'est-à-dire comme celui qui conduit l'enfant à la connaissance, mais aussi comme un passeur culturel, celui qui le conduit d'un monde à un autre, celui qui l'introduit dans le monde de la culture ».

Maryse, elle, a été enthousiasmée dès le départ par la diversité que le programme lui offrait et la possibilité de voir les notions sous des angles différents, par exemple, sous celui des intelligences multiples. Cependant, après cette phase de séduction, elle a trouvé que le programme exigeait beaucoup de temps pour la création et la planification et que les enseignants étaient souvent laissés à eux-mêmes. « Il faudrait davantage de ressources pour les professeurs, pense-t-elle. »

Enfin, Jamal souligne l'importance d'avoir l'appui de la direction qui, selon lui, joue le rôle de chef d'orchestre.

À ce stade-ci, la discussion est déjà bien amorcée et met en relief plusieurs aspects du renouveau pédagogique. Elle se poursuit avec l'intervention de Badiiaa, qui s'intéresse tout particulièrement à la relation entre la famille et l'école. Selon elle, les parents ne se sentent pas suffisamment informés et ils ne comprennent pas toujours les approches pédagogiques utilisées à l'école. « Les parents croient souvent qu'une compétence, tu l'as ou tu ne l'as pas. Ils ne comprennent pas qu'elle se construit. » Ce propos permet aux participants d'exprimer qu'il est parfois difficile d'évaluer une compétence.

Pour Nancy, il y a là un changement de paradigme : « Les parents, tout comme nous, ont évolué dans un système scolaire différent et plus exclusif, où l'on disait souvent aux élèves en difficulté qu'ils devaient doubler leur année. Aujourd'hui, c'est l'école pour tous. L'une des valeurs qui sous-tendent le renouveau, c'est d'arrimer l'éducation et la société. On a là un projet de société. »

SELON VOUS, QUELLE EST LA PART DU CONTENU DANS LE PROGRAMME DE FORMATION? COMMENT VOYEZ-VOUS L'ÉQUILIBRE À ÉTABLIR ENTRE LE CONTENU ET LES COMPÉTENCES?

Ici, tous s'entendent pour dire qu'il ne saurait y avoir de contenus sans compétences, et vice versa. Jamal l'illustre de cette façon : « Si l'élève veut être en mesure de lire l'organisation d'une société, il doit apprendre des termes géographiques et historiques précis. Il a besoin d'outils. »

Nancy enchaîne : « Auparavant, on enseignait des contenus, puis on donnait un examen. Maintenant, on demande à l'élève de transférer ce qu'il sait dans d'autres contextes, et de là, émergent des questionnements. »

Pour plusieurs, la différenciation joue aussi un rôle primordial. Sur ce point, ils sont unanimes à souligner que le ratio maître/élève est fondamental pour la mise en œuvre avec succès du programme de formation. On fait aussi remarquer qu'aujourd'hui, l'acquisition de connaissances se fait de manière très différente. Sylvie en donne un exemple précis : « Avant, faire un oral, c'était réciter ce qu'on avait appris la veille. Maintenant, c'est beaucoup plus diversifié. Les élèves doivent être en mesure d'argumenter, de respecter l'opinion de l'autre, de parler devant un groupe ou devant les parents. Ils sont capables de faire tout cela, c'est impressionnant! Et en même temps, plus exigeant. »

Selon Maryse, il faut ajuster son approche selon les circonstances et les domaines d'apprentissage : « Ma collègue et moi avons essayé, en sciences, de procéder de différentes façons : questionnement, carte d'organisation d'idées, feuille de protocole. Ça ne fonctionnait jamais. Nous avons alors donné à nos élèves un lot de connaissances sur le sujet, puis nous avons procédé au questionnement. Nos élèves ont vécu plus de réussites. » C'est là qu'on s'aperçoit que c'est tout un processus et que la compétence se développe à long terme. Devant la complexité des savoirs actuels que doit maîtriser

l'élève, l'essentiel est, selon les participants, d'aider celui-ci à *apprendre à apprendre*. Manquons-nous d'outils, se demande une participante? « Oui, on a besoin d'outils, répond Jamal, mais ces outils sont vastes. Il nous faut impliquer les parents, les organismes communautaires, la structure scolaire, le syndicat et les équipes-écoles. »

La stabilité du personnel et la complémentarité des ressources entre les professionnels et le personnel scolaire sont d'autres éléments jugés essentiels par plusieurs participants.

Par ailleurs, beaucoup déplorent que la discussion sur le renouveau pédagogique se cristallise autour de deux camps : les personnes qui lui sont favorables et celles qui s'y opposent. « On véhicule trop souvent l'image que le programme de formation fait fi des contenus, ce qui est faux, résume une participante. » On s'entend pour dire qu'il est nécessaire de contrer le message négatif véhiculé, entre autres, par certains médias.

Sur un autre plan, on déplore qu'à l'heure actuelle, la formation et l'accompagnement soient peu accessibles et peu valorisés. À ce sujet, certains estiment que les commissions scolaires devraient jouer un plus grand rôle pour favoriser l'accès à cette formation. Ils constatent également que si certains enseignants participent volontiers à ce type de formation, d'autres semblent avoir besoin d'être encouragés à le faire. Comme beaucoup le mentionnent, si on demande à l'enfant d'*apprendre à apprendre*, l'enseignant devrait lui aussi s'inscrire dans ce processus et mettre en pratique ce qu'il prêche.

QUELLES SONT LES PRATIQUES ÉDUCATIVES GAGNANTES QUI FACILITENT, SELON VOUS, L'APPLICATION DU PROGRAMME DE FORMATION?

Les participants sont unanimes : ce sont d'abord et avant tout celles qui sont mises au service de l'apprentissage. Autour de la table, plusieurs utilisent des approches dynamiques et novatrices telles que l'enseignement stratégique, les intelligences multiples ou l'apprentissage coopératif. La plupart voient aussi dans l'interdisciplinarité une solution intéressante pour transmettre des contenus. Cependant, plusieurs participants regrettent que certains enseignants y soient réfractaires, surtout au secondaire. L'un d'eux précise : « Il y a des enseignants qui se voient davantage comme des transmetteurs de connaissance que comme des passeurs culturels. Ils ont parfois peur de perdre le contrôle. Créons des alliances, séparons-nous la tâche! Rappelons-nous que nous sommes là d'abord pour les élèves, et non pour nous. » Micheline renchérit : « Dans mon école, on a essayé différentes techniques, comme le looping ou les classes multiniveaux, et on a travaillé sur l'arrimage des cycles. On a eu la chance d'avoir un directeur visionnaire qui avait des croyances et qui est allé chercher des gens pour nous aider à implanter le renouveau. Toutefois, tout cela est bien fragile. On change de direction, quelques nouveaux membres s'ajoutent, et l'on retombe dans le modèle de la dictée ou de la note dans le bulletin. Il faut se rappeler qu'il doit y avoir quelqu'un qui souffle sur le feu et entretient la flamme! »

Jamal ajoute qu'il faudrait aussi former les enseignants à travailler en équipe. « Les structures organisationnelles de type traditionnel dans lesquelles nous oeuvrons ne cadrent pas avec la philosophie du programme. » Devant ce constat, Badiia insiste sur l'importance d'adopter une approche écosystémique où tout le monde participe au renouveau pédagogique : parents, enseignants, directeurs et administrateurs. Selon elle, il faut encourager les nouvelles expériences et avoir la possibilité de discuter des raisons qui font que l'on n'avance pas dans cette réforme. Ce propos porte Maryse à dire : « Ça fait déjà un bon nombre d'années qu'on applique le programme. Une approche gagnante serait de s'arrêter pour faire une réflexion et voir les progrès, pour ensuite se recentrer et se demander où l'on veut aller maintenant. Cela va tout à fait dans l'esprit du renouveau pédagogique, selon lequel l'enseignement est en boucle. » D'autres participants soulignent l'importance

d'arrimer les pratiques du primaire et du secondaire en instaurant un dialogue entre les enseignants. Ils pensent aussi qu'il est important que les parents et les enseignants possèdent des habiletés à communiquer ensemble, et s'il y a lieu, d'outiller les gens en leur donnant des stratégies de communication.

De son côté, Micheline aimerait qu'on exploite davantage les réseaux : « Il faut sortir de notre école, voir comment ça fonctionne dans la communauté. » Elle attire également l'attention sur le fait que la clientèle de l'adaptation scolaire est de plus en plus intégrée dans les classes : « Or, certains éprouvent de la réticence envers ces enfants. On organise l'éducation pour que tout le monde embarque dans le bateau, mais ce n'est pas tout le monde qui nage de la même façon et qui va aussi vite. C'est là que ça bloque. Quand les enseignants du primaire et ceux du secondaire discutent ensemble, ils ne parlent pas des enfants, ils parlent de dossiers. Ils ne se demandent pas quelles forces ils ont. » À cet égard, l'ensemble des participants admet avoir besoin de formation afin de mieux répondre aux besoins d'ordre social ou cognitif de ces enfants. Toutefois, on déplore qu'il y ait plus de besoins que de ressources pour y répondre. Il serait bon, estime aussi Sylvie, de faire davantage confiance au jugement professionnel des enseignants qui sont, selon elle, souvent en mesure de poser un diagnostic.

ON DIT SOUVENT QUE L'ÉLÈVE EST UN MOTEUR DE CHANGEMENT. QUELLE EST VOTRE EXPÉRIENCE DE CETTE RÉALITÉ?

Nancy amorce la discussion en expliquant que les enseignants doivent miser sur le fait que l'élève transporte avec lui les stratégies apprises d'une classe à l'autre. Nadège illustre ce point en expliquant que lorsqu'elle apprenait des stratégies en lecture à ses élèves en difficulté d'apprentissage, ils devenaient des porteurs de compétences et des modèles pour les autres élèves. Par ailleurs, si elle sentait une résistance de la part du titulaire au fait que ses élèves utilisent ces stratégies, elle lui proposait d'animer une activité avec lui. De son côté, Micheline insiste sur un point : « Il faut se donner du temps à soi, mais aussi à l'élève, pour que lui et nous devenions porteurs de changement. Le temps est un facteur essentiel pour adhérer au renouveau pédagogique. »

Quant à Maryse, elle souligne l'importance d'écouter les élèves pour savoir quels sont leurs besoins; elle va même plus loin : « J'aimerais amener quelques élèves à planifier les objectifs du mois avec moi. Je les intégrerais dans l'élaboration du projet, sur tous les plans! »

Jamal croit également qu'il est important de faire davantage confiance aux enfants en les responsabilisant et en montant des projets intéressants avec eux. Les autres participants sont d'accord et quelqu'un souligne que la responsabilisation est l'un des points forts du programme de formation. Ce qui fait dire à Badiaa que les parents apprennent beaucoup de leur enfant, car ceux-ci arrivent à la maison avec de nouvelles compétences en socialisation.

EN QUOI LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE VIENT-IL MODIFIER VOTRE RAPPORT À L'ÉVALUATION?

Pour ces praticiens, tout comme au sein de la population en général, l'évaluation soulève bien des questions. Plusieurs constatent que les parents ne comprennent pas le bulletin (quand ce ne sont pas les enseignants eux-mêmes...) Maryse explique qu'elle ne comprend pas le retour du bulletin chiffré au primaire. À son avis, ce retour ne cadre pas du tout avec la réalité du renouveau pédagogique, qui est axé sur l'évaluation de compétences. Jamal ajoute que le problème ne relève pas des notes chiffrées, mais plutôt de la difficulté à expliquer à un parent ce qu'est une compétence. Il n'est pas le seul à penser cela. Plusieurs participants mentionnent qu'ils manquent de repères pour évaluer les compétences de leurs élèves. Ils souhaiteraient avoir plus d'outils d'observation. Certains soulignent également le caractère subjectif de l'évaluation et le fait

que le choix des indicateurs varie d'un milieu à l'autre. Une participante mentionne, par exemple, que dans son école secondaire, on utilise des lettres dans le bulletin au 1^{er} cycle du secondaire, alors qu'ailleurs, on transforme ces lettres en chiffres à l'aide de l'ordinateur pour répondre au désir des parents. Ce manque de cohérence en irrite plus d'un. Selon eux, il est essentiel d'encourager la concertation entre les enseignants.

Parmi les formes d'évaluation utilisées par la plupart des participants, notons l'autoévaluation de l'élève. Une enseignante ayant pratiqué ce type d'évaluation à l'université juge le processus très intéressant, car, explique-t-elle, il exige d'être honnête et d'admettre qu'on a appris beaucoup ou, au contraire, peu de choses. Nancy enchaîne : « Les traces laissées dans un portfolio ou un cyberfolio et les projets de fin de cycle ou de modules sont des moyens différents de faire une évaluation. Tout le monde peut utiliser de tels moyens. On doit encourager des parcours différenciés. Par ailleurs, le bulletin est le seul outil que l'on donne aux parents; mais, est-ce qu'une note au lieu d'une lettre nous permet de dire quelque chose de plus précis sur l'élève? L'important, c'est plutôt *comment* on fait le portfolio. Il faut aussi se donner la possibilité d'évoluer et d'apprendre de ses erreurs, sans pour autant se sentir menacé par les actions des autres. Si l'enseignant demande à l'élève de faire ce processus, il devrait le pratiquer à son tour. »

Tout à fait!, approuve Micheline : « Il faut s'adapter au changement. Essayer, je dis bien essayer, parce que c'est difficile de ne pas se sentir jugé. Aujourd'hui, nous nous sommes posé des questions, nous avons ri et nous avons avancé, car nous sommes en perpétuel mouvement. »

Pour Sylvie, les enseignants sont avant tout des passionnés. Elle estime donc important que l'enseignant qui reçoit un enfant dans sa classe respecte les profs qu'il a eus auparavant. « On pense qu'on crée l'enfant, mais il est essentiel de tenir compte du fait que cet enfant n'arrive pas vierge dans notre classe. Il a fait tout un parcours. »

Nadège insiste sur un autre point : « Le rôle de l'enseignant, c'est d'aller chercher les parents, nos meilleurs partenaires pour mettre en œuvre le renouveau pédagogique. Il faut les outiller et prendre le temps de leur expliquer ce qui se passe en classe. » Badiaa approuve : « Les parents sont prêts à s'engager. Par ailleurs, l'école ne peut pas tout faire. Il faut s'appuyer sur les organismes afin que ceux-ci soient en quelque sorte l'interface entre l'école et la maison. »

Maryse lance le mot de la fin : « Souvent, quand le parent est là, l'enseignant est plus valorisé et l'enfant a encore plus de chances de réussite. »

La discussion a été fructueuse. Les participants expriment leur satisfaction d'avoir pu débattre du renouveau pédagogique dans un climat d'ouverture. Ils réalisent qu'ils ont en commun l'amour de leur métier et un même désir de voir leurs élèves acquérir le maximum possible de connaissances et de compétences pour être aptes à relever les défis qui les attendent en ce début du XXI^e siècle. Pour ces enseignants, le programme de formation s'inscrit dans cette mouvance. Dès le départ, il a été considéré par plusieurs comme un document appelé à se transformer au gré des expériences et des besoins. Après tout, comme l'a si bien souligné une participante, nous avons là un vrai projet de société!

Source : « Lettre aux enseignants - Il est temps de dire ce qu'est vraiment la réforme scolaire », *Le Devoir*, jeudi 1^{er} mars 2007.

M^{me} Louise Sarrasin est journaliste indépendante et enseignante.

LE CHANGEMENT EN ÉDUCATION : RECOMMENCER OU AJUSTER SA PRATIQUE?

par Christine Couture, avec la collaboration d'Helen Juneau

Une réforme, un nouveau programme, de nouvelles approches, de nouveaux bulletins, quoi de plus pour déstabiliser tout enseignant qui, dans sa pratique, a développé des routines, des habitudes mais surtout, des façons de faire qui lui permettent de croire que ses élèves apprennent et se développent en tant que personnes. Pourtant, comme nous le rappelle Paul Inchauspé, dans une lettre adressée aux enseignants (*Le Devoir*, 1^{er} mars 2007), la réforme du curriculum est d'abord une mise à jour du programme de formation dont l'application est l'œuvre des enseignants, forts de leur savoir d'expérience. Comment expliquer alors cette impression de devoir tout recommencer? Le témoignage d'Helen Juneau, enseignante dans une école primaire de la Commission scolaire de la Jonquière, permet de nuancer cette impression en regardant comment sa pratique s'est transformée depuis l'implantation du nouveau programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement primaire (Gouvernement du Québec 2001). Pour ce faire, l'enseignante nous présente trois exemples qui illustrent sa pratique avant (1995) et après (2007) la réforme. Bien qu'approximatifs, ces repères temporels sont représentatifs dans le sens où un même intervalle de temps est pris en considération pour illustrer l'avant et l'après de la mise en oeuvre du programme de formation.

PREMIER EXEMPLE : PLANIFIER LA DÉCORATION DE SA CHAMBRE POUR FAIRE DES MATHÉMATIQUES - (3^E CYCLE DU PRIMAIRE)

1995

L'idée d'engager ses élèves du 3^e cycle dans la planification de la décoration de leur chambre, pour travailler la géométrie et la mesure, faisait déjà partie de la pratique d'Helen avant la réforme. À cette époque, sa démarche était moins ouverte, bien que déjà orientée vers la résolution de problème. Pour cette enseignante, la grande différence réside dans le fait que les données étaient souvent disponibles dans l'énoncé du problème et les démarches, plus dirigées. Ces dernières étaient principalement axées sur les résultats, issus de calculs validés par un corrigé. Helen souligne par ailleurs que les enseignants se questionnaient déjà sur l'importance d'accepter des propositions de démarches différentes où l'élève déployait un raisonnement qu'il pouvait expliquer.

L'enseignante tient à préciser que le souci de donner du sens aux situations d'apprentissage en mathématiques orientait déjà sa pratique bien avant la réforme. Elle développe son propos en citant les activités mises en contexte dans des situations de la vie de tous les jours qui, pour elle, ne sont pas nouvelles. Pensons simplement aux activités de calculs, par exemple dans le contexte de l'épicerie, en utilisant du matériel concret comme les dépliants publicitaires et le guide alimentaire, où des liens étaient établis avec la santé. Bref, ce seul exemple montre que les intentions affirmées dans le programme actuel sont peut-être moins en rupture avec ce qui se faisait avant la réforme que ne le laissent croire les inquiétudes portées à l'attention du public. Du moins, ce sentiment de rupture n'est pas présent dans le témoignage d'Helen.

2007

En continuité avec ce qui précède, Helen travaille toujours avec ses élèves du 3^e cycle à planifier la décoration de leur chambre en mathématiques. Sans beaucoup d'ajustements, elle a toutefois ouvert sa démarche pour travailler dans le sens du programme de formation. Elle utilise encore des circulaires afin de donner une dimension concrète à cette situation

d'apprentissage, en situant facilement cette activité par rapport aux domaines généraux de formation (environnement et consommation, orientation et entrepreneuriat). Les élèves peuvent s'y prendre de diverses façons et la créativité est fortement encouragée. Ainsi, démarches et résultats sont acceptés dans la mesure où ils sont justifiés. Toujours présente, la résolution de problème a toutefois pris un nouveau sens. En guise de réflexion, elle se dit heureuse de constater qu'une simple erreur de calcul n'a plus le même impact. Elle apprécie particulièrement l'accent mis sur la méthodologie de travail, ce qui, de son avis, est beaucoup plus formateur pour l'élève.

DEUXIÈME EXEMPLE : DU MANUEL SCOLAIRE À LA TROUSSE PÉDAGOGIQUE, EN UNIVERS SOCIAL - (3^E CYCLE DU PRIMAIRE)

1995

Généralement organisé à partir de manuels scolaires et des cahiers qui les accompagnaient, l'enseignement des sciences humaines prenait déjà une allure différente avant la réforme, dans la pratique d'Helen. Pour inciter les élèves à chercher de l'information, à l'interpréter et à l'organiser, le contenu était réparti et pris en charge par des équipes de travail qui avaient pour mandat de le présenter de façon originale et signifiante. Cette intention se traduisait par des présentations théâtrales, des maquettes, des dépliants touristiques pour présenter une région, et ce, afin que l'élève s'approprie le contenu selon différentes modalités. Dans sa pratique, l'intention d'Helen était alors de rendre l'apprentissage des sciences humaines plus vivant et d'y intégrer une dimension culturelle plus importante.

2007

Surprenant pour plusieurs, le programme d'univers social a permis à Helen de maintenir sa même approche pour aborder de nouveaux thèmes (les systèmes politiques de différentes cultures, la démocratie, etc.). Du manuel (qu'elle utilisait déjà en guise de ressource), elle est passée aujourd'hui à la trousse pédagogique qui, dans un format plus souple, permet de reconduire des démarches de recherche ouvertes et stimulantes. Pour Helen, ce n'est pas tellement le matériel qui fait la différence, mais la façon dont elle l'utilise.

Selon notre interlocutrice, la comparaison entre les cultures permet une ouverture sur le monde qui, en contexte de mondialisation, enrichit ce qu'elle avait développé pour enseigner les sciences humaines. Comprendre ce qui se passe chez nous en regardant ce qui se passe ailleurs représente pour elle une évolution normale de cette discipline scolaire, qui s'ajuste aux changements sociétaux que nous vivons. Elle rappelle qu'avant la réforme, aborder des sujets comme « Amnistie internationale » suscitait beaucoup d'intérêt chez les élèves, ce qui n'a pas changé depuis. Son intention de situer les apprentissages dans des contextes signifiants et de favoriser la coopération entre les élèves est toujours la même. L'intérêt avec lequel les élèves lisent, en univers social, mais qui existait aussi lorsqu'elle enseignait les sciences humaines est, de son avis, un indicateur de pertinence important. Alors qu'elle avait modifié son enseignement des mathématiques, elle n'a pas ressenti le besoin d'ajuster son approche dans l'évolution de l'univers social. L'ajustement s'est plutôt fait en termes d'appropriation de nouveaux contenus.

TROISIÈME EXEMPLE :

UN SUJET CONTROVERSÉ : L'ÉVALUATION

Selon Helen, le plus grand changement de la réforme concerne l'évaluation. Plutôt positive à cet égard, elle nous fait part des

réflexions suscitées par ce dossier et de ses incidences sur sa propre pratique : poser des questions plus ouvertes, être plus attentive au raisonnement, à la démarche, plutôt que de mettre l'accent sur le résultat. Cette réflexion menée collectivement a été pour elle une occasion de confirmer ce qu'elle croyait déjà, l'appuyant ainsi dans ses propres valeurs pédagogiques.

Curieusement, l'enseignante mentionne qu'avant la réforme, elle utilisait déjà des cotes (A, B, C, D) plutôt que des pourcentages. De plus, elle précise qu'il est faux de croire que seuls les savoirs étaient évalués, évoquant le traitement de l'information et l'écriture, à titre d'exemples. L'évaluation formative était bien implantée et l'idée d'ajustements selon les forces et les défis de l'élève n'était pas exclue. Bien sûr que l'on utilisait les évaluations cumulées pour établir les cotes, mais sans nécessairement faire des moyennes. L'idée de garder des traces pour porter un jugement n'était pas non plus absente. Qui plus est, le bulletin descriptif avait fait ses preuves sans causer de problème de communication avec les parents. Peut-être était-il plus accessible du point de vue de la terminologie? C'est une piste à suivre pour alimenter la réflexion quant aux défis actuels de l'évaluation, sans par ailleurs revenir à un système de notes que certains enseignants n'ont jamais utilisé, même avant la réforme.

Pour Helen, le grand défi de l'évaluation est d'arriver à gérer les différences tout en s'assurant d'être équitable dans son jugement professionnel. Elle s'inquiète tout de même du fait que les adaptations font que les écarts entre les élèves sont moins visibles, ce qui, tout en protégeant l'estime de soi, rend l'intervention ciblée plus ardue par rapport aux niveaux attendus. Dans le même sens, elle constate qu'il est particulièrement difficile pour les élèves ayant bénéficié de pratiques évaluatives adaptées de cheminer aux ordres subséquents lorsque les exigences sont les mêmes pour tous. C'est d'ailleurs le paradoxe du bulletin adapté pendant l'année versus l'évaluation du ministère, laquelle place souvent l'élève en difficulté en situation d'échec à la fin de l'année.

Un compromis pour ajuster les évaluations serait peut-être de réaffirmer la légitimité de la comparaison, du moins à des exigences de base, plutôt que de ne suivre l'élève dans son cheminement que sur une base individuelle. Avant la réforme, bien des enseignants adaptaient déjà les contextes d'évaluation ainsi que leurs exigences pour aider les élèves à cheminer. Peut-être, dans notre compréhension de l'évaluation proposée dans le cadre de la réforme, avons-nous confondu différenciation et individualisation? Différencier ne veut pas dire effacer toute référence au groupe. Du moins, un retour à des stratégies d'évaluation plus simples et surtout, gérables en contexte de classe, est certainement possible dans l'esprit de la réforme. Le déplacement de notre regard des savoirs aux processus est déjà un changement important. C'est peut-être l'outillage, et surtout la complexité de l'exercice, qu'il faut repenser. L'étape suivante serait probablement d'offrir aux enseignants des outils concrets et, à ce propos, Helen se permet de formuler un conseil à ses collègues : lire attentivement les directives de passation des épreuves (ex : lire des questions de mathématiques avec un élève en difficulté de lecture). En effet, elle constate que des outils existent, mais que certains les utilisent en négligeant parfois d'ajuster leur pratique en fonction des modalités proposées.

QUE RETENIR DU PROCESSUS DE CHANGEMENT?

Dans les exemples qui précèdent, l'idée du changement prend davantage la forme d'ajustements de pratique (Savoie-Zajc 2005) que de transformations radicales pouvant renforcer l'impression d'avoir tout recommencé. C'est du moins la conclusion d'Helen qui, à travers la réforme, a vu une occasion de poursuivre ses efforts pour rendre ses situations d'apprentissage riches et signifiantes. Validée dans ses valeurs pédagogiques, elle s'est engagée dans le mouvement de la réforme sans tout

remettre en question, en essayant d'abord de situer sa propre pratique par rapport au programme dont elle avait la responsabilité de la mise en application.

Apprendre à nommer ce qu'on faisait intuitivement, revenir à la base, tels sont les mots qu'Helen utilise pour dire qu'elle se reconnaît dans le discours de la réforme.

Elle partage avec nous sa réflexion, en expliquant les fortes réactions suscitées par le renouveau pédagogique en termes de problème de diffusion. Selon elle, le programme de formation a trop souvent été présenté comme une nouveauté, en négligeant peut-être de faire des liens avec la pratique existante. Elle déplore le fait que les enseignants qui ont inspiré les concepteurs du programme de formation n'aient pas eu assez de visibilité – effet disqualifiant de l'implantation d'une réforme qui, à l'origine, se voulait être émergente. Pour Helen, ce n'est pas la cohérence de la réforme qui cause problème, mais sa diffusion. Elle conclut en soutenant que le programme de formation est une occasion de regarder sa pratique sous un nouvel angle, sans par ailleurs renoncer à son bagage d'expérience.

M^{me} Christine Couture est professeure et directrice de la maîtrise en éducation au Département des sciences de l'éducation et de psychologie, à l'Université du Québec à Chicoutimi, et M^{me} Helen Juneau était enseignante à l'école Bois-Joli, de la Commission scolaire de la Jonquière, et maintenant personne-ressource des services régionaux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Le programme de formation de l'école québécoise*, Ministère de l'Éducation, 2001.

SAVOIE-ZAJC, L. « Soutenir l'émergence de communauté d'apprentissage au sein de communautés de pratique ou les défis de l'accompagnement au changement », dans L. SAUVÉ, I. ORELLANA et É. VAN STEENBERGHE (dir.), *Éducation et environnement : un croisement de savoirs*, *Les cahiers scientifiques de l'ACFAS*, Montréal, 2005, p. 249-258.

DISCUSSION SUR LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE : DEUX ENSEIGNANTES PARTAGENT LEUR VISION

Imaginez deux enseignantes discutant à bâtons rompus de leur vision du renouveau pédagogique, un après-midi de mai. Imaginez de surcroît que ces deux personnes osent se poser des questions sur le programme de formation pour mieux faire évoluer leur réflexion. Qu'elles n'hésitent pas non plus à se questionner sur leurs pratiques et leurs valeurs, tout comme à exposer leurs divergences. Le présent article témoigne de cet échange amical entre Nadège Jean et Sylvie Duval¹.

Mesdames, la parole est à vous!

par Louise Sarrasin

Sylvie : Quand le renouveau pédagogique a fait son entrée, j'enseignais le français, langue seconde, au primaire. C'est ma formation en arts qui m'a permis d'avoir une approche globale, parce qu'en arts, on évalue un élève selon son cheminement et ses capacités, et non en le comparant aux autres. Par contre, j'ai trouvé bien difficile de comprendre les stratégies de lecture et d'écriture. Ces façons de faire, je ne les avais pas, et les guides ne contenaient pas d'explications sur les moyens de les appliquer. Je trouve malheureux que nous n'ayons pas eu de formation. J'étais vraiment perdue.

Nadège : Moi aussi, je me demande si les profs ont eu la formation qu'il leur fallait, car à mon école, nous n'avons pas non plus eu accès à la réforme et à son programme. Par rapport à mes collègues, j'étais avantagée, car j'avais obtenu une maîtrise sur les stratégies d'apprentissage, à l'Université de Sherbrooke. Donc, la métacognition et le renouveau avaient beaucoup de signification pour moi. Par contre, lorsque je questionnais des conseillers pédagogiques, ils semblaient patauger dans ces notions. J'aurais aimé être encadrée par des personnes qui en savaient plus que moi. C'est ça que j'ai trouvé difficile. J'avais l'impression de défendre davantage le renouveau pédagogique que ma commission scolaire. De plus, je trouve dommage qu'il soit mal vu auprès de certains collègues d'avoir une approche intellectuelle. Selon moi, il est important d'être capable de faire une réflexion. À un moment donné, j'ai fait fi de tout cela et j'ai décidé que la seule chose qu'il me restait à faire, c'était d'agir et d'appliquer le renouveau pédagogique dans ma classe.

Sylvie Duval : De mon côté, j'ai entrepris une maîtrise parce que je voulais avoir des stratégies pour aider mes élèves. Toutefois, je trouve cela exigeant, parce que j'ai le sentiment que pendant que j'étudie, je ne suis pas là pour ma famille.

Nadège : Oui, mais on ne peut pas passer à côté de la formation. On se doit d'être un modèle pour nos élèves. Et si, en tant que modèle, on n'est pas capable de se dépasser, je ne sais pas comment on pourrait transmettre cet objectif à nos élèves.

Sylvie : Personnellement, j'aimerais que durant les journées pédagogiques, on nous présente des stratégies. Par la suite, on les appliquerait en classe et lors d'une autre rencontre, on pourrait discuter sur des points précis et évaluer ce qu'on a été capable de mettre en pratique.

Nadège : Est-ce que les profs le veulent? Sont-ils ouverts à ça? Parfois, je suis étonnée de voir que le milieu où l'on parle le moins de pédagogie, c'est à l'école!

Sylvie : Ça dépend des enseignants. Certains viennent me voir pour me demander comment j'ai bâti mes projets; mais il y en a d'autres que je ne peux pas approcher.

Nadège : Je pense que nous n'avons pas le choix d'insister pour communiquer avec nos collègues, ne serait-ce que parce qu'il nous faut travailler par cycle. Peut-être que ce découloignement pourrait nous aider à retrouver une solidarité qui s'est perdue, entre les profs qui ont une plus longue expérience, les plus jeunes, et nous, qui sommes à mi-chemin. Ce serait une porte d'entrée incroyable!

Sylvie : C'est vrai. J'ai eu l'occasion de rassurer un de mes jeunes collègues qui trouvait difficile d'évaluer un travail avec des lettres. Entre autres, je lui ai expliqué que j'observais avant tout le cheminement de mon élève et son évolution d'une évaluation à l'autre.

Nadège : Puisqu'on parle d'évaluation, je vais me faire l'avocat du diable. On ne donne plus de notes, mais il y en a à l'examen du Ministère, au cégep ou à l'université. Je trouve que l'évaluation est le maillon faible de la réforme.

Sylvie : Il ne faut pas laisser chacun évaluer à sa façon. Dans nos écoles, on devrait se regrouper pour se donner des barèmes; s'entendre, par exemple, sur ce à quoi doit ressembler un 5 excellent ou un 3 passable. Ce que je trouve également difficile, c'est de faire prendre conscience à un élève de première secondaire que son *D* vaut un 1 et que s'il veut passer en troisième secondaire, il faut qu'il ait une note d'au moins 2.5 à la fin du 1^{er} cycle. Un jeune de première n'a pas cette pensée spatio-temporelle. Un objectif d'un an, c'est très loin pour lui. Il n'est pas toujours conscient de l'impact de ce qui vient de se produire dans son relevé de notes.

Nadège : Mais les élèves peuvent faire cette prise de conscience si on travaille avec eux sur le plan du processus intellectuel. Et là, je parle à titre d'orthopédagogue qui a toujours travaillé dans l'esprit de la réforme. Combien de fois me suis-je battue en réunion pour qu'on parle des stratégies à utiliser avec l'élève! Parfois, on ne s'entend pas sur ce qu'est une stratégie.

Sylvie : Oui, et c'est pour ça que l'évaluation est difficile. Ainsi, pour évaluer les stratégies de correction chez mes élèves, qu'est-ce que j'évalue? La méthode que je vais leur enseigner et qu'ils devront appliquer? J'utilise beaucoup de moyens pour les aider à s'autocorriger en français, mais encore là, comment puis-je avoir une preuve écrite qu'ils les ont utilisés? Voici un autre exemple : un jour, j'ai enseigné à mes élèves la subordonnée relative, et je leur ai proposé une méthode de correction, avant de leur donner un exercice. Seuls cinq de mes élèves – sur les 32 – avaient réussi à le faire. J'ai demandé à ceux qui avaient réussi comment ils s'y étaient pris. Chacun d'eux avait sa méthode. Le cours suivant, j'ai écrit ces méthodes au tableau. Au moins 12 élèves ont réussi l'exercice. La formation devient importante quand elle montre à l'élève comment aller chercher ses réponses. Quant à moi, le programme de formation m'a permis de m'observer davantage et de porter un regard critique sur ma pratique.

Nadège : On s'attend à ce que l'enseignant puisse s'adapter à tous les styles cognitifs et incite les jeunes à développer le plus de stratégies et de compétences possible. Je constate que le nouveau pédagogique répond autant au besoin de bouger de certains élèves qu'à celui d'encadrement et de routine nécessaires pour d'autres. Alors, je travaille par projets, mais je donne également des cours de type magistral.

Sylvie : Moi aussi. Quand je donne des dictées à mes élèves, j'amène ceux-ci à se poser des questions. Je fais beaucoup de modelage.

Nadège : J'ai connu des profs plus âgés qui fonctionnaient déjà dans l'esprit du nouveau pédagogique. Je pense qu'ils

étaient marginaux et très créatifs. Ce que le renouveau pédagogique nous permet, c'est d'outiller nos élèves, de faire une réflexion et de faire preuve d'ouverture d'esprit.

Sylvie : Je trouve aussi qu'il est important d'être encouragé. L'année dernière, une conseillère pédagogique qui venait de l'extérieur de notre commission scolaire m'a dit que le projet multidisciplinaire que je montais avec mes élèves n'était pas dans l'esprit de la réforme! Cette personne ne reconnaissait rien de positif dans ce que je faisais. Elle a freiné mon enthousiasme, j'étais furieuse!

Nadège : En t'écoutant, je me demande comment nos formateurs ont été formés. Il faut que les commissions scolaires engagent des pédagogues, ce qui n'est pas toujours le cas.

Sylvie : Je suis en accord avec toi sur de nombreux points, mais là où on a un peu de difficulté à se rejoindre, c'est sur le plan de la pensée abstraite. Je te donne un exemple. Dans un de nos guides pédagogiques, on demande à l'élève de donner son opinion. Mais comment fait-on pour évaluer son opinion? C'est difficile pour lui, car il n'a pas d'arguments. Pourtant, le jugement critique est l'une des compétences qu'on doit évaluer.

Nadège : C'est là qu'il faut savoir comment développer ces compétences avec nos élèves. Par exemple, on peut les amener à développer un esprit critique en leur posant une question qui les pousse à débattre de leurs points de vue. On peut également les aider à développer des arguments, bien sûr en tenant compte de leur âge et de leur langue, puis évaluer la logique de leur argumentation. Il faut toujours les engager dans le processus cognitif d'apprentissage. C'est ça, le fameux dialogue métacognitif.

Sylvie : Personnellement, j'aimerais vraiment enseigner plus d'une matière, parce que là, je pourrais faire plus de liens entre les disciplines. Mais syndicalement, c'est impossible.

Nadège : De plus, comme cette conseillère t'a dit que l'interdisciplinarité ne faisait pas partie de la réforme, il doit être difficile pour toi d'approcher tes collègues et de faire des projets avec eux. Il faut aussi pouvoir convaincre les parents; mais on constate qu'il y a beaucoup de préjugés sur le renouveau, entre autres ceux qui sont véhiculés par des profs qui s'y opposent. Or, les parents se font une idée de la question à partir des bulletins.

Sylvie : Mon fils a déjà eu un C en éducation physique, parce que l'enseignant l'avait évalué sur un seul point : sa capacité à dribbler un ballon. Pourtant, la compétence à évaluer était celle-ci : « Participe activement à plusieurs activités ». Or, mon fils pratique plusieurs sports. En tant que parent, je me questionne aussi sur l'évaluation des compétences et sur leur description.

Nadège : Vous n'avez pas une échelle de niveaux de compétence, au secondaire?

Sylvie : Oui, mais chacun l'utilise selon son jugement personnel. À mon avis, il faudrait se réunir en équipe et se donner des barèmes. On nous dit de ne pas évaluer des connaissances de base, mais bien d'évaluer la situation d'apprentissage. Or, dribbler un ballon, c'est formatif. Ce qu'on veut évaluer, c'est plutôt si l'élève est capable de l'appliquer en temps réel.

Nadège : On peut aussi utiliser un portfolio.

Sylvie : Ça, c'est une autre affaire. Je peux suggérer à mes élèves de mettre certains éléments dans leur portfolio, mais quand, à la fin de l'année, je regarde ce qu'ils y ont mis, il n'y a pas beaucoup de choses. C'est difficile, pour les élèves.

Nadège : Oui, mais le portfolio est supposé être là justement pour amener le jeune à réfléchir sur ce qu'il fait. Ce n'est pas juste un organisateur où il range les travaux qu'il a fait. On devrait y retrouver des grilles d'autoévaluation.

Sylvie : C'est pourquoi, en début d'année, je dis à mes élèves de garder ce dont ils sont fiers, ce qu'ils veulent montrer aux autres.

Nadège : Je pense que l'élève peut aussi mettre dans son portfolio un travail qu'il a moins bien réussi, car cela lui permet de voir comment il a évolué.

Sylvie : Je précise toujours à mes élèves ce que j'ai l'intention d'évaluer. Quand ils ont un travail à remettre, j'ai une liste de vérification. Je m'assure qu'ils sont autonomes, mais je leur fournis des outils pour qu'ils puissent fonctionner. Souvent, on ne prend pas le temps de leur faire faire une autoévaluation, parce qu'on veut passer notre matière.

Nadège : Et avec les ratios que nous avons, pouvons-nous vraiment développer toutes les compétences chez les enfants? Est-ce qu'on ne devrait pas revoir l'organisation du secondaire autrement pour pouvoir implanter la réforme?

Sylvie : Effectivement. Par exemple, une des difficultés que je vis, c'est de n'avoir que quinze minutes pour passer d'un pavillon à l'autre. Je n'ai pas le temps de parler à un élève. De plus, cette année, j'ai eu un groupe très difficile. J'avais dix-sept élèves qui arrivaient du primaire avec des plans d'intervention. Les seules stratégies dont je pouvais me soucier, c'étaient mes stratégies de survie!

Nadège : Cette situation n'a pas de sens! Il faut souligner aussi que le contexte social dans lequel nous enseignons n'est pas facile. Sans compter qu'il n'y a pas beaucoup de reconnaissance pour les enseignants. Heureusement, l'an prochain, je vais travailler dans une école primaire dynamique. J'ai la chance aussi de partager une grande complicité avec une collègue de ma commission scolaire. On se stimule beaucoup. Si on était dans la même école, on ferait sauter la baraque avec toutes nos idées!

L'échange prend fin dans un éclat de rire. Elles s'entendent pour dire que même s'il y a des aspects à améliorer dans le renouveau pédagogique, elles éprouvent de la satisfaction à le vivre avec leurs élèves. Et vous, qu'en pensez-vous?

M^{me} Louise Sarrasin est journaliste indépendante et enseignante.

¹ Sylvie Duval est enseignante de français en 1^{re} secondaire, à l'école Cité des Jeunes, à Vaudreuil, et Nadège Jean occupe présentement un poste de gestion. En septembre, elle enseignera au primaire.

SUR LES CHEMINS DE LA CONNAISSANCE, DANS LA CLASSE DE SYLVIE DENIZON

par Camille Deslauriers

« Ce qui m'anime, en tant qu'enseignante, c'est de voir les enfants apprendre. C'est d'être là pour les aider, mais aussi d'être témoin de leur émerveillement, de les voir grandir, s'épanouir, prendre des risques, se surpasser. La classe, c'est un laboratoire. Et notre rôle d'enseignant, je crois, c'est de fournir un cadre de vie sécurisant qui permette à l'enfant de faire des essais. De lui fournir une sécurité émotive, une sécurité physique et une sécurité morale. Nous sommes là pour être en avant des projets, pour baliser, pour être l'éclaireur, pour ouvrir le chemin afin que l'apprentissage se fasse. C'est un rôle privilégié, de vivre quotidiennement avec toutes ces petites personnes qui se construisent. »

Voilà ce que nous dit Sylvie Denizon, en début d'entrevue. Quand elle parle ainsi de ses élèves du primaire et qu'elle décrit avec un enthousiasme contagieux les projets qu'elle monte avec eux en classe pour les guider sur les chemins de l'apprentissage, on aurait le goût de redevenir une petite fille de sept ans et de se mettre au boulot illico. Chaussée d'un crayon et d'une gomme à effacer, on la suivrait sans hésitation sur les routes de papier qui mènent à la lecture et à l'écriture – et même dans les sentiers parfois plus sinueux des mathématiques! Parmi les escales prévues : séjour dans un château du Moyen Âge, décor d'une pièce de théâtre écrite en coopération, où on pourrait enfin devenir un vrai chevalier ou une vraie princesse quand on jouerait devant les parents; visite du système respiratoire et du système digestif des humains et rencontre avec un *Zlouch*. Mais qu'est-ce qu'un *Zlouch*, demandez-vous ? Patientons un peu et commençons par présenter l'enseignante...

À la suite de son bac en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), Sylvie Denizon a d'abord fait un an de suppléance pour diverses commissions scolaires de la région de Montréal. Ensuite, elle a trouvé un poste à Verdun, à l'école primaire Chanoine-Joseph-Théoret, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, une école située dans un milieu défavorisé. Sylvie y a enseigné jusqu'en 2006 : d'abord, en maternelle; ensuite, en sixième année; et enfin, en première année du premier cycle, puis en deuxième, tantôt en looping, tantôt en classe multiâge. En parallèle avec sa pratique enseignante, Sylvie Denizon s'implique dans le milieu éducatif – notamment en donnant une formation aux jeunes enseignantes récemment diplômées, offerte par le Programme de soutien à l'école montréalaise – et elle poursuit des études à temps partiel pour obtenir un diplôme de deuxième cycle en apprentissage coopératif et complexe, à l'Université de Sherbrooke (campus de Longueuil). En juin 2007, alors que son année de congé à traitement différé tirait à sa fin et qu'elle s'apprêtait à vivre un nouveau défi (depuis septembre dernier, elle enseigne à l'école alternative Nouvelle-Querbes, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois), nous lui avons proposé de faire un bilan de son itinéraire professionnel et de nous parler de sa vision de l'enseignement, de ses moteurs de motivation, des réalisations dont elle est fière et des défis de la réalité scolaire actuelle.

Enseigner, est-ce seulement transmettre des connaissances? À cette question, Sylvie Denizon répond : « Je pense que c'est avant tout donner le goût d'apprendre. Trouver le petit quelque chose qui fait que les élèves *accrocheront* davantage. Par exemple, une année, en classe, on avait fait un projet intitulé *Ma maison personnelle*. Chaque enfant avait bricolé une grande maison avec quatre fenêtres et une porte, qu'on ouvrait pour découvrir des petits textes portant sur lui : ses goûts, sa personnalité, une vision de lui dans l'avenir, etc. À l'étape des brouillons, les élèves devaient se réunir en petites équipes

pour échanger des idées et je leur avais dit : " Comme c'est un secret que vous partagez entre vous, alors assoyez-vous sous vos tables pour vous entraider ". Puisqu'il s'agissait d'enfants de six ou sept ans, le fait qu'il y ait du mouvement, que l'on ajoute un élément amusant, les motivait davantage parce qu'ils trouvaient cela drôle... Pour ce projet-là, on avait travaillé très fort, pendant au moins un mois, à composer les textes, à les corriger, à décorer les maisons et à coller les compositions derrière les fenêtres, pour que ça reste secret. Et puis, un après-midi, les élèves ont présenté leur maison à leurs parents... et on avait collé les maisons sous les tables. J'avais dit aux parents : " Votre enfant a écrit quelque chose de très secret et il aimerait le partager avec vous. Toutefois, il va vous falloir regarder sous les tables. " Et tout le monde l'avait fait : une vingtaine d'adultes couchés avec leur petit dans leurs bras, en train de lire et de se faire des câlins. C'était incroyable! » En ce sens, elle poursuit : « Enseigner, c'est aussi donner le goût d'être fier de ce que l'on fait et de se dépasser. Le regard d'un enfant qui est capable de lire un mot, qui vient de comprendre la syllabe ou qui est fier de son texte même s'il ne comporte que deux phrases : c'est cela, notre motivation, et c'est là notre vrai salaire d'enseignante! L'élève vient d'écrire une histoire, c'est sa première histoire, un petit livre de quatre pages – quatre phrases avec des dessins – mais c'est son premier livre, alors on célèbre sa fierté! C'est là-dessus qu'il faut miser, je crois : aider les élèves à se surpasser et toucher leur fierté. » Enfin, elle ajoute : « J'ai une collègue qui disait qu'enseigner, c'est aussi être un modèle. Il faut le réaliser, nos actions doivent donner l'exemple et refléter les attentes que nous avons envers les élèves. L'enseignante doit montrer qu'elle lit et qu'elle aime la lecture. Si nous leur proposons du travail en coopération, ils doivent sentir que l'équipe-école travaille aussi en coopération. Et nous, à Chanoine-Joseph-Théoret, nous nous sentions très cohérentes parce que nous vivions le travail coopératif de manière très intensive. »

D'ailleurs, elle confie que l'un de ses grands moteurs de motivation, au cours de ces dix années d'enseignement, a été l'esprit d'équipe et l'implication des enseignantes et des directions qui sont passées dans l'équipe-école. « Il y a deux ans, nous n'avions pas assez d'élèves pour former six classes complètes au premier cycle. Il aurait dû y avoir quatre classes complètes et une classe multiâge, mais nous avons plutôt proposé que les cinq classes du premier cycle soient multiâges et le directeur de l'époque, M. Paul St-Onge, nous avait appuyées. Ainsi, nous vivions toutes la même réalité, nous pouvions échanger des idées, partager du matériel et travailler en coopération. En classe, il y avait toujours une relève : au mois de septembre, les enfants qui montaient en deuxième année connaissaient déjà la routine, les façons de faire et l'organisation de la classe, alors ils accueillaient les nouveaux et il se créait beaucoup d'échanges et d'entraide entre les petits et les grands. Et la deuxième année, les parents sont tellement en confiance... Enseigner à des classes multiâges, c'était vraiment un choix de l'équipe-école. »

On observe, par ailleurs, qu'au sein de ce groupe de collègues, la coopération est intégrée au point où, il y a quelques années, elles se sont inscrites en bloc au microprogramme de deuxième cycle en apprentissage coopératif et complexe offert à Longueuil : « Nous étions neuf, dont l'orthopédagogue et la psychoéducatrice. Ce sont des filles engagées, qui veulent tellement faire la différence, qui veulent apprendre et faire apprendre les enfants et qui n'ont pas peur de parler de pédagogie. Cela a donné une couleur à l'école... »

En effet, pour Sylvie Denizon et pour ses collègues, le ressourcement passe par la formation. « Et hormis celle en apprentissage coopératif, la formation la plus précieuse, à nos yeux, c'est celle par les pairs. Nous nous sommes battues pour avoir un horaire modifié où nous enseignons une demi-heure de plus par jour de façon à être libérées le mercredi après-midi. Ainsi, nous pouvions nous réunir et collaborer ensemble durant cette demi-journée. Quand la réforme a été instaurée, par exemple, nous avons beaucoup travaillé avec le conseiller pédagogique Marc-André Lalande pour comprendre tout ce qui touchait les compétences, leur évaluation et les échelons proposés par le ministère de l'Éducation. Nous avons lu

le programme ensemble, nous l'avons vulgarisé, nous nous sommes entendus sur une vision commune de ce qu'étaient les échelons et nous les avons actualisés pour être en mesure de dire : un enfant qui écrit tel type de texte, qui lit tel format de livre ou qui bute sur tel genre de difficulté est à telle étape de son apprentissage. Marc-André a d'abord épaulé les enseignantes du premier cycle et, progressivement, celles des autres cycles, à mesure que les enfants grandissaient et que la réforme s'implantait. Nous avons véritablement apprivoisé ce nouvel outil et nous étions à l'aise pour évaluer l'enfant par rapport à son cheminement dans l'apprentissage. De plus, nous étions en mesure de bien présenter cette philosophie aux parents. »

Mais qu'advient-il de cette promesse d'une rencontre avec un *Zloukch*? Nous y arrivons! Car voilà un bel exemple de coformation. « Durant l'année scolaire 2005-2006, raconte Sylvie, une de mes collègues, Caroline Lussier, et notre orthopédagogue, Micheline Sanche, avaient suivi une formation offerte par le Programme de soutien à l'école montréalaise et cette formation a eu des retombées dans toutes les classes du premier cycle. Elle portait sur la littérature jeunesse et les cercles de lecture. Caroline et Micheline avaient travaillé à partir d'un livre de Dominique Demers intitulé *Le Zloukch* et elles avaient bâti une activité pour l'utiliser en classe. Caroline a d'abord réalisé l'activité avec son groupe, et Micheline l'a présentée dans les autres classes du premier cycle. Le *Zloukch* est un personnage imaginaire. On lisait la moitié de l'histoire aux élèves et ensuite, chacun devait définir son propre *Zloukch* (par écrit et à l'aide d'une illustration) avant de le confronter au *Zloukch* tel qu'il était présenté par l'auteure, dans son livre. Cela a beaucoup plu aux enfants. À la suite de cette activité, je me suis inspirée du *Zloukch* pour créer d'autres séquences didactiques. Comme c'était le mois de la nutrition et que les enfants devaient acquérir des connaissances en rapport avec ce thème et aussi avec le corps humain, je leur ai demandé : " Si ton *Zloukch* venait ici, dans la classe, qu'est-ce qu'il pourrait manger? " Ils ont fait des recherches sur les bons aliments et leur provenance, ils ont trouvé les mots pour décrire les goûts, les textures et les couleurs des aliments choisis, ils ont appris à faire un plan, à trouver des idées et ils ont composé des textes informatifs pour faire comprendre à leur *Zloukch* quels étaient les aliments bons pour la santé... Et en arts plastiques, je leur ai demandé de fabriquer un toutou pour leur *Zloukch*, en utilisant des matériaux de récupération. Ils ont bricolé des toutous tellement drôles, tellement mignons! Parce que le *Zloukch* était un personnage émotivement très investi! Comme cela les rejoignait beaucoup, ma pédagogie est allée dans ce sens. À partir d'un livre de littérature jeunesse présenté par l'orthopédagogue, j'ai pu leur enseigner les structures de phrases, entre autres, et développer leur compétence à écrire un texte informatif en visant des niveaux différents pour chacun des élèves. Certains enfants de première année avaient écrit des textes de deux ou trois lignes, que nous avons retranscrits à l'ordinateur; d'autres, de deuxième année, avaient fait des recherches sur les arbres fruitiers, par exemple, et écrit un texte informatif très élaboré. » Sylvie souligne également qu'avec les années d'expérience, elle prend de plus en plus de libertés comme celle-là. Elle se dégage des manuels scolaires pour s'inspirer des enfants et de leurs véritables champs d'intérêt. « Au fond, rappelle-t-elle, l'outil fondamental, c'est le programme. » Il existe mille et une façons de guider les élèves sur les chemins de la connaissance. Il suffit d'être créatif et de vouloir se surpasser à son tour...

Cela dit, la coformation et la coopération entre collègues, Sylvie Denizon y croit beaucoup. « Je suis une fille d'équipe. Ce qui est le plus stimulant, pour moi, c'est quand les gens s'impliquent et participent », affirme-t-elle. Aussi, quand on lui demande de parler des réalisations dont elle est la plus fière, elle préfère citer deux bons coups de son équipe-école : l'instauration des après-midi parent-enfant et la constitution des groupes familles.

À l'école Chanoine-Joseph-Théoret, trois fois par année, les enseignantes et la psychoéducatrice organisent ce qu'elles appellent les rencontres parent-enfant. Dans le cadre de cette activité, un adulte signifiant aux yeux de l'enfant (parent, grand-parent, gardienne ou autre) est invité à venir vivre un après-midi en classe. « Tout a commencé dans les classes de

maternelle, à la suite d'une rencontre avec l'équipe de l'école Henri-Beaulieu et, au fur et à mesure que les enfants grandissaient, les parents demandaient que cela continue... Donc, nous avons continué. » Mais que fait-on, au juste, lors de ces journées parent-enfant? « On vit ensemble un après-midi de classe et, souvent, on veut montrer aux parents des réussites spéciales. Une année, j'avais réalisé un projet sur le thème du Moyen Âge, avec les enfants. Nous avons étudié la structure d'un texte d'aventure, l'univers des contes et les objets courants du Moyen Âge et chaque enfant avait écrit son histoire de chevalier ou de princesse sur des feuilles en forme de châteaux que nous avons réunies dans un livre. Ensuite, je leur avais proposé de monter une pièce de théâtre que nous allions présenter durant cet après-midi parent-enfant. Nous pouvions choisir une des histoires de notre livre ou alors en écrire une nouvelle avec les meilleures idées de chacun. Les élèves avaient choisi d'en écrire une autre, alors nous avons fait une création collective. Certains élèves sont même restés après l'école pour fabriquer les décors. Lors du spectacle, j'étais la narratrice et les enfants étaient costumés : il y avait des chevaliers, une princesse, un dragon, plusieurs pièces d'un château et une forêt mystérieuse faite avec des plantes que nous avions dans la classe, en plus du sapin de Noël. Il y avait une équipe de comédiens, une équipe technique et une autre, de maquilleurs. C'était superbe! Nous avons filmé la performance, pour pouvoir la visionner ensuite, question de développer leur sens critique... »

Sylvie parle ensuite du second projet : « Dans le cadre du microprogramme de deuxième cycle en apprentissage coopératif et complexe, Lynda Charette, la psychoéducatrice, et Micheline Sanche, l'orthopédagogue, ont élaboré le projet suivant : former des groupes-familles à l'école¹. L'idée de départ était de créer des familles réunissant un enfant de chacune des classes : maternelle, première année et ainsi de suite jusqu'en sixième. Toute l'école avait donc été réorganisée en 42 familles. Et le projet se poursuit depuis quelques années. Cinq ou six fois par année, en début d'après-midi, les enfants se regroupent en groupes-familles pour réaliser une activité montée en coopération, dans les corridors de l'école. Les élèves de sixième, de cinquième et de quatrième doivent aller chercher les plus jeunes dans les classes. Les élèves de troisième rassemblent le matériel prévu pour l'activité. Ensuite, ils se réunissent à leur " adresse " respective – nous avons collé 42 numéros sur les murs – et ils s'assoient par terre, en groupes-familles, pour lire les instructions. Chacune des familles reçoit une pochette contenant tout le matériel nécessaire à la réalisation de l'activité (colle, ciseaux, crayons, carton, etc.) et une feuille de tâches. Il est prévu que chaque enfant soit responsable d'une étape de la production proposée. C'est souvent très ludique. Par exemple, certaines années, la première activité consistait à se fabriquer un drapeau. Les familles recevaient un grand fanion qu'elles devaient décorer et identifier en s'inventant un " nom de famille " qui contenait une syllabe de chacun des prénoms des élèves. Alors, ils jouaient avec les syllabes pour inventer le nom le plus amusant possible et ils l'écrivaient sur leur drapeau, qui allait être posé au-dessus de leur adresse. » De telles activités font appel à tous les concepts de la coopération (par exemple, la délégation de pouvoir...). Les enseignantes ne sont pas là pour expliquer les activités : elles sont là comme observatrices, en assurant simplement une présence adulte. Former de tels groupes-familles donne aux enfants un milieu de vie, une appartenance à la communauté que forment les élèves d'une école et, surtout, une occasion de connaître des enfants des autres classes. Parce que les grands de cinquième et de sixième sont responsables des plus jeunes pendant les activités, mais ils deviennent aussi des modèles à d'autres moments. « Comme disent les petits, ce sont LEURS grands! Et c'était le but : que petits et grands se rejoignent. »

Lorsqu'on lui demande quel est le plus grand défi, dans la réalité scolaire actuelle, Sylvie Denizon répond : « Pour moi, c'est de garder mon enthousiasme malgré l'image de l'éducation qui est véhiculée par les médias. Les profs n'ont presque jamais bonne presse – et la réforme non plus... Alors qu'il y a tellement d'enseignants motivés qui ont une vision riche de leur métier et qui sont rendus déjà bien loin des débats techniques rapportés par les médias. C'est novateur, ce qui se fait au Québec,

en pédagogie. C'est réfléchi, discuté, en constante évolution et c'est très proche des enfants. Ce n'est peut-être pas parfait, mais... oui, c'est basé sur des connaissances! Mais cela va aussi au-delà. On propose tellement plus aux enfants. On les aborde comme des gens intelligents et complexes et on les amène constamment à se surpasser... » Elle nous donne cet exemple : « Il y a quelques années, lorsque nous traitions du thème de la nutrition de façon très conventionnelle, nous apprenions les groupes alimentaires, les observions dans un graphique et nous comparions les ingrédients sur des boîtes de céréales pour déterminer laquelle était la plus nutritive. L'année dernière, nous avons placé ce thème dans le contexte plus large de la santé. Nous avons fait des dégustations et des recherches sur les aliments, ainsi que des sondages sur nos habitudes de vie; nous avons réalisé des graffitis collectifs à la suite de lectures sur les systèmes respiratoire, digestif, nerveux et sanguin. Pour colorer le tout, nous avons organisé un véritable débat sur la consommation du pain blanc et du pain brun. Les élèves devaient énoncer une opinion et la justifier, argumenter et discuter entre eux... Et une semaine après le débat, ils devaient se repositionner. À la fin, deux d'entre eux avaient changé de camp et traversé du côté des " pains bruns ", en disant : " C'est vrai que c'est mieux pour la santé et ça ne goûte pas si mauvais que ça... " D'autres nous ont dit, une semaine plus tard : " Ma mère n'en achète pas, mais si je pouvais choisir, je choiserais le pain brun ". C'était la réalité; ce n'était pas du vent. C'était la vraie vie... et ils avaient acquis des connaissances. À preuve : à la fin du projet, nous avons fait un casse-tête en coopération. Chacun a reçu un carton où était écrit un mot de vocabulaire que nous avions appris dans notre recherche portant sur le corps (aorte, neurones, estomac, alvéole, tronc cérébral, etc.) et je leur ai expliqué : " Avec tous ces mots, il y a trois casse-tête à faire. Je veux que vous vous réunissiez pour refaire le chemin de l'air, le chemin d'une idée et le chemin de la nourriture dans notre corps. Vous êtes tous responsables des mots que vous recevrez. Trouvez vos équipes et placez les mots en ordre pour compléter le casse-tête ! " Les élèves circulaient dans la classe et discutaient entre eux. Ils retournaient voir les livres et les graffitis collectifs pour vérifier les informations et, finalement, ils ont complété les trois casse-tête sans aucune erreur! Évidemment, j'avais bien réfléchi à la manière de distribuer les mots, afin que chacun vive des succès dans cette activité bilan. Par exemple, j'avais donné un mot clé à un enfant qui est plus isolé du groupe, pour qu'il soit central, et un mot très difficile à lire à un enfant habile en lecture pour qu'il ait un défi à sa mesure. Alors, quand on dit qu'il n'y a pas de contenu... Avec le renouveau pédagogique, les enfants sont constamment appelés à se surpasser. »

Mille et une façons de guider les élèves sur les chemins de la connaissance, disions-nous plus tôt. Et si Sylvie Denizon devait s'adresser à des enseignants qui commencent, que leur conseillerait-elle? « De ne pas avoir peur d'essayer des façons de faire plus proches des enfants. D'être soi-même, en fait. D'offrir sa participation à l'équipe-école. Parfois, au début, on a peur des critiques des parents, mais je pense qu'avec le temps, à force de connaître le milieu et de prendre de l'assurance, on fait des parents nos alliés. À l'école Chanoine-Joseph-Théoret, lors des après-midi parent-enfant, quand on voit tous ces adultes qui sont tellement contents et qui demandent de continuer le projet jusqu'en sixième année, on s'aperçoit qu'ils ont le goût de venir à l'école... et que ce n'est pas pour critiquer négativement. »

Quand ils vont dans la classe de Sylvie, peut-être ces adultes rêvent-ils, comme vous et moi, de redevenir de petites filles ou de petits garçons chaussés d'un crayon et d'une gomme à effacer, qui la suivraient sans hésitation sur les routes de papier qui mènent à la lecture et à l'écriture – et même dans les sentiers parfois plus sinueux des mathématiques!

M^{me} Camille Deslauriers est rédactrice-pigiste

¹ Ce projet s'inspirait d'un autre, s'adressant aux familles à risque, qui avait été conçu par M^{me} Hélène Cloutier, psychoéducatrice dans un CLSC.

LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTS : DONNÉES D'UNE ENQUÊTE MENÉE AUPRÈS D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

par Jade Landry-Cuerrier et Tamara Lemerise

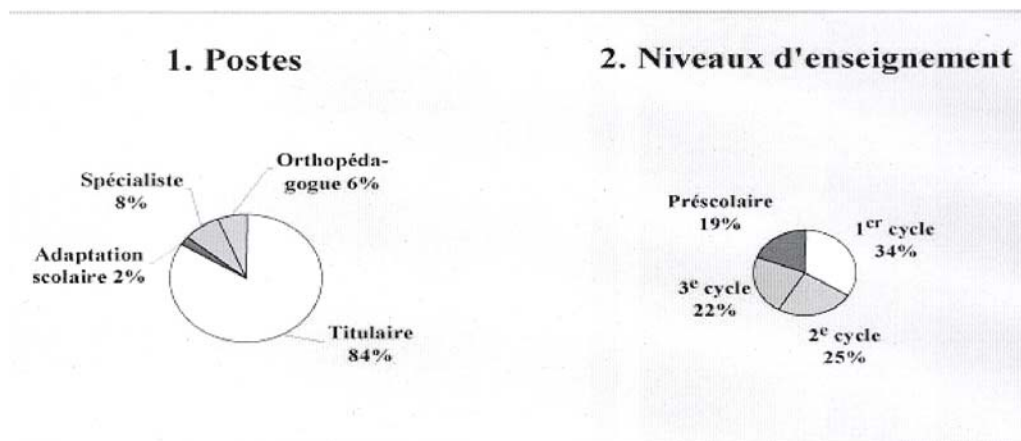
LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La réforme scolaire propose plusieurs changements importants et la collaboration entre enseignants fait partie des éléments à modifier, en accord avec la nouvelle façon de penser et de réaliser l'école. Les enseignants sont appelés à prendre plusieurs responsabilités de façon collective, telles leur professionnalisation, l'appropriation du nouveau programme, l'élaboration d'activités pour les élèves ou encore l'évaluation de ces derniers.

Les questions de recherche. Quelques années après l'implantation de la réforme, il nous intéressait de connaître comment les enseignants du primaire vivaient les choses en matière de collaboration. Comment perçoivent-ils la collaboration? Quels types de collaboration privilégient-ils? Quels effets y sont associés? Et quels facteurs jugent-ils favorables ou défavorables à la collaboration dans les écoles?

Le type de recherche. Une enquête a été effectuée pour tenter d'obtenir réponses à ces questions. Dans un premier temps, on a mené des entrevues auprès d'une vingtaine d'enseignants. Les réponses qu'ils ont fournies à une quinzaine de questions ont été analysées, puis regroupées en différentes catégories. Ces dernières ont guidé l'élaboration d'un questionnaire à choix de réponse¹, lequel, évalué par des experts et soumis à l'essai auprès d'enseignants, a par la suite été distribué dans une quarantaine d'écoles de la grande région de Montréal.

Les participants. Plus de 250 personnes ont répondu au questionnaire : des enseignantes et des enseignants du préscolaire et des 1^{er}, 2^e et 3^e cycles, titulaires de classes ordinaires ou d'adaptation scolaire, des spécialistes ou des orthopédagogues. Les répondants, qui provenaient de trois commissions scolaires différentes (CSDM, CSMB et CSPI)², étaient en majorité des femmes (86 %) et plus des deux tiers travaillaient dans des écoles situées en milieu défavorisé (70 %). Les figures 1 et 2 décrivent les postes et les niveaux d'enseignement des participants.



QUELQUES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Déjà, la grande participation des enseignants à notre recherche (38 % des questionnaires distribués ont été retournés) traduit

l'intérêt porté à la thématique, de même que le besoin des enseignants de s'exprimer sur cette question d'actualité.

L'importance accordée à la collaboration. Les enseignants s'entendent (99 %) pour confirmer l'importance de la collaboration en contexte scolaire. Toutefois, presque la moitié d'entre eux (49 %) estiment y accorder plus d'importance que leurs collègues; 20 % avancent même qu'ils la jugent plus importante que ne le fait leur propre direction. Ces résultats ne sont pas vraiment surprenants : on peut être d'accord sur l'importance de la collaboration, mais pour diverses raisons, pas nécessairement prêt à passer à l'action ou à la pratiquer activement. D'autre part, il est probable qu'une bonne proportion des participants à notre étude soient des personnes qui sont non seulement favorables à la collaboration, mais aussi déjà actives en la matière.

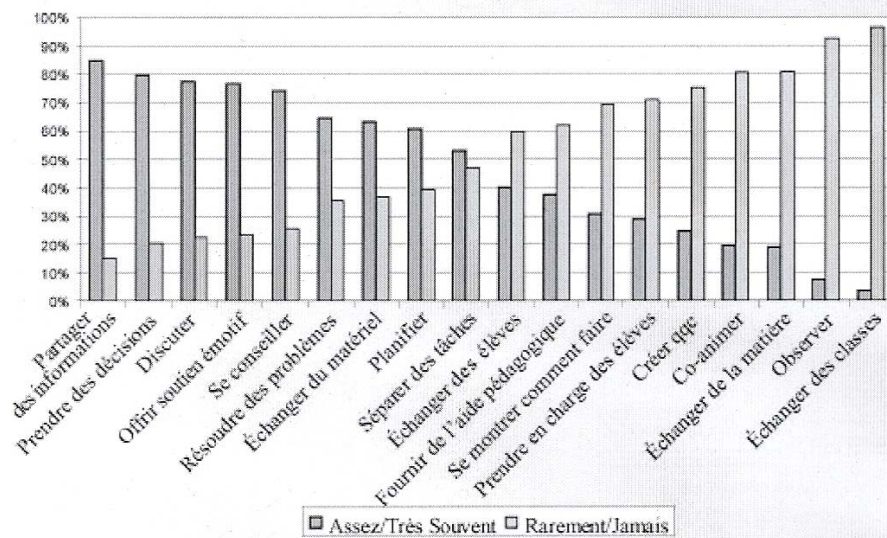
Les préférences en matière de collaboration. Les types de collaboration les plus recherchés sont, dans l'ordre : 1) le soutien, l'entraide et l'assistance; 2) le partage de matériel, d'activités ou de la planification; et 3) l'échange sur les élèves, les expériences ou les idées. Les types de collaboration les moins recherchés sont : le partage de la responsabilité d'un groupe d'élève ou la réalisation commune d'une activité. Il semble donc que les formes préférées de collaboration sont celles qui comprennent peu d'interdépendance entre les enseignants et qui permettent de conserver une certaine indépendance d'action.

Les pratiques de collaboration. On interrogeait les enseignants sur : a) les occasions de collaboration possibles à leur école; b) les actions récemment réalisées; et c) les thématiques habituellement abordées.

a) *Les occasions de collaboration* possibles varient d'une école à l'autre. Les occasions préférées des enseignants et les plus fréquemment rapportées sont les rencontres informelles entre collègues. Cependant, plusieurs enseignants se déclarent intéressés à avoir davantage de rencontres formelles d'équipe de même échelon ou de cycle, ainsi que davantage d'occasions de collaboration avec d'autres intervenants. Les occasions de collaboration dans des conditions très formelles ou institutionnalisées (réunion du personnel, comité, conseil exécutif, etc.) sont plus rares et moins populaires.

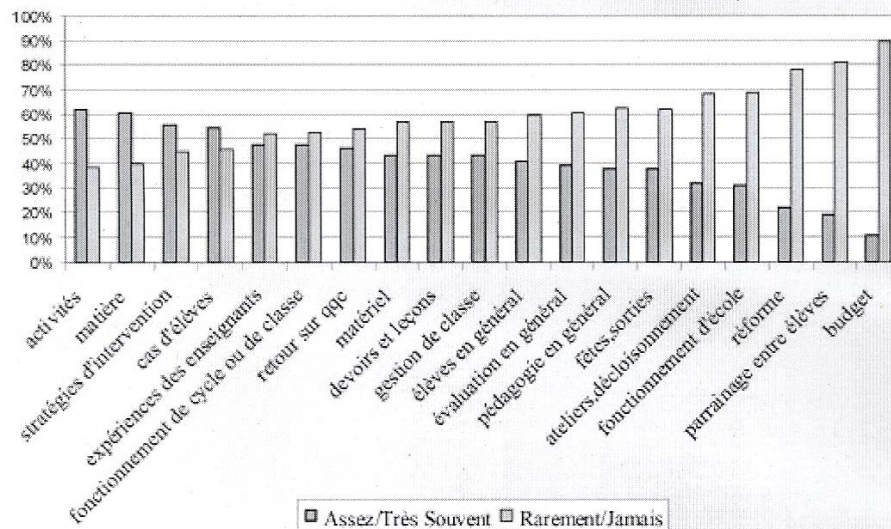
b) *Les actions récemment réalisées* sont globalement les mêmes d'une école à l'autre. Elles sont associées à la tâche quotidienne et à la pratique de l'enseignement (partage d'informations, discussion et prise de décision, choix et échange de matériel, planification, résolution de problèmes, soutien mutuel). Les actions de collaboration les moins fréquentes sont associées à l'innovation et à la prise de risque (s'observer, partager et échanger des responsabilités, animer ensemble). Toutefois, plusieurs répondants se disent prêts à essayer certaines de ces pratiques novatrices. La figure 3 reproduit les fréquences rapportées pour les différentes actions de collaboration proposées dans notre questionnaire.

3. Actions réalisées en collaboration

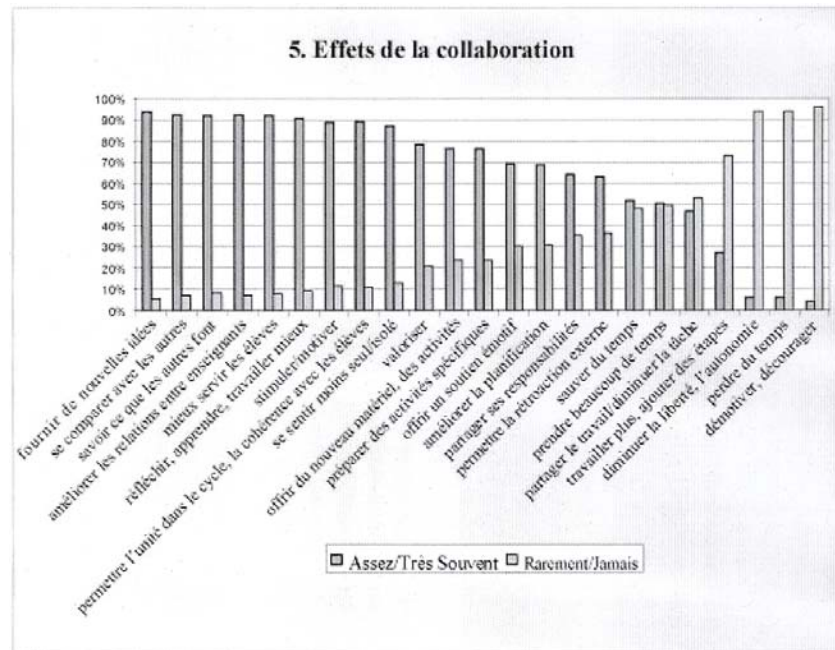


c) Les thématiques habituellement abordées varient d'une école à l'autre. En règle générale, on opte pour des thèmes plutôt pratiques et qui répondent à des besoins spontanés des enseignants (activités pour les élèves, cas d'élèves, matières scolaires, etc.). Les thèmes plus théoriques ou administratifs (fonctionnement de l'école, pédagogie en général, réforme, budget, etc.) sont peu abordés et rapportés par plusieurs comme étant imposés et impopulaires. Les enseignants se déclarent prêts à retenir plus souvent des thèmes comme les ateliers décroisonnés, les activités pour les élèves, les stratégies spécifiques d'intervention, ou encore, le parrainage entre élèves. La figure 4 illustre les fréquences rapportées pour les différentes thématiques de collaboration proposées.

4. Thèmes abordés en collaboration



Les effets de la collaboration. Pour un grand nombre d'enseignants, les expériences passées de collaboration sont évaluées plutôt positivement. De nombreux effets bénéfiques y sont associés : le bris de leur isolement; l'amélioration de leur pratique réflexive, de leur développement professionnel et de leurs relations avec certains collègues ou avec l'équipe; le soutien à la réussite de leurs élèves; etc. Par ailleurs, les enseignants ont des avis partagés quant au temps à investir et à la charge de travail qu'implique la collaboration (pour les uns, cela prend beaucoup de temps ou cela augmente le travail; pour les autres, cela fait gagner du temps ou cela allège la tâche). Nos répondants s'entendent toutefois pour dire que la collaboration n'a pas d'effet clairement négatif et que ce n'est pas une perte de temps. La figure 5 résume les effets de la collaboration rapportés, ainsi que leurs fréquences.



Les facteurs favorables et défavorables à la collaboration. Quatre facteurs sont jugés particulièrement favorables à la collaboration par un grand nombre de répondants : le désir partagé de réfléchir sur sa pratique; le besoin ressenti de se développer professionnellement; un fonctionnement efficace de l'école; la stabilité du personnel. On estime aussi que l'ouverture, la volonté de s'impliquer et les affinités avec les collègues sont hautement positives. La possibilité d'initier et de réaliser des activités de collaboration de façon volontaire, libre et spontanée est également mentionnée. En ce qui a trait aux éléments défavorables à la collaboration, le manque de temps spécialement libéré à cette fin et le stress vécu à l'école sont signalés par un bon nombre d'enseignants.

On avait également demandé aux participants d'évaluer le milieu dans lequel chacun travaille actuellement. Le tableau qui suit fait le point sur les réponses obtenues à chacun des items proposés.

SITUATIONS ACTUELLES DANS LES ÉCOLES		
Expériences passées de collaboration des enseignants	succès : 85 %	échecs : 15 %
Qualité des relations entre les enseignants	affinités : 83 %	antipathie : 17 %
Ambiance, climat de l'école	solidarité, soutien : 81 %	compétition, conflits : 19 %
Perception des enseignants sur la collaboration	positive : 81 %	négative : 19 %
Thèmes de collaboration abordés à l'école	intéressants : 80 %	inappropriés : 20 %
Style de gestion de la direction	aidant, libre : 79 %	autoritaire, contrôlant : 21 %
Initiative de la collaboration	volontaire : 77 %	imposée : 23 %
Façon de fonctionner lors de la collaboration	libre, souple, spontanée : 75 %	règles, rôles, etc. : 25 %
Volonté de collaborer des enseignants	ouverture, disponibilité : 74 %	fermeture, individualisme : 26 %
Habiletés en matière de communication et de travail d'équipe	écoute, consensus : 72 %	commérage, désaccord : 28 %
Occasions de collaboration	nombreuses : 70 %	rares : 30 %
Vision pédagogique des enseignants	similitudes : 70 %	différences : 30 %
Soutien des professionnels	disponible, adéquat : 66 %	absent, inadéquat : 34 %
Temps pour la collaboration	pas de temps libéré : 53 %	assez de temps libéré : 47 %
Expérience en collaboration des enseignants	débutants : 41 %	experts : 59 %
Niveau de stress et de difficulté	faible : 38 %	élevé : 62 %

NOS PRINCIPALES RECOMMANDATIONS

À la lumière des données recueillies lors de l'enquête, au moins sept recommandations méritent d'être formulées afin de favoriser l'implantation ou la consolidation de la collaboration dans les écoles.

- 1) Avant toute initiative de mobilisation des enseignants d'une école, il convient de leur permettre de faire ensemble le point sur leurs perceptions de la collaboration (intérêt, attentes, besoins, craintes) et sur leurs pratiques souhaitées ou déjà en place.
- 2) Il est important d'encourager et de soutenir toutes les formes de collaboration souhaitées par les enseignants (souvent spontanées et informelles), tout en leur permettant de connaître la vaste gamme des pratiques existantes et les différents bénéfices qui leur sont associés (par exemple, par des conférences ou des ateliers de perfectionnement où sont décrites et explicitées les pratiques réussies par d'autres enseignants).
- 3) La participation à la collaboration doit idéalement être volontaire et non imposée. Il est aussi recommandé que tous les

participants soient impliqués dans l'organisation et la gestion de la collaboration (choix des objectifs poursuivis, des moyens utilisés et des modalités de fonctionnement).

4) La structure de l'école et le fonctionnement de la collaboration doivent inclure des facteurs jugés favorables : des équipes petites et stables; un fonctionnement clair et accepté par tous les partenaires (calendrier et horaire, ordre du jour, partage des rôles d'animateur, de secrétaire, de gardien du temps, etc.); des bilans réguliers (activités réalisées, degré d'atteinte des objectifs visés, points forts et faibles, etc.).

5) Certaines ressources jugées essentielles doivent être disponibles : du temps libéré spécialement pour la collaboration (horaire modifié prévoyant des périodes communes de rencontre entre enseignants); des espaces adéquats pour les rencontres; des personnes-ressources pour accompagner et faciliter la collaboration (animation, modelage, questionnement, reflet, apport de ressources ainsi que médiation et résolution de conflit s'il y a lieu).

6) L'offre d'activités sociales amusantes et variées favorisant le développement de bonnes relations entre les enseignants est clairement un atout (des 5 à 7, des dîners communautaires, des activités spéciales, etc.).

7) Enfin, des ateliers de perfectionnement sur les habiletés de travail en équipe et de communication interpersonnelle (sincérité, respect, ouverture, écoute, questionnement, reformulation, résumé, processus de résolution de problème et de conflit, etc.) doivent être offerts aux enseignants qui souhaitent s'engager dans un processus de collaboration avec leurs collègues.

Au-delà des recommandations découlant des données de recherches que nous avons présentées plus haut, il existe une multitude de façons de favoriser la collaboration entre enseignants. Nous faisons ci-après trois propositions générales qui pourraient susciter des idées sur les thèmes et les actions de collaboration possibles entre collègues enseignants dans une équipe. Et pour terminer, nous nous permettrons de suggérer quelques actions et thèmes spécifiques de collaboration particulièrement prometteurs que nous ont inspirés les différents auteurs consultés, les enseignants rencontrés ainsi que nos observations et expériences personnelles dans le milieu scolaire.

PROPOSITION 1

Il est souhaitable d'aborder en collaboration des thèmes rassembleurs et motivants qui visent à donner une ligne directrice dans l'enseignement et une cohésion au sein d'une équipe.

PROPOSITION 2

Il est recommandé de choisir ensemble des actions de collaboration concrètes et pratiques qui peuvent faciliter le travail des participants et qui sont directement liées à la tâche d'enseignement et aux élèves.

PROPOSITION 3

Enfin, nous suggérons plusieurs thèmes particuliers et actions précises de collaboration susceptibles d'être enrichissants. Mentionnons, entre autres, la planification d'activités ou de projets spéciaux, la résolution de problèmes pratiques en rapport avec la réforme (hétérogénéité des groupes, nouveaux contenus à apprivoiser, suivi des élèves passant d'un cycle à l'autre,

élaboration d'outils d'évaluation et de bulletins), l'observation ou la coanimation en classe (suivies d'un échange entre les enseignants participants dans le but d'initier une réflexion critique constructive sur les pratiques d'enseignement et de gestion de classe ainsi que sur les interventions auprès des élèves), le soutien émotif (confidences, échanges sur les bons coups et sur les difficultés, stratégies de résolution de problèmes et conseils), l'échange de ressources entre enseignants (idées, matériel, activités, expériences, stratégies d'intervention, etc.), le partage des tâches et de la planification et les discussions de cas d'élèves (mise en commun des observations et des stratégies utilisées, recherche de solutions et cohérence des interventions).

EN CONCLUSION

Le nouvel élan donné récemment à la collaboration entre enseignants fait que ce phénomène est actuellement en pleine transformation. Plusieurs enseignants y croient et y participent déjà. D'autres souhaiteraient s'impliquer davantage, mettre à l'essai certaines formes de collaboration et élargir l'éventail de leurs pratiques actuelles. Bref, la tâche de faire le suivi des changements en matière de collaboration ne peut pas se limiter à une seule recherche, à un seul portrait figé dans le temps. Dans les années à venir, il sera donc important de poursuivre les enquêtes et le suivi, de même que la promotion et le soutien des pratiques de collaboration entre enseignants dans les écoles. Le phénomène de la collaboration est appelé à évoluer et à se consolider, mais pour le faire, il exige des actions de promotion, de formation et de soutien institutionnel.

Vous avez des questions ou des commentaires sur la recherche? Vous aimeriez avoir une copie du questionnaire qui a été utilisé? N'hésitez pas à communiquer avec nous! (450) 882-4826 ou vlajade@hotmail.com

M^{me} Jade Landry-Cuerrier est candidate au doctorat en psychologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, conseillère en rééducation à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles et à la Commission scolaire des Affluents ainsi que responsable de la recherche. M^{me} Tamara Lemerise est professeure à la section Éducation du Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal et directrice de la recherche.

-
- ¹ Le questionnaire élaboré pour notre recherche est mis à la disposition des gens du milieu scolaire qui en font la demande et peut être un outil inspirant pour amorcer une réflexion sur le thème de la collaboration entre enseignants dans une équipe ou une école.
 - ² Nous tenons à remercier chaleureusement tous nos partenaires de recherche : la Commission scolaire de Montréal, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys et la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, ainsi que les directions des écoles participantes et les enseignants qui se sont portés volontaires.

➤ LEURS APPRENTISSAGES

DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE SE PRONONCENT

par Jean-Claude Kalubi, Nancy Granger et Annie Monette

En organisant une table ronde avec des élèves, notre préoccupation était de connaître leurs perceptions de la réforme et de leur implication personnelle dans leurs apprentissages.

Pour mener cette discussion, nous avons eu recours à une démarche structurée en nous appuyant sur la démarche réflexive en analyse de partenariat (Boudreault et Kalubi 2006). La particularité de cette approche consiste à favoriser une participation active (Blain et Boudreault 2004) afin de susciter la réflexion et de parvenir à la concertation autour des questions posées.

Dans la formulation des énoncés, les élèves partent tous de leur expérience de la transition qu'ils ont vécue entre le primaire et le secondaire et du fait d'avoir été formés dans le contexte de la réforme durant les derniers cycles du primaire. De plus, les élèves de deuxième année ont eu la possibilité de vivre l'expérience de la réforme au secondaire dès leur entrée. Ils ont l'impression qu'ils n'ont toujours entendu parler que de la réforme, de ses forces et ses faiblesses et de ses conséquences sur leur avenir.

Deux groupes de six élèves (de 1^{re} et 2^e secondaire) ont été constitués lors de rencontres de groupes de réflexion. Les élèves ont été sélectionnés par les enseignants-ressources de l'école Louis-Cyr, à Napierville. Parmi les critères de sélection retenus, il y avait la capacité de bien s'exprimer et de participer adéquatement à une discussion. Les élèves ont rempli un formulaire de consentement, lequel a été envoyé à leurs parents, afin de se conformer aux règles en matière d'éthique.

À l'issue de l'analyse, les constats rapportés ci-après ont été faits. Précisons que l'enseignement-apprentissage dans le contexte de la réforme est essentiellement vu sous deux angles : celui des obstacles et celui des facilitateurs.

SOUS L'ANGLE DES OBSTACLES

Les élèves relèvent plusieurs facteurs négatifs qui influencent le déroulement des nouvelles démarches d'enseignement.

Parmi leurs commentaires, il ressort que les règles d'évaluation leur semblent trop complexes ou peu claires; ils ont l'impression que les connaissances de base sont peu explicitées; les exigences et les règles de mise en pratique de la réforme leur semblent floues.

CONCERNANT LES RÈGLES D'ÉVALUATION

Les élèves déclarent vivre beaucoup de frustration en matière d'évaluation des apprentissages. Ils estiment qu'ils ne sont pas évalués de façon juste et équitable. Ils disent aussi ne pas savoir à partir de quels critères ils le sont : « Dans la réforme, les différences entre les barèmes d'évaluation sont une source de frustration pour l'élève. Il faudrait remettre les notes en pourcentage qui illustrent mieux l'effort qui est fourni et les connaissances qui sont acquises. » Le fait d'avoir à composer avec différentes méthodes d'évaluation semble contribuer à l'insécurité vécue quant à l'évaluation de leurs apprentissages :

« L'évaluation dans la réforme est inconstante, parce que les enseignants n'ont pas tous la même méthode (chiffres, lettres, compétences); ça crée de la confusion. » Le jugement porté par l'enseignant lors de l'évaluation apparaît alors pour les élèves comme étant plutôt aléatoire, voire arbitraire.

CONCERNANT LES CONNAISSANCES

Les élèves ont l'impression qu'on ne leur enseigne plus les connaissances de base. Selon eux, il y aurait un manque de rigueur qui rend difficile l'implantation de la réforme. Les enseignants auraient trop de liberté et chacun appliquerait la réforme comme il l'entend : « La réforme est appliquée différemment selon les choix des professeurs. » Cela fait dire aux élèves que le nouveau programme manque de consistance. Ils craignent de ne pas faire tous les apprentissages nécessaires : « L'ancienne réforme [avant le renouveau actuel] était stricte : la nouvelle réforme est trop " molle ". Les objectifs d'apprentissage ne sont pas atteints par les élèves. »; « Avec la réforme, il y a beaucoup moins d'étude à faire, ce qui fait qu'on ne maîtrise pas les connaissances de base. »

À PROPOS DES EXIGENCES, DES RÈGLES ET DES PRINCIPES DE LA RÉFORME

Les élèves déclarent que « les méthodes d'enseignement de la réforme ont été implantées trop vite et trop tôt ». De manière très consensuelle, ils dénoncent un manque de préparation des milieux scolaires et des enseignants : « [La réforme] n'a pas été assez préparée (les enseignants la connaissent mal). »; « Il n'y a pas eu assez de pratique dans les milieux avant d'implanter la réforme. »

SOUS L'ANGLE DES FACILITATEURS

L'EFFET ENSEIGNANT!

Les élèves relèvent par ailleurs des facteurs positifs. Ils estiment que la réforme peut être un élément facilitateur pour leurs apprentissages. La personnalité de l'enseignant semble aussi jouer un rôle très important. Ils croient également que dans ce nouveau contexte d'apprentissage, ils apprennent à se développer et à mieux intégrer les connaissances enseignées.

Quand les élèves se prononcent sur l'attitude de leurs enseignants en classe, ils évoquent surtout ses responsabilités : « La personnalité du prof va influencer sa façon d'enseigner. » La personnalité de l'enseignant semble également favoriser l'apprentissage et la bonne écoute des élèves et susciter leur intérêt et leur motivation. « Si le prof est enjoué, entraînant, intéressant, il donne le goût d'apprendre. » « L'enthousiasme du prof est essentiel pour la bonne écoute des élèves. » « Il faut que l'élève sente une attention de la part de l'enseignant, qu'il développe une relation de confiance avec lui. » Toujours selon les élèves, l'enseignant doit réussir à leur communiquer l'intérêt pour la matière qu'il enseigne : « Si le prof aime vraiment sa matière, il va trouver une manière de nous la rendre intéressante. » Son sens de l'humour semble être, aux yeux des élèves, le moyen idéal pour y parvenir : « Les blagues, les jeux de mots peuvent être de bons trucs pour se souvenir de la matière. L'humour rejoint la façon d'apprendre, d'être, des ados. » « L'humour nous aide à aimer le prof et on écoute mieux après. » L'enseignement doit donc être plaisant, tout en permettant de faire des apprentissages.

CONCERNANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉLÈVE

Avec le nouveau programme, les élèves ont l'impression de mieux se connaître en ce qui a trait à leurs domaines d'intérêt et à leurs aptitudes, ce qui, à leurs yeux, représente un avantage pour la suite de la scolarisation : « La réforme nous permet de trouver ce que l'on aime faire, ce qui peut être utile pour les choix qui seront à faire au cégep (choix du programme de formation). »

De plus, la pédagogie par projet, très encouragée par la réforme, est considérée par les élèves comme une occasion de développer leur autonomie et de soutenir leur implication dans la tâche : « Un des avantages de la réforme, c'est que ça nous rend plus autonomes, car les projets nous demandent de chercher, de nous impliquer. » « Au secondaire, les différentes matières [données par des profs différents] nous aident à développer des stratégies, à nous responsabiliser, à gérer la liberté qui nous est donnée. » Aussi, les élèves se montrent-ils conscients qu'une des clés d'un apprentissage efficace et réussi réside dans la bonne gestion de l'horaire de travail : « Il faut s'assurer que les échéanciers soient respectés (responsabilité de l'élève). » Ils proposent certains moyens concrets : « Prévoir son temps de travail dans la semaine; organiser son horaire pour être libre les fins de semaine; sans nécessairement étudier tous les jours, planifier des soirées d'étude. »

Ils rappellent aussi qu'il leur revient de prendre une part active à la construction de leur apprentissage : « Quand le prof invite les élèves à participer aux enseignements, ça met de la vie dans le cours et ça favorise l'apprentissage. »

CONCERNANT L'INTÉGRATION DES CONNAISSANCES

Les élèves considèrent que les projets représentent une bonne occasion de développer des stratégies d'apprentissage efficaces. Nécessitant un travail de plus longue haleine que d'autres activités et une grande part d'investissement de la part de l'élève, ils ont selon eux plus de chance de leur faire acquérir des connaissances durables : « Les projets nous marquent. Les connaissances acquises nous restent, parce qu'on s'est investi dans la démarche. »

Avec plus de projets à mener, les élèves ont conséquemment plus de devoirs à faire à la maison. C'est en ce sens que les devoirs, normalement considérés comme une corvée, prennent dans le discours des élèves une autre signification, devenant des facilitateurs, puisqu'ils favorisent la pédagogie par projets. Ils serviraient ainsi à approfondir et à maîtriser la matière vue dans le cours : « Les devoirs servent à en apprendre plus sur la matière. » « Les devoirs servent à prolonger le cours. » C'est en ce sens qu'ils sont un peu moins nécessaires ou efficaces si la matière est bien maîtrisée par l'élève : « Les devoirs servent dépendamment des matières; quand tu connais bien la matière, ils ne servent à rien; quand tu ne la connais pas, ils sont utiles. » Les devoirs peuvent donc être nécessaires pour surmonter les difficultés et les incompréhensions éprouvées en classe : « Les devoirs servent à trouver des solutions quand on ne comprend pas. » Ils fournissent aussi à l'élève l'occasion de voir s'il peut se débrouiller seul, sans l'aide de l'enseignant. Ils contribuent donc à développer l'autonomie en confrontant l'élève à ses connaissances : « Les devoirs servent à vérifier si tu vas comprendre seul, sans le prof. » Ils ont donc une visée formative : « Les devoirs servent d'exercices pour les examens, pour voir si on va tout comprendre quand on sera seul. »

Pour mieux apprendre, les élèves souhaitent que l'enseignant favorise la diversification des approches : « C'est bien quand le prof sait que les élèves ne peuvent pas rester assis à apprendre pendant les 75 min. Le prof donne des pauses, du temps de répit ou de discussion. » Cela est conforme à l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ 2002), qui

place l'élève au cœur de ses apprentissages et du développement de ses compétences. L'élève doit se retrouver dans un contexte où il apprendra à mobiliser ses ressources et à les ajuster en conséquence. Concernant particulièrement les élèves en difficulté, il est nécessaire de respecter leur rythme d'apprentissage, leurs champs d'intérêt et les connaissances qu'ils ont acquises. Les élèves semblent conscients de l'importance de ce credo conventionnel de la différenciation. Ils appuient majoritairement le recours aux projets ou aux situations complexes d'apprentissage et de résolution de problèmes, afin d'intégrer toute démarche signifiante. Ils insistent surtout sur l'importance de ne pas être abandonnés à eux-mêmes, ce qui pourrait avoir comme conséquence de nuire à leur motivation intrinsèque. Toutefois, les élèves estiment être peu écoutés. Ils se considèrent comme les grands oubliés de la réforme; ils ne se souviennent pas de l'existence d'un dispositif de consultation leur permettant de contribuer aux différents réajustements au cours du processus d'apprentissage et au cours de l'implantation de la réforme scolaire : « Les élèves devraient bénéficier de rencontres, avoir du temps pour se faire entendre. Ça pourrait changer des points négatifs en points positifs. »

M. Jean-Claude Kalubi est professeur au Département d'études en adaptation scolaire et sociale de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, M^{me} Nancy Granger est enseignante-ressource à l'école Louis-Cyr, de la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries et M^{me} Annie Monette est étudiante à la maîtrise, à l'Université du Québec à Montréal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

BOUDREAU, P. et F. BLAIN. « Table ronde sur le partenariat famille, école et communauté », *Vie pédagogique*, n° 133, novembre-décembre 2004, p. 21-23.

BOUDREAU, P. et J.C. KALUBI. *Animation de groupes. Une démarche réflexive d'analyse*, Outremont, Carte Blanche, 2006.

LANDRY, R. « Pour une pleine réalisation du potentiel humain : la pédagogie actualisante », *Éducation et francophonie*, vol. XXX, n° 2, 2002. [www.acelf.ca]

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Une école adaptée à tous ses élèves*, Gouvernement du Québec, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire - 1^{er} cycle*, Gouvernement du Québec, 2002.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Les difficultés de l'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*, Gouvernement du Québec, 2003.

COMBIEN DE MANIFESTANTS? DES ÉLÈVES DE 2^E SECONDAIRE RELÈVENT LE DÉFI!

par Jean-François Maheux

À QUOI ÇA SERT D'APPRENDRE ÇA?

J'ai depuis longtemps été préoccupé par le fait que certains de nos élèves demandent souvent, en classe de mathématiques : « À quoi ça sert d'apprendre ça? ». Cette question m'a toujours paru pertinente (j'aime bien, moi aussi, savoir pourquoi je fais les choses!), et la réponse, pas nécessairement satisfaisante... L'idée de proposer aux élèves une situation où ils auraient *réellement* à résoudre un *vrai* problème à l'aide de leurs connaissances mathématiques a alors peu à peu fait son chemin dans mon esprit. J'ai trouvé l'occasion d'explorer la chose dans le contexte d'un travail de maîtrise en mathématiques.

Avec le concours d'une enseignante de mathématiques et de ses élèves de deuxième secondaire, une telle situation a pu être préparée et vécue au printemps 2006. Le problème posé aux élèves était de déterminer le nombre de personnes présentes lors d'une grande manifestation à laquelle ils ont eux-mêmes participé. Je me propose de partager avec vous cette expérience, en présentant d'abord ce que nous avons souhaité faire, puis en décrivant le déroulement de l'activité elle-même.

INTENTIONS

L'idée lancée, il nous a semblé nécessaire de préciser nos intentions de formation pour les élèves, et en particulier de faire des liens avec le renouveau pédagogique et le nouveau programme d'études en mathématiques, pour lequel l'enseignante et moi avons tous deux un grand intérêt. Nous avons d'abord constaté qu'un tel projet se prête particulièrement bien à un travail sur le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » (ce qui n'est pas toujours évident à faire en classe de mathématiques!) En effet, la manifestation à laquelle nous avions projeté de faire participer les élèves était la Grande Marche du Club 2/3, un événement spécialement organisé pour permettre aux jeunes du primaire et du secondaire de manifester leur engagement dans des causes qui leur sont chères, particulièrement celles liées à des problématiques touchant des jeunes des pays en développement. Ce sont donc les axes « culture de la paix » et « engagement, coopération et solidarité » que nous pensions pouvoir toucher en permettant aux élèves de s'investir dans cette marche qui, depuis 36 ans, donne à nos jeunes l'occasion de manifester leur solidarité avec ceux du monde entier pour créer des sociétés plus justes, équitables, écologiques et pacifiques.

Du point de vue mathématique, nous y voyions une belle occasion de mettre les élèves en situation de réinvestir leurs connaissances mathématiques, surtout celles touchant le raisonnement proportionnel, le sens de l'estimation et la notion d'aire, des sujets qu'on avait abordés au cours de cette deuxième année du secondaire. Le défi posé aux élèves serait donc de « mettre à profit leurs connaissances mathématiques pour déterminer le nombre de personnes présentes lors de la manifestation » et d'être en mesure de « communiquer leurs résultats aux responsables de la marche », qui comptaient sur eux pour valider leur propre estimation.

DÉCOUPAGE

Une fois nos intentions précisées, nous avons décidé du déroulement de l'opération. Nous avons choisi de faire travailler les élèves en équipe de trois, quatre ou cinq, à leur guise, et de faire remplir par chaque équipe un journal de bord dans lequel

ils devraient répondre à des questions précises relativement à chacune des étapes de l'activité. Le tout serait présenté aux élèves sous la forme d'un « projet » réalisé en fin d'année, à travers les cours ordinaires, durant environ quatre semaines à raison d'une ou deux périodes par semaine (sans généralement accorder la période entière à l'activité).

La première partie, intitulée « S'engager pour quelle cause... et comment? », avait pour objectif d'introduire l'idée de manifestation et les nombres qui y sont associés, puis d'amener les élèves à réfléchir sur la question de l'engagement social, ce qui pourrait les inciter à se joindre à la marche. Ainsi, nous demandions aux élèves quelles étaient les causes qui les préoccupaient, quelle importance ils accordaient aux manifestations, pourquoi, selon eux, on s'intéressait à connaître le nombre de participants lors de tels événements, et ainsi de suite.

La deuxième partie, « Combien de manifestants? Un défi mathématique! » allait nous permettre de confirmer aux élèves leur participation à la marche, tout en leur présentant notre défi mathématique : il ne s'agissait pas pour eux simplement de manifester, mais aussi de faire montre de leur savoir-faire mathématique pour la résolution d'un problème. L'activité était aussi l'occasion pour les élèves de mettre au point une première stratégie, et pour nous, d'exiger qu'ils en fassent une première expérimentation (par exemple dans l'école, le midi, à la pause ou à la sortie), afin de s'assurer de l'applicabilité de leur méthode.

La troisième partie de l'activité, nommée « Votre méthode mise à l'épreuve mathématique », permettrait ensuite de faire un retour sur ces expérimentations. Nous pourrions alors nous assurer que les élèves gardent une préoccupation pour les aspects mathématiques liés à l'activité, leur faire prendre conscience de l'utilisation de connaissances mathématiques dans leur démarche, discuter de la rigueur appliquée et de la validité de leurs résultats et enfin, leur permettre d'ajuster leurs méthodes.

Nous avons ensuite choisi de donner aux élèves un peu de temps en classe pour faire leurs derniers préparatifs, en particulier en ce qui a trait au partage des responsabilités lors de la marche. Enfin, nous avons prévu consacrer une période après la manifestation, pour que chaque équipe présente sa démarche et ses résultats en mettant l'accent sur l'aspect mathématique, de manière à pouvoir discuter à propos du résultat que la classe allait transmettre aux organisateurs et pour valider les traitements mathématiques.

ET DANS LES FAITS?

Un bien beau projet, mais dans les faits, comment cela s'est-il passé? Pour nous aider à mettre les choses en place, nous avons préparé une sorte de guide de l'enseignant, dans lequel chaque activité a été planifiée en détail et prévue au calendrier. Avec cet outil en main, l'intégration de l'activité aux périodes d'enseignement ordinaire a été une formule particulièrement intéressante : elle a permis d'apporter une certaine variété au déroulement des cours, ce que plusieurs élèves ont semblé apprécier. Dire que tous les élèves se sont fortement engagés dans l'activité et de manière constante serait exagéré, mais nous avons été agréablement surpris par la participation active de certains d'entre eux qui, dans la classe, se montraient habituellement beaucoup plus discrets, voire pas du tout intéressés.

Une chose est certaine : nos élèves ne manquent pas d'imagination! Les premières stratégies qu'ils ont proposées pour estimer le nombre de participants à une manifestation impliquaient presque toutes un dénombrement complet des participants : distribution de coupons ou de bracelets à chaque personne, construction de tourniquets (!) qui seraient installés au départ de la marche, collecte d'une signature ou d'un sou noir auprès de tous les participants... Les élèves pensaient donc

pouvoir collecter durant la marche des informations avec lesquelles ils pourraient ensuite calculer le plus précisément possible le nombre de participants, l'inexactitude du résultat reposant essentiellement sur le fait que certaines personnes pourraient avoir été « oubliées ».

C'est dire, d'une part, à quel point les élèves se rabattent rapidement sur les connaissances qu'ils maîtrisent le mieux (le dénombrement est beaucoup travaillé au primaire), tandis que les mathématiques étudiées en classe plus récemment ne leur apparaissent pas spontanément pertinentes. Ils avaient donc l'intention d'effectuer un calcul précis et cherchaient comment se donner le moyen de le faire; passer au mode « estimation » ne se faisait donc pas de manière spontanée. D'autre part, on a constaté qu'il n'est pas aisé, pour un élève de 2^e secondaire, de se représenter la complexité de la tâche qui lui est proposée, ni de concevoir, en termes d'ordre de grandeur, ce que peut représenter une foule d'environ 15 000 personnes (nombre estimé de manifestants lors de la marche de l'année précédente).

Ce n'est qu'après la mise à l'épreuve, dans l'école, de leur stratégie pour déterminer le nombre de personnes présentes dans une foule que des approches un peu plus complexes ont été envisagées, qui faisaient place à l'estimation. Les élèves proposaient alors des méthodes qui utilisaient des mesures de longueur et de surface, l'idée de moyenne et, bien entendu, des raisonnements proportionnels et même des fractions et des pourcentages. Ils se préparaient donc à filmer, à prendre des photos, soit à effectuer des mesures réelles de temps et de superficie pour résoudre le problème. Une équipe a estimé à deux ou trois reprises le nombre de personnes défilant devant eux durant quelques secondes, puis ils ont estimé la durée du défilement, multiplié ces nombres pour chaque essai et calculé enfin la moyenne des résultats. Une autre a photographié une partie de la foule, qu'elle estimait à un septième de l'ensemble, puis elle a fait des regroupements dans l'image pour compter approximativement le nombre de personnes qu'on y voit. Un autre groupe a tenté de mesurer la longueur et la largeur de la foule défilant dans les rues, mais elle a dû y renoncer pour des raisons de sécurité... Bref, les élèves ont imaginé plusieurs stratégies souvent très intéressantes : certaines ont fonctionné plutôt bien, tandis que d'autres (auxquelles tenaient les élèves...) se sont révélées tout à fait impraticables (comme de mesurer la « longueur » de la foule!)

Les résultats? La magie des bonnes intentions a conduit la plupart des équipes à proposer des résultats très voisins du fameux « 15 000 » qui avait été estimé l'année précédente. En fait, nous avons bien vu comment plusieurs élèves jouaient avec les nombres pour se rapprocher de ce résultat, s'ingéniant à chercher ce qu'ils avaient bien pu calculer en trop ou ce qui leur manquait... Du point de vue de la rigueur scientifique, il y a certainement un peu de travail à faire... Il n'empêche que sur le plan mathématique, l'exercice n'était pas sans intérêt. Les élèves ont travaillé certaines relations entre les nombres à travers des opérations : pour se rapprocher de 15 000, vaut-il mieux additionner ou multiplier? En utilisant quels nombres? Serait-ce plutôt le 1/6 ou le 1/8 de la foule que nous avons si 1/7 donne un nombre trop petit? Est-ce que cette partie du terrain peut vraiment représenter 20 %?

J'aime aussi voir dans cette recherche du nombre attendu une démonstration du fait que les élèves sont très bien capables de poser un regard « critique » sur une solution, ce qu'on aimerait les voir faire un peu plus souvent! Enfin, je parierais volontiers qu'à la suite de cette expérience, le sens du nombre et de son ordre de grandeur lié au contexte a certainement fait du chemin chez plusieurs élèves...

EN GUISE DE CONCLUSION

Ce que je retiens de l'aventure?

Je dirais d'abord que la plupart d'entre nous n'avons pas l'habitude de gérer ce genre de situations, où il faut arriver en

classe avec des intentions qui sont assez loin de celles qui nous habitent normalement comme enseignant de mathématiques : éveiller à l'importance de l'engagement social, susciter l'intérêt pour un événement, rendre sensible à l'enjeu réel de la situation, etc. Pour actualiser ces intentions, il y aurait lieu d'ajouter de nouvelles compétences pédagogiques au bagage de l'enseignant qui voudrait exploiter en classe un projet de ce type, qui repose beaucoup sur l'engagement des élèves.

Sur le plan des apports mathématiques, plusieurs points ressortent. D'abord, le problème proposé s'est révélé très exigeant : il demande un véritable travail de modélisation qui ne va pas de soi, sans compter la difficulté du passage à l'estimation. Les élèves sont également amenés à sortir du cadre ordinaire de leur travail en mathématiques. Ils doivent utiliser leurs connaissances dans un contexte très différent de celui des exercices en classe et ils se trouvent un peu perdus, ce qui illustre bien le fait que, pour certains, les mathématiques n'ont pas de résonance en dehors de la classe. Du point de vue de la séquence en tant que telle, nous aurions aimé y trouver un peu plus de mathématiques et pousser plus loin la réflexion sur certaines idées, mais sans perdre la dimension réelle du problème. Parmi les idées avancées pour une prochaine réalisation, on proposerait de faire l'activité plutôt en début d'année, justement pour créer le besoin de posséder certaines connaissances mathématiques (et ainsi réutiliser la situation à différents moments), ou encore de solliciter la collaboration d'autres enseignants de même niveau pour en faire une activité transdisciplinaire (permettant de mieux « rentabiliser » le temps consacré à la présentation de l'activité et à la sortie des élèves).

Est-ce que les élèves ont mieux compris « à quoi ça sert »? Je dois avouer que je ne le sais pas. En fait, je me suis rendu compte que les élèves avaient beaucoup de difficulté à « reconnaître leurs mathématiques » dans un contexte qui ne ressemble pas à celui de la classe habituelle. Pour qu'ils y arrivent, j'ai le sentiment qu'il faudrait à tout le moins leur faire vivre plus souvent ce genre d'activité, mais aussi leur donner plus de temps pour observer, réfléchir et discuter sur les aspects mathématiques liés à la vie quotidienne. C'est une manière particulière de regarder le monde qu'il faut développer, et ce point de vue me semble très différent de celui qui détermine ce qu'on apprend généralement en classe de mathématiques au secondaire.

Enfin, il faut le reconnaître, mettre en place une activité comme celle que nous avons expérimentée demande passablement d'investissement. Il faut, pour préparer tout cela, prendre du temps de classe, sortir avec ses élèves, prendre le risque de les laisser se perdre littéralement dans la foule, et donc leur faire confiance... D'un autre côté, c'est un projet auquel nous croyions : nous voulions vivre – et faire vivre à ces élèves – une expérience exceptionnelle, et à cet égard, le succès est sans équivoque!

Penser l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques en termes de problèmes réels reste donc pour moi une avenue très prometteuse. Je crois toutefois qu'il ne faut pas se soumettre, avec cette approche, à une dictature de l'utilitaire. On fait des mathématiques à l'école parce qu'elles nous servent dans plusieurs domaines, mais aussi parce qu'elles sont belles et qu'elles sollicitent chez nous l'exercice de la logique, du jeu et de l'imagination, et donc que nous y prenons plaisir. Mais cela est une autre histoire...

M. Jean-François Maheux est étudiant à la maîtrise en mathématiques, profil didactique, à l'Université du Québec à Montréal.

L'INTERVENTION ÉDUCATIVE EN CLASSE MULTIÂGE : DES PRATIQUES À DÉCOUVRIR...

par Christine Couture, Stéphane Allaire, Pascale Thériault et Nicole Monney

À travers l'expérience de stagiaires, une équipe de formateurs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (Pellerin, Martin et Nobert 2007) a déjà partagé ses réflexions à propos du contexte d'enseignement en classe multiâge (*Vie pédagogique*, n° 142, p. 53-56). Ces réflexions soulèvent des questions qui méritent encore d'être approfondies dans l'intention commune de déterminer les pratiques qui permettent de composer avec un tel contexte. Parmi ces questions, notons celles de l'alternance et de l'intervention en groupe, de l'utilisation du manuel scolaire, de l'organisation du travail des élèves et aussi de la collaboration entre les enseignantes.

Une équipe de l'Université du Québec à Chicoutimi a mené une démarche similaire à celle des collègues de l'Abitibi afin de poursuivre le travail de reconnaissance des pratiques qui caractérisent les classes multiâges. Or, plutôt que de documenter ces pratiques à travers l'expérience des stagiaires, nous avons choisi de puiser à même le répertoire des enseignantes associées, pour mettre en lumière des pistes d'intervention susceptibles d'aider toutes les enseignantes qui travaillent dans ce contexte. Cette démarche, intégrée au processus de supervision des stagiaires, a été menée au cours de l'année scolaire 2006-2007. Considérant que les nouveaux enseignants occupent souvent un poste en classe multiâge, des stagiaires finissantes ont été intégrées au projet afin qu'elles puissent bénéficier des savoirs d'enseignantes d'expérience. En plus des rencontres de supervision de stage, trois journées de travail formel auxquelles ont participé les enseignantes associées, les stagiaires et les chercheurs ont été consacrées à l'explicitation de pratique. Ces échanges en groupe, orientés à partir des facteurs de l'intervention éducative (Wang, Haertel et Walberg 1993)¹, ont permis d'identifier, d'une part, les défis que pose le contexte de la classe multiâge et, d'autre part, des stratégies d'intervention pour relever ces défis. Les réflexions qui suivent proviennent d'échanges dont le principal ancrage est la pratique de six enseignantes associées, à l'emploi de la Commission scolaire de la Jonquière et de la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay.

L'ALTERNANCE ET L'INTERVENTION EN GROUPE : UNE QUESTION D'ÉQUILIBRE

Un des défis de la classe multiâge est de trouver un équilibre entre l'alternance des niveaux (par exemple, 1^{re} ou 2^e année d'un cycle) et l'intervention en grand groupe. L'alternance suppose que chacun des niveaux d'un groupe reçoive un enseignement spécifique, sous prétexte que les élèves doivent effectuer des apprentissages distincts. Nous avons constaté que cette façon de faire est plus souvent utilisée lorsque ce sont des savoirs plutôt que des stratégies qui sont l'objet d'apprentissage. De plus, l'alternance semble souvent imposée par la façon dont le matériel didactique est conçu. Le fait que ce dernier soit élaboré pour chaque année scolaire exige une plus grande planification de la part de l'enseignante (Fradette et Lataille-Démoré 2003). Enfin, il émerge des échanges avec les enseignantes que l'alternance est aussi liée à certaines disciplines comme la mathématique et l'univers social, en raison des contenus spécifiques à chacun des niveaux.

En contrepartie, l'intervention en groupe semble être plus facile à gérer pour les apprentissages qui visent des processus et des stratégies. Il serait ainsi plus aisé de composer avec un tel type d'intervention en français ainsi qu'en science et technologie. Par exemple, compte tenu du peu de variations à l'intérieur d'un même cycle quant au développement de stratégies en lecture et en écriture ou à l'appropriation d'une démarche d'investigation, les enseignantes ont reconnu que l'intervention en groupe était à ce moment facilitée. Dans leur planification, elles ciblent alors les apprentissages communs, qu'elles concrétisent à partir d'un thème ou d'une activité d'apprentissage, et elles adaptent les exigences selon l'année du cycle. Cette façon de faire rejoint une idée soulevée par Martin (2006) à propos de la gestion d'une classe multiâge. Ce

dernier suggère de repérer des concepts noyaux et de les transformer en activités qui ont une même unité thématique en sollicitant des niveaux conceptuels différents. La différence entre les concepts et les stratégies, tout comme la façon de les organiser selon les différentes disciplines, distinguent ici nos propos de ceux de Martin (2006).

Bref, selon les enseignantes, certaines disciplines scolaires semblent plus propices que d'autres à l'adoption d'un mode d'intervention par alternance ou en grand groupe, selon le type d'apprentissage visé. Le défi est de trouver l'équilibre entre un mode ou l'autre, en adaptant les formules pédagogiques aux apprentissages visés.

LES MANUELS SCOLAIRES : UNE UTILISATION À REPENSER

Les manuels scolaires sont souvent perçus par les enseignantes comme des références complètes quant aux savoirs qui y sont présentés (Vargas 2006). Conséquemment, l'absence de matériel didactique conçu spécifiquement pour les classes multiâges représente une difficulté pour les enseignantes de ce projet et cette situation est également observée par Pellerin, Martin et Nobert (2007). L'absence de matériel spécifique amène l'utilisation de manuels différents pour chaque niveau, et ce, malgré les difficultés engendrées par une telle gestion. Par ailleurs, on ne peut ignorer le fait que la conception de matériel exige beaucoup de temps des enseignants. L'idée retenue par notre groupe n'est donc pas de renoncer au matériel disponible sur le marché, mais d'en remettre en question l'usage, de même que l'obligation d'avoir un titre spécifique pour chaque année.

Il s'est dégagé des échanges que la linéarité du matériel commercial pouvait devenir plus contraignante que la répartition des contenus prescrits par le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ 2001). Ainsi, à la fin de la première année du projet, certaines enseignantes s'interrogeaient sur la nécessité de conserver un manuel de mathématique spécifique pour chaque année du cycle, le matériel didactique commercial devenant ainsi une ressource où les situations d'apprentissage peuvent être exploitées et adaptées à différents niveaux.

L'ORGANISATION DU TRAVAIL DES ÉLÈVES : DES FORMULES MULTIPLES

Un autre défi à relever dans la prise en charge d'une classe multiâge demeure sans aucun doute la gestion et la mise à contribution des différences entre les élèves. L'hétérogénéité, perçue par certaines comme une contrainte et, par d'autres, comme une ressource, accentue l'importance de l'organisation du travail des élèves. L'amplification des écarts quant aux niveaux de compétence entre les élèves en classe multiâge rend incontournable la dimension organisationnelle dans le travail de planification de l'enseignante. Il s'agit d'ailleurs d'un aspect déterminant rapidement souligné par les enseignantes associées à leur stagiaire. Pour y parvenir, plusieurs formules sont envisagées : plans de travail, activités de transition, groupes de travail homogènes et hétérogènes, entraide et soutien pédagogique. La question qui demeure est de savoir si les modalités mises en place contribuent à l'occupation des élèves ou à la consolidation ou l'enrichissement des apprentissages. Les réponses à cette question sont plurielles et intimement liées à leur contexte.

LA COLLABORATION ENTRE ENSEIGNANTES : METTRE LES FORCES EN COMMUN

Se retrouver seule face à la complexité de la gestion d'une classe multiâge peut s'avérer difficile et les enseignantes considèrent donc essentiel de partager des tâches entre collègues. Le partage peut être effectué selon différentes modalités. Pour certaines, la collaboration prend forme dans la création de deux classes multiâges pour un même cycle. Ce choix délibéré permet de former des sous-groupes différents, de regrouper, à l'occasion, les élèves d'une même année ou encore

de partager la responsabilité de certaines disciplines en fonction des forces et des domaines d'intérêt de chacune. Pour d'autres, qui n'ont pas la possibilité de travailler avec une collègue du même cycle, une collaboration étroite avec l'enseignante en soutien pédagogique est mise à profit.

Le partage des tâches vise souvent à séparer les deux années du cycle pour un enseignement particulier ou pour certaines disciplines telles que la mathématique et l'univers social. Au moins deux regards peuvent être posés sur ces choix. Le premier souligne le fort ancrage à la formation de groupes homogènes pour organiser le travail (Fradette et Lataille-Démoré 2003). Le second propose que la gestion des différences suppose d'abord qu'il faille trouver ce que l'on peut faire ensemble avant de différencier les niveaux (Couture et Martin 2005). Ces deux regards constituent des pistes d'analyse qui permettent de réfléchir aux choix faits en classe multiâge. Bref, les enseignantes du projet affirment, de façon unanime, que la collaboration est l'une des clés du succès.

QUELQUES IDÉES FORTES

Des réflexions émises par les enseignantes permettent de dégager des pistes pour développer des pratiques en classe multiâge. Une première idée s'inspire de l'organisation de l'apprentissage dans une école de karaté. À cet effet, une enseignante mentionne que, dans une telle discipline, les forces et les âges se mélangent très bien sans nuire à l'apprentissage et à la motivation des enfants. Nous voyons dans une telle pratique le germe d'un mode de fonctionnement qui s'inspire de la communauté d'apprentissage, où la diversité des connaissances et des compétences individuelles est exploitée (International Scientific Committee on Communities of Learners 2001).

Une seconde idée concerne l'importance de la collégialité. Les enseignantes ont apprécié les échanges lors des rencontres de travail. Ceux-ci leur ont permis de partager leurs réflexions en plus de briser un certain isolement professionnel lié au fait qu'il n'y a encore qu'un petit nombre de classes multiâges et que les pratiques qu'on y retrouve sont peu documentées. D'ailleurs, une conseillère pédagogique qui a participé aux rencontres a pris l'initiative de regrouper, dès la rentrée scolaire 2007-2008, les enseignantes titulaires d'une classe multiâge de sa commission scolaire afin de discuter de certains défis posés par une telle classe. Nous voyons dans cette initiative une piste prometteuse de développement professionnel à explorer.

Finalement, nous avons été surpris de constater que, malgré les défis considérables, certaines enseignantes du projet ont choisi d'être en classe multiâge. Cette décision est rassurante, d'une part dans un contexte où le retour de ces classes soulève des inquiétudes chez certaines enseignantes, mais surtout chez les parents. D'autre part, ce choix des enseignantes laisse entrevoir le potentiel pédagogique de telles classes, d'où la nécessité de poursuivre la recherche dans ce domaine.

POUR CONCLURE

Il ressort du travail mené avec les enseignantes et les stagiaires que l'organisation en classe multiâge n'est pas incompatible avec le renouveau pédagogique préconisé par le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ 2001). En effet, la classe multiâge représente un contexte d'innovation qui s'inscrit dans la philosophie actuelle de l'éducation en privilégiant le travail par cycle, la différenciation pédagogique, le respect des rythmes d'apprentissage ainsi que la mise à profit de l'hétérogénéité dans la classe. Malgré les défis inhérents à un tel type de classe, ses caractéristiques répondent aux croyances et aux valeurs pédagogiques de certaines enseignantes. Ainsi, la classe multiâge peut être bien plus qu'un simple compromis administratif permettant de gérer la décroissance de la clientèle scolaire.

ONT PARTICIPÉ À LA PREMIÈRE ANNÉE DU PROJET :

De la Commission scolaire de la Jonquière : Treena Lévis et Nancy Pedneault, enseignantes au 3^e cycle et Nadine Tremblay, enseignante au 2^e cycle, et leurs stagiaires, Émilie Caron, Geneviève Guérette et Mélanie Tremblay, ainsi que Line Simard, conseillère pédagogique.

De la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay : Manon Cormier et Lise Provencher, enseignantes au 2^e cycle, Édith Gaudreault, enseignante au 1^{er} cycle, ainsi que leurs stagiaires : Lysanne Arseneau, Anik-Maïa Gentes Perron et Karine Pelletier.

Équipe de recherche : De l'Université du Québec à Chicoutimi : Christine Couture, professeure de didactique des sciences et de la technologie; Stéphane Allaire, professeur de pratiques éducatives; Pascale Thériault, professeure d'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire; Manon Doucet, professeure d'adaptation scolaire; Nadia Cody, professeure de formation pratique et Nicole Monney, étudiante à la maîtrise en éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

COUTURE, C. et D. MARTIN. « Conceptualiser l'expérience pour apprendre et développer : l'exemple d'un projet de développement pédagogique en classes multiâges », *Former des enseignants professionnels : Savoirs et Compétences*, 5^e Colloque International, IUFM Pays de la Loire, 2005.

FRADETTE, A. et D. LATAILLE-DÉMORRÉ. « Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 2003, p. 589-607.

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE ON COMMUNITIES OF LEARNERS. *Jalons de réussite d'une communauté d'apprentissage*, [<http://www.iscol.org/>], 2001.

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

MARTIN, D. « Classrooms are busy kitchens » ou « Comment gérer une classe multiâge », *Formation et profession*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2006.

PELLERIN, G., D. MARTIN et L. NOBERT. « Sans soutien, j'aurais coulé avec le bateau – Récit d'expériences vécues par des stagiaires dans des classes multiâges », *Vie pédagogique*, n° 142, février-mars 2007, p. 53-56.

VARGAS, C. « Les manuels scolaires : imperfections nécessaires imperfections inhérentes et imperfections contingentes », dans LEBRUN, M. (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 2006, p. 14-35.

WANG, M.C., G.D. HAERTEL et H.G. WALBERG. « Toward a knowledge base for school learning », *Review of Educational Research*, vol. 63, n° 3, 1993, p. 249-294.

La première année de ce projet a été rendue possible par la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi, la Commission scolaire de la Jonquière ainsi que la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay.

¹ Ces facteurs sont le fonctionnement de la classe, la qualité de l'enseignement, la quantité d'enseignement, la direction de la classe et la dynamique de la classe.

➤ UN CERTAIN REGARD SUR LE RENOUVEAU

LA VOIE DES COMPÉTENCES : UN MINI-SOMMET INTERNATIONAL ENCOURAGEANT

par Arthur Marsolais

L'observatoire des réformes en éducation (O.R.É.) est un organisme de recherche et de développement en éducation rattaché à l'Université du Québec, particulièrement à l'établissement de Montréal (UQAM). L'O.R.É. a tenu en avril 2007 un grand colloque sur la pratique actuelle de nombreux systèmes d'éducation de cibler des compétences dans leur curriculum. Le colloque a attiré une large participation étrangère, d'Europe, d'Amérique latine et d'Afrique (des pays en affinité avec la francophonie). La publication des Actes du colloque est à surveiller, en 2008, probablement chez De Boeck, en Belgique.

On a mis en valeur, dans ce colloque, trois ordres de considérations complémentaires. D'abord, *un regard culturel et historique assez global*. Celui-ci peut nettement contribuer à dédramatiser certaines des inquiétudes courantes dans notre conjoncture éducative québécoise. Sans désamorcer toutes les polémiques, évidemment et heureusement! Pourtant, ce grand tour d'horizon aide aussi à dégager une pensée critique sur les compétences, critique au sens de plus nuancée qu'une simple posture polémique hostile! Dans cette perspective, un tableau de l'évolution du curriculum, tracé par Jean-Marie de Ketele, est très éclairant. L'enseignement « classique » consistait à mettre en contact avec des modèles hérités, à traduire les grands auteurs et à les commenter. Lui a succédé, il y a déjà très longtemps, la séduction du « modernisme classique encyclopédique », où l'ampleur des connaissances, donc la priorité de la transmission, prédominent. Mais ce paradigme a graduellement cédé le pas au « modernisme scientifique et expérimental », qui s'allie naturellement à une programmation par objectifs et à une pédagogie de la maîtrise. Ce qui se dessine actuellement dans l'approche par compétences est une sorte de nouvelle strate qui se superpose aux strates antérieures, sédimentées mais non disparues : au-delà de la pure et simple transmission et aussi d'une centration sur l'application du connu, on progresse vers une « approche par situations-problèmes », qui dépasse l'application et qui peut prendre la figure d'une approche par projets. Pour J.-M. de Ketele, le grand reproche d'utilitarisme adressé à l'approche par compétences ne tient pas, car celle-ci a surtout le très grand mérite de *donner du sens* aux apprentissages.

Le colloque a permis, en second lieu, de montrer *la fécondité multiforme de l'attention portée aux compétences*. À l'intérieur d'une palette très large, comprenant par exemple des travaux de grande envergure présentés par Louise Lafortune (*Leadership d'accompagnement socioconstructiviste vers un agir compétent professionnel*; [<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>]), de l'Université du Québec à Trois-Rivières, des pistes très consistantes de renouvellement de l'éducation de base, au Chili, en Argentine, en République démocratique du Congo et ailleurs, montrent que la perspective des compétences ne s'enferme pas dans le « comment enseigner », mais touche aussi et beaucoup la question-clé de tout curriculum : qu'est-ce qui mérite d'être appris à, et par l'école?

Souignons, en troisième lieu, qu'ont déjà été effectuées *des analyses fines et rigoureuses sur les facettes d'une approche éducative par compétences*, qui peuvent fournir des réponses étoffées à des interrogations pédagogiques et didactiques. À titre d'exemple, les travaux de Philippe Jonnaert, de l'O.R.É., éclairent particulièrement le sens des situations d'apprentissage les plus adéquates, à distance d'une simple perspective d'application de règles, de formules et de savoir abstrait. C'est sans doute là qu'il faut soigneusement éviter un découplage entre un nouveau vocabulaire « consacré », une

façon codée de nommer les choses, et les choses elles-mêmes. L'aisance à utiliser et le goût d'utiliser une authentique approche par compétences ne peuvent que venir graduellement. Mieux vaut apprivoiser le potentiel très riche de cette perspective que plaquer de nouvelles étiquettes sur la pratique!

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

PETIT LITTRÉ DES IDÉES REÇUES SUR LE RENOUVEAU

par Amine Tehami

À certains égards, en tout cas à certains yeux, le renouveau pédagogique s'inscrit dans une rupture aussi totale que condamnable. Pour d'autres, il se situe dans la continuité d'idées souvent oubliées. L'idée de continuité, à titre d'exemple, est ordinairement attribuée à Lavoisier, pour son célèbre « *Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme* ». C'est oublier que le célèbre chimiste du XVIII^e siècle empruntait cette maxime à Anaxagore, un philosophe mort en l'an 428 avant J-C.

Le renouveau pédagogique est du même ordre. La plupart de ses idées apparemment radicales prennent quelques rides si on prend la peine d'en retracer les sources. S'inspirant de Gustave Flaubert (et son *Dictionnaire des idées reçues*) et d'Émile Littré (et son recours aux citations dans son dictionnaire), ce texte propose de recadrer, sur un ton humoristique, une vingtaine d'idées reçues sur le renouveau pédagogique.

Animateur-Accompagnateur : Mutation récente dans le métier d'enseignant, prônée par des pédagogues réformateurs. « *Dans cette école où le maître ne se tiendra plus constamment à sa tribune mais participera aux recherches en équipe [...] les relations du maître et de l'élève et l'atmosphère de l'école seront modifiées. L'école, se donnant pour mission d'habituer les élèves à apprendre, à comprendre, à travailler, verra le maître en train lui aussi de chercher la solution à un problème qui lui a été posé, beaucoup plus souvent qu'en train de transmettre des connaissances livresques [...]; le manuel sera un ouvrage de consultation, comme le dictionnaire, la grammaire; mais l'expérimentation et la recherche personnelle seront une source tout aussi fréquente et ordinaire de connaissances. [...] Les parents ont, eux aussi, tout comme les maîtres, à comprendre et accepter ces méthodes nouvelles, plus profitables à l'enfant. Et le maître sera ainsi, à son tour, une sorte d'élève; il apprendra de ses écoliers bien des choses [...].* » (Rapport Parent, 1963)

Bulletin : On en a récemment retiré rangs et classements faciles à comprendre. « [...] *le régime de compétition et de concurrence des bulletins, des rangs, des examens et notes d'examens de l'organisation scolaire traditionnelle n'est pas de nature à favoriser des sentiments de camaraderie cordiale et généreuse entre les élèves; il faudrait habituer l'écolier à se sentir en compétition avec lui-même et avec ses résultats antérieurs plutôt qu'en compétition et en état d'infériorité ou de supériorité vis-à-vis ses camarades.* » (Rapport Parent, 1963)

Cheminement particulier temporaire : Abandonné, au nom de la politique de l'intégration. « *Moins de 1 % des élèves du CPT sont parvenus à retourner en classe régulière.* » (MELS 2006)

Connaissances : Ont récemment été supplantées. « *Ce serait se tromper que de ne voir dans le maître que celui qui transmet des connaissances. Qu'il le veuille ou non, il est beaucoup plus que cela. Il est un éveilleur ou un endormeur des jeunes esprits; il est celui qui intéresse ou celui qui rend indifférent, celui qui apprend au jeune à dialoguer ou celui qui l'en rend incapable [...]. L'enseignement d'un véritable maître apporte des connaissances aux élèves, mais il éveille aussi leur esprit, il les familiarise avec de bonnes méthodes de travail, il soutient leur intérêt, il les rend capables et désireux d'étudier par eux-mêmes. Un étudiant qui a eu de bons maîtres possède la curiosité intellectuelle, il sait interpréter, analyser, synthétiser, il sait s'exprimer, il sait travailler.* » (Rapport Parent, 1963) « [...] *le régime pédagogique stipule qu'au primaire, le temps d'enseignement du français est passé de 14 à 16 heures sur les trois cycles et celui des mathématiques de 9 à 12 heures. Au secondaire, le français langue d'enseignement a gagné six unités ainsi que l'histoire et l'éducation à la*

citoyenneté, et les arts. Pour ce faire, on a aboli l'inscription à l'horaire de ce qu'on appelle les " petites matières " (formation personnelle et sociale, éducation au choix de la carrière, économie familiale). » (Déclaration du collectif Réussir la réforme, novembre 2006). Voir « **Paradigme** ».

Différenciation : Concept nouveau, dont le but inavoué est de couper dans les services aux élèves en difficulté. « Un éducateur conscient ne peut plus enseigner à une classe comme s'il s'agissait d'une masse anonyme, indistincte et docile; il sait qu'il a affaire à un groupe assez différencié et complexe. » (Rapport Parent, 1963) « [...] depuis] il faut se féliciter que les actions suivantes aient été menées à terme : un réseau de centres de la petite enfance, l'extension à temps plein de l'éducation préscolaire à 5 ans, des services de garde scolaire, une réduction substantielle du nombre d'élèves par classe à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire, ainsi qu'une augmentation du temps d'enseignement à partir de la présente année au primaire. Ces actions ont engagé des budgets significatifs [...] et sont susceptibles d'améliorer la transition et le début de la scolarisation de nombreux enfants en intervenant tôt auprès des élèves qui ont des besoins particuliers. [...] À ces mesures est associé l'ajout au préscolaire et au primaire de quelque 6 195 postes d'enseignants. Cela mérite d'être souligné, dans le contexte démographique et budgétaire actuel. » (Déclaration du collectif Réussir la réforme, novembre 2006)

Effort, manque d'... : Condition affligeant la génération YouTube. « Beaucoup d'éducateurs se plaignent du fait que trop d'étudiants manquent de méthode intellectuelle, qu'ils pensent mollement, se gargarisent de mots, font des affirmations gratuites et se contentent de l'à peu près. [...] Les étudiants actuels sont peut-être victimes d'un climat général qui porte à la facilité et au demi-effort. » (Rapport Parent, 1963) Voir « **Élèves, plus faibles qu'avant** ».

Élèves, plus faibles qu'avant : C'est à cause de la réforme au primaire. « Les jeunes gens sortent des collèges aussi ignorants [de leur langue maternelle] que s'ils avoient été élevés chez des étrangers. » (Pierre Restaut, *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française*, 1730) Voir « **Française, langue** ».

Enfant, pédagogie centrée sur l' : Inversion de perspective récente, au détriment des savoirs disciplinaires. « J'ai la conviction que l'école échoue aujourd'hui parce que c'est un lieu conçu d'abord et avant tout pour transmettre un certain nombre de connaissances et d'habitudes. La valeur de celles-ci est pour l'essentiel repoussée à un lointain avenir : ce sont des préalables que l'écolier doit assimiler en vue d'autres préalables, et ainsi de suite. Cette propédeutique, parce qu'elle est déconnectée du vécu de l'élève, n'est pas véritablement éducative. » (John Dewey, *Mon credo pédagogique*, 1897) « La pédagogie moderne a opéré un retour à un enseignement centré sur l'enfant. C'est un lieu commun de dire que l'école est faite pour l'enfant ; pourtant on pense trop souvent l'enseignement en fonction des programmes, des maîtres ou de l'école elle-même. Cette préoccupation d'un enseignement centré sur l'enfant a présidé à l'élaboration d'une pédagogie active; celle-ci se propose toujours de partir de l'enfant, de ses intérêts, de son jeu, de son imagination, pour développer chez lui la curiosité intellectuelle et l'initiative personnelle. On cherche à éliminer le pédantisme du maître, le carcan des programmes, la passivité de l'enfant. » (Rapport Parent, 1963)

Époque, la nôtre : « Tonner contre elle. Se plaindre de ce qu'elle n'est pas poétique. L'appeler époque [...] de décadence. » (Gustave Flaubert, *Dictionnaire des idées reçues*)

Études, toutes les... démontrent que : Argument invoqué par les opposants comme par les partisans de la réforme. « Il n'y a aucune idée trop stupide pour que vous ne sachiez trouver un universitaire pour la défendre » (H. L. Mencken)
« Contrairement à l'image un peu simplificatrice que l'on se fait de la science, il n'existe pas une, mais des sciences [...] selon la nature des objets auxquels on s'intéresse et selon les questions que l'on pose à propos de ces objets. Tout sujet ou

tout objet ne peut donc être étudié au moyen d'un schéma expérimental, tel qu'il est entendu dans son acception scientifique stricte. C'est le cas d'un programme et, à plus forte raison, d'un curriculum, en raison principalement de leur complexité et du caractère irréductible de cette complexité. [...] curriculum et programmes ne sont pas des objets de laboratoire [...] la réforme d'un système de l'éducation relève du politique au sens large. » (Michel Carbonneau, Vie pédagogique, n° 118, 2001)

Fonctionnaire : Rédacteur du programme de formation. « *Tel que l'avait souhaité le Groupe de travail sur le curriculum en juin 1997, la rédaction du programme de formation a impliqué plusieurs centaines (900) d'enseignants de métier travaillant au sein de divers comités. Ce programme se propose de corriger les défauts de l'ancien : ainsi, au primaire, les milliers d'objectifs qu'une enseignante titulaire devait poursuivre ont été remplacés par un nombre plus circonscrit de compétences disciplinaires et transversales, de savoirs essentiels et de domaines généraux de formation. Le document tient pour les trois cycles en 350 pages, soit considérablement moins que les anciens fascicules; au secondaire, le programme est quatre fois moins volumineux et tient en un seul volume, contre 39 pour l'ancien; il a 631 pages, au lieu des 2 622 précédentes, et chaque spécialiste disciplinaire y est concerné, en moyenne, par une trentaine de pages! L'ancien programme, dit par objectifs, avait donné lieu à une prolifération excessive d'objectifs (pas moins de 6 000 pour l'ordre secondaire) qu'aucun enseignant n'était en mesure de « couvrir » de manière systématique dans le temps imparti; il découpait trop finement les savoirs et les habiletés, de telle sorte que la vision d'ensemble s'en trouvait cachée et neutralisée. Le nouveau programme a corrigé cette lacune : en effet, l'approche par compétences vise à redonner une cohérence d'ensemble au curriculum en identifiant un nombre restreint de compétences disciplinaires et transversales que l'enseignant doit amener les élèves à développer, en s'appuyant sur des savoirs reconnus essentiels. » (Déclaration du collectif Réussir la réforme, novembre 2006)*

Française, langue : Est aujourd'hui victime du clavardage. « *Toutes les critiques que l'on formule au sujet des insuffisances en orthographe des écoliers d'aujourd'hui étaient formulées il y a cinquante ans ou vingt ans, avec la même insistance; il n'y a rien de changé sous le soleil. (L. Porinot, La crise de l'orthographe et l'école primaire, Bruxelles, Lamartin, 1933.)*

Jargon : Langue utilisée par les pédagogues-réformateurs. « *L'élève développe des stratégies appropriées pour une écoute et une lecture efficaces; il apprend à déduire le sens de textes oraux et écrits (interaction de l'apprenant et du texte) ».* (Programme de formation de l'école québécoise, page 102; nombre d'autres fois qu'apparaît, dans le programme, le mot « *apprenant* » en tant que nom : 2 (à la page 8, puis à la page 100); nombre d'autres fois qu'apparaît le mot « *élève* » : 935). Voir « **Fonctionnaire** ».

Marché du travail, la réforme est une réponse servile aux exigences du... : But non avoué des réformateurs.

« *L'acquisition de la culture est désintéressée mais elle n'est pas désincarnée; elle doit s'inscrire dans des études menant à une profession ou à un métier. » (Rapport Parent, 1963)*

Paradigme : On abandonne l'ancien au profit du nouveau. Avant 1962, mot inconnu hors chez les grammairiens professionnels. Depuis, le terme a été popularisé par Thomas S. Kuhn dans *La structure des révolutions scientifiques*. En 1969, dans l'épilogue à la seconde édition, Kuhn évoque une « *lectrice sympathisante [qui] a préparé un index analytique partiel et en a conclu que [paradigme] est utilisé au moins de vingt-deux manières différentes* ». Quelques paragraphes plus bas, après avoir invoqué des « *inconsistances de style* » pour en éliminer une vingtaine, Kuhn reconnaît avoir lui-même semé la confusion avec deux significations distinctes du mot *paradigme*. La première ne s'applique qu'aux sciences qui ont pour objet des entités sans mémoire ni conscience, comme la physique ou la chimie. Pour elles, un paradigme réfère aux

« découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à un groupe de chercheurs des problèmes types et des solutions ». Quant aux praticiens des sciences qui ont pour objet des êtres humains et des finalités sociopolitiques (comme les sciences de l'éducation), ils évoquent souvent la seconde signification, plus molle, celle-là. Pour eux, un paradigme réfère à « l'ensemble des croyances, des valeurs reconnues et des techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné ». Si l'on suit Kuhn dans sa postface de 1969, on constate qu'il n'entend ni valeurs ni croyances au sens où l'entendent les sciences humaines. Plus loin (à la page 282), il se dit « surpris » (dans l'édition originale anglaise, il écrit « puzzled ») par ceux qui ont cherché à étendre la thèse centrale de son livre à d'autres domaines que celui des sciences naturelles.

Privées, écoles : Fournissent, à un coût acceptable, un abri contre la réforme. « *La Fédération des établissements d'enseignement privés croit qu'il est impératif de poursuivre et réussir l'implantation de la réforme en cours, au nom des finalités énoncées dans les politiques qui sont à son origine. [...] Nous adhérons sans aucune réserve aux buts fixés par cette ambitieuse réforme et nous pensons, nous aussi, qu'il faut se donner collectivement les moyens pour qu'elle réussisse, déclare le président de la Fédération, M. Jean-Marc St-Jacques. [...] La Fédération des établissements d'enseignement privés regroupe actuellement 180 établissements d'enseignement privés fréquentés par plus de 105 000 jeunes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire.* » (Communiqué de presse, Montréal, 11 décembre 2006)

Redoublement : Pratique récemment limitée à une seule fois lors du parcours primaire. « *Si tous les maîtres de ce premier cycle savent constituer une équipe et si on assouplit le régime du classement des élèves, on pourra éviter de faire redoubler un écolier. À la fin du premier cycle seulement, si vraiment l'écolier n'est pas prêt à entreprendre le second, il sera dirigé vers une troisième année spéciale. [...] Là encore, par une distribution judicieuse et souple des élèves et par un travail d'équipe très poussé chez les professeurs, on pourra éviter de faire redoubler les classes. Il ne sera même pas question d'une sixième spéciale. À douze ans, au plus tard à treize ans, tous les élèves passeront au secondaire qui, lui, ouvrira une classe préparatoire pour ceux qui en auront besoin.* » (Rapport Parent, 1963)

Suisse : Pays sur lequel nous venons de calquer notre dernière réforme. « *Nous savons que l'école active exigera une transformation profonde de notre vie scolaire et ne se réalisera pas du jour au lendemain. Mais ce que nous avons vu en Europe, en Angleterre, en Allemagne et en Suisse, par exemple, nous donne raison de croire que ce n'est pas une utopie que de proposer la réforme de l'école élémentaire. Nous croyons que des maîtres éclairés en psychologie de l'enfant et conscients des exigences de l'heure peuvent réussir dans une bonne mesure, s'ils sont incités et encouragés à le faire, à imprégner leur enseignement de l'esprit de l'école active qui table sur la curiosité de l'enfant, qui habitue l'enfant à travailler de façon autonome.* » (Rapport Parent, 1963)

Tutorat, titulariat, école orientante et tutti quanti : Diversions récentes de l'acte d'enseigner. « *L'enseignement deviendra de plus en plus un travail d'équipe [...]. Il faudra conserver la fonction de titulaire de classe, surtout aux niveaux des 7^e, 8^e et 9^e. Mais il sera sans doute nécessaire aussi que tous les professeurs qui ont les aptitudes requises acceptent de diriger et de conseiller une vingtaine d'élèves auxquels ils s'intéresseront, non seulement quant à la matière qu'ils enseignent eux-mêmes, mais quant à la marche générale des études et quant aux problèmes particuliers de la formation de ces élèves. Au cours de rencontres nombreuses, le tuteur s'intéressera à tous les aspects de la vie scolaire de l'étudiant et particulièrement au problème de son orientation.* » (Rapport Parent, 1963)

M. Amine Tehami est directeur du Centre Rose-Virginie-Pelletier, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

DIRIGER AU TEMPS DES RÉFORMES ÉDUCATIVES... UN TRAVAIL DE SHERPA¹

par Guy Pelletier

« Réaliser une réforme de l'éducation ne consiste pas à vouloir
remplacer de l'imparfait par du parfait... »

Paul Inchauspé

Les systèmes éducatifs suivent des rythmes qui leur sont propres, dans lesquels alternent des périodes de changement et des périodes de croisière. Les unes et les autres sont utiles à la fois pour adapter le système éducatif aux transformations de la société, voire assurer la transformation même de la société, et pour consolider les acquis et assurer des formes de pérennité aux orientations engagées qui se révèlent positives.

On pourrait penser qu'en période de croisière le système navigue sur un long fleuve tranquille. Il n'en est pas ainsi. En fait, le système éducatif – ou l'un ou l'autre de ses segments – vit des changements continus parfois significatifs. Ces changements s'additionnent souvent les uns aux autres pour constituer des couches sédimentaires qui ne sont pas nécessairement harmonieuses et qui finissent par alourdir, avec le cumul, l'ensemble du fonctionnement du système éducatif. Il y a donc parfois lieu de revoir l'économie générale du système, afin d'en assurer une plus grande efficacité en fonction de l'évolution des objectifs poursuivis et des ressources disponibles.

DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN CHANGEMENT CONTINU

Au cours des dernières décennies, toutefois, les rythmes de changement ont été accélérés par une ouverture sans cesse accrue du système éducatif sur la société et de la société québécoise aux autres sociétés. Cette situation a contribué à des échanges humains internationaux de plus en plus importants, avec ce que cela suscite d'éléments de partage des connaissances et de comparaisons. À l'ère de l'accélération du développement des connaissances, des communications et des analyses comparatives internationales, pour associer les expressions d'un ex-premier ministre québécois (Maurice Duplessis) et d'un ex-premier ministre canadien (Jean Chrétien), guère de femmes ou d'hommes politiques peuvent déclarer que « nous avons le plus meilleur système d'éducation au monde »...

Au cours de la dernière décennie, cette nécessité impérative de revoir les systèmes éducatifs, de les renouveler, de les réformer, voire de les refonder, n'a pas été seulement l'apanage du Québec. La majeure partie des pays occidentaux, mais d'autres aussi, ont mis en place au cours de la décennie 90, ou plus récemment, de grandes commissions d'enquête – comme celle des États généraux sur l'éducation – conduisant à un ensemble de réformes de leur système éducatif. Tout comme cela fut le cas pour le Québec, ces réformes sont plurielles et complexes, même si certaines personnes éprouvant probablement des difficultés à les comprendre les ont réduites, par exemple, à la question des « notes » pour la Suisse, des « compétences » pour le Québec ou du « pilotage par résultats » pour la France.

Dans les suites du développement constant des connaissances et de leurs partages internationaux, les systèmes éducatifs possèdent désormais de plus en plus de points communs. Entre autres éléments de partage, on peut citer les avancées réalisées dans la compréhension des processus d'apprentissage, de la maîtrise de l'enseignement et d'une conception plus appropriée de l'organisation scolaire favorisant, par exemple, plus de souplesse et d'autonomie de gestion à l'école. Ces

échanges internationaux conduisent à des formes d'hybridation de plus en plus remarquées dans le développement et la mise en place des politiques éducatives. Notamment, au cours de la dernière décennie, on a vu émerger de plus en plus de ressemblances dans certains éléments structurants des systèmes éducatifs, tant dans leur organisation scolaire que dans l'ensemble de leur conception curriculaire, avec les tenants et les aboutissants que cela implique pour les nouveaux rôles à assumer et les formations à concevoir pour le personnel de l'éducation.

L'ÈRE D'UNE NOUVELLE GOUVERNANCE ET DU TRAVAIL COLLABORATIF

À maints égards, sur le plan de l'administration et de la gestion du système éducatif, nous sommes entrés dans l'ère d'une nouvelle gouvernance. Certes, cette gouvernance se profile avec des nuances différentes selon l'histoire et les contextes des pays et des régions, mais un élément qui apparaît aujourd'hui vraiment partagé est l'appel majeur à de nouvelles façons de diriger l'organisation scolaire tant au niveau local qu'au niveau régional ou national, que celle-ci soit publique ou privée. Plusieurs de ces « pratiques » ne sont pas vraiment novatrices; ce qui est nouveau, c'est l'importance de leur généralisation. Dans les conséquences des réformes engagées, le travail du dirigeant n'est plus le même. C'est particulièrement le cas de ceux qui oeuvrent au niveau de l'encadrement intermédiaire ou local du système éducatif, c'est-à-dire dans les directions régionales et les directions d'établissement.

Même si cela ne fut vraiment jamais tout à fait la situation, les dirigeants de l'éducation d'aujourd'hui sont de moins en moins de simples relais administratifs des décisions, des politiques et des normes qui sont élaborées à un niveau hiérarchique supérieur. Ils sont de fait de plus en plus sollicités à prendre des décisions non programmées, à élaborer des projets éducatifs originaux et pertinents, à répondre de leur gestion scolaire devant tous, y compris devant des dirigeants politiques de proximité, et à assumer une fonction de leadership pédagogique comme jamais auparavant. Or, pour réaliser cet éventail de « nouveaux rôles », ils doivent à la fois redéfinir l'exercice de leur fonction d'autorité, apprendre à travailler de plus en plus en réseau et favoriser le travail collaboratif. À cet effet, le défi peut s'avérer très grand si les autres partenaires avec lesquels ils oeuvrent aspirent peu à ce travail collaboratif et ne sont pas ouverts à revoir des pratiques individualistes de travail qui, jusqu'ici, leur ont assuré des zones de confort personnel et professionnel. D'autant plus que ces pratiques individualistes de travail sont celles que ces personnes ont apprises - et qui même parfois étaient valorisées - au sein de l'organisation scolaire d'avant les réformes engagées.

Puis, il faut aussi signaler que les changements de rôles attendus des dirigeants de l'encadrement intermédiaire ou local sont une réalité relativement récente, laissant parfois ces derniers apparaître comme des opportunistes, des tout-venant... De fait, une lecture attentive de l'histoire de l'organisation scolaire au Québec permet de remarquer que même lors de la grande réforme scolaire des années 60, les dirigeants de l'encadrement intermédiaire étaient peu présents comme acteurs stratégiques et signifiants. Au Québec, comme dans bien des pays, les changements majeurs des années 60 au sein du système éducatif ont reposé surtout sur l'alliance objective créée entre le gouvernement de l'époque et le syndicalisme enseignant, dont il favorisera le regroupement et l'harmonisation des statuts à l'intérieur de la Corporation des enseignants du Québec. À l'époque, à quelques exceptions près (Montréal et Québec), les commissions scolaires étaient de très petite taille et d'un fonctionnement artisanal. Plus souvent qu'autrement, leur rôle consistait à appliquer les règles ministérielles et elles disposaient de peu d'espace décisionnel discrétionnaire. Elles ne possédaient ni l'autorité morale ni l'expertise qu'elles ont aujourd'hui. Somme toute, le ministère de l'Éducation de l'époque avait une capacité de définition et d'action bien

supérieure à celle d'aujourd'hui, alors qu'il doit composer de plus en plus avec une multitude de partenaires qui disposent aussi de bases de crédibilité et de légitimité importantes.

DIRIGER EN ÉDUCATION : UN NOUVEAU MÉTIER

Les dirigeants d'établissements scolaires de l'époque avaient un statut en devenir et celui-ci le sera encore pour plusieurs années... Est-il nécessaire de rappeler que ce ne sera qu'au milieu des années 80 qu'on reconnaîtra par des textes législatifs un statut au directeur d'école? De plus, à cette époque, la fonction attendue de la direction d'école était surtout d'assumer des tâches administratives et d'appliquer les règles. On n'attendait pas de celle-ci qu'elle ait un rôle pédagogique (expertise, mobilisation et évaluation). Historiquement, c'était le rôle de l'inspecteur et, avec la disparition du corps d'inspection, ces fonctions n'ont pas été transmises illico aux directions d'établissement. Les enseignants n'avaient pas non plus d'attentes manifestes à cet égard. Ce constat m'est apparu avec force il y a de cela quelques années, alors qu'à la demande de l'Alliance des professeurs de Montréal, dans le cadre de leur 50^e anniversaire de fondation, Claude Lessard et moi avons conduit une recherche élaborée auprès des membres de cette association syndicale². Dans notre enquête, nous avons trouvé pertinent de reprendre un certain nombre de questions posées 25 ans plus tôt par Pierre Dandurand et Rodrigue Johnson (1969) aux membres de cette même association. Parmi les résultats obtenus et inattendus, il était particulièrement révélateur de constater les changements des attentes des enseignants à l'égard de leur directeur d'école. Ainsi, si dans les années consécutives à la réforme des années 60, les enseignants considéraient que leur direction d'école devait se limiter aux tâches administratives et financières, quelque 25 ans plus tard, les répondants considéraient qu'elles devaient aussi posséder une expertise certaine au regard des questions d'ordre pédagogique, et ce, autant au primaire qu'au secondaire.

Si aujourd'hui des enseignants manifestent de telles attentes à l'égard des directions d'école, que dire de leurs supérieurs, des parents et des membres de la communauté? L'ouverture accentuée de l'école sur son environnement fait en sorte que le directeur est derechef confronté à sa communauté immédiate, envers laquelle il doit manifester une véritable expertise tant de direction que pédagogique dans la gestion de son établissement. Il est de moins en moins dans une situation où il peut « faire celui qui ignore » et refiler aux autres ou à ses supérieurs des questions qui concernent la gestion de son école. Sa légitimité et sa crédibilité en dépendent. Les zones d'autonomie accordées à l'école font en sorte que ses dirigeants sont davantage visibles et exposés, voire surexposés, et ils doivent œuvrer dans des contextes nouveaux souvent caractérisés par la complexité et l'incertitude. Une complexité accrue qui émane, entre autres, de la rencontre de plusieurs légitimités autant démocratiques (la direction politique du ministère, le conseil des commissaires, le conseil d'établissement, etc.) que professionnelles (l'expertise des enseignants, des conseillers pédagogiques, des directions de services, etc.) et celles associées à une culture libérale du type « marché économique » qui s'est progressivement implantée (projets particuliers, clientélisme des parents, palmarès, etc.) dans la dynamique de la gestion scolaire. Une incertitude qui n'est pas étrangère à un pilotage par cinq ministres différents, dont tous n'ont pas toujours manifesté un leadership politique signifiant dans leur soutien aux changements engagés. Une telle situation conduit à des formes fragiles de gouvernance reposant sur des légitimités composites qui se tissent comme des arabesques et qui doivent continuellement être reconstruites³.

LES SHERPAS DU CHANGEMENT

Les réformes de l'éducation, ici et ailleurs, ont contribué à renforcer cette situation en reconnaissant l'école et sa communauté comme le pivot premier de développement des systèmes éducatifs. Si une grande partie de l'attention

médiatique sur les réformes de l'éducation a porté sur les programmes scolaires, particulièrement sur ses conséquences dans l'organisation des tâches des enseignants du secondaire et les inquiétudes de certains d'entre eux à cet égard, il m'apparaît essentiel de signaler que s'il y a une catégorie du personnel de l'éducation qui a été particulièrement affectée dans les changements engagés et qui a été ignorée, c'est bien celle des dirigeants responsables de l'encadrement. À maints égards, la contribution de ces derniers dans le pilotage et la conduite des changements est une réalité méconnue et à laquelle il faut rendre justice. Je tiens particulièrement à le signaler pour la raison suivante : dans son rapport annuel⁴, le Conseil supérieur de l'éducation (2006) faisait l'éloge des conseillers pédagogiques comme agents de changement et diffuseurs des connaissances et de leur mise en pratique professionnelle. On ne peut évidemment pas être insensible à cette analyse et la situation a aussi été soulignée lors des rencontres nationales qui accompagnaient le renouveau pédagogique. Malheureusement, cet avis du Conseil fait peu de cas de la contribution des directions d'école dans la mise en œuvre des changements. Or, s'il est une réalité que l'on ne peut ignorer, c'est bien le rôle incontournable qu'ont joué et jouent encore ces dernières comme porteuses de la réforme. À bien des égards, les dirigeants scolaires ont été beaucoup plus que des « agents de changement ». Ils ont été bien souvent les véritables « sherpas » du changement... Ce sont eux qui ont eu à les porter et à les supporter, souvent contre vents et marées au plus fort de la vindicte, laquelle fut particulièrement acerbe au cours de la dernière année et dans un contexte de négociations collectives difficiles qui ont même conduit à l'implosion du syndicalisme enseignant.

Encore aujourd'hui, plus de dix ans après le dépôt du rapport des États généraux sur l'éducation (1996), ils ont à dire et à redire les consensus obtenus, les changements engagés, les ajustements de parcours effectués, et à témoigner du soutien exercé auprès de leurs équipes alors qu'ils sont trop souvent eux-mêmes en situation d'isolement et en manque d'appui. Les réformes engagées, qu'elles soient en cours ou en détours, voire à rebours, font en sorte qu'aujourd'hui, la fonction de direction des écoles est soumise à de nombreuses transformations. Parmi celles-ci, probablement jamais comme auparavant, la direction d'école doit avoir une connaissance et un discours pédagogiques crédibles et légitimes, notamment sur le sens et le contenu des réformes. Il en va de même pour les directions générales des commissions scolaires, qui ne peuvent se défilier devant leurs commettants en disant que « cela relève du ministère » ou, plus crûment, que « c'est la faute du ministère »!

DE L'ORGANISATION SCOLAIRE, DE L'AUTORITÉ ET DE LA POLITIQUE

Les réformes engagées dans le système scolaire à la suite des États généraux ont aussi profondément transformé l'organisation scolaire. Les réorganisations furent massives (fusion, regroupement sur des bases linguistiques, etc.), au moment même où nous avons assisté à des départs massifs à la retraite, avec ce que cela pouvait impliquer comme perte d'expertise et nécessité d'élaborer de nouveaux rapports professionnels de collaboration et de coopération.

Les dirigeants des commissions scolaires, responsables de l'encadrement intermédiaire, ont aussi vu leurs tâches être profondément modifiées. Des pratiques administratives maîtrisées d'avant la réforme ont dû être revues et modifiées, d'autres ont émergé pour les besoins de l'action, mais aussi pour répondre aux vagues hésitations qu'entraînaient inévitablement les changements de ministre. La mise en place de commissions scolaires de plus grande taille et couvrant un plus large territoire a nécessité une planification et une reddition de comptes plus exigeantes, mais a aussi créé des lieux politiques beaucoup plus importants et significatifs qu'avant. Dire que la direction des commissions scolaires et des écoles doit adopter des comportements plus « politiques » est devenu un euphémisme. Toutefois, reconnaître que diriger en éducation exige aujourd'hui beaucoup plus d'habiletés politiques qu'auparavant est une réalité qui ne relève pas uniquement

des conséquences de la réforme de l'éducation. Elle est davantage le fait de l'évolution de l'exercice de l'autorité au sein des sociétés caractérisées de plus en plus par la complexité, l'incertitude et l'ambiguïté introduites par les changements incessants et l'établissement de nouveaux rapports de pouvoir. Au cours des dernières décennies, nous sommes passés de l'exercice d'une autorité traditionnelle qui avait peu à s'expliquer, à une autorité postmoderne dont la légitimité première repose sur la capacité des dirigeants à dire, à argumenter, à mobiliser, bref à faire preuve d'un ensemble de compétences complexes associées à l'exercice d'un leadership de qualité.

Devant ce maelström de changements qui nous bousculent, qui nous habitent, mais qui bien des fois nous hantent, nous pourrions être tentés de nous réfugier dans le statu quo et son caractère passiste. Bien des critiques formulées à l'égard de changements en éducation – dont des éléments de la réforme – tiennent davantage aux inconforts que nécessite l'obligation de revoir nos « bonnes vieilles pratiques » qu'à la pertinence de la contribution des changements engagés à une meilleure réussite scolaire des élèves d'aujourd'hui.

Mais, il en va de même, au regard des habiletés et des compétences nécessaires pour diriger au temps du travail collaboratif, de la réalisation et de la conduite de projets éducatifs partagés. Dans leur recherche menée auprès des cadres scolaires du Québec⁵, Lusignan, Brassard et Lessard (2002) avaient mis en lumière l'importance des conséquences qu'impliquaient la mise en place du travail collaboratif valorisé par la réforme et la nécessité d'une formation continue mieux organisée pour les gestionnaires de l'éducation. Au cours des dernières années, on aura pu observer un malaise de l'encadrement face à la nature des stratégies et des comportements à adopter au sein de la nouvelle dynamique organisationnelle qui caractérise le système scolaire québécois. Les changements engagés ne remettent pas seulement en question le travail relativement individualiste et cellulaire des enseignants, mais aussi celui des différentes catégories du personnel de l'encadrement. Il n'y a plus de niches protégées par des frontières hiérarchiques rigides. Tous et chacun doivent apprendre à travailler en réseau et être engagés dans des démarches de projets partagés. Et cela entraîne la consolidation et le déploiement de compétences qui caractérisent l'exercice d'un travail collaboratif, dont celles associées à un leadership d'expertise et de référence.

Bien des dirigeants pourraient dire, à juste titre : « Je ne me suis pas engagé pour cela. »; « Ce n'était pas comme cela quand j'ai accepté cette fonction d'autorité. »; « Les règles du jeu ont changé et l'on ne m'a pas demandé mon avis. » Et il est vrai de le dire! Je l'ai déjà signalé. Les membres du personnel qui ont été les plus affectés par les réformes engagées en éducation ne sont pas ceux qui sont les plus médiatisés. Ce ne sont pas non plus ceux qui se réfugient dans un rôle de souffre-douleur des « bien méchantes réformes » du ministère, d'un ministère qui, dans l'imagination délurée de certaines personnes, copierait une expérience du primaire genevois. Rien n'est trop beau pour faire des titres! Il est désolant de le dire, mais certains médias aiment bien tirer sur l'école parce qu'elle ne change pas, ou parce qu'elle change. Cela assure toujours une couverture médiatique.

Les véritables artisans des changements en éducation ne sont pas membres d'une officine ministérielle, pas plus qu'ils sont les élus de débats universitaires impénétrables. Ce sont des enseignants et des dirigeants qui s'y engagent avec générosité au quotidien par l'analyse constante de leurs pratiques, par des expérimentations novatrices et par le développement de leurs compétences individuelles et collectives, afin d'assurer la meilleure réussite possible à tous leurs élèves. Les insatisfaits face aux changements engagés savent souvent mieux se mettre en valeur médiatique que ces artisans qui s'y investissent et s'y déploient au quotidien. Il y a là une réalité inéluctable que le système éducatif québécois partage aussi avec d'autres pays.

En guise de conclusion

On ne change pas pour changer... On change parce que l'on a atteint les limites de ce que l'on pouvait faire dans l'état actuel des choses. Le travail d'analyse effectué et les propositions formulées en 1996 par les États généraux sur l'éducation ont été exemplaires. La démarche fut d'ailleurs reprise au sein d'autres pays, ce qui a contribué à accroître encore la reconnaissance de l'expertise du Québec à l'étranger dans la conduite des changements en éducation.

Au printemps 2006, nous avons accueilli pendant six semaines une importante délégation des directeurs centraux et régionaux du ministère de l'Éducation et de la Formation de la Tunisie. Ils ont été reçus au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans plusieurs commissions scolaires et dans des écoles primaires et secondaires de différentes régions du Québec. À travers leur regard analytique et critique, nous avons pu constater jusqu'à quel point la réforme de l'éducation du Québec n'était pas qu'un « projet ministériel », mais qu'elle était une réalité en marche, qu'elle imprégnait les conceptions et les discours, qu'il y avait des partisans et des réticents, mais que tous convenaient qu'il fallait aller de l'avant car l'essence même de la réforme était juste et légitime. Bien sûr qu'il y a et qu'il y aura des problèmes de « plomberie » à ajuster en cours de route, mais les vagues du changement sont engagées; aucune personne responsable ne voudrait revenir à la situation antérieure.

Lors de ces rencontres avec les dirigeants tunisiens, Paul Inchauspé a fait l'observation suivante, qui a été retenue :
« Réaliser une réforme de l'éducation ne consiste pas à vouloir remplacer de l'imparfait par du parfait, mais bien de chercher à corriger les situations non résolues par les réformes précédentes. »

En somme, toute réforme est, par essence, imparfaite. Et parce qu'elle est imparfaite, on a la possibilité de l'adapter pour mieux se l'approprier, compte tenu de son contexte et des défis que l'on a à relever. Les réformes parfaites n'existent pas et les dirigeants parfaits non plus... Heureusement d'ailleurs! Ces imperfections sont porteuses d'un avenir que l'on construit au quotidien et qui font en sorte que l'on peut continuer à vivre et à apprendre.

M. Guy Pelletier est professeur au Département de la gestion de l'éducation et de la formation, à l'Université de Sherbrooke.

¹ Texte adapté de la conférence présentée au colloque « La nouvelle gouvernance en éducation », tenu à Montréal du 11 au 13 octobre 2006.

² PELLETIER, G., en collaboration avec C. LESSARD, *Enseigner en milieu urbain : 9 000 quelque cents jours et après...*, rapport de recherche, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1993.

³ Pour une analyse plus approfondie du sujet, voir G. PELLETIER, « Décentralisation, régulation et gouvernance des systèmes éducatifs : un cadre de référence », dans l'ouvrage collectif *Autonomie et décentralisation : entre projet et évaluation*, Montréal, AFIDES, 2001.

⁴ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005*. Gouvernement du Québec, 2006.

⁵ LUSIGNAN, J., A. BRASSARD et C. LESSARD, *Impacts des derniers changements sur le réseau des commissions scolaires*, Labriprof-CRIFPE, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 2002.

ARTICLES HORS DOSSIER

LÀ, TU PARLES! – UN SITE INTERNET AU SECOURS DE LA COMMUNICATION ORALE

par Mathieu Bruckmüller

Parent pauvre de l'enseignement au Québec, la communication orale est pourtant aussi importante que l'écriture ou la lecture. Pour renverser la vapeur, le ministère de l'Éducation a développé « Là, tu parles! », un site Internet original et ludique à l'intention des adolescents âgés de 14 à 17 ans, structuré autour du domaine général de formation « Orientation et Entrepreneuriat ». Après 18 mois d'expérimentation, le site a ouvert de façon officielle le 1^{er} décembre 2006. Pour Sylvie Roussy, chargée de projet au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sports (MELS) et responsable du développement de « Là, tu parles! », ce site est conçu pour accompagner les jeunes du deuxième cycle du secondaire dans le développement de leur compétence à communiquer oralement. Il permet aussi de soutenir les enseignants de français dans l'enseignement-apprentissage de la communication orale.

L'idée du site découle d'un plan global d'action pour la valorisation du français, langue d'enseignement, présenté en décembre 2001, qui touche la lecture, l'écriture et la communication orale.

« Cet outil va permettre aux élèves de se conscientiser, de prendre en compte le fait que l'oral n'est pas inné. On peut l'apprendre et le développer. Si ce message passe auprès des élèves, ça veut dire qu'il est possible de le passer aux enseignants », avance celle qui a enseigné plusieurs années, notamment le français, à la Commission scolaire au Coeur-des-Vallées, en Outaouais.

Au cours de la mise au point du site, plusieurs des enseignants qui y ont étroitement collaboré ont montré un vif intérêt pour travailler l'enseignement de l'oral, tout en soulignant leur difficulté par rapport à la manière d'y arriver. En effet, les cours de didactique de l'oral à l'université ne sont pas légion, ni les outils à la disposition des enseignants. Certes, des éléments sont abordés dans le programme de formation, mais concrètement, comment s'y prend-on?

Souvent, ils se rendaient compte qu'ils n'enseignaient presque pas l'oral, mais qu'ils l'évaluaient. « Évaluer des éléments de contenus qu'on n'a pas enseignés, c'est un peu gênant », dit Sylvie Roussy. Pour remédier à la situation, ils ont indiqué leur souhait d'avoir un outil didactique approprié. Le site s'est ainsi enrichi d'un corpus de textes oraux. « Nous avons interrogé des individus de tous les horizons professionnels, pour leur demander dans quelles situations de travail ils étaient amenés à utiliser des stratégies efficaces à l'oral, avec qui, et pour faire quoi. » Des centaines d'adolescents ont confié qu'ils ne se sentaient pas aussi habiles et confiants qu'ils le voudraient dans diverses situations de communication de leur quotidien. L'objectif est de les motiver à faire le transfert entre ce qui est enseigné dans la classe et ce qui se passe à l'extérieur de celle-ci, à côté d'eux, le tout de façon pragmatique. Une démarche essentielle pour des jeunes en plein cheminement quant à leur orientation professionnelle. Cette situation justifie de mettre l'accent davantage sur le second cycle du secondaire. « Au premier cycle, la pédagogie de l'oral a beaucoup évolué grâce aux cercles de lecture qui amènent plus de discussions. Au deuxième cycle, on est encore trop rigide et on souffre, en plus, d'un manque criant d'outils pour enseigner l'oral. Aujourd'hui, le jeune ne sait pas quelles sont ses forces et ses faiblesses en communication orale », diagnostique Sylvie.

Le site compte une trentaine de vidéos où s'expriment des professionnels. Ceux-ci parlent des différents contextes, dans leur

métier, où ils doivent prendre la parole. Un exercice intéressant, car au début, les gens contactés disaient qu'ils n'étaient pas de bons communicateurs. Finalement, l'exercice leur a permis de prendre conscience non seulement de leur force en communication orale, mais aussi d'établir leur profil de locuteur.

Ces vidéos sont insérées tout au long des six parcours stratégiques qui permettent au jeune de s'approprier des contextes communicationnels qui lui semblent difficiles. Il peut aller les consulter de son propre chef ou à la demande d'un enseignant. On retrouve, entre autres sujets : éviter un conflit avec une personne de mon entourage, combattre mon stress quand je parle, prendre ma place dans un groupe, établir et maintenir des contacts avec mes interlocuteurs, dire à quelqu'un ce que je n'aime pas dans une situation, être pris au sérieux quand je discute avec quelqu'un.

Réparti sur 16 écrans, chaque parcours dure une vingtaine de minutes. Tout au long, des questions sont soumises à l'élève pour imaginer le contexte. On lui tient la main, mais il a également un rôle actif. Lorsqu'il écoute la vidéo, il voit des insertions qui correspondent à des stratégies efficaces utilisées par les différents professionnels. L'élève doit les cocher dans une grille si cela fait partie de son portrait de locuteur actuel ou si c'est une stratégie qu'il veut développer. Une fois cochés, les éléments sont consignés dans le carnet de bord de l'élève qui, au fil des écoutes, établit son portrait. Pour une fois, l'oral conserve des traces. Au fur et à mesure, l'élève prend conscience de ses forces, mais aussi de ses besoins immédiats de formation. Les parcours sont aussi une invitation à prendre conscience des exigences qui l'attendent en communication orale dans le monde du travail, et ce, à moyen ou long terme. Bref « Qui es-tu et qui souhaites-tu devenir? À se comparer, on comprend mieux qui on est et on comprend mieux ce que l'on doit développer », précise Sylvie. D'ici peu, cinq nouveaux parcours devraient être ajoutés. Généralement, il suffit de 3 à 4 parcours pour obtenir son profil détaillé.

Le site comprend également un volet entier à l'intention des enseignants. Ils peuvent aller prendre connaissance des carnets des élèves et valider en classe leurs forces et leurs besoins en expression orale. Il n'est pas facile pour un enseignant de visionner tous les carnets quand il a plusieurs dizaines d'élèves. Conséquemment, « Là, tu parles! » a imaginé de pouvoir les consulter sous forme statistique. « Par exemple, 70 % de mes élèves ont visité tel parcours; et sur celui-là, presque 100 % disent vouloir développer cette stratégie. Cela fournit des guides à l'enseignant, des pistes pour explorer des situations d'apprentissage en classe », précise Sylvie.

Comme l'enseignement de l'oral n'est pas aisé, pour chacune des familles de situations, on propose des stratégies explicites d'apprentissage. « Nous sommes allés en classe pour prendre des images d'enseignants et d'élèves en action. Nous avons actuellement deux vidéos et nous souhaiterions en avoir quatre. » De plus, on trouve sur le site un blogue collectif pour les enseignants. Sans compter la section ressources où sont consignées de nombreuses références documentaires, sur le Web ou accessibles en formation continue et des vidéos qui permettent d'établir un portrait professionnel en enseignement de l'oral.

À terme, Sylvie Roussy souhaite que l'enseignement de l'oral et son évaluation prennent une nouvelle place. « L'oral, c'est autre chose que l'exposé oral; il y a aussi la discussion. Par exemple, un enseignant qui souhaite travailler la réflexion critique avec ses élèves peut discuter avec eux de l'actualité durant cinq minutes au début de chaque journée. Il y a des activités orales qui permettent à l'enseignant de développer des stratégies à l'intention des élèves. C'est un moyen de faire de l'enseignement explicite. On sort ainsi du modèle traditionnel de pédagogie de l'oral, lequel devrait être un objet d'apprentissage et d'enseignement à part entière. »

On comprendra que ces pratiques ne se font pas au détriment de l'écrit et de la lecture. Les transferts cognitifs sont importants. « Habituellement, les enseignants travaillent très près de l'écrit quand ils sont à l'oral. Ils souhaitent faire de l'oral tout en s'assurant qu'ils sont en synergie avec l'écriture et la lecture, pour économiser du temps », conclut M^{me} Roussy.

Le site « Là, tu parles! » connaît déjà un beau succès. Il est fréquenté très souvent et les élèves sont invités à y retourner régulièrement. Ils sont d'ailleurs nombreux à y avoir laissé des commentaires, ce qui lui permet d'être en constante évolution et de se rapprocher au maximum des utilisateurs.

[www.latuparles.qc.ca/]

[www.recitlangues.org/]

M. Mathieu Bruckmüller est journaliste pigiste.

LES RÉGIONS

➤ DU CÔTÉ DE LA CÔTE-NORD

UNE ÉCOLE PHARE AU SEUIL DE L'ANTICOSTI-MINGANIE

Alliant rigueur et souplesse, l'école secondaire Monseigneur-Labrie, à Havre-Saint-Pierre, met en œuvre une organisation scolaire entièrement dévolue aux besoins de formation de ses 290 élèves.

par Paul Francoeur

Cette école a vécu une transformation en profondeur qui provient, d'abord et avant tout, du long cheminement de l'équipe-école, de plus en plus consciente, unanime et déterminée, qui a abouti à l'application de mesures qui se déploient maintenant avec ampleur et cohérence. Pendant plus de six ans, sous la coordination successive de trois directeurs – Marius Richard pendant quatre ans, Hugues Plamondon pendant un an et Mario Cyr depuis septembre 2006 – le personnel s'est livré à l'analyse, à l'échange, à la concertation et à l'expérimentation, et a ainsi pu rectifier son tir. Par sa démarche exemplaire et son projet éducatif novateur, l'école Monseigneur-Labrie s'affirme désormais comme un modèle inspirant pour le réseau scolaire.

Pourtant, les défis abondent dans cet établissement dont l'aire de recrutement s'étend aux villages côtiers, depuis Rivière-au-Tonnerre à l'ouest jusqu'à Natasquan à l'est. L'effectif scolaire compte aussi des jeunes issus des réserves autochtones et même de l'île d'Anticosti. L'intervention éducative s'inscrit dans un contexte socioéconomique souvent fluctuant. En dépit de son industrie minière, Havre-Saint-Pierre demeure surtout tributaire de l'activité saisonnière de la pêche. En plus de la rudesse du climat, il faut prendre en compte l'obstacle des distances dans ce pays démesuré. À la fin de leurs études secondaires, la majorité des jeunes se voient contraints à l'exode, soit pour la poursuite de leur formation, soit pour s'intégrer au marché du travail.

LES SEPT PILIERS D'UN RENOUVEAU

En 2000, les élèves de cette région présentaient les mêmes traits que ceux généralement observés à travers le Québec dans l'enseignement secondaire : peu d'intérêt et de motivation pour l'étude, faible sentiment d'appartenance à l'institution scolaire, taux d'abandon élevé. Dans le sillage de la stratégie d'intervention *Agir autrement*, l'équipe-école amorça alors un processus de questionnement, d'analyse de situation et de réflexion sur les voies possibles de solutions et d'expérimentation de nouveaux leviers d'action. Cette démarche devait durer cinq ans, pour aboutir par consensus à la mise en place d'une organisation scolaire très exigeante pour les administrateurs et pour les enseignants, mais nettement plus favorable à l'épanouissement des élèves. Sept aspects prennent un relief particulier dans cette réorganisation et ce renouveau :

1. LA LOI ET L'ORDRE

Quand Mario Cyr prit les rênes de l'école en 2006, il était patent que des problèmes directement liés à l'application de la nouvelle organisation scolaire devaient être réglés au préalable : en particulier, l'indiscipline, qui freinait la bonne marche de

l'établissement et déstabilisait les nouvelles initiatives qu'on tentait d'introduire. En vue de rétablir un climat de sécurité et de créer des conditions d'ordre propices aux apprentissages, les enseignants, les membres des services complémentaires et le personnel de soutien décidèrent de conjuguer leurs efforts pour assainir la situation. Fort de cet accord, et avec l'assentiment des autorités de la Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord, le directeur de l'école procéda alors à des nominations stratégiques : deux enseignants furent désignés à demi-temps pour coordonner tous les aspects de la discipline scolaire, à la fois comme médiateurs entre les enseignants, les élèves et les parents et comme gérants du suivi des sanctions imposées (retenues, expulsions, etc.) : Annie Boudreau pour le premier cycle et Éric Laliberté pour le deuxième cycle, collègues dont la personnalité correspondait bien au profil recherché pour cette fonction. On leur attribua un local fonctionnel (nommé couramment le « 316 »), situé un peu en retrait, pour accueillir les élèves expulsés des classes et pour tenir des rencontres individuelles. On mit à leur disposition un système informatique performant, facilitant notamment la tenue à jour et la supervision des dossiers de tous les élèves qui faisaient l'objet d'un rapport ou d'une mesure disciplinaire. Ainsi, les responsables pouvaient assurer un traitement précis, efficace et rapide des situations.

À la demande des parents, ils produisent un bilan ponctuel de la conduite d'un élève. Aucun retard n'est toléré dans l'exécution des sanctions consécutives aux comportements inacceptables. Annie et Éric n'ont aucune autorité pour annuler ou modifier les mesures décrétées. Ils s'emploient parfois à les relativiser à la suite d'une entrevue avec un élève, ou à les pondérer pour l'avenir après un échange à froid avec l'enseignant en cause.

Le directeur conclut : « Un mois après l'entrée en fonction des deux médiateurs, j'ai observé que la situation s'était grandement améliorée, que les problèmes se réglaient au fur et à mesure, que les élèves récalcitrants prenaient conscience d'une ferme cohérence de la part des adultes et que les surveillants d'élèves estimaient que leur tâche devenait normale. Cette sécurité retrouvée représentait un préalable indispensable à notre effort de renouveau pédagogique. »

2. LA GRILLE HORAIRE

L'instauration d'une nouvelle grille horaire, profondément remaniée, constitue sans doute l'élément déterminant de la réforme accomplie par l'école. Elle a exigé un bouleversement des horaires dans tous les aspects du fonctionnement scolaire : enseignement, cafétéria, transport, etc. et une grande flexibilité de la part du personnel enseignant, relativement à la définition de leur tâche. En vue du bien des élèves, tous les partenaires ont adhéré à cette façon de faire radicalement novatrice :

- L'horaire scolaire se répartit maintenant en cinq périodes quotidiennes pendant un cycle de neuf jours : trois périodes le matin et deux périodes l'après-midi;
- Les quatre premières périodes ont une durée de 65 minutes, alors que la dernière est de 50 minutes;
- Cette dernière période est réservée au travail et à l'étude interdisciplinaire (TEI).

3. LA PÉRIODE DE TEI

Au cours de cette période de TEI, l'élève peut à son choix faire les devoirs et étudier les leçons du jour (avec, au besoin, l'aide d'un enseignant), s'adonner à la lecture personnelle, se consacrer à des travaux de recherche, travailler en équipe ou recevoir une assistance relative à sa méthode de travail, à sa vie scolaire ou à un problème d'ordre personnel. De plus, deux périodes de TEI par cycle de neuf jours sont réservées aux activités offertes par le programme Développement général de

l'élève (DGE), qui comprend des volets très variés. Cette période de TEI constitue l'initiative la plus appréciée par les élèves, et aussi par les enseignants qui en constatent la valeur. Certes, la formule a requis une patiente mise au point avant d'en arriver à un fonctionnement satisfaisant. Au début, par exemple, le taux de désertion s'accroissait à cette heure de la journée, certains élèves ayant tendance à considérer que l'absence de cours proprement dit équivalait à un congé qui leur rendait la liberté. Au moyen de quelques correctifs, on a réussi à rétablir l'équilibre. Il y avait conflit entre la possibilité d'échanger en équipe et le droit à la tranquillité qu'exigeaient les travaux personnels. De plus, certains élèves perdaient intérêt pour le programme DGE, faute d'avoir obtenu l'activité de leur choix. Désormais, le premier choix est respecté ou compensé par un retour en TEI. Les locaux ont été multipliés et diversifiés, de telle sorte que le travail en équipe n'entrave plus le travail personnel. Chaque enseignant responsable d'un local de TEI note les présences et vérifie que chaque élève dispose d'un projet personnel précis à réaliser au cours de la période.

Les jeunes, dont un grand nombre occupent un emploi à temps partiel en marge de leur fréquentation scolaire, trouvent ainsi le temps de faire leurs travaux scolaires. Les activités regroupent tous les élèves intéressés, ce qui était difficile à réaliser en marge de l'horaire de l'école. De plus, la période de TEI offre une occasion favorable au rattrapage, à la supervision, à l'aide individualisée, au tutorat, etc. Enfin, il était notoire que la dernière période de cours de la journée était pénible pour tous et peu productive. La nature du TEI convient fort bien aux biorhythmes d'une fin d'après-midi.

4. LE TUTORAT

Grâce au tutorat, 30 à 40 élèves bénéficient d'un suivi individuel par un enseignant ou un intervenant des services complémentaires, qui fournit à chacun une assistance adaptée sur le plan pédagogique, personnel ou social. Chaque tuteur se voit assigner deux ou trois élèves en difficulté pour tout le temps nécessaire à la solution des problèmes diagnostiqués. Il revient au tuteur :

- de stimuler l'élève et de le soutenir dans ses efforts;
- de chercher avec lui les solutions à ses difficultés scolaires et à ses problèmes personnels;
- de l'aider à acquérir une bonne méthode de travail et à mieux s'intégrer au groupe;
- d'assurer la liaison avec la direction, le personnel de l'école et la famille.

5. LE CHEMINEMENT INDIVIDUALISÉ

M. Cyr se déclare aussi particulièrement heureux d'une intégration positive des groupes d'élèves en difficulté dans la vie de l'établissement. Bien entendu, pour les trois matières de base, on a maintenu la formule des classes distinctes, mais sous l'appellation de cheminement individualisé, plus valorisante. Annie Boudreau enseigne les mathématiques à deux groupes d'élèves du deuxième cycle. Ces groupes hétérogènes travaillent individuellement, sous sa supervision, avec les fascicules de la collection Tardivel. Ils suivent la même méthode en français et en anglais, chacun à son propre rythme de progression. Si bien qu'il leur est possible de condenser la matière de dix-huit mois en douze mois, annulant ainsi leur retard. Leur succès est pratiquement assuré, étant donné qu'une étape est répétée jusqu'à ce qu'elle soit réussie. En cas d'échec à l'examen, l'élève a droit à une reprise. Le nombre restreint d'élèves (douze par groupe) permet le développement d'un lien personnel de confiance entre l'élève et l'enseignante, clef essentielle de leur réussite scolaire. En mathématique, quelques élèves des classes ordinaires se joignent aussi au cheminement individualisé. Pour les autres matières, comme l'histoire, les arts ou l'éducation physique, les élèves s'intègrent aux activités de leur groupe d'âge dans les classes ordinaires. Tania Boudreau,

une élève qui profite de cette approche depuis quelques années, considère comme un privilège de bénéficier d'un tel encadrement qui lui permet d'obtenir un succès à sa mesure, dans une excellente relation maître-élève et en solidarité avec des pairs formant une petite communauté d'appartenance au sein de l'école.

6. CONCERTATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

En ajoutant dix minutes par jour à l'horaire d'enseignement, les enseignants accumulent un crédit annuel correspondant à dix demi-journées qu'ils peuvent consacrer à des activités de concertation entre eux et avec la direction. Cette réserve de temps n'affecte en rien le calendrier des journées pédagogiques prévues aux fins de la formation continue. Car, sauf exception, ces demi-journées supplémentaires sont réservées exclusivement aux besoins de concertation et d'information qui maintiennent une collaboration cohésive au sein de l'équipe. La conseillère d'orientation, l'agente de relations humaines, la psychologue, l'éducateur spécialisé, l'intervenant en toxicomanie, les orthopédagogues, le psychoéducateur, les enseignants et la direction participent à ces rencontres.

7. LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE

Mario Cyr appartient de naissance à cette capitale des Acadiens sur la Côte. Après un séjour à l'extérieur pour suivre une formation d'enseignant, il rentra dans sa terre natale et attendit avec patience l'ouverture d'un poste qui lui permit ensuite d'enseigner et ensuite de travailler à titre de conseiller pédagogique. Depuis septembre 2006, il assume la direction de l'école secondaire de Havre-Saint-Pierre. Il l'affirme d'entrée de jeu : le leadership pédagogique se classe au tout premier rang de ses responsabilités comme directeur d'école. « Bien sûr, je pourrais facilement me laisser absorber par les questions d'administration et de gestion, mais j'ai la conviction personnelle que la dimension pédagogique est celle qui est la plus importante, dans ma tâche, même s'il m'est impossible d'accompagner directement chaque enseignant. » Quoiqu'il ne dispose pas d'un adjoint, le fait que deux enseignants assument à demi-temps l'aspect disciplinaire lui accorde une marge de manoeuvre, car seuls les cas extrêmes lui sont adressés. Il lui est ainsi loisible de consacrer une proportion importante de son temps à la bonne marche de l'établissement sur le plan éducatif. Il ne s'affiche pas comme un idéologue; il est plutôt un homme de terrain, proche des personnes et de la réalité concrète, structuré et déterminé, avec des convictions pédagogiques claires, et il exerce un vigoureux leadership d'inspiration et d'animation.

UN PUISSANT RESSORT DE MOTIVATION : LE DGE

Les différentes activités offertes sous l'étiquette du Développement général de l'élève (DGE) constituent un atout majeur dans l'ensemble du projet éducatif de cette école. Chaque année, un programme renouvelé est proposé aux élèves. La gamme des activités couvre les domaines du sport, de la musique, de l'art, de la culture, du cinéma, des voyages, de la radio, des médias, du bricolage et d'autres encore.

Chaque atelier, animé par un professeur volontaire qui détient une expertise ou un intérêt personnel dans une spécialité, est intégré à l'horaire et se déroule deux fois par cycle de neuf jours, durant la période du TEI. Cette formule permet de rejoindre plus facilement la totalité des élèves intéressés, alors que les projets strictement parascolaires touchent relativement peu d'élèves, en raison des distances géographiques et des emplois à temps partiel occupés par nombre d'entre eux.

Il est important de rappeler que le choix d'activité est généralement respecté, sauf dans quelques secteurs contingentés. L'élève peut alors opter pour l'un ou l'autre volet du TEI (lecture, travail d'équipe, travail individuel).

Illustrons par deux exemples concrets le potentiel de motivation suscité par cette initiative du point de vue du sentiment d'appartenance à l'école, de l'estime de soi, du resserrement des liens entre les élèves et du développement de certaines compétences :

1. VOYAGE À L'ÉTRANGER

En septembre 2006, les candidatures de 24 élèves de 3^e et de 4^e secondaire ont été retenues pour participer à un voyage international de quatorze jours, qui se déroulera en juin 2008, à travers l'Italie, la Grèce et la Turquie. Les élèves intéressés devaient satisfaire à des conditions précises d'acceptation et s'engager à travailler pendant deux ans à l'organisation et au financement de ce déplacement. Animé par Hughes Plamondon, enseignant d'histoire, le groupe s'est aussitôt mis à l'œuvre :

- Chaque élève devait d'abord effectuer une recherche personnelle sur un pays de son choix, comme destination possible du voyage, et le proposer à ses pairs au cours d'une présentation orale. Après quoi, à la suite de quelques tours de votes, on procéda à une sélection finale;
- Ensuite, on travailla à la conception et à la mise en œuvre de divers projets collectifs, sous le signe de l'entrepreneuriat, afin de réunir les fonds nécessaires (50 % du coût total) : production d'un livre de recettes, organisation d'une cantine à l'occasion de bingos, journées de garderie lors des emplettes des Fêtes, recherche de commandites, etc.;
- En collaboration avec une agence, on planifia le programme du voyage;
- On aborda la dimension financière, avec un cours touchant quelques aspects pertinents : la planification budgétaire, des moyens d'épargner, etc. Les élèves devaient en effet assumer 50 % du coût du voyage, en s'engageant à déposer 15 \$ par semaine dans un compte personnel d'épargne;
- D'autres cours ont aussi été donnés relativement aux aspects culturels, historiques et géographiques liés aux trois pays choisis; relativement aussi à la dimension sociale et affective du projet, entre autres en apprenant à mieux se connaître les uns les autres afin de former un groupe dynamique et soudé. Ces cours par thème constituaient une caractéristique propre à ce projet.

Au chapitre de la réussite scolaire, du comportement et de la participation aux activités préparatoires, les exigences sont rigoureuses. « Mais, affirme Joey Cormier, un élève membre du groupe, l'intérêt de notre objectif, la forte motivation de chacun et les liens d'amitié qui se nouent facilitent beaucoup le respect de nos engagements. »

Hughes Plamondon souligne les deux domaines généraux de formation qui inspirent et structurent l'ensemble du projet : Orientation et entrepreneuriat et Vivre-ensemble et citoyenneté.

Si le voyage projeté nourrit des objectifs éducatifs et culturels, il n'exclut pas pour autant le plaisir du tourisme et de l'aventure.

Après deux ans d'intense préparation, les 24 élèves, accompagnés par cinq enseignants, s'envoleront donc vers le bassin méditerranéen, notamment vers l'Italie de la Renaissance, la Grèce, berceau de la démocratie occidentale, et la Turquie, à la

frontière de l'Orient, tout en se réservant quelques jours de croisière entre les îles grecques. De quoi rêver, en attendant, et mieux supporter les aspérités du climat des côtes du Nord.

2. TRAVAUX MANUELS

Pour sa part, l'enseignante Carole Charland anime un atelier de travaux manuels, exécutés à l'aide de matériaux récupérés. Elle entend ainsi sensibiliser les élèves aux vertus du recyclage en donnant une deuxième fonction aux objets, et aussi développer leur conscience écologique. L'atelier s'adresse à des élèves du premier cycle, intéressés à travailler de leurs mains et à cultiver leur imagination créatrice. Il a fallu limiter le nombre de participants à dix-huit, car les inscriptions furent nombreuses. Or l'enseignante doit suppléer au manque d'autonomie de la plupart de ces jeunes sur le plan manuel.

On avait commencé par une collecte de matériaux de toutes sortes. Si bien que deux grandes armoires de l'atelier débordaient de miroirs, restes de peinture, cadres, bijoux, vases, perles, rideaux, retailles de bois, lampes, boules de Noël, etc. Après avoir fait un tri dans ce bric-à-brac, les élèves se sont mis à l'ouvrage.

C'est avec fierté, par exemple, que Mathieu Dresdell exhibe les raquettes de ping-pong qu'il vient de tailler, tandis que Sabrina Vigneault fait admirer un plateau de bois, serti de miroirs et de morceaux de verre, qu'elle est à terminer. On prévoit que chaque élève participant aura le temps de réaliser deux ou trois productions et toutes ces oeuvres feront l'objet d'une exposition à la fin de l'année.

Carole Charland, qui a depuis toujours démontré un intérêt personnel pour les activités manuelles de toute nature, se dit heureuse de transmettre l'expertise ainsi acquise à de jeunes élèves qui ont peu d'occasions d'exercer leurs talents dans ce domaine et qui manifestent une grande motivation à se développer sur ce plan.

DES CONDITIONS GAGNANTES

Éric Faguy, directeur de l'école primaire Leventoux et conseiller pédagogique à la Commission scolaire de la Moyenne-Côte-Nord, dispose du recul nécessaire pour évaluer objectivement la situation de l'école secondaire Monseigneur-Labrie. À son avis, l'évolution de cet établissement est fort positive et prometteuse pour l'avenir. S'il faut attribuer en partie ce succès au leadership éclairé et dynamique des directions successives, il convient selon lui de souligner d'autres conditions qui ont contribué à cette réussite collective :

- D'abord, la collaboration d'une commission scolaire qui se situe en position de service à l'endroit de son réseau d'écoles et fournit un appui soutenu à leurs initiatives, en réduisant au minimum les contraintes administratives et en faisant preuve de souplesse et de flexibilité sur le plan organisationnel;
- Ensuite, l'adhésion totale du personnel aux réformes engagées, qui s'explique par un long et persévérant effort de concertation entre tous les acteurs en cause. Les principales mesures adoptées furent souvent proposées par les enseignants eux-mêmes, qui pressèrent la direction de les mettre en œuvre même si elles compromettaient leur confort et leurs habitudes. Le bien des élèves l'emporta sur toute autre considération;
- Dans la démarche de renouvellement pédagogique, les enseignants ont aussi bénéficié d'un accompagnement approprié de conseillers pédagogiques et de pairs bien au fait des caractéristiques du milieu (classes multiniveaux ou autres

particularités). L'école a ainsi commencé d'appliquer une pédagogie de plus en plus fondée sur l'apprentissage, en diversifiant ses stratégies et en instaurant divers modes de travail en classe : travail personnel, travail d'équipe et travail collectif, et en incitant les élèves à être actifs et interactifs;

- Enfin, cette évolution étalée sur six ans s'est effectuée dans le respect du rythme de progression de l'équipe enseignante. On a évité de tout aborder de front et de tout bouleverser d'un coup, considérant que le mieux est parfois l'ennemi du bien. Cette politique du pas à pas a démontré sa pertinence.

Aujourd'hui, l'école secondaire Monseigneur-Labrie est en mesure d'affronter le grand défi de faire progresser les élèves sur la voie de la maturité et de les orienter vers l'intégration dans une société en pleine mutation, une responsabilité toujours titanesque pour des éducateurs, même dans les meilleures conditions possibles. Mais les agents d'éducation à l'œuvre à Havre-Saint-Pierre insufflent des espoirs justifiés à cette jeunesse vivant dans un coin de notre pays que Jacques Cartier qualifiait, en 1534, de « terre que Dieu donna à Caïn ».

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

UNE CLASSE INFORMATISÉE À TADOUSSAC

Berthe-Hélène Boulianne cumule les rôles d'architecte, de cheville ouvrière et d'animatrice d'un environnement pédagogique de pointe pour ses treize élèves de cinquième et de sixième année.

par Paul Francœur

L'école Saint-Joseph compte 64 élèves, de la maternelle à la sixième année. Grâce à la politique de la Commission scolaire de l'Estuaire qui soutient efficacement les petits établissements de la Haute-Côte-Nord, cette école primaire s'inscrit honorablement dans l'élan du renouveau pédagogique où la médiation technologique trouve sa place.

C'est dans ce contexte favorable que le rêve ambitieux d'une enseignante chevronnée, Berthe-Hélène Boulianne, a progressivement pris forme depuis 1999 : mettre à la disposition de chacun des élèves de sa classe un ordinateur qui deviendrait le pivot des situations et des stratégies d'apprentissage. Pour la réalisation de son projet, elle a obtenu le plein appui de Lise Boulianne, la directrice, et de Carole Deschênes, la conseillère pédagogique.

Elle s'est mise à l'œuvre pour atteindre son objectif en investissant beaucoup de temps personnel : formation technique acquise dans une démarche autodidacte, recours à des programmes d'appoint (RESCOL, OPEC, etc.) et exploitation des abondantes ressources d'Internet. Elle est passée de quatre ordinateurs à treize, si bien qu'en septembre 2006, elle inaugurerait une classe complètement informatisée. L'implantation prochaine de la fibre optique par la commission scolaire va permettre le plein fonctionnement en réseau (pour le moment, chaque école dispose d'un serveur).

UNE ÉQUIPE D'APPRENTIS

Bien que la classe ne se réclame d'aucun courant pédagogique particulier, l'observation attentive du fonctionnement de son groupe d'élèves révèle plusieurs caractéristiques d'une approche sociocognitive. L'environnement favorise une interaction constante entre les élèves dans l'exécution de tâches communes. L'élève-apprenti progresse dans la connaissance en travaillant dans un groupe et en réalisant des projets. De plus, une collaboration bien planifiée relève d'une intention pédagogique claire.

Dans le choix de ses stratégies, l'enseignante tient compte des dimensions sociocognitives de l'apprentissage (motivation, acquis, expérience, centres d'intérêt) et fait évoluer son groupe dans un espace riche en possibilités de communication. Sa classe est en relation avec le monde extérieur. Avec des moyens multimédias, les élèves s'engagent en équipe dans des projets à dimension sociale (environnement, coopération internationale, etc.).

Ces activités ont du sens pour l'élève, parce qu'elles se rapprochent de ses centres d'intérêt et sont ancrées dans son expérience quotidienne. Il y a un rapport réel et direct entre les travaux et l'apprentissage. L'utilisation des médias s'effectue dans une perspective de formation et de facilitation de l'apprentissage. La technologie n'accapare pas tout l'espace et une place est faite au développement de la pensée critique.

PROFIL D'UNE JOURNÉE DE CLASSE

Berthe-Hélène Boulianne nous a ainsi décrit le fonctionnement de sa classe :

➤ MISE EN TRAIN

Dès son arrivée le matin, l'élève dépose son matériel sur sa table de travail et se dirige vers l'ordinateur qui lui est assigné. Il ouvre l'intranet de la classe, où il trouve un aperçu du programme de la journée. Il prend note des travaux commandés et vérifie son courriel, pour lire les messages reçus. De cette manière, le travail scolaire s'amorce immédiatement. L'intranet de la classe est actuellement plus utilisé qu'Internet, car il s'avère plus souple et aisément modifiable au cours de la journée.

➤ PROGICIELS

Pour l'apprentissage dans les diverses disciplines, l'ordinateur offre une multitude de possibilités, plus efficaces que la stricte transmission de la matière. M^{me} Boulianne explique :

- En français, on dispose de plusieurs modules portant sur les règles grammaticales. Des éléments de la grammaire sont donc vus à partir d'instruments repérés dans Internet. L'adaptation de ces outils exige beaucoup de travail préalable de la part des enseignants, mais une fois la structure établie, on peut l'appliquer à plusieurs modules (il serait grandement souhaitable à cet égard que les enseignants puissent avoir accès à un réseau de mise en commun de leurs travaux). Les élèves dressent un répertoire de liens avec des sites spécialisés dans ce domaine : les conjugaisons, les homophones, etc. Je les présélectionne, afin de m'assurer de leur conformité au programme.
- En géographie et en histoire, la plus grande partie du travail scolaire s'effectue à l'aide de l'ordinateur : recherche d'une information supplémentaire, écriture de textes, numérisation de documents, etc. Les élèves inscrivent leurs découvertes sur une grande carte murale du Québec, au fur et à mesure que leurs connaissances s'enrichissent à ce chapitre. En septembre 2006, ils ont fait une recherche sur les premiers ministres du Québec qui ont marqué l'histoire.
- En mathématique, je concède qu'il est un peu plus difficile d'exploiter les ressources de l'informatique. Certains sites permettent cependant d'apprendre des techniques utiles, par exemple au sujet de la mesure des angles. Une multitude d'objets d'apprentissage sont à la disposition des enseignants. En sciences, *Édumédia* offre des outils d'animation intéressants.
- En anglais langue seconde, l'enseignante profite de ma classe informatisée, qui offre des ressources variées pour faciliter l'apprentissage linguistique.

➤ LA GESTION DE CLASSE INFORMATISÉE

Toute ma gestion de classe se fait par l'informatique à l'aide du logiciel *Excel*, qui offre beaucoup de possibilités. J'enregistre les résultats des travaux et j'y insère mes commentaires. Je note les absences. J'intègre les travaux d'élèves sous forme d'objets. Il est aussi possible de corriger les copies et de préparer un graphique des résultats individuels, avec comparaison. Je communique régulièrement avec les parents par courrier électronique, car la plupart disposent d'un ordinateur et d'une connexion Internet.

➤ ADMINISTRATION DU MAGASIN SCOLAIRE

Nous gérons un magasin scolaire dont cinq élèves élus forment le conseil d'administration. La trésorière s'occupe de la tenue des livres, de l'inventaire et des achats. Pour la comptabilité, on exploite le logiciel *Excel*, que les élèves maîtrisent fort

habillement. On établit les horaires des vendeurs à l'aide du logiciel *Word*. Nous sommes très fiers de ce service qui, en 2005, a remporté le prix de la Commission scolaire pour le projet entrepreneurial et fut finaliste, en 2006, à l'échelle du Québec.

➤ **AU SERVICE DE TOUTE L'ÉCOLE**

Chaque fois que ma salle de classe est libre, son équipement sert à d'autres groupes de l'école désireux d'en profiter. Ce type d'installation convient beaucoup mieux aux activités pédagogiques que le laboratoire conventionnel d'informatique. Je suis heureuse, en ces occasions, de partager mon expertise et l'expérience que j'ai acquise avec mes collègues.

➤ **PROJETS D'ÉQUIPE**

Mes stratégies pédagogiques mettent souvent l'accent sur une coopération entre les élèves et misent sur des tâches accomplies collectivement. Ce recours à une dimension sociale de l'apprentissage se manifeste dans le travail en équipe avec l'ordinateur, dans les échanges autour d'un projet commun et sur le développement d'une pensée critique dans l'interaction du groupe. Dans ce but, la classe travaille à plusieurs projets : « Scolafrique », écologie et environnement, solidarité internationale, correspondance, relation avec des écoles éloignées, etc.

➤ **UN ÉQUIPEMENT DE BASE SUFFISANT**

Si la réalisation de ce rêve a réclamé beaucoup d'engagement personnel de ma part, il faut souligner qu'il s'est concrétisé à peu de frais, finalement. Grâce aux services de la corporation Ordinateurs pour les écoles du Québec (OPEQ), le coût d'acquisition par appareil fut de 80 \$. Et cet équipement recyclé convient tout à fait à nos besoins. Chaque élève y dispose d'un agenda, d'une portion de réseau, de l'espace pour loger ses travaux et d'une adresse électronique. Il n'y a qu'une imprimante dans la classe, sous mon contrôle strict, car dans un souci de respect de l'environnement, nous voulons éviter la prolifération des versions papier.

➤ **UN RYTHME ÉQUILIBRÉ**

Les tables d'ordinateurs sont disposées côte à côte, en deux sections, afin de permettre un jumelage des élèves, favorable à l'entraide continue. De plus, les jeunes experts du groupe sont toujours disponibles pour dépanner leurs pairs aux prises avec une difficulté technique. Depuis ma console au centre névralgique de la classe, je dirige et coordonne les travaux, alors que chaque élève fixe son écran. Mais bien sûr, l'élève ne consacre qu'une partie de son temps à l'ordinateur, et jamais pour une longue période. Il alterne constamment avec sa table de travail et d'autres formes actives d'apprentissage. De telle sorte que la technologie n'est jamais envahissante et ne risque pas de les enfermer dans une bulle virtuelle.

UN BILAN POSITIF

Les élèves s'estiment heureux dans ce cadre de travail agréable et stimulant. Ils se montrent motivés et intéressés par leurs apprentissages, ce que leurs parents confirment. Chacun peut progresser à son rythme et les élèves qui éprouvent des difficultés sont valorisés.

Voilà donc un beau rêve d'enseignante, qui s'est matérialisé sur les hauteurs de Tadoussac et qui se propagera sans doute dans plusieurs écoles du Québec.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

AU BOUT DU MONDE, UNE ÉCOLE D'AVANT-GARDE

À Lourdes-de-Blanc-Sablon, l'école Monseigneur-Scheffer se classe parmi les joyaux du réseau scolaire du Québec.

par Paul Francœur

Sur la pointe extrême-orientale du territoire québécois, à la porte du Labrador, le village emblématique de Blanc-Sablon, solidement campé sur une assise de gneiss et de granite sableux, éparpille ses blanches maisons en défiant les vents qui s'engouffrent dans le détroit de Belle Isle. Au centre géographique de cette robuste implantation dans le royaume de la brume et du ressac, se dresse l'école où bat le cœur même d'une communauté humaine de 800 habitants, soudée par sa fibre acadienne, forte et chaleureuse. Un véritable avant-poste d'une culture de langue française en zone subpolaire.

L'établissement scolaire, qui en 2007 regroupe 181 élèves du préscolaire 4 ans à la cinquième secondaire, connaît depuis 1990 une renaissance progressive et soutenue, d'abord vigoureusement amorcée par le précédent directeur, Vincent Joncas, puis énergiquement relayée par Martine Joncas en 2002. Aujourd'hui, à beaucoup d'égards, cette école se situe à la fine pointe du renouveau pédagogique en cours au Québec.

Pour cela, il a fallu s'accommoder de quelques conditions difficiles et récurrentes telles que l'âpreté du climat, l'enclavement et l'éloignement, une démographie fragile et les écueils inhérents à une petite école francophone au sein de la population majoritairement anglophone de la Basse-Côte-Nord. L'apport de l'équipe-école d'une vigueur remarquable, le leadership rassurant d'une direction ferme et enthousiaste et la contribution quasi inépuisable d'un milieu soucieux de garantir l'avenir de ses enfants sont autant de facteurs qui assurent aux élèves une qualité de formation au moins égale sinon supérieure à celle dont bénéficient les jeunes des grands centres.

À une échelle réduite, l'école Monseigneur-Scheffer met en œuvre les principales innovations pédagogiques qu'on retrouve ailleurs dans les meilleurs établissements. En adoptant une vision à grand angle, nous passerons sommairement en revue les accomplissements foisonnants inspirés de quelques valeurs dominantes à Blanc-Sablon : le sens de l'initiative, la liberté et la responsabilisation.

CONTRE VENTS ET MARÉES

La Commission scolaire du Littoral compte un effectif d'environ 750 élèves, réparti le long de la Basse-Côte-Nord du golfe Saint-Laurent, de Kegaska à Blanc-Sablon, en incluant Port-Menier, dans l'Île d'Anticosti. Soit un territoire de 400 kilomètres, pour une population d'environ 6 000 habitants. Elle a adopté comme devise : « Contre vents et marées, poussons les frontières du savoir ». Règle de vie et d'action que l'école Monseigneur-Scheffer traduit d'une manière vivante dans son projet éducatif. C'est d'ailleurs un parent de Blanc-Sablon qui a suggéré ce mot d'ordre, que la Commission scolaire a fait sien.

UN ÉQUIPAGE CHEVRONNÉ

Seize enseignants, assistés de quelques professionnels et employés de soutien, forment une équipe solidaire, motivée et dynamique. La majorité est native du coin et compte plusieurs années d'expérience. Les autres proviennent de l'extérieur

(Montérégie, Outaouais, Saguenay) et, assez souvent, s'enracinent dans une communauté dont ils partagent les valeurs et où la vie relativement calme est marquée par une nature puissante. Une prime d'isolement, un logement de fonction et des voyages gratuits à leur point d'origine adoucissent dans leur cas les rigueurs de l'exil. Généralement, les nouveaux venus s'intègrent assez facilement à leur grande famille villageoise d'adoption. Au gouvernail du vaisseau, on trouve Martine Joncas, originaire du lieu, qui a d'abord mené une carrière d'enseignante dans diverses régions du Québec. Elle s'affirme comme une personne très présente aux besoins des personnes et aux exigences des situations, comme une communicatrice (le bulletin mensuel d'information en fait foi) et comme une animatrice qui sollicite et facilite les initiatives individuelles et collectives.

UN PARTENARIAT ACTIF

Plusieurs enseignants étant eux-mêmes parents d'élèves, la relation de l'école avec les familles s'en trouve facilitée. Dans une bonne proportion, les parents donnent de leur temps sous forme de collaboration bénévole : à la bibliothèque, aux activités de l'approche orientante, à l'animation de la classe maternelle, à l'aménagement de la cour d'école, etc. Ils contribuent généreusement aux campagnes de financement qui soutiennent un ambitieux programme d'activités complémentaires. Les organismes du milieu appuient sans réserve la mission éducative de l'école, en mettant à sa disposition des ressources supplémentaires : l'équipement du Centre de santé et celui de la municipalité, l'apport de la Caisse Desjardins souvent mise à contribution, la collaboration de la communauté chrétienne, etc. De plus, des personnes-ressources résidant dans le village acceptent de partager leur expérience de vie ou leur compétence particulière : un Tunisien, une Philippine récemment arrivée, le prêtre de la paroisse qui vient de Madagascar, etc.

DES RESSOURCES MATÉRIELLES CONGRUENTES

L'école dispose d'une organisation matérielle de grande qualité. Le bâtiment présente une tenue parfaite : bon état des lieux, propreté, ordre, harmonie. Grâce notamment aux compétences du professeur d'arts plastiques, Pierre Laporte, la décoration fait preuve de bon goût, avec une vivacité de couleurs qui mettent à profit la belle luminosité nordique. Sur les murs des couloirs, affiches et tableaux manifestent la créativité et l'adresse acquises par des élèves bien dirigés. Un vaste gymnase encore rutilant est disponible de même qu'une grande cour d'école ouverte aux quatre vents, le tout étant équipé de modules récréatifs et sportifs, d'un terrain de soccer, d'une piste d'athlétisme et d'un mini-golf. Le local de la bibliothèque est maintenant entièrement rénové. Un équipement informatique performant brise l'isolement de l'école et l'ouvre au monde.

UNE INSTITUTION SCOLAIRE RAYONNANTE

La mission de la Commission scolaire du Littoral l'habilite à fournir des services à son milieu dans les domaines social, culturel, sportif et communautaire. À Lourdes-de-Blanc-Sablon, l'école se révèle un pilier de l'organisation sociale et de sa cohésion. Elle entretient un fort rayonnement, particulièrement dans les domaines de :

- la santé, par une collaboration avec le Centre de santé : programme « Vers le Pacifique », école en santé, etc.;
- l'activité sportive : ouverture du gymnase au public à compter de 18 h : volley-ball, badminton, hockey-balle, cours d'aérobic, etc. Disponibilité aussi de l'équipement de la cour d'école;
- l'écologie : association avec la municipalité pour la collecte de papier, le nettoyage du village et de la plage, etc.;

- la culture : ouverture au public de la bibliothèque scolaire, activité théâtrale, ateliers, rayonnement de la langue française;
- l'animation spirituelle et communautaire : une animatrice assure une présence auprès des élèves quelques heures par semaine, l'école apporte son concours à quelques célébrations pour le chant choral, etc.

L'école est d'ailleurs déclarée « Centre d'accès communautaire ».

MILLE CHEMINS OUVERTS

Fidèle à la mission éducative coulée dans sa devise, l'école travaille à repousser les frontières du savoir, mais dans la perspective de connaissances dynamiques, interactives et en constante évolution. Ce savoir nécessaire est mis en relation avec un programme riche, global et transdisciplinaire, et associé à quelques valeurs dominantes qui se traduisent dans un éventail d'activités. En effet, le renouveau de la pratique pédagogique en fonction du rythme et du style d'apprentissage de l'élève a provoqué l'éclosion de quelques chantiers et le renforcement de certains moyens d'apprentissage. En voici quelques exemples :

EXPO-SCIENCES

Coordonnée par Nathalie Mongeon, enseignante de sciences, l'Expo-sciences constitue depuis plusieurs années le grand projet rassembleur de l'école, qui mobilise tous les enseignants et tous les élèves. Ceux-ci pouvaient l'année dernière s'inscrire au volet de leur choix : à l'exposition locale qui, les 21 et 22 février 2007, présentait 66 stands à l'exposition régionale tenue à Havre-Saint-Pierre du 22 au 25 mars, où Blanc-Sablon était représenté par deux équipes (dont l'une fut couronnée), ou au concours « Génies inventifs ». Tous les projets sont réalisés dans une perspective multidisciplinaire. L'excellence des travaux des élèves dans ce domaine est remarquée à l'extérieur et permet d'espérer une participation aux paliers pancanadien et mondial. Deux filles étaient d'ailleurs présentes à l'Expo-sciences Bell (finale provinciale) de Sherbrooke en avril 2007. Nathalie souligne que le programme Expo-sciences s'avère notoirement dynamique tout le long de la Côte-Nord.

APPROCHE ORIENTANTE

Les agents d'éducation et les parents démontrent le souci de bien préparer les jeunes à affronter les multiples défis que la vie leur réserve sur le plan du travail. Ils insistent certes sur l'apprentissage d'habiletés globales qui leur confèrent autonomie, sens de l'adaptation et flexibilité, mais sans négliger les exigences plus immédiates d'une intégration à un marché du travail marqué par l'incertitude et l'instabilité et, dans le cas de la Basse-Côte-Nord, par le risque d'un exode. Ghislaine Nadeau-Monger, conseillère d'orientation à la Commission scolaire du Littoral, met en relief les efforts déployés par l'école pour exploiter les avenues de l'approche orientante, par exemple certaines initiatives de Marie-Lucille Driscoll :

- tenue annuelle de la Semaine des carrières;
- collaboration avec des organismes du milieu : le Centre de santé met son système de vidéoconférence à la disposition des élèves; des professionnels et des techniciens viennent entretenir les élèves de leurs champs de compétence, etc.;
- organisation d'une semaine de stage pour une vingtaine de jeunes dans des Centres de formation professionnelle;

- exploitation de sites virtuels, comme *Academos*, qui mettent les élèves en contact avec des modèles de professionnels dans diverses branches d'activité.

JEUNES VOYAGEURS

L'école offre aux jeunes plusieurs occasions de rompre leur isolement social et géographique, notamment par la participation à des tournois sportifs aux paliers régional et national. De plus, il y a une tradition de voyages organisés à l'extérieur. Autrefois, un autocar bondé partait chaque année pour une joyeuse et fructueuse tournée des cégeps du Québec, via Terre-Neuve et les Maritimes. À plusieurs reprises, des groupes d'élèves ont pu visiter Québec, Montréal, New York, Paris ou La Havane. Du 8 au 15 mai 2007, douze jeunes de première, deuxième et troisième secondaire, ont fait une randonnée à Boston, à bord de deux fourgonnettes. Le traversier les a conduit à Saint-Barbe depuis Blanc-Sablon. Après avoir parcouru Terre-Neuve du nord au sud, ils ont repris le traversier vers la Nouvelle-Écosse et descendu ensuite vers la prestigieuse capitale du Massachusetts, où les attendait un programme d'activités culturelles et récréatives. Les enseignants Guillaume Bilodeau et Pierre Laporte ont coordonné ce projet, qui a nécessité une minutieuse préparation et une campagne de financement.

BIBLIOTHÈQUE TOUTE NEUVE

Carmen Leblanc explique comment, depuis trois ans, un comité de bénévoles a travaillé au réaménagement complet de la bibliothèque scolaire. L'école dispose maintenant d'une vaste salle, aménagée avec un grand soin, meublée et décorée dans un style inspiré du thème de la mer, avec une dominante de bleu. Huit mille ouvrages sont classés et catalogués (dont 2 000 fournis par la bibliothèque centrale de prêt). Avec ses élèves de première année, Carmen Leblanc a réalisé deux projets selon la formule de l'entrepreneuriat : « Embellissons notre bibliothèque » et « Les livres sont précieux ». Cette bibliothèque renouvelée représente un atout intéressant pour le rayonnement d'une culture française dans un environnement anglophone. De plus, en fonction de leurs situations d'apprentissage, les élèves ont maintenant accès à des sources plus variées d'information et de documentation, en particulier grâce aux techniques de la communication qui lui sont jumelées.

MINI-GOLF

Katia Tardif, qui enseigne aux seize élèves de la deuxième année du troisième cycle du primaire, est très active dans l'animation de la brigade scolaire et du programme « Vers le Pacifique ». De plus, depuis deux ans, elle engage ses élèves dans la réalisation d'un grand projet collectif annuel qui intègre plusieurs matières. « En 2005-2006, on s'est lancé dans la fabrication de boîtes à savon. En 2006-2007, on a entrepris la création d'un mini-golf dans la cour de l'école. Ce projet intégrateur, dont l'exécution s'est étalée sur une période de neuf mois, a fait vivre aux élèves une expérience de leadership, puisqu'ils avaient la pleine responsabilité des choix à faire à chacune des étapes de réalisation. L'objectif était de construire un parcours de mini-golf de neuf allées.

En classe,

- on a d'abord formé quatre équipes de quatre élèves (chacune étant responsable de préparer deux allées, plus une allée commune à tous pour se faire la main);
- on a ensuite vérifié l'espace disponible et étudié le type de matériaux à utiliser;
- on s'est familiarisé avec différentes notions : périmètres, aires, volumes, angles, moyennes, budget, etc.

- une fois les plans et les maquettes au point, les élèves ont procédé à la commande du matériel requis.

Le parcours du mini-golf étant thématique, les jeunes ont élargi la connaissance de leur patrimoine local afin d'attribuer une représentation symbolique à chacune des neuf allées.

Ils ont aussi rédigé les règlements et choisi le mode de fonctionnement de la carte de membre et d'une grille de tarifs. Au cours de la construction, ils ont assisté les parents et les bénévoles, car ce sont des parents entrepreneurs et charpentiers qui ont assumé la phase de construction. Les matériaux représentaient les seuls frais directs du projet : 14 300 \$. Le financement puisait à plusieurs sources : entrepreneuriat, Caisse Desjardins, Commission scolaire, école, politique nationale de la ruralité, etc. Le projet permettait également de créer un emploi saisonnier à temps partiel pour l'étudiant qui assure la bonne marche du mini-golf, lequel est mis à la disposition de toute la population. »

SPORTS

Éric Bouchard, enseignant d'éducation physique, en est à sa première année à Blanc-Sablon. « Venant de Gatineau, j'ai eu la surprise, en arrivant, de trouver ici un contexte de rêve pour mon travail : des infrastructures sportives comme on en trouve rarement ailleurs; des élèves (garçons et filles) très actifs et fortement motivés pour l'exercice physique. Soixante-dix pour cent des jeunes sont inscrits à notre programme extrascolaire. Ça bouge énormément au gymnase et dans la cour. Les jeunes adorent le sport et participent volontiers aux tournois régionaux. Avec ma conjointe, Danielle Jean, qui travaille aussi à l'école, nous avons mis au point un projet de cirque à titre d'activité parascolaire. Ce projet rallie tous les jeunes, qu'ils soient sportifs ou artistes, extravertis ou introvertis. »

ET TANT D'AUTRES...

Domage que l'espace manque pour parler aussi :

- de l'activité « En scène », animée par Nadine Jones, qui se concrétise à terme par un spectacle de poésies et de chansons;
- d'un roman collectif intitulé « Bandit, un ami pour la vie! », qui est rédigé par les douze élèves de première année du troisième cycle de Carole Perreault, laquelle est aussi responsable des activités offertes à l'heure du dîner : jeu d'échecs, lecture, montage d'album-souvenir, chorale, etc.
- de l'option cinéma et du programme EVB, animés par Pierre Laporte;
- du projet d'estime de soi de Louise Jacques, en maternelle, qui met en vedette chaque semaine l'un des dix-sept enfants du groupe;
- de cette belle réussite de l'école : l'intégration d'un enfant souffrant d'un handicap. Avec l'amicale complicité de tous, Jérémie, un jeune trisomique que l'on qualifie de « rayon de soleil », est devenu une sorte de vedette de l'établissement. On a même réalisé un film documentaire à son sujet.

BROCHETTE DE TÉMOIGNAGES

Il est significatif que les seize enseignants de l'école Monseigneur-Scheffer partagent une même fierté et un même enthousiasme à l'endroit de leur institution. Prêtons l'oreille à quelques témoignages qui vont dans ce sens :

HARVEY BURKE

Enseignant d'anglais langue seconde, ce « natif du village d'à-côté » parle en connaissance de cause de la valeur de la formation dispensée dans son école, puisque ses trois fils l'ont fréquentée avec profit. « Mes enfants ont reçu ici une solide préparation à la vie, grâce à une super-équipe d'enseignants. Ils maîtrisent parfaitement le français et l'anglais. L'un se prépare à entrer à la faculté de médecine de l'Université de Montréal et un autre termine ses études collégiales à Sherbrooke. À Blanc-Sablon, ils ont eu de multiples occasions de voyager à l'extérieur et de s'ouvrir au monde. Ils ont pu s'adonner à plusieurs activités à caractère culturel. Je considère qu'ils sont bien armés pour la vie et qu'ils en sont redevables pour une bonne part à l'influence de l'école. »

KATIA TARDIF

« L'éclosion spontanée de plusieurs projets dans notre école atteste du climat de confiance qui y règne grâce à la direction qui encadre cette créativité, qui la soutient fermement et la canalise. Nous nous sentons encouragés et accompagnés dans nos engagements. Par exemple, le projet de mini-golf ne manquait ni d'ambition ni d'audace. Il avait reçu l'aval prudent de Martine Joncas, qui en a suivi attentivement le déroulement à chacune des étapes. Son enthousiasme contagieux produit parfois des miracles. »

GENEVIÈVE MÉNARD

Originaire de Gatineau, Geneviève a entrepris en 2006 sa carrière d'enseignante de français en troisième, quatrième et cinquième secondaire. « C'était un choix délibéré de ma part d'amorcer ma vie professionnelle dans ce milieu attachant qui rejoint plusieurs de mes valeurs personnelles. Bien sûr, mon rôle de " passeur culturel " de langue française n'est guère facile dans un environnement anglophone. En dehors de la classe, mes élèves s'expriment spontanément en anglais, leur langue d'usage courant. J'ai l'audace de les initier quand même à la poésie et à la chanson à travers la musique francophone. Tâche ardue, mais que j'accomplis en harmonie dans une ambiance des plus favorables. »

GAËTAN JONES

Originaire du lieu et enseignant depuis quinze ans, Gaëtan Jones s'illumine en parlant de l'école Monseigneur-Scheffer : « C'est vraiment une belle réussite collective : faible taux de décrochage, bon classement dans les résultats d'examens, maîtrise de la langue française. Nos élèves sont bien préparés pour la suite de leurs études et leur intégration au marché du travail. Au chapitre des activités, j'en signale deux que je supervise et dont je suis fier :

- **Jeune Coop** : un magasin scolaire administré par cinq élèves de quatrième et de cinquième secondaire, qui se spécialise dans la fourniture de matériel scolaire. Nous avons cinquante membres. Notre montant annuel de ventes s'élève à 1 000 \$;
- **Fondation Olivier Beaudouin** (du nom d'un élève de troisième secondaire mort dans un accident de motoneige) : L'objectif de cette fondation est de réunir un capital de 50 000 \$, dont les intérêts sont utilisés pour créer des bourses pour des élèves qui vont étudier à l'extérieur. Nous en réservons aussi une part pour l'achat d'équipement : bibliothèque, informatique, sports. »

ÉRIC BOUCHARD ET DANIELLE JEAN

« Nos trois enfants fréquentaient l'année dernière une polyvalente de 2 000 élèves à Gatineau. Imaginez leur bonheur de se retrouver maintenant dans un milieu à dimension humaine, dans un contexte de famille élargie, avec des ressources

supérieures à celles des grands centres. On ne saurait parler dans leur cas d'un sentiment d'isolement de la civilisation, car ils n'ont jamais autant voyagé. »

DOMINIQUE LEMOINE

Étudiant en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, Dominique Lemoine, originaire de Sorel-Tracy, a choisi de faire son stage à Blanc-Sablon, par goût de l'aventure et de l'inconnu. Arrivé à la fin de janvier 2007, il s'est vu confier le groupe de deuxième année du troisième cycle du primaire, sous la supervision de Katia Tardif, et s'est bien intégré au milieu. Il se réjouit de l'aide octroyée par la Commission scolaire du Littoral, qui soutient les stagiaires en région éloignée. Par exemple, on lui a offert le logement dans une petite maison à proximité de l'école.

LE PARADIGME DE L'INDIVIDUATION

Les théoriciens du paradigme de l'individuation trouveraient à l'école de Blanc-Sablon une concrétisation assez réussie de leurs conceptions. Un milieu privilégié pour :

- aider chaque personne à approfondir son identité, à nourrir son estime d'elle-même, à se distinguer par une mise en valeur de ses traits propres et à acquérir un sentiment d'appartenance à sa culture et à son environnement social;
- favoriser sa connaissance de soi, des autres et de la société proche;
- permettre à l'élève d'apprendre à son rythme, selon le style qui lui est naturel, dans des voies diversifiées et en interaction constante;
- utiliser ses savoirs pour entreprendre des projets personnels et collectifs;
- intégrer les dimensions communautaires à la vie quotidienne, en faisant appel aux ressources extérieures, appliquant ainsi la philosophie d'un projet éducatif fondé sur la création de partenariats et inspiré par une vision commune de l'éducation.

À l'âge où leur personnalité se structure en profondeur et pose ses fondations, les jeunes de ce village de la Basse-Côte-Nord jouissent de conditions favorables à un développement global équilibré. Ils pourront ensuite, avec assurance, s'aventurer vers le grand large.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

L'APPRENTISSAGE DE L'ANGLAIS AU PRIMAIRE : UNE EXPÉRIENCE PROBANTE

Depuis 13 ans, à l'école Gamache, à Sept-Îles, plusieurs centaines d'élèves francophones ont réussi à s'exprimer en anglais avec confiance et aisance, à la suite d'une période concentrée d'apprentissage de cette langue seconde.

par Paul Francœur

« Pour atteindre cet objectif d'une connaissance élémentaire de l'anglais, nul besoin de se classer parmi les élèves doués. L'atteinte vérifiée d'une bonne autonomie dans le travail, la démonstration d'une volonté personnelle de relever le défi et le soutien assuré de la famille constituent les conditions prédominantes de succès dans ce programme », précise Michelle L'Abbé, directrice de l'école depuis une dizaine d'années. Elle se déclare très fière des résultats obtenus par la mise en œuvre de cette option fort populaire dans cet établissement qui accueille 302 élèves. Une école par ailleurs vibrante d'énergie canalisée, attirante même pour les garçons, en particulier grâce à l'excellente organisation des activités sportives, confirmant l'opinion répandue que l'exercice physique fait bon ménage avec un fonctionnement amélioré du cerveau.

Chaque année, deux groupes de 29 élèves de sixième année sont donc sélectionnés parmi les inscriptions provenant des six écoles primaires de Sept-Îles. En 2007, on a reçu 83 demandes pour les 58 places disponibles. Les élèves acceptés s'engagent, de septembre à juin, dans un circuit comportant deux étapes : s'approprier en cinq mois les matières scolaires de la dernière année du primaire et consacrer les cinq autres mois à l'apprentissage de l'anglais, selon un rythme intensif qui occupe presque entièrement l'horaire scolaire.

À la fin de l'année, en plus d'avoir complété avec succès le troisième cycle du primaire, ces élèves sont en mesure de communiquer efficacement en anglais dans des situations correspondant à leurs besoins et à leurs domaines d'intérêt. Ils disposent ainsi d'une base solide pour poursuivre avec autonomie leur apprentissage de cette langue.

UNE SIXIÈME ANNÉE BOUCLÉE EN CINQ MOIS

Depuis neuf ans, Suzanne Audet est responsable d'un de ces deux groupes d'élèves qui doivent couvrir la matière du programme de sixième année dans la moitié du temps normalement imparti. Sa salle de classe éclate de mouvement et de couleur. Elle se présente comme un lieu stimulant, riche de ressources diverses, dynamique, propice à l'action et animée par une pédagogie vivante où l'enseignement direct trouve aussi sa place. L'enseignante s'inspire surtout de l'actualité pour proposer aux élèves des thèmes de projets variés où tous les styles d'apprentissage trouvent leur compte. Elle gère le groupe en faisant appel de manière dosée et équilibrée à divers modes de travail, du personnel au collectif, en passant par le travail d'équipe. Les connaissances assimilées par ses élèves ne sont pas statiques, mais plutôt interactives et évolutives.

« Dans un tel contexte, mes élèves se révèlent passionnés, créatifs et aisément mobilisables pour des accomplissements concrets. Par exemple, nous avons traité récemment de l'érosion des berges qui menace la Côte-Nord. Nous avons suivi la dernière campagne électorale au Québec et analysé le débat des chefs. Les élèves ont réinvesti leurs observations dans un exposé oral. Étant donné que ces jeunes voyagent souvent, nous exploitons les souvenirs et les impressions qu'ils rapportent des lieux visités. Comme membres d'une équipe, ils font souvent preuve d'une inclination naturelle et spontanée à l'entraide, dans la joie des découvertes partagées. Il arrive qu'ils proposent eux-mêmes les sujets qu'ils sont intéressés à approfondir et à développer.

Dans ce bouillonnement d'initiatives et d'apprentissages, je tiens solidement le fil conducteur d'un programme dont j'ai constamment en tête tous les objectifs. Le groupe progresse donc avec la rigueur indispensable et respecte l'échéancier serré des devoirs et des leçons qui complètent leur journée à l'école.

Même si la proportion des filles est ordinairement supérieure à celle des garçons – dans un rapport deux-tiers, un tiers – il m'est arrivé une année d'avoir dix-neuf garçons et dix filles, toutes et tous membres de l'élite sportive de Sept-Îles qui se préparait aux Jeux d'été. Extraordinairement motivés, ces garçons ont respecté scrupuleusement les obligations du programme condensé, tout en poursuivant leur entraînement intensif en parallèle. Comme quoi les ressources cognitives et la capacité d'effort des élèves du primaire sont souvent sous-estimées et sous-exploitées. »

Suzanne Audet, ostensiblement enthousiaste dans l'exercice de sa profession, fonde ses stratégies sur les valeurs d'autonomie et de responsabilité, le sens de l'initiative et la coopération. Elle donne à l'élève la possibilité de prendre en main ses apprentissages, sans renier son propre rôle d'enseignante dans la transmission vivante de connaissances.

UN LABORATOIRE D'ANGLAIS INTENSIF

Wally Gatto enseigne depuis dix ans l'anglais intensif à un des groupes de 29 élèves selon un processus accéléré. À la fin du parcours, tous deviennent « fonctionnellement » bilingues. En plus de maîtriser les subtilités de l'anglais et du français et de bien connaître les pièges que l'anglais réserve aux locuteurs francophones, Wally démontre une pédagogie naturelle dans son approche. Elle réussit à donner vie et intérêt aux démarches d'apprentissage linguistique qui autrement risqueraient de paraître routinières, répétitives ou fastidieuses. Elle s'exprime oralement avec vigueur et clarté, avec une articulation classique et parfaite qui s'imprime dans les jeunes cerveaux.

Elle accueille ses élèves dans une vaste salle, amplement pourvue de moyens didactiques et aménagée avec un goût sûr : des tables pour le travail personnel et le travail d'équipe, un coin de lecture, un espace pour les ateliers, des rayonnages garnis d'une documentation multiforme, une exposition de travaux d'élèves, des affiches et des images sur les murs, qui illustrent les différents thèmes autour desquels s'articulent les apprentissages, ainsi que de l'équipement audiovisuel et informatique.

La variété du matériel disponible révèle l'exploitation qui est faite d'une pédagogie par projets (*Newspaper*, *Story Books*, sketches, etc.), qui culmine dans la *Green Expo*, à la fin du parcours : présentation orale accompagnée de stands qui exposent les résultats d'une recherche (science, histoire, culture, géographie, etc.) et que les parents et les autres classes de l'école sont invités à visiter.

Au cours d'une journée ordinaire, les élèves sont mis en présence d'une variété de situations qui font appel à plusieurs stratégies d'apprentissage et qui conviennent à divers styles d'apprentissage :

- **Travail d'ensemble** : à certains moments, par exemple, Wally travaille à l'enrichissement du vocabulaire à l'aide du manuel de base *Word by Word*, qui regroupe les vocables par thèmes. Il y a toujours une mise en contexte du mot, une insistance, s'il y a lieu, sur son orthographe et sa prononciation, parfois une mise en situation de ses emplois courants, le tout accompagné de reprises en chœur de l'expression orale, de répétitions et de gestuelles. Expressive et vivante, l'enseignante se déplace d'un endroit à l'autre de la classe, se retrouve parfois au tableau, parfois auprès d'un élève

interrogateur, captivant l'attention et provoquant l'intérêt. Les élèves s'activent et s'impliquent au fil des activités; ils se lèvent pour aller consulter un dictionnaire ou pour effectuer une démarche suggérée. L'horaire de la journée prévoit aussi un temps réservé à l'écoute d'un récit, d'une histoire, d'un conte ou d'une chanson, ou encore au visionnement d'un film.

- **Travail d'équipe** : l'accent étant mis sur la communication, les élèves sont regroupés en équipe de quatre ou cinq pour des activités qui les placent en interaction et en coopération autour d'un projet commun.
- **Travail personnel** : dans cette dynamique, l'élève dispose régulièrement de quelques plages pour travailler seul; il vaque alors à des occupations personnelles : mise à jour de son cartable ou de son agenda, prise de notes complémentaires, avancement de projets en cours, etc.

On ne chôme guère dans cette classe et les apprentissages s'inscrivent dans une alternance d'activités collectives et individuelles impliquant une participation constante du corps et de l'esprit. C'est avec un intérêt soutenu et dans la bonne humeur que les élèves se familiarisent avec une langue seconde. Ils ont la satisfaction d'être témoins directs de leurs progrès immédiatement perceptibles dans la maîtrise progressive d'une nouvelle compétence langagière.

UN CONTRAT EN BONNE ET DUE FORME

Ce programme d'anglais intensif est accessible à tous les élèves qui réussissent en classe, pourvu qu'ils soient fortement motivés à apprendre une langue seconde tout au long d'un circuit qui comporte plusieurs contraintes :

- fournir un effort supplémentaire pour réussir en cinq mois les apprentissages des autres matières, ce qui réclame normalement le double du temps;
- dans ce but, consacrer chaque jour aux devoirs et aux leçons environ 1 h 30 à 2 h, quitte à devoir réduire les périodes d'activités personnelles et sociales, de loisirs et de sports;
- participer de bon gré et activement au contexte de bilinguisme qu'il est conseillé d'instaurer à la maison pour la durée du cours : conversation courante en anglais, émissions de radio et de télévision en anglais, fréquentation d'amis anglophones, échanges avec des familles anglophones, etc.

L'élève doit donc démontrer un bon degré d'autonomie et de détermination pour se plier à ces exigences.

De leur côté, les parents s'engagent aussi à accorder un soutien constant à leur enfant :

- assurer au besoin son transport quotidien – ou en assumer les frais – s'il provient d'une autre école de la ville;
- si nécessaire, encadrer et soutenir chaque jour la période de devoirs et de leçons;
- contribuer sous diverses formes à créer et à maintenir au foyer un contexte qui fait une place à l'usage courant de l'anglais.

La directrice, M^{me} L'Abbé, confirme que l'expérience a permis avec le temps de mettre au point des critères de sélection qui garantissent le succès de tous les élèves qui s'inscrivent à cette option.

PRÉCOCITÉ ET CONCENTRATION DE L'APPRENTISSAGE

Les parents et les agents d'éducation reconnaissent de plus en plus l'importance de la précocité et de la concentration de

l'apprentissage d'une langue seconde, au moment où les capacités d'assimilation phonétique des jeunes sont maximales, soit avant l'âge de onze ans – ce que les spécialistes savaient depuis longtemps. Il faut exploiter la puissante motivation qui aime souvent l'enfant de moins de dix ans vers l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'heureuse expérience du cours d'anglais intensif à l'école Gamache, à l'instar de celle des écoles ailleurs au Québec où cette option est disponible, confirme les résultats les plus significatifs de recherches en sciences de l'éducation, en psychosociologie et en neurologie, à savoir que :

- les élèves bilingues démontrent généralement une malléabilité et une souplesse cognitive supérieure à celles des unilingues et qu'il s'agit là d'un avantage acquis et non d'une aptitude innée;
- l'apprentissage de l'anglais à cet âge peut contribuer à une meilleure maîtrise du français, les élèves étant mieux en mesure de détecter les anglicismes de vocabulaire et de syntaxe. Ils deviennent potentiellement aptes à départager les caractéristiques propres à chacune des deux langues.

Certes, dans l'inconscient collectif des Québécois de souche, la relation à la langue anglaise a été souvent affectivement conflictuelle. Grâce au cheminement accompli dans plusieurs écoles, la situation s'améliore lentement mais sûrement. On prend mieux conscience du fait que les unilingues de demain risquent de figurer parmi les sinistrés du langage.

Il reste à souhaiter qu'un nombre croissant d'élèves du primaire, selon une diversité de formules correctement dosées et soigneusement adaptées, puissent bénéficier désormais d'un meilleur enseignement de la langue seconde. Les textes fondateurs du renouveau pédagogique au Québec ont fortement insisté sur l'importance incontestable des langues secondes et des langues tierces dans une conjoncture d'interdépendance planétaire.

M. Paul Francœur est consultant en éducation.

➤ DU CÔTÉ DU BAS DU-FLEUVE

AU PAYS DES SOLEILS COUCHANTS, DES PROJETS INSPIRANTS

par Yvon Côté

UN PREMIER CONTACT

Affichant tout, vraiment tout, du jeune-cadre-dynamique-qui-ira-loin-dans-la-profession, M. Pierre Ruest, directeur du Service de l'enseignement aux jeunes à la Commission scolaire de Kamouraska—Rivière-du-Loup, nous reçoit dans son vaste bureau. Nous faisons l'éloge du beau grand fleuve que nous venons tout juste de longer pendant quelques kilomètres et notre hôte nous apprend que c'est sur ce fleuve, ici même, dans la région, que se prélassent les deuxièmes plus beaux couchers de soleil au monde... (*dixit*, pas n'importe qui : l'illustre magazine *National Geographic*¹).

M. Ruest a tôt fait de nous convaincre que nous pourrions avec grand bonheur – si l'âge n'avait pas déjà depuis longtemps créé ses habitudes – déménager dans cette région irrésistible : économie pétante de santé, tourisme florissant, paysages à couper le souffle et, bien sûr, une commission scolaire et des écoles on ne peut plus performantes.

Précisons tout de suite que rien, ou presque, de ce qu'on a vu dans les jours qui ont suivi, n'est venu contredire notre éloquent héraut. Au contraire, si le temps nous l'avait permis, c'est avec grand plaisir que nous serions retournés le voir pour témoigner de notre assentiment à tous ses propos louangeurs.

C'est tout à l'honneur des gens de la région, qui contribuent très fortement à créer ce climat de félicité et ce très puissant goût de revenez-y.

Des très nombreux projets pédagogiques de cette commission scolaire, nous vous en présentons ici sept – ou plutôt six et demi, comme vous pourrez le constater – vécus dans six écoles, là où il n'est pas rare de rencontrer un directeur ou une directrice ayant plus d'une école sous sa gouverne.

LA COMMISSION SCOLAIRE DE KAMOURASKA—RIVIÈRE-DU-LOUP

- arbore un slogan « songé » : *Une vision qui fait école*;
- couvre un territoire très vaste : près de 2 millions de kilomètres parcourus par les autobus scolaires, annuellement;
- constitue le principal employeur de la région;
- a, comme bien d'autres organismes, un personnel vieillissant : la moitié devra être remplacée d'ici 5 ans;
- compte 28 écoles primaires, 5 écoles secondaires, un centre de formation professionnelle et un centre de formation des adultes, ces deux derniers répartis en 3 centres de services.

LE CENTRE DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE CHANOINE-BEAUDET, À SAINT-PASCAL

QUAND LA PUNITION CÈDE LA PLACE À L'ENCOURAGEMENT, À LA RÉFLEXION ET À LA STIMULATION

Le visiteur, averti ou non, se rend rapidement compte que le Centre de réussite éducative (le CRÉ, comme le nomment familièrement ses artisans), ce n'est pas simplement un local où l'on accueille des élèves « difficiles », mais c'est d'abord et avant tout la résultante de l'acharnement d'une équipe de bonne volonté, mais vraiment, de très bonne volonté. Cela dit sans aucune intention de déprécier le travail effectué, bien au contraire : les résultats obtenus semblent bien à la hauteur des attentes et des espoirs de ces rêveurs... réalistes.

De l'éclair dans l'œil, un discours dont les mots se bousculent, une énergie qui se manifeste tout au long de l'entrevue, tout ça ne ment pas : encore une fois, on a affaire à des gens passionnés, à des amoureux de leur travail et des jeunes pour lesquels, chaque jour, ils triment et font face à l'adversité.

Car, ne nous méprenons pas, il ne s'agit pas là d'une sinécure... Non seulement faut-il encore et encore trouver la voie par laquelle le jeune sera touché, atteint dans ce qui lui reste de fibre affective non enfouie sous une tonne de désœuvrement ou de désillusions, mais encore faut-il parfois contrer – sinon combattre – un milieu familial non favorable (c'est le moins que l'on puisse dire dans certains cas...) et dénicher le projet qui éclairera, ne fut-ce que furtivement, l'œil blasé de l'ado retiré en lui-même pour y lécher ses blessures.

Mais n'anticipons pas davantage et plantons d'abord le décor.

UN MILIEU DIFFICILE

Une école secondaire dans un milieu qui n'a pas la chance de bénéficier, à l'instar d'autres villes ou villages, de beaucoup d'activités culturelles ni des retombées du développement économique régional, la « capitale » toute proche, la grande Rivière-du-Loup, ayant... la dent longue et s'accaparant de tout ou presque. D'où, pour certains, chômage, désœuvrement, problèmes d'alcoolisme ou de toxicomanie – tant chez les jeunes que chez leurs aînés – et tout ce qui s'en suit. Ce qui entraîne, pour l'école, des problèmes de discipline et des comportements inadéquats, des taux élevés d'absentéisme et de décrochage et peu d'intérêt de la part de certains élèves ou de leurs parents. Une situation peu reluisante, admettons-le, et susceptible d'en décourager plus d'un.

MAIS...

Mais depuis deux ou trois ans, s'est constituée graduellement une équipe dont l'action s'appuie sur deux principes de base : remplacer la punition par la réflexion et garder les élèves à l'école le plus longtemps possible... Et ça marche!

QUAND Ψ ET Π SE RENCONTRENT...

Une école secondaire donc, où il arrivait (et arrive encore, à l'occasion) que des élèves (particulièrement les gars, rien de nouveau sous les soleils couchants) « s'organisent pour être mis à la porte de la classe et de l'école ». Or, comme l'a signalé l'une des responsables du CRÉ, « (...) quand ils reviennent à l'école, leur frustration n'est pas disparue pour autant; elle est toujours là et, en plus, on essuie celle des parents, qui ont dû se débrouiller avec le problème d'un enfant qui revient à la

maison au moment où on ne l'y attend pas... » « On doit tenir compte, ajoute un autre intervenant, que pour certains des élèves qui viennent d'un village de 80 habitants, leur milieu social, c'est l'école; si vous les en privez en les retournant chez eux... ». Et, d'ajouter la première intervenante (avec un peu d'aide de La Palice...) : « On travaille pour leur réussite éducative, alors si vous retournez un élève à la maison pendant trois jours, c'est trois jours de cours manqués... » « L'important, c'est de créer un lien significatif avec l'élève pris en défaut, plutôt que de le renvoyer chez lui; après tout, nous sommes une maison d'éducation; donc, il ne s'agit pas tant de punir que d'éduquer, de soutenir », conclut son collègue.

D'où cette double préoccupation mentionnée plus haut et qui a fondé les assises du CRÉ : garder les élèves à l'école à tout prix – ou presque – et les faire réfléchir sur le pourquoi de leurs comportements inacceptables en société et sur les moyens d'y remédier.

Il faut donc, patiemment, « travailler sur » les mentalités des élèves récalcitrants, les encourager plutôt que de les culpabiliser, les soutenir sans cesse et axer les actions sur la réussite éducative plutôt que de recourir à la mise à l'écart temporaire. On ne croit plus à l'isolement des élèves fautifs en attendant que « les choses se placent ». D'où le changement très conscient de dénomination du centre, de « local de retrait » à « centre de réussite éducative ».

Le CRÉ s'est également construit sur la conviction que les problèmes de comportement et les problèmes d'apprentissage ne constituent pas nécessairement deux mondes à part; qu'ils peuvent, au contraire, être étroitement reliés et que de travailler sur l'un peut avoir des conséquences positives sur l'autre.

Dans un texte qui résume bien la philosophie du CRÉ, on soulève d'ailleurs une interrogation majeure : « Curieusement, le milieu scolaire prend plus en considération le facteur vulnérabilité quand il s'agit d'un trouble d'apprentissage que dans le cas d'un trouble de comportement. Est-ce un problème de compréhension de la problématique²? »

ALORS...?

Alors, on travaille parfois à court terme, à très court terme même, mais c'est pour le long terme...

L'élève qui perturbe la classe par son comportement est envoyé au CRÉ, où on prend d'abord le temps de l'écouter. On écoute ce qu'il a à dire, sinon à vociférer! Ensuite, on trace le portrait le plus fidèle possible de cet élève, notamment en cernant ses forces et ses faiblesses sur le plan scolaire. Bien entendu, tout cela se fait en respectant fidèlement des critères rigoureux quant à la confidentialité.

Une fois qu'on a saisi le problème, qu'on a détecté ce qui se cachait sous la colère ou le désespoir et qu'on a gagné peu à peu sa confiance, on invitera ce jeune à s'investir dans un projet qui, parfois, n'a en apparence rien de « scolaire » comme tel, mais qui le mobilise et le « garde à l'école ». Par exemple, certains pourraient travailler à rénover un meuble qui sera utilisé dans une classe ou dans un autre local; d'autres seraient invités à donner leur avis sur la confection d'une affiche à l'intention de la communauté scolaire.

Peu à peu, l'implication des jeunes se fait plus importante et plus... scolaire : on monte une pièce de théâtre sous la gouverne d'une étudiante du cégep, on participe à la mise sur pied d'un café pour toute l'école, on prépare des expositions dans un local devenu, pour la circonstance, une galerie d'art³. Les occasions de « faire », comme on dit, du français, des maths ou des apprentissages artistiques sont alors évidentes et, pour ainsi dire, plus attirantes parce que non imposées.

Parallèlement, on tente de créer, dans l'ensemble de l'école, une approche positive de l'enseignement et de l'apprentissage et une vie scolaire stimulante axée sur le culturel, un domaine qui, pour certains du moins, est totalement absent de leur quotidien.

C'est ainsi qu'une « virée » à Québec a été organisée. « Pour certains des élèves, c'était la première fois qu'ils mettaient les pieds dans la “ grand-ville ” ». Tous ont eu l'occasion de voir des films (jusqu'à trois dans la même journée!), de visiter des lieux historiques et des musées et d'apprécier, ô surprise, les œuvres de Fernando Botero...

Question de les confronter à la dure réalité de la chose économique, quelques élèves s'étaient vu attribuer une somme hypothétique de 100 \$, avec laquelle ils devaient conjuguer les verbes « j'achète » ou « je n'achète pas » chaque fois qu'ils apercevaient en vitrine ou ailleurs un objet excitant leur convoitise. Paraîtrait que les surprises ont été nombreuses quant à la volatilité des sous...

TOUT CELA EST BIEN BEAU; CEPENDANT...

Cependant, on n'instaure pas sans heurts de telles transformations dans un milieu qui, comme n'importe où, a ses us et coutumes. Car, bien sûr, il ne s'agit pas uniquement de changer les pratiques, mais bien plus de transformer les mentalités, ce qui, comme chacun sait, ne va pas de soi.

Pour l'un des concepteurs du CRÉ, « agir autrement », c'est surtout « penser autrement ». Or, les intérêts, les motivations ou les rôles des uns entrent parfois en conflit avec ceux des autres. Pour la personne qui est responsable d'enseignement et qui se retrouve quotidiennement devant 25 ou 30 ados, la mission, c'est de « couvrir son programme », comme on dit encore familièrement. Déjà que cette tâche n'est pas aisée, s'il faut en plus « döröter » Josée ou Étienne parce qu'en fin de semaine, à la maison, un drame familial s'est déroulé... Enfin, on peut facilement imaginer que, pour certains, « l'école n'est pas une garderie... », alors que d'autres y voient plutôt un lieu où il est possible, par un travail multidisciplinaire suivi, de se partager la dure mais envoûtante tâche d'aider les élèves moins favorisés à mener leur barque à bon port.

Et les succès obtenus sont parfois sidérants. Une enseignante en a témoigné en nous faisant part de sa propre expérience et du bonheur qu'elle ressent de pouvoir « parler pédagogie » avec des gens accueillants et compétents.

« Nous nous retrouvons parfois au CRÉ nous-mêmes, parce qu'il fait bon échanger avec les gens qui y travaillent et qui nous aident à voir des choses que le « trop-collé-sur-le-quotidien » nous empêchait de percevoir. Une simple question, parfois, nous dépanne : “ As-tu pensé, au fait, que Jacques ne sait pas lire? ” »

« C'est bon de se retrouver avec des gens qui ne vous jugent pas, mais qui mettent l'épaule à la roue pour vous aider à mieux faire votre travail.

Et parfois, quand l'un de nos élèves se retrouve au CRÉ pour trois semaines, bien sûr on apprécie le fait qu'il ne dérange plus les autres en classe, mais en même temps, on le sait en sécurité, entouré et suivi plutôt qu'en “ congé ” forcé chez lui. »

Et, un peu à la défense de sa profession et de celle de ses collègues du CRÉ, elle ajoute : « Comme enseignante, je n'ai pas à tout savoir sur les problèmes de tout un chacun... Moi aussi, je suis affectée...J'en ai 25 ou 30 à suivre... Ma compétence n'est pas la leur (celle des intervenants du CRÉ). »

ET LES PARENTS?

On l'admet d'emblée : il y a tant de travail à faire à l'intérieur, qu'on a pas pu encore sonner la charge auprès des parents pour les « convertir » à la cause. Mais dans l'esprit des initiateurs du projet, ça viendra. Entre-temps, les résultats obtenus à l'école ont eu des retombées familiales. Autrefois, les parents qui souhaitaient parler de leur rejeton appelaient le directeur de l'école; maintenant, ils s'adressent de plus en plus directement au CRÉ.

ET LA RÉFORME, LE RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE?

Poser la question des liens avec le renouveau pédagogique à une équipe qui doit affronter quotidiennement des urgences, des cas lourds et des exigences de toutes sortes, entraîne toujours un certain malaise... On « y croit », on « s'échange des lectures », on « a certaines convictions à changer », on « a des inquiétudes concernant l'évaluation » et on précise que « même ceux qui “ chialent ” sont là quand il y a de la formation à recevoir... ».

En discutant avec ces intervenants, on établit cependant certains liens avec le Programme de formation de l'école québécoise : les compétences transversales sont largement mises à contribution, particulièrement celles d'ordre personnel et social et celles relatives à la communication. Et les trois grandes visées du programme, structuration de l'identité, vision du monde et pouvoir d'action sont sous-jacentes à la plupart des actions menées par le CRÉ.

Par ailleurs, les valeurs de coopération, d'entraide et de travail en équipe, constamment mises en avant par l'équipe du CRÉ, ne sont-elles pas partie intégrante de la philosophie même du programme de formation?

EN TERMINANT...

Aujourd'hui, si vous appelez à l'école, vous détectez tout de suite dans la voix muante qui vous répond, celle d'un adolescent; celui-ci proclame fièrement : « Ici le ministre de l'Éducation de l'école secondaire Chanoine-Beaudet, pour vous servir »

LE PROJET INTERGÉNÉRATIONNEL

13 ANS ET 73 ANS : DES ANNÉES-LUMIÈRE LES SÉPARENT, ET POURTANT...

Ce matin, M^{me} Fortin⁴ n'est pas dans son assiette... Le poids de l'âge, les médicaments qu'elle ne retrouve pas, les petits et gros bobos qui ne lâchent pas.

Mais, dans l'embrasement de sa porte de chambre, apparaît une jeune fille sautillante et rieuse. C'est Martine, qui vient lui rendre visite comme elle le fait régulièrement, chaque mois, depuis un an. Un grand sourire balaie d'un coup vingt ans sur le visage de la vieille dame.

Nous sommes au centre d'hébergement et de soins Saint-Joseph, à Rivière-du-Loup. M^{me} Fortin, l'une des pensionnaires, reçoit la visite d'une élève de troisième cycle de l'école Joly, située à deux pas du centre d'hébergement. Elle n'est pas la seule. Dans d'autres chambres, des hommes ou des femmes accueillent avec grand plaisir un garçon ou une fille de l'école. Jeunes et moins jeunes sont devenus en quelque sorte des amis, malgré le grand nombre d'années qui les sépare.

DES DÉBUTS TIMIDES

Il fallait une bonne dose d'audace, admettons-le, pour se lancer dans un tel projet. Non seulement les uns et les autres ne se connaissaient pas, mais ça n'allait pas de soi d'« envahir » ce genre d'institution, soumise, on le comprend, à diverses règles de sécurité, de protection et de confidentialité. Aussi a-t-on débuté par quelques visites sporadiques d'enfants dont on voulait qu'ils relèvent des défis personnels, ou par d'autres, qui se portaient volontaires. Mais on a assez rapidement constaté qu'une telle initiative avait un grand potentiel.

QUAND TOUT CONVERGE...

D'une part, le CRÉ cherchait des bénévoles. D'autre part, l'école, déjà axée sur la santé en vertu de son projet éducatif, voyait là une belle occasion de concrétiser certains objectifs de ce projet. Les intervenants des deux institutions, reconnaissant les compétences des uns et des autres, se sont donc entendus pour offrir aux élèves de troisième cycle cette occasion unique de rencontrer régulièrement des personnes âgées pour échanger avec elles.

Dans le même esprit que celui sous-jacent à l'école dite « orientante », on a préparé les élèves à participer à cette expérience peu commune. On a invité tous ceux et celles qui voulaient y participer à compléter une fiche de candidature et à discuter de la chose avec leurs parents, qui devaient signer la fiche d'engagement de leur enfant.

Chaque candidature a ensuite été soigneusement étudiée par le personnel de l'école concerné et les résultats ont été consignés sur une fiche qui illustrait les forces du candidat ou de la candidate et ses défis à relever dans les domaines touchant entre autres à la communication, à la prise de responsabilités, au sens de l'organisation ou à la capacité de respecter les règlements de vie de l'école.

Mais là ne s'arrêtait pas la préparation des jeunes. Ils ont bénéficié de minicours en animation et des spécialistes de différentes disciplines les ont sensibilisés aux nombreux aspects et aléas de la vie des aînés. C'est ainsi que sexologues, ergothérapeutes, infirmières et autres ont initié les élèves au b-a ba des premiers soins, des difficultés vécues sur le plan de la santé par les personnes de cet âge, des traumatismes qui peuvent se manifester chez elles et ainsi de suite.

Ainsi encadrés, bien préparés et mus par la formule « Vas-y avec ton cœur! », les élèves choisis, au rythme d'une fois par mois, traversent la rue pour aller passer une journée complète avec une personne aînée, vite devenue, dans leur

vocabulaire, « *ma* personne âgée », et qui peut être une ex-chocolatière, un ex-capitaine au long cours ou M. ou M^{me} Tout-le-monde.

L'avant-midi est réservé aux rencontres individuelles : on joue aux cartes, on regarde des photos, on parle de tout et de rien; parfois, l'élève fait la lecture du journal à la personne; ou encore, il profite de l'occasion pour l'interroger sur ses activités passées, sa jeunesse, le travail qu'elle effectuait, etc., tout cela ayant été soigneusement préparé en classe au préalable et devant servir ensuite à la confection d'un album souvenir qui sera remis à l'adulte à la fin de l'année.

L'après-midi est consacrée aux activités ou jeux de groupe. Cela suppose, de la part de l'élève, une grande attention, une réelle présence, ne serait-ce que pour s'assurer que les déplacements s'effectuent sans heurts et que, dans le feu de la compétition, la personne obtienne un certain succès ou ne soit pas trop frustrée par ses déboires... Il arrive aussi qu'un jeune accompagne la personne âgée à un rendez-vous médical ou autre.

Au retour à l'école ou à domicile, chaque élève doit consigner dans un « carnet de projet » des notes concernant sa journée au centre d'hébergement : activités vécues, difficultés éprouvées, « coups de cœur de la rencontre », ce qu'il a appris, ce qu'il doit prévoir pour la prochaine fois, ses interrogations, etc.

Au centre d'hébergement, les membres du personnel concerné apprécient grandement cette participation bénévole des élèves de l'école et collaborent activement à la préparation et à l'entraînement de ces derniers. Techniciens en loisirs pour la plupart, ils font bénéficier les enfants de leur expertise et fixent notamment les conditions que ceux-ci doivent respecter; elles sont nombreuses et exigeantes : participation active, respect du code d'éthique établi par l'institution et par l'école, ponctualité, politesse, etc., tout cela en s'engageant à remplir ses obligations scolaires..., cela va de soi.

QUELQUES EMBÛCHES, ICI AUSSI...

Un projet formidable, qui cependant, ne va pas sans quelques difficultés. Par exemple, au départ, des parents ont manifesté de l'inquiétude quant aux risques que couraient leurs enfants en fréquentant un lieu où, à leur avis, des maladies pouvaient être transmises facilement. Les nombreux minicours suivis et les exigences imposées par les deux institutions – sur le plan hygiénique, entre autres – les ont cependant rapidement rassurés.

Mais les plus grandes difficultés ne sont pas de cette nature. Elles sont d'un autre ordre. Quand, par exemple, l'enfant constate, d'une visite à l'autre, que sa personne âgée ne le reconnaît pas; ou encore quand il apprend son décès en lisant le journal local... On peut facilement imaginer les sentiments qui l'animent à ce moment et le doigté requis de la part des adultes qui l'entourent pour l'aider à vivre cela avec sérénité.

ET LA PÉDAGOGIE, DANS TOUT ÇA?

Point n'est besoin de grands discours pour démontrer les vertus pédagogiques de ce projet intégrateur. Au fil des diverses activités vécues par les élèves, se pointent de nombreuses et riches occasions d'apprentissages de toutes natures. Le personnel de l'école est d'ailleurs très sensibilisé à cette question et, selon la directrice, fait tous les liens qui s'imposent avec le Programme de formation de l'école québécoise. Après tout, l'école ne se vante-t-elle pas d'avoir une approche qui « bonifie » le PFEQ⁵?

ZOOTHÉRAPIE ET « ANIMAUX ANIMÉS »

Un second projet mis en œuvre dans cette école nous a été présenté par sa directrice et par l'enseignant qui en est à l'origine.

Il fait l'objet du bref compte rendu qui suit. *Bref*, non par manque d'intérêt, loin de là, mais parce que les circonstances ne nous ont pas permis d'en apprécier toutes les facettes; en effet, il se déroule pour l'essentiel dans une ferme qui ne recevait pas les élèves concernés, le jour de notre passage. Cependant, il nous est apparu clairement dans l'exposé qui nous en a été fait que ce projet susciterait chez les lecteurs de *Vie pédagogique* un intérêt certain, surtout pour ceux et celles qui travaillent auprès des enfants en difficulté.

En fait, il s'agit de deux projets en un; deux projets interdépendants. Ils ont été conçus à l'intention de cinq élèves inscrits en adaptation scolaire. Deux de ces enfants sont autistes et les trois autres ont une déficience intellectuelle.

DANS UN PREMIER TEMPS...

On a demandé à des élèves de troisième cycle d'être les parrains ou marraines de ces cinq enfants. On voulait permettre à ces derniers d'établir de nouveaux contacts, de vivre des liens de confiance et de créer de nouvelles amitiés. Pour les premiers, cela constituait une belle occasion de prendre conscience de l'univers des personnes handicapées. En parallèle, de telles fréquentations avaient également pour objectif de créer des situations de modelage, c'est-à-dire de susciter chez les cinq enfants visés des comportements nouveaux inspirés par ceux des élèves qui les accompagnaient.

En cours de route, en compagnie de leur parrain ou marraine, chaque enfant a participé à la fabrication de petits moutons, qu'on a vendus à l'occasion des Fêtes pour amasser quelques dollars. Ceux-ci, ajoutés à une subvention modeste, allaient servir à financer la suite du projet, qui se déroulait à la ferme GIJAMIKA de Kamouraska⁶, une institution qui se spécialise dans les cours d'équitation et la zoothérapie.

À LA FERME

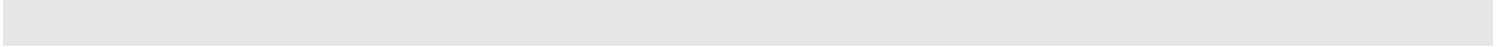
Évoquer la zoothérapie⁷ en fait sans doute sourire encore quelques-uns. Pourtant, de plus en plus de professionnels de la santé ainsi que le commun des mortels y recourent avec confiance. Depuis septembre 2006 d'ailleurs, le cégep de La Pocatière offre une attestation d'études collégiales en stratégies d'intervention en zoothérapie.

Dans un cadre convenant bien à l'expérience, les enfants, pour qui on s'est donné des objectifs bien précis à atteindre, ont donc été graduellement amenés à entrer en contact avec de petits animaux domestiques ou de ferme (chats, lapins, petits rongeurs, etc.), à en prendre soin (dans une certaine mesure) et à connaître leurs habitudes et leurs modes de vie. À première vue, cela peut sembler plutôt banal et dénué d'intérêt pédagogique. Ce serait oublier que, dans le cas de ces cinq enfants, le simple fait d'entrer en contact avec une bête, de créer un lien avec elle, de devoir se concentrer pendant quelques minutes pour bien prendre soin d'elle, d'éprouver sensations et plaisir à toucher et à caresser ces petits êtres, constitue en soi toute une démarche d'apprentissages variés d'ordre cognitif bien sûr, mais aussi d'ordre affectif et corporel.

Pour certains de ces enfants, il a également été possible de leur faire vivre une expérience d'équitation. Dans ce cas, la présence de deux moniteurs de la ferme était nécessaire : l'un contrôlant le cheval, l'autre aidant l'enfant à le monter. On peut imaginer facilement l'importance d'une telle aventure pour des enfants dont l'une des caractéristiques principales est d'éviter tout ce qui l'éloigne d'une routine quotidienne rassurante... Et pourtant, chaque fois que ces enfants constataient, en consultant leur horaire, qu'une sortie à la ferme était prévue, « le sourire qui illuminait leur visage était beau à voir », nous confie la directrice de l'école.

Les bienfaits que ces enfants retirent d'une telle expérience ne font aucun doute dans l'esprit de leurs éducateurs; ce n'est pas mesurable en termes de notes (chiffrées ou non...), mais leur comportement de tous les jours s'en ressent et les progrès accomplis dans la communication, dans les relations et dans la prise de conscience de leur corps et d'eux-mêmes sont manifestes.

On comprendra donc aisément que, pour l'école et les artisans de ce projet, la poursuite de cette aventure significative est très importante.



VOYAGE AU PAYS DES LIVRES

Je lis... tu lis... il lit... nous... La lecture est à l'honneur, dans ce patelin enchanteur, et on ne peut pas dire que les efforts font défaut pour y entraîner les jeunes. De Rivière-Ouelle à Saint-Gabriel, en passant par Saint-Pacôme, capitale du roman policier (eh oui!), voilà le périple qu'effectuent maintes fois au cours de l'année scolaire (dans un sens ou dans l'autre) nos hôtes. L'une à titre de directrice des trois écoles primaires, et l'autre comme animatrice de littérature jeunesse pour ces mêmes écoles aux noms pittoresques de Vents-et-Marées, de l'Amitié et de la Pruchière, les trois réunissant un peu plus de 200 élèves⁸.

Ce projet, en évolution constante, a déjà fait l'objet d'un reportage dans *Virage*, en février 2004⁹. Aussi nous attarderons-nous davantage à en faire ressortir les aspects plus récents.

Cette grande préoccupation pour la lecture, inscrite d'ailleurs au plan de réussite des trois écoles, carbure aux idées et projets de toutes sortes : un club de lecture par classe, du « scrapbooking » littéraire, des tirages, des expositions, des concours, la décoration des bibliothèques, etc., en plus de l'achat annuel de 30 à 40 nouveaux ouvrages pour chacune des classes. Les achats sont effectués en tenant compte des besoins des élèves, de leurs limites et de leurs champs d'intérêt. Malaxez tout cela avec une animation littéraire débordant d'imagination (« pique-curiosité », énigmes, objets mystères, ateliers sur telle ou telle œuvre, etc.) et vous comprendrez facilement l'enthousiasme qui anime les élèves¹⁰.

Au cours de la dernière année scolaire, une nouvelle aventure littéraire était proposée aux jeunes : les « sacs d'histoires ».

LES « SACS D'HISTOIRES »

Marquée par une participation exceptionnelle des parents, l'année 2006-2007 a donné lieu à ce projet, dont on admet d'emblée que l'idée première vient de la Commission scolaire de Montréal. Laissons les initiatrices nous le décrire :

« Chaque équipe choisit quelques albums ou quelques mini-romans. À partir d'un livre choisi, l'équipe monte un sac : fabrication de jeux, d'objets, etc. L'histoire est enregistrée sur CD et sur cassette.

L'objectif final est de présenter aux élèves de maternelle et de premier cycle des sacs qu'ils pourront découvrir avec leurs parents et leurs frères et sœurs. En plus d'introduire des livres à la maison, l'activité crée un moment privilégié de rencontre entre l'enfant et le ou les parents. La lecture devient un moment agréable passé en famille¹¹. »

On ajoute que ce projet a fait des petits : des élèves des deuxième et troisième cycles ont aussi créé des sacs d'histoires, les uns avec des contes de Noël, les autres avec un livre sur l'Italie.

L'année 2006-2007 aura aussi été celle de la rénovation des bibliothèques de ces trois écoles; une opération qui n'aurait pas été possible sans la participation exceptionnelle des parents et de l'animatrice de littérature jeunesse. Et on annonce que tout le système sera informatisé au cours de l'année 2007-2008.

Les projets, les efforts et la bonne volonté sont donc au rendez-vous dans ce milieu, pour que la bibliothèque de l'école soit une ouverture à la culture, au développement personnel et social et à la connaissance de soi, et non uniquement un accès à des étagères remplies de volumes. Et ces projets, axés sur la lecture, recèlent tout le potentiel nécessaire pour que s'effectue graduellement l'intégration de la bibliothèque à des fins d'apprentissage, pour tous les élèves et dans toutes les disciplines¹².

LE CHEMINEMENT UNIVERSEL

À L'ÉCOLE DES VIEUX-MOULINS, À SAINT-HUBERT DE RIVIÈRE-DU-LOUP, AURAIT-ON TROUVÉ LA SOLUTION À DE MULTIPLES PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE???

Cédera?... cédera pas?... cédera?... oui?... non?... ho!... Dans une classe-laboratoire, 30 paires d'yeux surveillent avec attention le test ultime de résistance que subit l'un des ponts de bois construits par chacune des sept ou huit équipes présentes. *Cédera?... Cédera pas?...* Les ponts sont tour à tour soumis à la torture. Un ingénieux système de poids exerce une poussée à la verticale sur le tablier du pont, dont les extrémités reposent sur deux tables séparées l'une de l'autre par moins d'un mètre. S'il résiste pendant au moins deux secondes (bien comptées...), le pont se voit ajouter un supplément de poids et, de nouveau, il doit tenir au moins deux secondes pour poursuivre le supplice vers son inexorable fin : l'effondrement! Un comptable de circonstance enregistre fidèlement pour chacun des essais le nombre de kilogrammes qui s'ajoute et l'équipe gagnante est évidemment celle dont le pont aura résisté à la masse la plus élevée.

Cédera?... Cédera pas?... Lorsque, finalement, le pont s'écroule dans un craquement sinistre, l'observateur externe ne peut s'empêcher d'avoir, pour ses constructeurs, une pensée consolatrice... Les élèves constructeurs, eux, ne semblent pas s'en faire outre mesure : ils sont déjà prêts à recommencer et à chercher comment ils pourraient améliorer la structure de leur pont de sorte qu'il puisse tenir quelques kilogrammes de plus.

On aura vite compris que, pour en arriver à l'épreuve suprême, le pont – mais surtout ses constructeurs – auront passé par de multiples étapes. De la conception à la destruction du pont, les élèves auront calculé, mesuré, écrit, effacé et recommencé, dessiné, discuté, cherché et peut-être même... prié! Tout cela en apprenant (plus ou moins consciemment, peut-être) de multiples notions dans tous les domaines.

QU'EST-CE QUE LE CHEMINEMENT UNIVERSEL ?

On ne manque pas de confiance en soi à l'école des Vieux-Moulins. Un DVD présentant l'approche pédagogique choisie par l'école s'ouvre, illustrations et musique à l'appui, sur la déclaration suivante : « Avant, il y avait l'enseignement traditionnel; maintenant, il y a le cheminement universel. »

On a sans doute raison d'afficher autant d'optimisme : les résultats obtenus grâce à cette pédagogie parlent d'eux-mêmes. Des mines réjouies, des réalisations étonnantes et des projets innombrables semblent faire partie du quotidien des élèves et du personnel de cette école, où se côtoient des jeunes du primaire et d'autres, du secondaire.

Le cheminement universel, cependant, concerne davantage les élèves du secondaire. Essentiellement, la « bonne idée » a consisté à intégrer à la formation générale des compétences de la formation professionnelle, celles des secteurs Électromécanique de systèmes automatisés et Secrétariat. Pourquoi ceux-là en particulier? À cause de la variété des compétences qu'ils abordent, précise-t-on.

Ainsi, les élèves de première secondaire baignent dans un environnement éducatif où les apprentissages s'effectuent le plus souvent à partir de projets multidisciplinaires très concrets qui font appel à divers éléments de la formation générale et de la formation professionnelle des secteurs choisis. On aura déduit déjà que la conception et la construction des ponts dont il a

été question plus haut ont nécessité des notions de mécanique (premier secteur) et de traitement de texte, l'utilisation des ressources Internet et de communication et du travail d'équipe (second secteur).

De plus, on affirme que cette intégration ne cause aucun surplus ni perte sur le plan des apprentissages du programme ordinaire¹³. Et l'on vise à permettre à des élèves de terminer leur secondaire en ayant à la fois un DES et un DEP.

La pédagogie adoptée est en quelque sorte de type socratique : on questionne, on fait réfléchir, on renvoie à ses devoirs, on accompagne le cheminement et on ne donne surtout pas de réponses toutes faites. Et tout le personnel de l'école s'efforce d'intégrer dans ses interventions quotidiennes la même approche pédagogique.

LES MILIEUX DÉFAVORISÉS FAVORISENT-ILS DAVANTAGE LA CRÉATIVITÉ?

Il s'agit ici d'un autre projet en milieu dit « défavorisé » et qui a aussi obtenu de l'aide de la stratégie Agir autrement. Regroupée autour d'un ancien directeur d'école de formation professionnelle, à qui a succédé une directrice non moins entreprenante, et aidée de parents désireux de garder leurs enfants dans leur milieu, l'équipe de l'école a œuvré d'arrachepied depuis août 2005 pour mettre en marche cette ambitieuse aventure.

Aujourd'hui, le projet a le vent dans les voiles et ses artisans en sont fiers à juste titre. Et c'est l'aspect concret des objectifs, des démarches et des moyens utilisés pour mener la barque à bon port qui est à la base du succès de l'entreprise, avec également une collaboration exceptionnelle de la communauté. En effet, parents, entrepreneurs, professionnels, personnes retraitées et autres ont mis la main à la pâte. Certains ont même créé une fondation pour venir en aide à l'école.

Somme toute, il n'est pas étonnant qu'une des réalisations à l'intérieur du projet, « Les pantins animés » ait remporté un prix régional à un concours d'entrepreneurship.

ROBOTIQUE-TIC-TIC

LES INGRÉDIENTS :

- deux profs qui souhaitent travailler ensemble parce que leurs compétences respectives sont complémentaires;
- des mouvements de personnel;
- des enseignants rompus aux TIC, d'autres non;
- du matériel disponible;
- un logiciel performant;
- un cahier d'exercices bien conçu.

LA RECETTE :

Mélangez le tout en y ajoutant une dose de bonne volonté et un zeste d'audace, puis concoctez un horaire et un partage des tâches appropriés et vous vous retrouvez avec un beau projet bien ficelé, pour favoriser chez les élèves l'éveil à la science, à la mathématique et à la technologie ainsi qu'à l'univers social, donc à deux des domaines d'apprentissage déterminés dans le programme de formation.

À l'école primaire La Croisée, à Rivière-du-Loup, environ 175 élèves bénéficient de cet « arrangement »; ils forment sept groupes et sont en seconde année du deuxième cycle ou dans l'une ou l'autre des deux années du troisième cycle. Ainsi, comme le fait remarquer l'un des promoteurs du projet, il y a possibilité de les « suivre » pendant trois ans et de favoriser chez eux une certaine progression.

De plus, les tâches étant redistribuées en fonction des compétences respectives, les élèves ne sont pas pénalisés si d'aventure ils se retrouvent dans une classe où, par exemple, peu d'enseignants ou d'enseignantes maîtrisent les TIC. Par ailleurs, tout le personnel contribue, à sa façon, à bonifier le projet de robotique.

Les élèves sont donc invités à construire un prototype mécanique et à lui faire accomplir une mission sur un « océan » (voir les photos) parsemé d'obstacles. Par exemple, le robot doit être programmé de telle sorte qu'il relève le plus grand nombre possible de drapeaux en mer, tout en évitant de frapper les écueils qu'il rencontre. Nous avons eu droit à une démonstration avec essais et erreurs à la clef de la part de Stéphanie, Samuel et Caroline.

Mais pour en arriver là, ils auront suivi quelques cours théoriques sur la programmation et les capteurs; de même, on leur aura inculqué quelques notions du vocabulaire propre aux différentes pièces à utiliser et ils auront appris à utiliser le logiciel choisi pour cette expérience. Puis, ils auront affronté de petits défis (Faire avancer son prototype en ligne droite, le faire tourner à gauche ou à droite, le faire reculer », etc.) avant de se lancer dans la grande aventure.

L'ensemble du processus pédagogique est centré sur la résolution de problèmes, première compétence dans le domaine de la mathématique, et sur le travail en équipe. Généralement, une équipe regroupe trois élèves, dont l'un assume la tâche d'ingénieur et les deux autres, celles d'assembleur et de magasinier. Les enseignantes et les enseignants ont choisi de n'intervenir que pour guider, corriger ou accompagner, mais non pour « faire à la place de ». Cela entraîne parfois quelques frustrations chez les élèves, mais dans l'ensemble, l'un ou l'autre trouve le moyen de sortir son équipe du pétrin. À ce sujet,

d'ailleurs, les enseignants tiennent beaucoup à ce que les équipes soient mixtes, parce qu'ils ont remarqué que gars et filles se complètent bien (tiens! tiens!).

Les élèves font donc l'apprentissage d'un processus logique que les enseignants nomment « démarche technologique », laquelle a le grand mérite de pouvoir être réinvestie dans d'autres domaines d'apprentissage : « Si tu te retrouves devant une difficulté en français, par exemple, tu pourras utiliser ladite démarche pour t'en sortir. » Nos deux hôtes ont d'ailleurs mentionné qu'ils avaient dû faire un long cheminement pour en arriver là : « Avant, chacun des élèves y allait à sa façon et rien ne se faisait en commun. On a maintenant une " résolution de problèmes " commune à tous. »

Ils ont choisi la robotique. Ça aurait pu être autre chose... Mais ils ont tenu compte de leurs compétences, du contexte scolaire dans lequel ils évoluent, des équipements en place et de leurs préférences aussi, sans doute, et cela a porté fruits.



UN PROJET EN COURS D'ÉLABORATION : UNE ÉCOLE PRIMAIRE INTERNATIONALE À RIVIÈRE-DU-LOUP

NDRL : Malheureusement, nous ne pourrions vous dire que quelques mots de ce projet : des défaillances techniques ont rendu inaudible l'enregistrement de l'entrevue que nous ont accordée la directrice de l'école et son équipe. Espérons que nous pourrions y revenir dans un avenir prochain.

Il y a un peu plus d'un an que l'équipe de l'école primaire Saint-François-Xavier, à Rivière-du-Loup, et son conseil d'établissement œuvrent à ce projet de transformation de leur projet éducatif et de leurs plans de réussite en ceux d'une école internationale. Cela, sur le modèle déjà adopté par 107 autres pays pour plusieurs de leurs écoles¹⁴.

RELIER LE CONTENU D'ENSEIGNEMENT AUX RÉALITÉS DU MONDE EXTÉRIEUR

Le Programme d'éducation internationale (PEI) vise notamment les idéaux suivants :

- que les élèves du programme primaire P.E.I. fassent preuve d'une pensée critique et d'une attitude bienveillante envers autrui;
- qu'ils soient capables de continuer à apprendre tout au long de leur vie;
- qu'ils participent de façon éclairée aussi bien à la vie locale qu'aux affaires mondiales;
- qu'ils soient conscients d'appartenir à une communauté humaine qui unit tous les peuples, tout en respectant la diversité des cultures et des attitudes qui sont la richesse de la vie¹⁵.

Comme on peut le voir, le projet ne manque pas d'ambition, ni d'envergure.

Il sera sans doute fort intéressant de retourner voir l'équipe qui en est l'âme dirigeante, lorsque le projet aura pris son envol définitif.

D'ici là, nous vous présentons ci-dessous trois membres de cette équipe.

M. Yvon Côté est membre du comité de rédaction et chargé de dossier à la Direction des ressources didactiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

¹ Pour les curieux (comme nous...), précisons que les « premiers » font les couche-tard nulle part ailleurs qu'à Hawaï, toujours selon le plus-que-centenaire magazine.

² Texte de Claude Gaumond, psychologue : *Approche non punitive axée sur la relation d'aide, Agir autrement*, janvier 2007.

³ Parlant de cette galerie, le directeur de l'école est très fier, avec raison, de nous souligner que, demeurée accessible en tout temps depuis plusieurs mois, elle n'a été victime d'aucun « retrait » ni d'aucune forme de vandalisme...

⁴ Nom fictif, comme tous ceux qui suivront dans la description de ce projet.

⁵ Encart publicitaire présentant la nouvelle bannière des écoles Roy et Joly, « *LE SAS (Sports, Arts, Sciences)* », p. 3.

⁶ [www.gijamika.com]

-
- ⁷ « La zoothérapie peut être un point de départ ou un complément à des thérapies plus traditionnelles. Elle s'est montrée très efficace pour traiter différents problèmes concernant les rapports avec autrui, l'éducation, les troubles de la personnalité, l'attention et la concentration, la dépréciation de soi, la dépression, la délinquance, la violence, la solitude et l'isolement. » [<http://www.webecoute.com/zoothérapie.html>]
- ⁸ C'est dans l'une de ces charmantes petites écoles (devrions-nous le taire?), que nous avons pu dénombrier plus d'ordinateurs (et pas des moins performants) que d'élèves...
- ⁹ BELLEAU, Paule, dans *Virage*, vol. 6, n° 3, p. 16.
- ¹⁰ Ne le disons pas trop fort, mais l'enthousiasme et la passion, parfois, entraînent des débordements... Ainsi, on a adopté un système très « maison » de classification des volumes dans les bibliothèques, oubliant peut-être que, ce faisant, on n'initie pas les élèves au système généralement adopté dans les bibliothèques (le système Dewey) et qu'ainsi, ils risquent d'éprouver de la difficulté à se retrouver lorsqu'ils fréquenteront d'autres bibliothèques.
- ¹¹ (*Projets 2006-2007*, document des écoles Vents et marées, de la Pruchière et de l'Amitié, non daté, non paginé.
- ¹² Voir, à ce sujet : M. BRUCKMULLER, « Les nouvelles dimensions de la bibliothèque scolaire et de la lecture pour les jeunes », *Vie pédagogique*, site Internet, n° 138, février-mars 2006, p. 1-2.
- ¹³ *Le cheminement universel*, école des Vieux-Moulins, Saint-Hubert de Rivière-du-Loup, atelier sur l'environnement éducatif, document préparé pour le Symposium SIAA (stratégie d'intervention Agir autrement) 2007, Commission scolaire de Kamouraska-Rivière-du-Loup, mai 2007, p. 4 de 14.
- ¹⁴ Il y aurait au Québec plus d'une centaine d'écoles et de collèges ayant adopté cette approche pédagogique.
- ¹⁵ Informations tirées d'un feuillet publié par la commission scolaire : *École primaire internationale – Un programme à découvrir*.

RUBRIQUE : LUS, VUS ET ENTENDUS

DAELE, Amaury et Bernadette CHARLIER. *COMPRENDRE LES COMMUNAUTÉS VIRTUELLES D'ENSEIGNANTS. PRATIQUES ET RECHERCHES*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2006, 304 p.

De parution récente, ce livre trace un portrait de pratiques et de recherches au regard de l'application de technologies à la formation initiale et à la formation continue des maîtres, en Europe et au Québec. C'est un collectif d'articles de treize auteurs, sous la direction d'Amaury Daele et de Bernadette Charlier, lesquels ont établi les liens entre les composantes et ont rédigé les introductions et les conclusions.

L'ouvrage est divisé en trois parties, dont la première rapporte huit expériences provenant du terrain. Dans la seconde partie, selon une perspective historique, les auteurs présentent des concepts, des méthodes et de l'analyse, favorisant l'établissement de repères et de cadres théoriques. En dernière partie, on traite de cinq questions dites transversales : les outils, l'identité, les rôles, l'évaluation et les conditions. La table des matières est étayée et les références sont données à la suite de chaque article du livre.

D'emblée, les auteurs précisent que les communautés virtuelles sont « des groupes d'enseignants communiquant et échangeant en réseau au moyen de technologies liées à Internet et dont le fonctionnement et l'identité se construisent au fil du temps par les membres eux-mêmes¹. » Ainsi, il faut comprendre que les auteurs de ce livre s'intéressent particulièrement aux questions et aux stratégies électroniques mises en avant pour la formation du personnel scolaire, en formation initiale ou continue. La prétention des concepteurs est de « questionner le phénomène des communautés virtuelles d'enseignants en prenant plusieurs points de vue complémentaires² »; il s'agit des points de vue émis par les enseignants, les formateurs et les chercheurs. En filigrane, deux aspects majeurs sont considérés : la naissance des communautés virtuelles et les échanges à distance.

En première partie, huit articles rapportent autant d'expériences du terrain. Ce sont des articles courts, rédigés dans une langue accessible, simple et explicite. Les expériences proviennent de milieux diversifiés, ont une taille variée, visent la formation du personnel scolaire et ont un nombre minimal d'années de vie. À la fin de la narration de chaque expérience, les auteurs dégagent des prospectives. Déjà, des concepts apparaissent, comme « maïeutique électronique³ », « communauté d'apprentissage⁴ » (un concept emprunté aux écrits du Conseil supérieur de l'éducation du Québec) et « accompagnement en ligne⁵ ». Les intervenants du Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RÉCIT) et les concepteurs intéressés par les problématiques de la formation à distance trouveront dans ces articles des pistes de réflexion fort intéressantes et fort pertinentes.

En deuxième partie, les auteurs traitent des aspects plus théoriques de la problématique : un regard historique, la communauté virtuelle d'apprentissage, les méthodes, les conditions à mettre en place dans un espace numérique et les apprentissages attendus. Ici, les auteurs définissent explicitement le concept de « communauté virtuelle ».

D'abord, en tenant compte de la définition de groupe emprunté à Georges Lapassade⁶, on précise ce que sont le réseau et la communauté qui intéressent la recherche. En empruntant à Perriault⁷, on décrit les six caractéristiques du réseau : règlement des déséquilibres; diffusion de l'information; critère commun d'appartenance; rôle des structures; innovation;

mémoire collective. Quant à la communauté, au chapitre 9, les auteurs citent Dillengourg, Poirier et Carles; ils rappellent que la communauté « est en quelque sorte un label de qualité relatif au fonctionnement des groupes, en particulier à l'intensité des interactions qui s'y déroulent. Cette dynamique est susceptible de constituer un double vecteur d'apprentissage : sur le plan motivationnel en tant que catalyseur de participation et sur le plan cognitif en tant que moteur de transmission d'une culture⁸ ». Puis, ils décrivent et expliquent le modèle qu'ils ont retenu, celui des communautés de développement professionnel, en formation initiale et continue. À partir des propos empruntés à Donnay et Charlier⁹, ils définissent les caractéristiques du développement professionnel : orienté, situé, en processus planifié, en processus continu et lié à l'éthique professionnelle. Le modèle comme tel comporte des étapes de réalisation¹⁰ : échanges sur les pratiques, expérimentation, application ou abandon, partage d'expériences, développement de nouvelles méthodes, expérimentation nouvelle. La circularité des moments du modèle est semblable à celle du modèle de Donald Schön pour décrire le processus du praticien réflexif.

Au chapitre 10, les auteurs définissent quatre types de communautés virtuelles¹¹; il y a la communauté d'intérêt, la communauté d'intérêt finalisé, la communauté d'apprenants et la communauté de praticiens. Ce sont les deux derniers types de communauté qui intéressent les chercheurs. En décrivant la communauté de praticiens, les auteurs précisent que la « construction de l'identité professionnelle est intimement liée à l'apprentissage qui permet aussi bien l'évolution des pratiques que l'intégration des nouveaux membres¹². » À la page 120, les auteurs résument dans un tableau les principaux descripteurs des quatre types de communauté virtuelle.

Au chapitre 12, Thérèse Laferrière et Isabelle Nizet définissent les conditions à mettre en place pour favoriser l'émergence des communautés virtuelles. Entre autres, elles rappellent trois caractéristiques des communautés de praticiens : l'engagement, le caractère conjoint de l'entreprise et le partage du répertoire de ressources. Deux types de conditions influent sur le fonctionnement de la communauté : une condition de l'ordre du fonctionnement et une autre, de l'ordre conversationnel. En conclusion, elles affirment qu'une « communauté de praticiens ou d'apprentissage fonctionne quand ses membres échangent de manière à créer et à gérer le produit de leur collaboration dans un mouvement de production d'informations, d'interprétations et d'appropriation¹³ ». En contexte d'enseignement, le rôle du formateur est prépondérant. Dans une communauté, il faut avoir le souci de mettre en place un « processus intentionnel et effectif de co-construction de connaissances¹⁴ ».

Au chapitre 13, les auteurs s'intéressent aux types d'apprentissages à faire dans des communautés virtuelles d'enseignants; en fait, on doit s'interroger sur le degré de cohérence entre les activités mises en place et les apprentissages attendus. D'entrée de jeu, les auteurs affirment que les « communautés ne sont pas des groupes humains immuables, mais sont soumises à des *processus* et des tensions permettant leur constitution, leur développement ou conduisant au contraire à leur fractionnement et à leur disparition¹⁵ ». Pour eux, il y a deux types de communautés qui représentent un réel intérêt pour la recherche : les communautés constituées de réseaux pérennes rassemblant des praticiens et les communautés d'apprentissage et d'intérêt intelligentes. Par la suite, ils font un examen plus approfondi des dynamiques d'apprentissage sous-jacentes et des méthodes mises en place et présentent un modèle complexe¹⁶. À la page 185, les auteurs, empruntant à Peraya, rappellent qu'il y a trois catégories d'interaction dans la communication : une dimension référentielle, une dimension relationnelle et une dimension régulatrice.

Enfin, en troisième partie, les auteurs expriment des points de vue sur des pratiques et s'interrogent sur des expériences. Les

outils? La construction identitaire et la culture des communautés? L'animation et la modération des communautés?

L'évaluation des environnements et des usages? Le partenariat et l'institutionnalisation? Au chapitre 16, l'auteur présente les rôles de la communauté virtuelle ainsi que des outils pratiques; il définit particulièrement le rôle du coordonnateur de la communauté; il présente le tutorat en contexte de formation à distance. À la page 242, il précise l'importance du rôle de l'animateur et modérateur; celui-ci « accompagne la communauté dans son évolution en validant la participation des membres et en développant son identité¹⁷ ». Cette fonction a aussi une importance au regard de la pérennisation des communautés. « En contribuant à définir et à affirmer l'identité de leur communauté tant pour les membres que vis-à-vis de l'extérieur et en se positionnant comme des moteurs et des régulateurs d'interactions, les animateurs et modérateurs participent à une forme d'institutionnalisation des communautés¹⁸. » Ce thème est repris au chapitre 18 par Bruno Devauchelle. Au chapitre 17, Jacques Viens introduit la perspective de l'évaluation des environnements des communautés virtuelles.

En conclusion, comme le précisent les auteurs¹⁹, directeurs du collectif, cet ouvrage permet une meilleure compréhension du développement professionnel dans un contexte de participation à une communauté virtuelle d'apprentissage ou à une communauté de praticiens.

Donald Guertin

¹ Page 8.

² Page 8.

³ Page 52.

⁴ Page 59.

⁵ Page 75.

⁶ Page 84.

⁷ Page 87.

⁸ Page 89.

⁹ Page 91.

¹⁰ Page 93.

¹¹ Page 110.

¹² Page 119.

¹³ Page 173.

¹⁴ Page 174.

¹⁵ Page 179.

¹⁶ Page 191.

¹⁷ Page 242.

¹⁸ Page 242.

¹⁹ Page 295.

TARDIF, JACQUES. *L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES. DOCUMENTER LE PARCOURS DE DÉVELOPPEMENT*. MONTRÉAL, CHENELIÈRE ÉDUCATION, 2006, 363 P.

Jacques Tardif convoque le monde scolaire à une réflexion de fond. Il aborde ici la délicate question de l'évaluation dans une perspective originale, soit celle d'une démarche fondée d'abord et avant tout sur l'apprentissage. Nul ne sera indifférent aux propos, à la démonstration exposée et aux pistes d'action proposées par l'auteur. Au cœur de l'ouvrage, c'est la recherche de sens et de cohérence qui anime les idées énoncées; des travaux menés en Tasmanie¹, entre autres, aident l'auteur à circonscrire les axes de sa démarche et de son propos.

Dans un discours clair et précis, M. Tardif prêche par l'exemple; tout au long de ses propos, il renvoie le lecteur à des exemples concrets, réalistes et accessibles. Comme toujours, la structure de son livre est intelligente. À la suite d'une préface étayée, chaque chapitre amène le lecteur à confronter ses représentations et à construire son savoir : au début, l'auteur recourt à une mise en place stratégique des contenus, en décrivant les notions et les principes traités sous la rubrique des « prolégomènes » et en les organisant dans une carte conceptuelle. À la fin du chapitre, une carte conceptuelle cumulative marque l'intégration des nouvelles notions et des nouveaux principes à ceux des chapitres précédents. Les dérives potentielles sont toujours décrites. Une bibliographie étayée est fournie en annexe ainsi qu'un index des auteurs.

La démonstration des propos énoncés est assortie d'exemples et de tableaux et elle est fondée sur une critique analytique. L'alignement crucial de cette démonstration est l'énonciation de la nécessité de se doter d'un cadre général en évaluation fondé sur un modèle cognitif de l'apprentissage, le sujet du chapitre 2. Gilles Fortier et Clémence Préfontaine ont collaboré à l'édition de cet ouvrage. En considérant les propos exposés et démontrés, on aurait pu le sous-titrer ainsi : « Comment évaluer dans la perspective d'un modèle cognitif de l'apprentissage? ». Ce modèle est à la base du parcours de développement d'une compétence.

Après être revenu, dans le chapitre 1, sur la définition du concept de la compétence considérée comme un savoir-agir complexe, M. Tardif expose, dans le chapitre 2, ce que sont les « modèles cognitifs de l'apprentissage », pierre d'angle de toute la démarche en évaluation; il insiste pour y faire valoir l'idée de trajectoire de développement de la compétence; le modèle cognitif résulte de travaux menés par la recherche confirmant la validité et la vraisemblance de cette trajectoire de développement. Les deux premiers chapitres ayant établi les fondements théoriques du sujet, les trois suivants décrivent les composantes du cadre d'évaluation des compétences : le modèle cognitif de l'apprentissage, les indicateurs et les rubriques. Dans le chapitre 3, l'auteur décrit son cadre général pour l'évaluation des compétences, qui est fondé sur neuf balises. Dans les chapitres 4 et 5, il traite de deux aspects fondamentaux de l'évaluation : les indicateurs de développement de compétence et les rubriques; les indicateurs déterminent les niveaux de développement en rapport avec les modèles cognitifs de l'apprentissage; la finalisation des rubriques permet de déterminer le degré de maîtrise attendu. Ses propos culminent dans une description du portfolio et du dossier d'apprentissage comme étant un document de preuves. Dans le chapitre 6, le professeur Tardif fait valoir le potentiel des cartes conceptuelles pour accéder de façon directe et explicite aux ressources.

D'emblée, en introduction, l'auteur avait exposé certains points de vue, dont le fait qu'avec le temps, certaines confusions ont émergé quant à la représentation et à la conceptualisation que les gens se font de la compétence. Il rappelait également qu'en évaluation, l'intégration doit primer sur l'accumulation de données et la simple association entre items. Pour lui, il est

important de rendre compte de la complexité progressive des apprentissages liés aux compétences en adoptant une logique de l'intégration des savoirs plutôt que du cumul des connaissances. Il recourt au concept de la « rubrique », repris des travaux réalisés par le professeur Wiggins². M. Tardif affirme que les défis actuels en évaluation des apprentissages dans une perspective de développement des compétences comportent la prise en considération de la progression des apprentissages, la représentation systématique du parcours de formation dans l'optique de la complexité croissante et la documentation rigoureuse des apprentissages dits stabilisés, en voie d'acquisition et à réaliser³.

L'auteur est d'avis que les trajectoires de développement des compétences passent par des apprentissages critiques qui génèrent de nouvelles conduites⁴; les indicateurs, rattachés à des étapes du développement de la compétence, marquent lesdits apprentissages critiques et les niveaux de développement. Enfin, « les rubriques portent davantage sur les ressources et les situations de transfert alors que les indicateurs concernent plus directement les compétences⁵ ». Il rappelle que les travaux de Scallon, de Beckers, de Rogiers et d'Allan, entre autres, l'ont inspiré dans ses réflexions et recherches ainsi que ceux menés par le National Research Council⁶, qui ont fait l'objet d'une publication en 2001⁷, et ceux réalisés par le département d'Éducation⁸ de la Tasmanie.

Dans le chapitre 1, l'auteur revient sur le concept de la « compétence » et rappelle que celle-ci est un savoir-agir complexe; cela lui permet d'établir la distinction entre le savoir-agir et le savoir-faire. Au cœur de ses propos se trouve l'affirmation que la question cruciale demeure le développement de la compétence, l'orchestration des ressources internes et externes par l'apprenant. L'enjeu est la capacité de combiner les ressources et, surtout, de rendre compte de cette combinatoire potentielle ou réelle. À la page 26, le professeur Tardif rappelle les cinq caractères de la compétence, ce savoir-agir complexe qui est intégrateur, combinatoire, développemental, contextuel et évolutif⁹. Au sujet du caractère « combinatoire », il précise qu'il est marqué par la représentation que l'individu se fait de la situation dans laquelle il est appelé à mobiliser des ressources¹⁰. « Le caractère combinatoire constitue une caractéristique cruciale de toute compétence. En fait, c'est cette interactivité des ressources, leur reconfiguration selon les particularités et les exigences de la situation, qui confère à chaque compétence un rayon d'action¹¹. » Les ressources, faites de connaissances, d'attitudes, de valeurs et de schèmes, sont actualisées dans des familles de situations. Selon l'auteur, la famille de situations est « la cible de la finalisation de tous les apprentissages (...), les situations circonscrivant l'étendue de cette famille (...) [La] famille forme un niveau général de contextualisation et de recontextualisation et (...) les situations constituent des niveaux plus précis¹² ». Au terme du chapitre, l'auteur rappelle quelques dérives liées à la compréhension erronée que les gens se font du développement d'une compétence; il y a entre autres le fait de définir la compétence comme étant un savoir-faire ou une procédure, ou de l'assujettir à une autre en termes de ressources.

Dans le chapitre 2, il introduit un élément fondamental de son approche : le modèle cognitif d'apprentissage. C'est « une modélisation reposant sur des données scientifiques valides qui, à partir d'apprentissages critiques, circonscrit les étapes du développement d'une compétence¹³ ». Pour aider le lecteur, on pourrait affirmer que le modèle cognitif de l'apprentissage d'une compétence se rapproche des concepts suivants : « attente de fin de cycle » et « échelles descriptives ». De fait, il s'agit, pour le concepteur du modèle cognitif d'apprentissage propre à une compétence donnée, de bien circonscrire les trajectoires que l'élève peut suivre pour apprendre; c'est un modèle théorique reposant sur des recherches probantes, qui s'inscrit dans une perspective développementale et est totalement différent des listes de contrôle communément appelées « *check lists* ». Le modèle cognitif de l'apprentissage permet de déterminer les étapes et les obstacles du développement, de différencier les trajectoires et de préciser les étapes exclusives du développement de la compétence. Ainsi, on en arrive à

mieux circonscrire les apprentissages critiques que l'apprenant doit effectuer, à choisir judicieusement les situations d'apprentissage et d'évaluation, à marquer les progressions typiques et à prévoir les différents parcours possibles; le recours à des échelles descriptives à plusieurs niveaux permet de lier le tout. Selon le professeur Tardif, il y aurait six niveaux de développement d'une compétence : débutant, novice, intermédiaire, compétent, maître, expert¹⁴. À chaque niveau correspondent des apprentissages particuliers. Cela « oblige les concepteurs et les formateurs à fixer un niveau de développement attendu au terme de la formation en le positionnant sur cette échelle, à décrire un profil de sortie qui corresponde à ce niveau de développement et à sélectionner des modalités d'évaluation¹⁵ ». L'auteur insiste sur le fait que la constitution du modèle cognitif de l'apprentissage permet de déterminer les étapes du développement d'une compétence; c'est capital si on considère que le modèle fournit des indicateurs précieux qui marquent le parcours emprunté par l'élève. Les récents travaux du département d'Éducation de la Tasmanie permettent de se faire une représentation des propos énoncés; entre autres, l'exemple des standards illustrés pour la « littératie communicationnelle » est explicite; on visualise les niveaux liés aux cinq standards préétablis¹⁶. Quant « aux modèles cognitifs de l'apprentissage qui proviennent plutôt de l'observation quotidienne que de la recherche¹⁷ », M. Tardif invite à les considérer avec prudence.

Dans le chapitre 3, on présente le cadre général pour l'évaluation des compétences. On expose le fait que l'objet principal de l'évaluation est de marquer les changements qui s'opèrent dans la trajectoire de développement d'une compétence et, également, « d'une progression d'un état à un autre¹⁸ ». L'évaluation des compétences vise donc à rendre compte du degré de maîtrise des ressources internes et externes mobilisées ou combinées et du niveau de développement de la compétence; elle repose sur neuf principes¹⁹ fondamentaux.

Cette conception de l'évaluation impose l'établissement d'une collégialité, fondée sur l'interdépendance et la coopération, entre les intervenants scolaires qui ont à rendre compte du développement des compétences des élèves, car une telle approche impose une planification conjointe des apprentissages. Cette collaboration est essentielle, selon l'auteur, car l'analyse et l'interprétation doivent être « unifiées à partir d'évaluations portant sur la trajectoire du développement de compétences²⁰ ».

Quant aux neuf principes annoncés, l'auteur rappelle qu'outre le fait de rendre compte d'une progression dans la trajectoire de développement de la compétence, l'évaluation doit accorder une priorité aux compétences. « Une dérive importante consiste à évaluer les ressources disponibles sans se préoccuper de la capacité de l'élève (...) de mobiliser et de combiner efficacement ces ressources dans des contextes précis²¹ ». Il importe donc de documenter la trajectoire de développement (6^e principe) et de rendre compte des différences individuelles (9^e principe). Quant au recours à des critères multiples (8^e principe), ces derniers seront liés aux indicateurs de développement, sujet d'une démonstration dans le chapitre 4. Enfin, M. Tardif rappelle que « fondamentalement, l'évaluation constitue une démarche d'inférences²² ».

Les indicateurs de développement ressemblent aux standards de développement, concept défini par le professeur Wiggins. Un élément fondamental est la reconnaissance du fait que l'apprentissage est aussi profond et irréversible que l'est le développement. Ainsi, l'indicateur permet d'établir une manifestation des apprentissages critiques de la trajectoire de développement de la compétence. À chaque étape du développement – selon le modèle cognitif de l'apprentissage établi – on pourra recourir à plusieurs indicateurs pour marquer ladite étape. Quant à la progression des apprentissages des ressources, elle s'exprime sous l'angle de la maîtrise. Donc, ce sont les apprentissages critiques propres à chaque étape de

développement des apprentissages – selon le modèle cognitif établi – qui sont exprimés en termes d'indicateurs de développement.

Il faut d'abord reconnaître que les caractéristiques du développement et celles de l'apprentissage sont similaires; la distinction entre les deux termes devient presque caduque ou inappropriée²³. « Les indicateurs de développement matérialisent les étapes prévues dans un modèle cognitif d'apprentissage²⁴. » Ces indicateurs, selon Tardif, doivent être exclusifs afin de bien marquer le niveau de développement auquel ils se rattachent. Et comme cela a été précisé antérieurement, à chaque étape de développement sont rattachés des apprentissages critiques. L'indicateur n'est pas un critère qui indique une performance, il décrit davantage, dans le sens de Wiggins, une cible du développement. Selon l'auteur, les indicateurs de développement liés à un modèle cognitif d'apprentissage permettent de garder le cap sur la qualité cognitive des manifestations des apprentissages plutôt que sur leur simple quantité; ce dernier aspect est l'objet de dérives fréquentes.

Dans le chapitre 5, l'auteur traite des rubriques. Elles sont des critères qui rendent compte de performances complexes selon la globalité, l'analyse générale, l'analyse spécifique ou la procédure; à cet effet, des exemples probants sont fournis aux pages 202 à 215. Ces performances sont établies en fonction de standards. Comme le précise Tardif, à l'instar de Scallon, le terme qui traduit le mieux *rubric* est certes « échelle descriptive »; toutefois, compte tenu de l'utilisation de ce terme dans la francophonie, Tardif maintient l'usage de « rubrique »²⁵, afin d'éviter toute confusion.

Comme il a été précisé antérieurement (voir la note 2, en fin de document), selon Wiggins, les rubriques indiquent les éléments de performance les plus importants et décrivent comment le travail devant être évalué sera distingué sur le plan de la qualité. Ainsi, chaque rubrique présente des descripteurs pour chacun des niveaux de performance. Le lecteur comprendra que cela impose la définition préalable du modèle cognitif d'apprentissage, un sujet qui a été traité dans le chapitre 2. La rubrique s'inscrit nécessairement dans la trajectoire de développement de la compétence ciblée. Selon Wiggins, les rubriques sont des principes directeurs de la notation (*scoring guidelines*²⁶). Elles portent sur la globalité de la performance et non pas sur une liste d'items à repérer dans la production; elles mettent l'accent sur la dimension qualitative de la performance. Pour l'auteur, à l'instar de Wiggins, il faut contrer la tendance d'établir des niveaux à partir de la comparaison ou de la soustraction d'items de performance; la logique de la caractérisation et de la spécification²⁷ maintient le fait que le texte de la rubrique décrit « ce qui caractérise d'une manière singulière chaque niveau²⁸ ». Un exemple provenant du American Council on the Teaching of Foreign Language est donné en communication orale dans une langue autre que la langue première²⁹. Dix niveaux sont proposés, allant de « débutant faible » à « supérieur »; chaque niveau décrit une performance en fonction d'un ensemble d'éléments typiques, le recours à la comparaison étant peu fréquent et ne portant que sur des éléments secondaires. M. Tardif en fait une analyse intéressante. Pour élaborer les rubriques, il est suggéré de déterminer deux types de composantes : les dimensions qui explicitent les éléments essentiels et les niveaux.

Dans la seconde partie du chapitre 5, l'auteur décrit les décisions qu'il faut prendre pour rédiger une rubrique : il faut choisir des dimensions, des situations, des paramètres, des degrés de maîtrise et des descripteurs. Enfin, il rappelle que « la détermination d'un niveau de développement par l'intermédiaire d'indicateurs associés à des étapes prévues dans un modèle cognitif de l'apprentissage correspond à une démarche de nature qualitative³⁰ ». L'enseignant conserve le devoir de documenter l'évolution du savoir agir complexe dont il veut rendre compte; il doit expliciter la progression quant à la

mobilisation et à la combinaison des ressources; enfin, il doit sélectionner des situations judicieuses dans lesquelles l'élève mobilise et combine des ressources et où il fait des apprentissages.

Jacques Tardif conclut son ouvrage sous forme d'une entrevue réalisée à partir de questions qui lui sont posées. Il fait le point sur des sujets traités dans son livre : l'angle qualitatif de l'évaluation, le modèle cognitif de l'apprentissage, les ordres d'enseignement, des balises pour survivre à la tâche, des étapes à suivre pour mener à bon port l'opération, les lacunes observées, la survie des programmes par compétences et les résistances au changement.

Le lecteur aura tout avantage à plonger dans ce livre s'il veut confronter ses représentations, voire approfondir sa compréhension de l'évaluation dans une perspective de programme de développement de compétences, s'il souhaite mieux saisir le sens et la portée d'interventions pour accompagner le changement dans les milieux scolaires ou s'il se pose des questions et s'interroge sur le comment et le pourquoi faire ainsi. Aucune recette, des propos bien étayés, une lecture accompagnée, un sujet incontournable... traité par un spécialiste de l'apprentissage dans une perspective pédagogique.

Donald Guertin

- ¹ La Tasmanie est une île et un État d'Australie. Elle est située à 240 km de la côte sud-est du continent australien.
- ² À la page 189, Jacques Tardif rapporte la définition qu'il emprunte au professeur Wiggins : les rubriques indiquent les éléments de performance les plus importants et décrivent comment le travail devant être évalué sera distingué sur le plan de la qualité. Ainsi, chaque rubrique présente des descripteurs pour chacun des niveaux de performance. Le lecteur comprendra que cela impose la définition préalable du modèle cognitif d'apprentissage. La rubrique s'inscrit nécessairement dans la trajectoire de développement de la compétence ciblée.
- ³ Page 2.
- ⁴ Page 4.
- ⁵ Page 5.
- ⁶ [<http://www.nationalacademies.org/nrc/>]
- ⁷ NRC. *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*.
- ⁸ [<http://www.education.tas.gov.au/>]
- ⁹ Page 26.
- ¹⁰ Page 29.
- ¹¹ Page 30.
- ¹² Page 45.
- ¹³ Page 54.
- ¹⁴ Page 86.
- ¹⁵ Page 86.
- ¹⁶ Pages 73 et 74.
- ¹⁷ Page 79.
- ¹⁸ Page 95.
- ¹⁹ Pages 105 et suivantes.
- ²⁰ Page 99.
- ²¹ Page 106.

-
- ²² Page 120.
- ²³ Pages 146-147.
- ²⁴ Page 148.
- ²⁵ Page 188.
- ²⁶ Page 190.
- ²⁷ Pages 195 et suivantes.
- ²⁸ Page 195.
- ²⁹ Pages 196 à 200.
- ³⁰ Page 237.

ARCHAMBAULT, JEAN et CHANTALE RICHER. *UNE ÉCOLE POUR APPRENDRE*. PRÉFACE DE PAUL INCHAUSPÉ, MONTRÉAL, CHENELIÈRE ÉDUCATION, 2007, 196 PAGES.

« Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie », affirmait Kurt Lewin, un psychologue américain; la démonstration des auteurs de *Une école pour apprendre* va dans ce sens. Préfacé par M. Paul Inchauspé et divisé en six chapitres, ce livre pratique propose une réflexion sur l'école comme lieu d'apprentissage. Après avoir précisé ce qu'est l'apprentissage, les auteurs abordent successivement les questions liées aux interventions pédagogiques, aux situations et aux cycles d'apprentissage ainsi qu'à la collaboration et au développement professionnel. Tous ces aspects s'inscrivent dans l'optique d'un souci pour favoriser le travail de l'élève. Les auteurs ont choisi de guider le lecteur dans une réflexion de fond, tout en lui proposant des outils concrets. La pédagogie, l'organisation scolaire, les défis professionnels et les enjeux sont abordés comme étant des lieux du changement proposé.

En préface, Paul Inchauspé situe bien les enjeux liés à la réforme actuelle; il en précise certains aspects et en rappelle les fondements théoriques. Il cite, entre autres, Pierre Angers : « L'acte d'apprendre de l'élève doit être au cœur de ce que doit viser l'acte d'enseigner de l'enseignant¹. »

Le premier chapitre traite des fondements du sujet : apprentissage, principes du fonctionnement humain, conceptions de l'apprentissage, logique du développement de compétences. Le texte est bien marqué et des références sont fournies à la fin du chapitre. Après avoir affirmé qu'apprendre est tout à fait naturel, on souligne à quel point il sera essentiel pour l'enseignant de bien comprendre les principes qui sous-tendent l'apprentissage. À cet égard, les auteurs reprennent les douze principes du fonctionnement humain². Et c'est à partir de ces principes qu'ils définissent ce qu'est le processus d'apprentissage. Ils abordent les questions du stockage des connaissances, de l'activation des connaissances antérieures, de la métacognition et de la distinction entre la construction du savoir et l'accumulation de connaissances. Ainsi, pour eux, le défi est le passage « d'une pédagogie centrée sur le contenu [...] vers une pédagogie centrée sur l'élève³ ». Leur démonstration débouche sur la présentation des principes qui décrivent les facteurs qui influencent l'apprentissage⁴ : la motivation, l'insécurité qui tue la motivation, l'impact des situations d'apprentissage réelles, l'effet des interactions, la qualité des relations interpersonnelles, la reconnaissance des différences individuelles et la prise en compte des filtres cognitifs. Au terme du chapitre, les auteurs traitent de la logique du développement des compétences⁵; ils rappellent que « le concept de compétence fait référence à cette capacité à mobiliser ou à utiliser des ressources de façon efficace⁶ ». Ainsi, le fait d'enseigner un programme basé sur la logique du développement des compétences a comme conséquences majeures de prendre en compte la capacité des élèves à mobiliser et à utiliser des connaissances⁷ et d'avoir le souci de développer la pensée chez ces derniers⁸.

Dans le deuxième chapitre, les auteurs décrivent des applications pédagogiques et présentent des pratiques destinées à faire apprendre, des interventions directes sur le processus d'apprentissage et la métacognition. D'emblée, ils situent les interventions suggérées dans l'optique du développement des compétences professionnelles, dont les compétences 4 et 5, soit le pilotage de situations et l'évaluation de la progression. Les pratiques suggérées sont des interventions directes sur le processus, pour l'activation des connaissances, le soutien et l'intégration de l'apprentissage et la transformation des pratiques à partir des données de la classe. « Enseigner n'est pas un acte technique, puisqu'une même intervention peut ne pas avoir le même effet chez tous les élèves⁹. » Puis, les auteurs abordent la question de la prise en charge par l'élève de son processus d'apprentissage. Dans ce but, le maître devrait enseigner la régulation, éveiller l'élève à son processus

d'apprentissage et discuter avec lui de la pertinence et de l'efficacité des stratégies déployées. Enfin, en dernier lieu, on présente l'évaluation comme étant au service de l'apprentissage : « Dans une école pour apprendre, la culture de l'évaluation porte secours à l'apprentissage, le cœur de la pratique évaluative. Dans ce cas, l'important n'est pas tant de contrôler ce que l'élève acquiert comme connaissances, mais plutôt de voir comme il les mobilise et comment il progresse¹⁰. »

Le troisième chapitre aborde le sujet des situations d'apprentissage. Il est abondamment illustré à l'aide d'exemples. Selon les auteurs, l'enseignant devrait favoriser les situations ouvertes, larges et complexes. Un autre aspect qu'il doit considérer est celui de l'environnement dans lequel il place l'élève; cet environnement doit être stimulant, riche et diversifié. La stimulation provenant de l'environnement est associée au développement de la compétence à coopérer.

Le thème central du quatrième chapitre est la vie de cycle au service de l'apprentissage. « Le redoublement ne peut être considéré comme une mesure d'appui à l'apprentissage, compte tenu de son inefficacité reconnue et des méfaits qu'il peut même entraîner sur l'estime de soi¹¹. » La vie de cycle favorise une plus grande souplesse et permet à l'élève de progresser de façon continue, à son rythme. Le cycle est un concept organisationnel; il devrait « servir l'objectif de faire réussir tous les élèves¹² ». Après cette brève introduction au sujet, les auteurs présentent des modalités concrètes de mise en place de la vie de cycle à l'école et débattent de questions relatives à l'organisation scolaire.

Enfin, dans les cinquième et sixième chapitres, les auteurs abordent les questions de la collaboration entre professionnels de l'enseignement et du développement des compétences professionnelles, en rappelant que le maître est lui-même un apprenant!

En conclusion, ils écrivent qu'« une école pour apprendre, c'est une école où tous apprennent¹³ ». Pour eux, les changements mis en place à l'école doivent être faits en respectant les conditions suivantes : favoriser de façon optimale l'apprentissage; avoir un sens, car c'est le moteur même du changement; veiller au respect de tous; et favoriser la mobilisation des acteurs du changement¹⁴.

Donald Guertin

¹ Page VI.

² Page 7.

³ Page 15.

⁴ Pages 16 et suivantes.

⁵ Pages 20 et suivantes.

⁶ Page 21.

⁷ Page 22.

⁸ Page 22.

⁹ Page 38.

¹⁰ Page 54.

¹¹ Page 92.

¹² Page 94.

¹³ Page 189.

¹⁴ Pages XIII-XV.

RUBRIQUE : IMPRESSION

SAVOIR LIRE LES CONDITIONS DU JOUR

par Robert Genest

La profession d'enseignant est très exigeante. Voilà ma croyance, clairement établie, et il ne sera pas utile d'y revenir, bien que certains exemples serviront à illustrer cette réalité. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a d'ailleurs déterminé douze compétences professionnelles que devraient chercher à acquérir tous les enseignants (si elles ne font pas déjà partie de leur bagage...), de façon à améliorer leurs chances de s'acquitter de leur mandat avec succès. Il est heureux que des points de référence soient désormais connus, discutés et, sans doute, généralement appliqués. Mais pourquoi cela semble-t-il si difficile pour certains enseignants de mettre en œuvre ces compétences, même si elles sont reconnues et acceptées? Je propose ci-après quelques réflexions qui pourraient aider à mieux comprendre ce qui se cache derrière le succès des enseignants dont on se souvient pour les bonnes raisons.

Il nous faut comprendre au départ que la vie d'une classe est surtout affaire de relations humaines; tout repose sur la qualité de la relation que l'enseignant arrive à établir avec ses élèves. De même, la qualité d'une école passe par la qualité de ce qui se vit en classe, tout le reste devenant accessoire. J'ai été à la direction d'écoles primaires et d'une école secondaire pendant de nombreuses années. Quand on m'a demandé de parler des compétences des enseignants, j'étais incapable de traiter des compétences professionnelles, car il me semblait qu'un préalable s'imposait : des qualités de base devaient être en place avant d'espérer travailler les compétences professionnelles. J'ai donc choisi de tracer le profil d'un bon enseignant, en relevant chez les personnes que j'avais côtoyées les qualités communes que possédaient les enseignants qui avaient du succès. Elles se comptent sur les cinq doigts d'une main, ce qui semble peu, mais qui devient énorme pour celui qui ne les possède pas. Ces qualités de base sont : l'accueil, l'adaptabilité, l'allégeance, l'analyse et l'audace.

L'ACCUEIL

Voilà une capacité qui distingue, plus que toutes les autres, l'enseignant qui est à l'aise dans ses fonctions de celui qui ressent de fortes tensions en pensant à ses élèves avant même de les avoir rencontrés. Cela tient au fait que certains ont déjà déterminé ce que les élèves devraient posséder comme bagage quand ils arrivent dans leur classe, alors que les autres choisissent de les accueillir simplement là où ils sont... et comme ils sont, de façon à les aider à progresser. Mais n'anticipons pas et voyons d'abord ce qu'est l'accueil, qui chez un enseignant, doit se situer à trois niveaux. D'abord, accueil de soi, ensuite, accueil des élèves et forcément, accueil de l'ensemble des autres individus qui composent l'entourage d'une école. Comment être sensible à l'autre et capable de lui faire une place si on est en conflit avec soi-même et enchevêtré dans ses tensions? Dans un domaine comme l'éducation (ce qui peut être moins nécessaire dans d'autres domaines, bien que toujours utile), il semble que l'accueil soit une condition première de réussite, même si on en parle rarement. S'accueillir signifie se connaître comme personne et comme professionnel, et donc être en mesure de dresser son propre profil et d'accepter d'être ce que l'on est sans se dénigrer ni se glorifier, une personne qui reconnaît simplement ce qui l'enchanté tout autant que ce qui la chagrine, et savoir composer avec cette réalité. En dressant son profil, l'enseignant est à même d'identifier ce qui lui fait défaut et ce qui le favorise. Il pourra alors atténuer ses faiblesses, sans les masquer, et enrichir ses forces. S'accueillir signifie apprendre à être en accord avec soi, avec ce que l'on est, en se reconnaissant tel que l'on est avant de chercher à être ce que l'on n'est pas.

L'accueil des élèves se définit par la capacité de les voir tels qu'ils sont et non pas comme on aimerait qu'ils soient, et cela tout autant sur le plan des apprentissages (*Comment se fait-il qu'ils n'ont pas vu cela, l'année dernière, avec Ginette?*) qu'en ce qui a trait aux habiletés sociales qui sont en évolution selon un rythme propre à chacun. Tout comme c'est le cas chez les adultes, les enfants ont une maturité inégale et présentent parfois des comportements inattendus (bien que souvent prévisibles), ce qui rend improbable l'homogénéité au sein d'un groupe.

Ensuite, cette nécessité de leur donner leur place. Cela signifie qu'un enseignant doit s'assurer que chacun a sa place, ce qui est différent de leur donner *toute la place*. Le renouveau pédagogique a laissé croire à certains que les élèves occupaient toute la place et qu'ils allaient décider du fonctionnement de la classe. Or, la présence d'un *maître* est encore nécessaire et toujours possible. De plus, il est indispensable d'accueillir et d'aimer tout en fixant des limites claires et précises... qui seront acceptées, puis oubliées par l'élève. Il faudra alors répéter, ce qui est inhérent à la profession.

Il est par ailleurs indéniable qu'un milieu scolaire tire aussi sa force de l'équipe-école et aussi de l'ensemble des autres « partenaires ». Il est vital que chacun accueille l'autre en lui reconnaissant des forces qui peuvent offrir la complémentarité dont une équipe a besoin. Il s'agit simplement de comprendre les atouts de la différence et de pouvoir en tirer profit. Quand il nous est difficile d'accueillir l'autre, il peut être utile de voir en quoi il nous ressemble, car nos propres faiblesses observées chez un autre ont le don de nous déranger et de possiblement faire naître une subtile animosité, comme, dans certaines familles, deux frères qui se ressemblent trop parviennent parfois difficilement à s'entendre.

Autrement dit, accueillir c'est accepter ce qui est, avant de porter un jugement pour évaluer si cela est bon ou mauvais. L'accueil est l'antidote qui viendra contrer la méfiance et la résistance, ce qui est souhaitable, puisque de toutes façons, tout ce à quoi l'on résiste persiste. Accueillir, c'est s'ouvrir à l'autre, à ce qu'il est, à ce qu'il propose, qu'il s'agisse d'un enfant, d'un collègue ou d'un conseiller pédagogique.

L'ADAPTABILITÉ

Celui qui est incapable d'adaptabilité devrait s'éloigner du monde de l'enseignement, car le seul élément stable en éducation est précisément le changement. Celui qui se complait dans la quiétude de ses habitudes sera en conflit perpétuel avec lui-même, avec les autres et avec la profession. Il est facile d'illustrer cette réalité en pensant aux changements de programme, au vocabulaire hermétique et souvent renouvelé, aux modes qui surgissent, aux méthodes qu'il faut revoir, à une clientèle nouvelle, etc.

Une classe est un laboratoire changeant et un enseignant doit désormais se mouler à la réalité qui se dessine sous ses yeux. Je dis désormais, car auparavant il revenait aux élèves de se mouler à la volonté de l'enseignant. Aussi, l'enseignant ne peut plus se laisser mener par sa préparation de classe; il doit l'adapter aux élèves qui sont devant lui et ses photocopies des années antérieures ne lui sont d'aucun secours. Il convient de rester ouvert au profil des élèves de son groupe, qui varie selon le rythme des jeunes, les jours, les absences et les tâches à accomplir. Le paradoxe demeure intéressant, car un enseignant doit être parfaitement préparé mais totalement flexible et prêt à s'adapter aux conditions du jour. C'est une question de survie : ou on se bute à ce qu'on avait prévu, ou on accepte ce qui est et on s'adapte. On choisit de trouver la porte d'entrée de chacun, ou on se retrouve devant des portes closes. Il devient impératif de tirer profit d'une situation imprévue pour choisir une nouvelle activité d'apprentissage; voilà une belle illustration de l'adaptabilité.

L'ALLÉGEANCE

Ce thème est intéressant. Selon le dictionnaire, l'allégeance est une obligation de fidélité. Or, même avec toute l'autonomie dont un enseignant dispose dans sa classe, il fait partie d'une équipe et doit souscrire aux orientations établies en collégialité. L'enseignant n'est pas une PME, mais un maillon d'une chaîne humaine qui vise un même but. Comme chacun sait, une chaîne a la force de son maillon le plus faible. Une école est le reflet de la société, un petit village où l'on retrouve l'ensemble des caractéristiques d'une grande communauté. Il devient essentiel de se doter d'un plan, d'objectifs discutés et choisis en équipe, pour atteindre un but commun et vivre autant que possible de façon harmonieuse. En éducation, cela s'appelle un projet éducatif. L'enseignant doit le connaître, y souscrire et surtout en tenir compte. Le premier qui déroge compromet le voyage. L'équipe a convenu de certaines modalités et chacun accepte d'en tenir compte... même quand il est seul avec ses élèves. Une école évolue selon le principe des vases communicants et chacun dépend de ce que les autres véhiculent ou provoquent. Cela est particulièrement observable quand plusieurs intervenants partagent des responsabilités auprès d'un même groupe.

L'ANALYSE

L'analyse est en rapport direct avec les compétences professionnelles et avec la volonté de chacun de bien connaître l'ensemble de ses forces et de ses faiblesses. Nous revenons ici à des éléments que nous avons mis en avant en parlant de l'accueil de soi : Comment la façon d'être d'un enseignant influence-t-elle le fonctionnement de la classe? Un enseignant peut-il exprimer ce qu'il est dans sa classe en toute objectivité? Comment fonctionne-t-il et comment réagit-il aux différentes situations? Quelle est la qualité de sa préparation? A-t-il la capacité de s'adapter à ce que le quotidien lui présente? Même la meilleure préparation devra s'ajuster à une nouvelle situation de classe provoquée par un événement imprévu, aussi banal soit-il. Car pour un enfant, la perte de sa boîte à goûter est catastrophique. On doit s'en occuper sur-le-champ et non attendre à l'heure du dîner.

Quelle est la dynamique de ma classe? Quel rôle les enfants y jouent-ils? Quel est leur niveau de participation? Toutes des questions qu'un enseignant doit se poser mais auxquelles il est improbable qu'il puisse répondre seul. Plusieurs possibilités s'offrent à lui pour analyser son acte professionnel, allant de l'observation de ses cours effectuée par un collègue ou par sa direction jusqu'aux différentes grilles d'analyse qui sont disponibles dans l'ensemble du réseau.

Il importe de trouver une voie qui permettra à l'enseignant de développer et de maintenir une capacité d'analyse de ses interventions professionnelles, de façon à toujours être conscient de ce qui le guide quand il réagit aux situations qui se présentent et à lui permettre de savoir ce qu'il représente au sein de l'équipe. Il a déjà été avancé que la force d'une équipe réside dans sa complémentarité. Si une équipe se veut performante, chacun doit connaître en quoi il devient un atout, parce qu'il possède des qualités que les autres recherchent encore; il doit voir également là où il est plus faible et où il aurait besoin d'un soutien particulier pour contribuer mieux à l'essor de l'équipe et à l'avancement des élèves; et enfin, en quoi il ressemble aux autres. Les différences souvent perçues comme des obstacles deviennent alors des éléments rassembleurs. Toutefois, cet exercice ne peut se tenir sans la présence d'une direction d'école aguerrie, crédible et rassembleuse.

L'AUDACE

L'audace est ce qui évite à chacun de s'engluier dans un bien-être apparent qui se transforme lentement en profonde lassitude. Nietzsche a écrit : « On peut mourir d'être immortel ». Il ne pensait sans doute pas à l'enseignement, mais plutôt à toutes ces situations où si l'on s'endort dans son confort, la vie, pourtant si puissante en nous, s'effrite sans faire de bruit, tout doucement.

Combien ont vu leur carrière s'assombrir à cause de leur incapacité à plonger dans une nouvelle expérience pédagogique un peu risquée, mais pourtant si tonifiante? Certains ont refusé un changement de niveau qui les aurait pourtant sortis d'un immobilisme rassurant mais insidieusement morbide (bien que certains parviennent à s'épanouir au sein d'une même classe, grâce à leur enthousiasme).

Vivre de façon audacieuse, c'est accepter de dire nos peurs, mais ne pas les laisser nous dominer. Parfois, le fait de les exprimer agit comme un exorcisme et nous libère d'une illusion paralysante. Combien d'enseignants, après avoir exprimé leurs craintes face à l'informatique, sont devenus des adeptes incapables de préparer leurs cours sans utiliser l'ordinateur et sont partis à la recherche d'une application pour les élèves à toutes les fois qu'une situation le permettait?

Il s'agit simplement de ne pas reculer devant de nouveaux défis et d'accepter de jouer pleinement son rôle de « maître », car le nouveau programme de formation n'a pas relégué aux oubliettes cette nécessité pour les jeunes de compter sur un guide qui les accepte comme ils sont, en leur donnant la place qui leur revient.

CONCLUSION

Tout cela n'est pas très compliqué, puisqu'il n'est question ici que d'humanisme et d'élévation de la nature humaine. Comment appliquer une compétence comme « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap », si on est incapable d'accueillir ces mêmes élèves comme ils sont? Nous touchons là un autre aspect de la réalité de l'enseignement.

Il demeure primordial de connaître les attentes des jeunes et de chercher à les rejoindre là où ils sont et non là où l'on voudrait qu'ils soient. Ils doivent pouvoir compter sur des guides compétents qui mettent en pratique ce qu'ils enseignent.

Cependant, un problème important, auquel tout le réseau doit réfléchir, se profile de plus en plus et a commencé à fausser les données relativement à la réussite des élèves en grande difficulté et qui vivent une intégration dont certains enseignants ne veulent pas. Même avec tout l'accueil et l'amour dont ils sont capables, ils se sentent démunis et dépassés par certains cas d'élèves plus meurtris que d'autres. Voilà le défi majeur du monde de l'éducation, car il faudra bien trouver la place qui revient à chacun des élèves en difficulté et ce n'est pas en multipliant les accompagnateurs que l'on réussira l'intégration, mais en trouvant la place qui convient à leur état singulier, sans pour autant surcharger les enseignants.

M. Robert Genest était directeur des services éducatifs, à la Commission scolaire de la Vallée-des-Tisserands.

RUBRIQUE : ENTRE LES LIGNES

DÉMYSTIFIER LE « PALMARÈS » DES ÉCOLES : QUELQUES RÉFLEXIONS

par Léon Harvey

Comme à chaque année, le palmarès des écoles secondaires a été publié dans la revue *L'Actualité* l'automne dernier. Il a pour but d'informer les parents, les enseignants et les administrateurs afin d'améliorer la performance du système scolaire. Mais est-il valide? Une école cotée « 5/10 » et qui se trouve au 350^e rang sur 456 est-elle une mauvaise école? Comment le personnel scolaire peut-il expliquer un tel résultat aux parents, aux collègues et aux élèves mêmes? Doit-il chercher à améliorer son score, adopter un autre classement ou encore rejeter toute classification? L'objectif du présent article est d'outiller le personnel enseignant face à cet événement médiatique, pour qu'il soit en mesure de décider de l'action appropriée à prendre¹.

Ainsi, la qualité d'une école classée 350^e n'est peut être pas mauvaise du tout. D'abord, de simples fluctuations de l'un ou l'autre des indices peuvent faire varier grandement le classement d'une école. Par exemple, une école sera mal classée si elle surestime ou sous-estime les notes de ses élèves par rapport à l'examen du Ministère. En soi, cet indice n'est pas le reflet d'une mauvaise pratique pédagogique; pourtant, elle est associée aux écoles mal classées. Comment les écoles corrigent-elles alors l'erreur dans l'estimation? En fait, un ajustement sur cet aspect pourrait être suffisant pour faire passer une cote de 5 à 6. L'école passerait alors du 350^e rang au 250^e environ et serait alors dans la moyenne provinciale.

Maintenant, que penser d'une école où, année après année, il n'y a pas d'élèves en retard, pas de surestimation, où le taux de promotion frôle le 100 p. 100 et où la moyenne des notes est de 85 p. 100? Que penser de la sélection effectuée par cette école pour obtenir un tel résultat, le grand motif de rejet du bulletin? Revenons à notre école, maintenant en 250^e place : devrait-elle envoyer ailleurs ses élèves qui éprouvent des difficultés? Cette pratique en fera-t-elle une meilleure école? Pourtant, à chaque fois qu'elle réduira de 1 p. 100 son taux d'échecs, elle gagnera environ 10 positions.

On peut montrer, par ailleurs, qu'il existe une forte relation entre la cote obtenue par une école et le milieu socioéconomique. Cette relation n'illustre-t-elle pas que l'école doit accomplir sa mission peu importe le milieu dans lequel elle évolue? Pourquoi alors ne pas inclure cet élément dans le classement? En 2002, des classements alternatifs (Blais; Tremblay et Berthelot) ont fait valoir les limites du palmarès sur cet aspect. En 2004, le ministère de l'Éducation a fait savoir publiquement son désaccord à l'égard du palmarès en publiant ses propres statistiques. Bien qu'il encourage une certaine reddition de comptes par les écoles, il n'encourage pas la mise en rang de celles-ci à partir des résultats aux épreuves.

Ainsi, un classement qui est basé principalement sur les résultats aux épreuves uniformes n'est pas considéré comme un très bon indice de la qualité d'une école (Blais 2002). Par exemple, la seule prise en considération des résultats finaux sans tenir compte de l'ensemble du processus ne met pas en évidence les efforts déployés dans le milieu scolaire pour prévenir le décrochage. Ces efforts peuvent avoir pour résultat de maintenir à l'école des élèves qui risquent de rencontrer certaines difficultés dans leur parcours scolaire (MEQ 2004) et par conséquent, la prudence s'impose dans l'interprétation d'un classement basé sur ces résultats.

Tremblay et Berthelot (2002) suggèrent d'ailleurs que le rang d'une école ne soit pas seulement basé sur le rendement scolaire. Il devrait tenir compte des caractéristiques de sa clientèle, de son personnel enseignant ainsi que de son environnement. Un tel classement est cependant complexe et coûteux à établir. De plus, rien ne garantit que les efforts déployés par le milieu scolaire seront alors reconnus.

MISSION SOCIALE

L'école a pour mandat d'instruire et de qualifier, mais elle doit aussi répondre à une mission sociale. Comment l'école contribue-t-elle à former un bon citoyen? Comment réalise-t-elle sa mission dans les différents milieux en les transformant par son action? Or, cette mission est totalement absente des classements. Prenons un autre exemple : comparons une école spécialisée qui n'offre qu'un programme en éducation internationale (PEI), avec une seconde école qui accomplit pleinement sa mission éducative et sociale en offrant des programmes variés (PEI, programmes ordinaires ou particuliers) à tous. À PEI équivalents, cette école se retrouvera loin derrière la première, simplement parce qu'elle offre des cheminements variés à ses élèves².

Ce ne sont là que quelques-unes des limites du palmarès et il aurait été possible d'en énumérer d'autres. Pour le personnel scolaire, il est important de bien comprendre les particularités d'un tel classement, de façon à pouvoir justifier ses décisions en fonction de ces informations. Ainsi, on constate qu'une école qui accomplit pleinement toute sa mission éducative et sociale risque d'être mal classée, bien qu'elle soit une excellente école. Il faudrait donc éviter que l'école, qu'elle soit publique ou privée, ne soit entraînée vers des pratiques contestables dans le seul but d'optimiser un indicateur dont les limites sont maintenant bien connues.

M. Léon Harvey est professeur au Département des sciences de l'éducation, à l'Université du Québec à Rimouski.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

BLAIS, J.-G. « La validité d'une mise en rang des écoles secondaires à partir des résultats des élèves aux épreuves uniformes du ministère de l'Éducation », *Options CSQ*, n° 22, 2002, p. 87-106.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Données par école*, 2004. Document disponible à l'adresse suivante : [\[www.meq.gouv.qc.ca/donneesparecole\]](http://www.meq.gouv.qc.ca/donneesparecole).

TREMBLAY, S. et J. M. BERTHELOT. *Méthodologie pour le classement des écoles afin d'évaluer la performance du système scolaire*, communication faite au 70^e congrès de l'ACFAS, Québec, mai 2002.

¹ L'article s'insère dans une démarche entreprise auprès d'enseignantes inscrites à l'Université du Québec à Rimouski.

² D'ailleurs, Blais (2002) présente une relation intéressante dans ce sens. Il montre qu'il existe une relation inverse entre la variabilité des résultats aux épreuves et le score moyen d'une école. Les écoles qui démontrent une grande variabilité dans les résultats ont des moyennes inférieures à celles qui ont une population moins variable.

RUBRIQUE : EN ABRÉGÉ

L'INSERTION PROFESSIONNELLE DU PERSONNEL ENSEIGNANT : UNE RESPONSABILITÉ À PARTAGER

par Claude Beauchesne

Le 4 mai 2007, le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), en collaboration avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), tenait sa première rencontre régionale à Québec. Toutes les personnes intéressées étaient invitées à y participer, quelle que soit leur fonction au sein d'une commission scolaire ou d'un autre organisme. L'événement a attiré environ 150 participants : des enseignants, des conseillers pédagogiques et des cadres des commissions scolaires de la région de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches (secteurs de la formation générale des jeunes, de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle), des professeurs, des chercheurs et des étudiants en enseignement ainsi que les collaborateurs du MELS (Direction régionale, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, Direction de la formation générale des adultes). Le programme de la journée ainsi que la manière dont les discussions furent menées faisaient place à divers points de vue : profession enseignante, administration scolaire, formation du personnel enseignant et sciences de l'éducation.

UN TOURBILLON!

Après les allocutions d'ouverture, la parole a d'abord été donnée aux enseignants. À travers quelques saynètes (tableaux interactifs) illustrant les réalités et les besoins des nouveaux enseignants, les participants ont pu voir évoluer une jeune femme tout au long de sa première année scolaire à temps plein dans la profession, soit à partir du moment où la commission scolaire lui annonce la bonne nouvelle jusqu'à celui où, après dix mois bien remplis, elle rapporte ses effets personnels à la maison pour la période des vacances... dont elle ne pourra peut-être pas profiter pleinement, étant donné qu'elle ignore si son contrat sera renouvelé à la fin de l'été.

La tâche confiée à la nouvelle recrue est exigeante : elle doit enseigner plusieurs matières à autant de groupes et « voyager » d'une école à l'autre. S'il n'y avait que ça! Dès qu'elle entre dans une école, la directrice lui remet quelques documents administratifs (règlements, consignes, etc.) et l'informe du jour et de l'heure de la première réunion; une enseignante l'invite à un « 5 à 7 »; une autre la « rassure », en l'avisant que le groupe d'élèves qu'elle s'apprête à rencontrer est particulièrement difficile... Bref, il y a bien plus que la préparation et la correction qui occupe l'enseignante en dehors des heures où elle est en classe.

Le rythme est un peu étourdissant. L'année scolaire sera éprouvante à plusieurs égards pour la jeune femme : longues heures de travail, stress, mise entre parenthèses de sa vie sociale et amoureuse, etc. Elle tiendra néanmoins le coup. Fièvre d'être arrivée à bon port, elle est cependant dans un état plus ou moins « lamentable » et, surtout, inquiète face à l'avenir.

TRAVAILLER ENSEMBLE

La situation décrite est à peine caricaturale, selon plusieurs. La présentation sommaire que nous venons de faire a suscité plusieurs interrogations. Aurait-il été possible de confier une tâche moins lourde à la nouvelle enseignante? La répartition des tâches favorise-t-elle un peu trop les anciens enseignants au détriment des nouveaux? Ces derniers ont-ils la possibilité de

prendre un peu de recul au cours de l'année et d'obtenir du soutien – ne serait-ce qu'une écoute attentive – sans craindre d'être jugés? Et sont-ils réellement disposés à se soumettre à un encadrement un peu « serré » au cours de leurs premières années de pratique? Pour apporter quelques réponses à ces questions et à plusieurs autres, divers intervenants ont mis leurs expériences en commun : pratiques gagnantes dans les commissions scolaires de la région; échanges en sous-groupes autour de situations particulières aux secteurs des jeunes, des adultes ou de la formation professionnelle (suivis d'une plénière); présentation de travaux de recherche et des activités du CNIPE. Les présentations et les discussions ont fait notamment ressortir le leitmotiv de la rencontre : « Travaillons ensemble ».

Pour clore ce bref compte rendu, disons que depuis 2004, le CNIPE a fait valoir la nécessité d'accompagner les nouveaux enseignants, de leur offrir un soutien de différentes façons et de favoriser l'entraide entre pairs; après trois ans d'activités, le Carrefour met en plus l'accent sur l'importance de l'engagement collectif en vue d'une insertion réussie dans la profession enseignante. La rencontre du 4 mai 2007 a remporté un franc succès – ce qui est de bonne augure¹.

M. Claude Beauchesne est consultant en éducation.

¹. La synthèse des ateliers et les vidéos tournées pendant la rencontre du 4 mai 2007 sont disponibles sur le site du CNIPE : www.insertion.qc.ca

L'ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS, UNE SITUATION PRÉOCCUPANTE

par Mathieu Bruckmüller

Une dizaine de jours avant le lancement d'une importante campagne de communication visant à sensibiliser l'opinion publique sur les enjeux à long terme des Premières Nations en matière d'éducation, le Conseil en Éducation des Premières Nations (CEPN) a invité, le 17 mai dernier à Montréal, 39 organismes de la société civile liés à la sphère éducative, pour leur faire part de leurs réalités et créer de nouveaux partenariats.

Fondé en 1985 à la demande de représentants en éducation, le CEPN compte 22 communautés membres, qui regroupent huit Premières Nations : les nations abénaquise, algonquine, atikamekw, huronne-wendat, malécite, micmac, mohawk et une des neuf communautés innues, celle de Mashteuiatsh. Seize des communautés représentées par le CEPN administrent un total de 26 écoles de bande. Cette année, la population scolaire des communautés membres du CEPN frôlait les 6 000 élèves. « Dans nos communautés, la démographie est en pleine croissance et déjà, les moins de 18 ans comptent pour 50 p. 100 de la population. Nous ne sommes pas préparés à ce défi, nos écoles ne sont pas prêtes à accueillir ces enfants. Les défis sociaux sont déjà alarmants, mais ils vont devenir de plus en plus complexes à gérer », explique Lise Bastien, présidente du CEPN. En effet, la majorité des écoles des premières nations sont dans une situation défavorable. Elles doivent composer, entre autres, avec l'éloignement géographique, des milieux sociaux et économiques pauvres et bien souvent, un manque d'instruction des parents, sans compter une certaine réticence à l'éducation institutionnelle. Les défis à relever sont nombreux et nécessitent d'importants moyens financiers.

Le CEPN ne cache pas qu'il y a également un important travail à faire sur la compréhension des problèmes des autochtones par le plus grand nombre, bien au-delà des préjugés si facilement véhiculés. « On entend plus souvent parler de cigarettes ou de barrages que de prise en charge, voire même de succès à propos des Premières Nations », souligne M^{me} Bastien.

« Si globalement, les préjugés reculent, il existe aussi des éléments structuraux et conjoncturels qui freinent cette tendance. En la matière, on peut même redescendre assez rapidement, notamment en période de crises comme celle d'Oka », relève Pierre Trudel, professeur d'anthropologie au cégep du Vieux Montréal. « Mieux connaître la réalité des autochtones, améliorer leur éducation, développer des liens avec des organismes du monde éducatif, autant d'éléments qui peuvent aider à faire reculer les préjugés et à mieux comprendre la réalité des Premières Nations », poursuit-il.

Mais le nerf de la guerre, comme souvent, reste l'enjeu financier. Bien que l'éducation relève à l'accoutumée des provinces, la situation des écoles de bande est exceptionnelle. La Loi sur les Indiens (1876) précise que la responsabilité pour l'éducation des Premières Nations relève du gouvernement fédéral, donc du ministère fédéral des Affaires indiennes et du Nord. Cette loi lui reconnaît un statut de fiduciaire à l'égard des autochtones. Pourtant, en 1996, la Commission royale sur les peuples autochtones recommandait que les Premières Nations aient la possibilité d'exercer leurs pouvoirs en matière d'éducation, qu'elles puissent reprendre le contrôle, adopter leurs propres lois et réglementer tous les aspects de l'éducation. Mais aujourd'hui, « l'exercice du pouvoir comprend un contrôle absolu sur la formule de financement des écoles des Premières Nations », dénonce le CEPN. Son directeur adjoint, Raymond Sioui, souligne le caractère désuet de cette formule face aux réalités d'aujourd'hui. Dès son élaboration en 1988, elle ignore des coûts importants. De plus, elle n'a pas été davantage révisée pour tenir compte des nouveaux développements en éducation et n'a même pas été indexée au coût de la vie depuis 1996. Or, selon Statistiques Canada, ces dernières années, les coûts par étudiant au Canada ont augmenté, en

moyenne, de 24 p. 100.

Si les écoles de bandes reçoivent entre 5 000 et 6 000 dollars par an et par élève pour payer le salaire des enseignants, assurer l'entretien des bâtiments et couvrir les dépenses de fonctionnement, « comment faire pour lutter contre le décrochage quand on a, notamment, zéro dollar pour des programmes sportifs, pour la formation professionnelle et pour l'achat de livres », s'interroge Ghislain Picard, le chef régional de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador. De son côté, Lise Bastien estime que « faire, avec une telle formule, une éducation de qualité pour que les jeunes obtiennent leur diplôme d'études secondaires est très, très difficile ». Dans ce contexte, « le gouvernement doit nous aider à investir dans le futur, c'est-à-dire dans l'éducation », lance John Martin, le chef de Gesgapegiag. Ainsi, le CEPN souhaite amener le fédéral à appuyer adéquatement le projet de création d'un établissement d'enseignement postsecondaire des Premières Nations, qui devrait voir le jour en septembre 2008. À ses débuts, il offrira un programme d'études collégiales en sciences humaines. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport s'est déjà engagé à collaborer avec le CPEN et il accordera un soutien financier de 200 000 dollars par an pendant cinq ans.

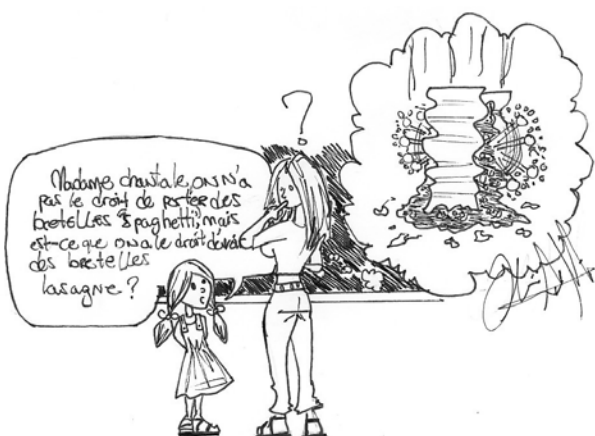
M. Mathieu Bruckmüller est journaliste pigiste.

RUBRIQUE HISTOIRE DE RIRE

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

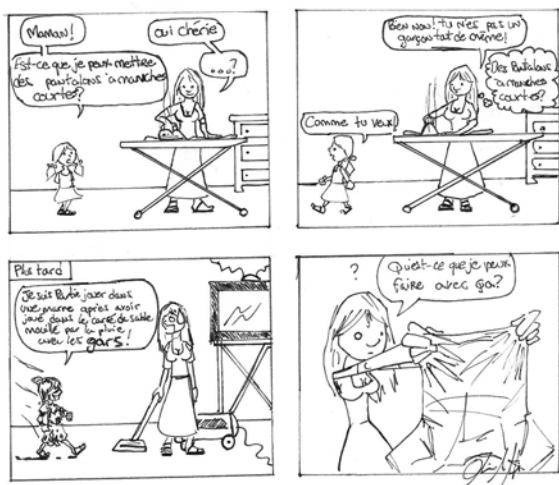
Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10^e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de M. Michel Lemieux, enseignant d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des élèves de l'école secondaire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

1. Alicia demande à son enseignante : « Madame Chantale, on n'a pas le droit de porter des bretelles *spaghetti*, mais est-ce qu'on a le droit d'avoir des bretelles *lasagne*? »



CHRISTIAN OLIVIER LE HIR

2. « Est-ce que je peux mettre des pantalons à manches courtes? »



CHRISTIAN OLIVIER LE HIR

©Vie pédagogique, 2008