

**Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation et la profession enseignante**

Rencontre avec :
Philippe Perrenoud

Rendez-vous avec la recherche :
Activités de lecture et d'écriture menées dans ou pour les cours d'histoire
et de sciences au secondaire québécois

La politesse? Oui, merci!

Les nouveaux bulletins scolaires : un souci de rigueur

Bulletin du CRIFPE

Dossier

L'évaluation de compétences en enseignement
sous la responsabilité de Liliane Portelance et Marie-Françoise Legendre

Sommaire

- 2 **ÉDITORIAL**
- 5 **ENTREVUE**
Rencontre avec Philippe Perrenoud
Liliane Portelance
- 13 **DOSSIER**
L'évaluation de compétences
en enseignement
*Liliane Portelance et
Marie-Françoise Legendre*
- 14 **Évaluer des compétences : pas si simple...**
Michel D. Laurier
- 18 **L'évaluation et les compétences :
continuité et progression**
Dany Laveault
- 23 **CHRONIQUE DU MILIEU SCOLAIRE**
Les nouveaux bulletins scolaires :
un souci de rigueur
Micheline-Joanne Durand
- 28 **CHRONIQUE INTERNATIONALE**
Quelle formation des enseignants
en Belgique francophone?
Léopold Paquay
- 35 **CHRONIQUE DIDACTIQUE**
Le nouveau programme d'histoire au
secondaire : trois compétences à enseigner
Jean-François Cardin
- 40 **CHRONIQUE SUR L'ÉTHIQUE
ET LA CULTURE SCOLAIRE**
La politesse? Oui, merci!
Denis Jeffrey
- 46 **CHRONIQUE DE LA LANGUE FRANÇAISE**
L'intégration des activités de grammaire, de
lecture et d'écriture dans la classe de français
Sylvain Bilodeau
- 50 **RENDEZ-VOUS AVEC LA RECHERCHE**
Activités de lecture et d'écriture menées dans
ou pour les cours d'histoire et de sciences au
secondaire québécois
*Suzanne-G. Chartrand, Christiane Blaser,
Mathieu Gagnon, Annik Gilbert,
Marie-Claude Harnois*
- 52 **LIVRES**

Le bulletin du CRIFPE

est publié par le Centre de recherche
interuniversitaire sur la formation
et la profession enseignante

Responsable du bulletin

Maurice Tardif *U. de Montréal*

Adjointe à la production

Monica Cividini *U. de Montréal*

Responsables des rubriques

Jean-François Cardin *U. Laval*

Suzanne-G. Chartrand *U. Laval*

Érick Falardeau *U. Laval*

Denis Jeffrey *U. Laval*

Liliane Portelance *UQTR*

Collaboration spéciale

Kristine Balslev *U. de Genève*

Sylvain Bilodeau *U. Laval*

Christiane Blaser *U. Laval*

Suzanne-G. Chartrand *U. Laval*

Micheline-Joanne Durand *Commission scolaire
des Affluents*

Catherine Duquette *U. Laval*

Mathieu Gagnon *U. Laval*

Annik Gilbert *U. Laval*

Marie-Claude Harnois *U. Laval*

Dany Laveault *Université d'Ottawa*

Michel D. Laurier *U. de Montréal*

Revision linguistique

Francisco Pereira de Lima *CRIFPE - Laval*

Conception et réalisation graphiques

Sylvie Côté *U. Laval*

*La reproduction des textes est autorisée avec
mention de la source*

Abonnez-vous

pour recevoir gratuitement
Formation et Profession, le bulletin du CRIFPE.
Le formulaire est accessible sur notre site internet
<http://crifpe.scedu.umontreal.ca>

ÉDITORIAL

La recherche en éducation : quinze ans plus tard

Maurice TARDIF

Directeur
CRIFPE

Depuis le début des années 1990, la recherche universitaire en éducation a connu au Québec un essor plus que remarquable, comme en témoignent, par exemple, la multiplication du nombre de centres FQRSC rattachés directement au secteur des sciences de l'éducation, les nombreuses chaires de recherche liées au même secteur, le développement de grandes équipes interuniversitaires, les nombreuses percées des chercheurs québécois sur la scène nationale et internationale, les succès importants qu'ils ont remportés dans les concours du CRSH et auprès des autres organismes fédéraux, etc. Il faudrait ajouter à ce tableau positif les nombreuses publications (livres, articles, etc.) des chercheurs œuvrant dans notre domaine, dont plusieurs commencent à être bien connus à l'étranger, notamment par des traductions de leurs travaux en différentes langues.

Ayant débuté ma carrière en 1990, j'ai eu le privilège à la fois d'assister et de contribuer à cet essor de la recherche éducative dans les universités québécoises. En mettant les choses en perspective, j'ai envie de dire que, depuis 15 ans, j'ai pu constater que notre secteur était passé du tiers-monde de la recherche au deuxième monde, où se retrouvent la plupart des chercheurs des sciences sociales et humaines, mais que nous ne sommes pas encore parvenus à prendre pied dans le premier monde, où vivent seulement nos collègues du secteur de la santé et des sciences appliquées. Bref, nous avons réalisé beaucoup de progrès, mais un long chemin reste à faire si nous voulons un jour pouvoir œuvrer dans les « ligues majeures » et profiter de véritables infrastructures inscrites dans des projets à long terme et qui ne dépendent pas, à chaque année ou aux trois ans, de financements sans cesse à renouveler et donc toujours aléatoires.



En qualifiant la période avant les années 1990 de tiers-monde de la recherche, je ne veux surtout pas dénigrer mes collègues des générations précédentes qui œuvraient dans les facultés d'éducation. Mais j'estime que les conditions dans lesquelles ils travaillaient étaient, règle générale, peu reluisantes. C'était une époque que je qualifierais au fond d'artisanale, car tout relevait, en fin de compte, des chercheurs eux-mêmes, lesquels devaient la plupart du temps se charger à titre individuel d'à peu près toutes les tâches, sans pouvoir vraiment compter sur des infrastructures, des ressources et des traditions institutionnelles ainsi que sur du personnel professionnel bien formé aux réalités et contraintes de la recherche. Je rappelle aussi qu'à l'époque la recherche était encore plus ou moins entrée dans les mœurs du corps professoral des facultés d'éducation : la notion de « recherche » était elle-même très floue et englobait, aux yeux de certains collègues, tout et n'importe quoi. Bref, non seulement les ressources manquaient, mais les normes et exigences restaient très flottantes. Par exemple, certains feignaient d'ignorer que la recherche est une entreprise publique et que ses résultats doivent être soumis à la discussion critique des pairs par le moyen de publications et de communications. J'ai même connu de soi-disant chercheurs qui comptaient leurs notes de cours et leurs journaux intimes comme une activité de recherche!

Heureusement, les choses ont changé rapidement à cause de trois facteurs importants qui ont exercé une influence positive sur la recherche éducative. Le premier facteur a été sans contredit l'impact des organismes subventionnaires sur l'émergence d'une tradition de recherche en éducation. Ces organismes (CRSH, FCAR, FQRSC, CQRS, etc.), en injectant de l'argent dans la recherche éducative, ont forcé les chercheurs à élever leur niveau d'excellence, en les confrontant justement à la nécessité de répondre à des normes et exigences de production scientifique de haut niveau, comparables à celles des autres disciplines des sciences sociales et humaines. En devenant de plus en plus subventionnée, la recherche éducative a été obligée de faire ses preuves et de montrer qu'elle pouvait être d'aussi bonne qualité que les recherches dans les autres secteurs de l'université.

Le deuxième facteur est l'investissement des universités et des facultés d'éducation dans la recherche éducative. Je me souviens très bien que, dans les années 1990, les vice-rectorats à la recherche des grandes universités québécoises ont commencé à croire à la recherche dans notre secteur et à y investir de manière de plus en plus importante, et ce, malgré la phase de compressions budgétaires que traversait alors le système universitaire québécois. Les facultés d'éducation ont emboîté le pas et ont investi elles aussi dans leur secteur recherche, en finançant, par exemple, des infrastructures pour des centres qui commençaient à naître. En même temps, les universités et facultés ont exigé davantage de productivité des chercheurs, non seulement sur le plan scientifique mais aussi en ce qui a trait à l'accueil et à l'encadrement des étudiants.

Enfin, le troisième facteur me semble découler d'une tendance plus globale, que j'appellerais la professionnalisation de la recherche en éducation. Cette tendance nous vient du sud, me semble-t-il, c'est-à-dire des États-Unis, où sont concentrées à peu près 80 % de toutes les ressources de la recherche éducative internationale. Au-delà des idées et des idéologies éducatives qui traversent le géant américain, et qui forcément nous marquent, il y a aussi une certaine conception du professionnalisme avec lequel nos collègues des États-Unis font de la recherche en éducation et considèrent son importance. La venue prochaine à Montréal du célèbre congrès annuel de l'AERA nous donne une belle occasion de redécouvrir ce professionnalisme.

Ces trois facteurs continuent toujours d'opérer aujourd'hui. Cependant, les temps changent, et il n'est pas certain que l'avenir immédiat sera plus facile que le passé, bien au contraire. Par exemple, on constate que le CRSH et le FQRSC, les deux plus grands organismes qui financent la recherche éducative au Canada et au Québec, traversent aujourd'hui une phase intense de redéfinition de leurs politiques et mandats. Il est difficile de savoir exactement où ils s'en vont, car leurs choix sont parfois contradictoires. De plus, nous le savons tous, la recherche en éducation au Québec demeure sous-financée; or, tout laisse croire que cette faiblesse chronique va encore

se poursuivre, voire même s'amplifier, dans les prochaines années, du moins au niveau provincial. Enfin, avec le renouvellement du corps professoral des universités, une nouvelle génération de chercheurs prend pied dans les facultés d'éducation : ils entrent dans un univers de plus en plus compétitif qui rend parfois difficile leur participation nécessaire à des projets collectifs, comme des centres, des équipes ou des programmes de recherche.

Mais un des plus grands défis de la recherche éducative, dans les prochaines années, sera de surmonter son propre éparpillement : depuis 15 ans, nous avons créé plusieurs bonnes traditions de recherche en éducation, mais, jusqu'à maintenant, ces traditions cohabitent souvent sans liens entre elles. Nous faisons de la bonne recherche sur l'apprentissage, sur les didactiques, sur l'enseignement, sur les TIC, etc., mais nos chercheurs fonctionnent trop souvent dans des circuits séparés et, au bout du compte, se connaissent très peu. Par exemple, pourquoi n'y a-t-il pas au Québec un congrès qui rassemblerait, aux deux ou trois ans, toutes les sciences de l'éducation? Pourquoi éprouvons-nous tant de difficultés à faire vivre une revue nationale des sciences de l'éducation, dont nous devrions pourtant être fiers? Pourquoi les grands centres de recherche ne travaillent-ils pas davantage ensemble, par exemple, pour construire des positions communes face aux organismes subventionnaires ou bien face au ministère de l'Éducation? En soulevant ces questions, il est clair pour moi que la balle est dans notre camp : c'est à nous de bouger si nous voulons continuer à progresser autant que nous avons su le faire depuis 15 ans.

Saviez-vous que...

Une étude multicas, réalisée auprès de sept enseignants du primaire ayant développé une utilisation importante des TIC en classe, a permis de comprendre que six d'entre eux avaient vécu un « coup de cœur » intellectuel (ex. participer à une formation permettant de comprendre comment intégrer les TIC à sa pratique) ou émotif (ex. : participation « emballante » à un projet individuel ou collectif) à l'égard des TIC. Ainsi, certains événements survenant tôt dans le parcours semblent agir comme catalyseurs pour motiver les enseignants à poursuivre leur cheminement TIC au-delà des embûches. Ne s'agit-il pas là d'une piste intéressante pour favoriser l'appropriation des TIC par les enseignants? Pour plus de détails, voir la thèse de Carole Raby, UQAM, accessible en ligne à l'adresse :

<http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/edutice-00000750>

Entrevue

avec Philippe Perrenoud



Philippe Perrenoud, sociologue, docteur en sociologie et anthropologie, est professeur à l'Université de Genève dans le champ du curriculum, des pratiques pédagogiques et des institutions de formation. Il coanime le Laboratoire de recherche sur l'innovation en formation et en éducation (LIFE)¹.

Ses travaux sur la fabrication des inégalités et de l'échec scolaire l'ont conduit à s'intéresser au métier d'élève, aux pratiques pédagogiques, à la formation des enseignants, au curriculum, au fonctionnement des établissements scolaires, aux transformations du système éducatif et aux politiques de l'éducation².

Par Liliane PORTELANCE

LABRIPROF-CRIFPE

Liliane Portelance : *Mentionnons d'abord que votre intérêt pour le développement des compétences à l'école et pour leur évaluation n'est pas nouveau. Au Québec cet intérêt est connu parce que vos écrits sont beaucoup lus et largement utilisés aussi en formation des enseignants. Il y a quelques années, vous avez insisté sur les liens entre l'évaluation formative et la régulation des apprentissages. Il importe de préciser le contexte éducatif actuel, présenté par vous-même dans un article que vous avez écrit récemment et qui a paru dans la revue Éducateur. Vous mentionnez que les curriculums sont maintenant orientés vers le développement de compétences et non plus seulement vers l'acquisition de connaissances. Dans le texte, intitulé « Évaluer des compétences », vous établissez avec beaucoup de nuances des distinctions entre l'évaluation des connaissances et l'évaluation des compétences; et vous dites que l'évaluation des compétences ne pose pas un problème neuf. Quelles sont les distinctions qu'on peut établir entre l'évaluation des connaissances et celle des compétences?*

Philippe Perrenoud : Évidemment, tout dépend des définitions qu'on donne de ces deux concepts. Selon certains didacticiens des disciplines, comme Jean-Pierre Astolfi, on pourrait se passer complètement du concept de compétence, à condition de définir les connaissances comme des ressources dont on peut se servir non seulement pour répondre à des questions d'examen hors de tout contexte d'action, mais pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, conduire des projets, etc. J'en conviens : si l'école développait

1 Laboratoire Innovation-Formation-Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>
2 <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

réellement des connaissances utilisables et si elle évaluait sérieusement la capacité de les transférer, de les mobiliser, de les utiliser en situation, on pourrait dire que les enseignants savent déjà évaluer des compétences. Le problème, Astolfi le dit lui-même dans *L'école pour apprendre*, c'est que les savoirs scolaires ne sont « ni théoriques ni pratiques ». Ce qui permet de les évaluer indépendamment de leur usage pour résoudre de vrais problèmes, prendre de vraies décisions. L'évaluation scolaire la plus courante ne dit rien de la capacité des apprenants à utiliser leurs connaissances hors contexte, en situation complexe.

Si le Québec a introduit un curriculum par compétences, on peut imaginer que c'est à partir du constat que les connaissances scolaires ne sont pas assimilées et intégrées au point de permettre aux élèves de s'en servir dans la vie. Si les connaissances étaient déjà des outils pour la décision et l'action, il n'y aurait pas lieu de faire une réforme curriculaire. Quel que soit le vocabulaire utilisé, le fond du problème est là : apprendre à se servir des connaissances pour vivre.

Vous avez soutenu, dans des écrits antérieurs, que l'école produit l'échec, entre autres par sa façon d'évaluer les apprentissages. Est-ce que l'école peut faire une évaluation individuelle des apprentissages des élèves, et à quelles conditions est-ce possible?

Les questions, les tests, les situations d'évaluation sont plus ou moins standardisés dans le même groupe-classe ou dans le même amphitheâtre universitaire. Par contre, les résultats à ces épreuves standardisées sont déjà individualisés, puisque tout le monde n'a pas la même note, n'a pas le même résultat. Dans la perspective d'une certification de fin de cursus, ou même d'un bilan d'étape, il n'y a rien de choquant à mesurer les acquis de manière standardisée. Il est en revanche navrant qu'on se borne à situer l'élève sur une échelle, à le comparer aux autres plutôt qu'à dresser l'état de ses connaissances et compétences.

C'est encore plus crucial dans une perspective formative. Il importe alors d'en savoir assez sur les acquis de l'élève et sa façon d'apprendre pour l'aider à progresser et optimiser les conditions d'apprentissage. Individualiser l'évaluation formative s'impose du simple fait qu'elle participe d'une démarche de diagnostic et de résolution de problèmes. Les péda-

gogies différenciées demandent évidemment plus qu'un diagnostic personnalisé, elles demandent une intervention personnalisée, donc une toute autre organisation du travail. Tout cela que l'on vise des connaissances, des compétences ou les deux.

L'évaluation des compétences pose-t-elle néanmoins des problèmes spécifiques? Vous soulignez qu'elle doit se dérouler à travers des activités quotidiennes de la classe. Je crois que cette affirmation n'est pas tout à fait comprise par les enseignants et les formateurs d'enseignants. Quelles sont les situations d'apprentissage que l'enseignant doit concevoir et organiser dans sa classe pour lui permettre d'évaluer les compétences des élèves à travers leur travail quotidien?

Essayons d'abord d'expliquer pourquoi il faut évaluer des compétences à travers des situations, et j'ajoute : des situations problématiques, dans lesquelles il y a quelque chose à réussir. Certes, les examens et autres formes classiques d'évaluation placent aussi les élèves dans des situations, avec des enjeux de réussite. Je parle ici de situations d'un autre ordre, celles où la réussite passe par la mobilisation des connaissances et des habiletés acquises pour résoudre un problème complexe. Pourquoi associer cette idée de situation à l'idée de compétence? Tout simplement parce qu'une compétence est faite – si l'on suit par exemple la conceptualisation de Le Boterf, qui rejoint beaucoup d'autres définitions des compétences en psychologie cognitive et en psychologie du travail – de deux composantes : d'une part, des ressources, des habiletés, des informations, des connaissances, des attitudes, des valeurs, des ressources disponibles en mémoire immédiate; d'autre part, de la faculté – acquise – de se servir de ces ressources en temps réel et de les mettre en synergie pour produire une performance, pour une décision adaptée, une action juste, etc.

Lorsqu'elle doit évaluer des compétences, l'école doit résister à une forte tentation. Sachant évaluer des habiletés (comme des opérations mathématiques ou langagières) ou des connaissances, l'école pourrait être tentée de réduire l'évaluation d'une compétence à l'évaluation des ressources qu'elle exige. C'est comme si l'on vérifiait que tous les ingrédients d'une recette sont là, en faisant le pari qu'alors le plat sera réussi. Mais justement, le problème est bien là. Une compétence va largement au-delà de la simple disponibilité

des ressources nécessaires. C'est l'art assez mystérieux – une alchimie étrange, dit Le Boterf – d'identifier, de mobiliser et de combiner à bon escient les ressources pertinentes. On ne sait pas très bien comment la combinaison s'opère, sinon qu'il ne s'agit en aucun cas de l'application d'une procédure ou d'une méthode. Mobiliser des ressources fait appel aux processus les plus complexes de l'esprit, partiellement inconscients, du moins chez l'expert, tant ils font partie de son habitus.

Il n'y a aucune raison de penser que l'addition des ressources atteste de la réalité de la compétence. Certaines études belges récentes menées par De Ketele montrent d'ailleurs que la compétence avérée ne garantit pas davantage la présence de toutes les connaissances et habiletés supposées requises. Il y a des élèves qui réussissent face à des situations complexes, sans avoir toutes les ressources « canoniques »; ils se débrouillent d'une autre façon. Autrement dit, le « panier » de ressources n'est pas défini de manière standard. On peut, avec différents paniers de ressources, assurer des performances de même niveau; à l'inverse, certains élèves qui disposent de toutes les ressources, évaluées une à une par des tests de connaissances et d'habiletés, n'arrivent pas à les transférer, à les mobiliser, à les orchestrer en situation.

J'en déduis que, si on veut sérieusement évaluer des compétences à l'école, il faut tester non seulement le stock de ressources, mais la capacité de les mettre en synergie en situation complexe. Il faut donc confronter l'élève à de telles situations, qui seraient un peu l'équivalent, pour l'éducation de base, des situations de travail dans une formation professionnelle.

Ces situations d'apprentissage doivent être organisées par les enseignants. On attend généralement d'eux qu'ils les conçoivent, qu'ils les mettent en place en classe. Est-ce que cela ne représente pas un supplément de travail? Est-ce que ça n'alourdit pas la tâche des enseignants?

Sans doute. Mais tout dépend de la façon dont on conçoit à la fois le curriculum et l'évaluation, notamment son rapport aux activités de formation. Si l'on prétend développer et évaluer des compétences sans limiter la quantité de connaissances enseignées et exigées, on se trouve dans une impasse curriculaire, car l'apprentissage et l'évaluation de la mobilisation

de ces connaissances et habiletés ne peut que rester le parent pauvre. Un curriculum par compétences, s'il est bien conçu, devrait faire certains deuil des connaissances. Hélas, dans beaucoup de systèmes, on ne renonce à aucune connaissance, parce qu'on estime que toutes sont indispensables. L'on souhaite que les élèves développent des compétences, en quelque sorte « par dessus le marché ». Ce refus de tout renoncement est évidemment un facteur de surcharge.

Même si l'on rééquilibre le curriculum pour laisser du temps au développement des compétences, le favoriser et l'évaluer représente un défi nouveau, et donc une charge pour les enseignants. Toutefois, le coût de cette évaluation dépend de la façon dont elle s'intègrera au travail scolaire régulier dans une classe primaire ou secondaire. S'il faut créer des situations spécifiques d'évaluation, des situations complexes, donc coûteuses en matériel et en temps, difficiles à standardiser, l'évaluation des compétences prendra bien plus de temps qu'il n'en faut pour administrer des épreuves de connaissances. Il faudrait alors consacrer des plages horaires encore plus importantes à l'évaluation et mettre en place des dispositifs sophistiqués : problèmes, simulations, jeux de rôle, projets, bref, des situations qui seront autant d'occasions de manifester les compétences qu'on veut évaluer. Dans ce cas, on atteindrait très vite les limites du temps scolaire, des forces des enseignants, de la coopération des élèves. D'où la nécessité d'intégrer l'évaluation au travail scolaire régulier, autrement dit, de ne pas créer des situations exceptionnelles pour évaluer; d'évaluer en même temps qu'on développe les compétences, à travers les mêmes activités et situations. Et c'est ce que je propose dans un article récent paru dans *l'Éducateur* (http://www.le-ser.ch/educateur/doss/num_special_notes.html), mais évidemment ce n'est pas une solution-miracle. Et surtout, cela suppose qu'on développe des compétences en confrontant constamment ou souvent les élèves à des situations complexes.

Ainsi on évalue les élèves lorsqu'ils travaillent. Vous écrivez qu'« une pratique intensive du dialogue métacognitif est un atout évident dans l'évaluation des compétences ». Est-ce que vous pouvez préciser en quoi consiste cette pratique métacognitive? Vous écrivez aussi que « le fonctionnement intellectuel est dans une large mesure invisible ». Alors com-

ment concilier dialogue métacognitif et invisibilité du fonctionnement intellectuel?

Si le fonctionnement intellectuel était visible, le dialogue métacognitif ne serait pas nécessaire. Il permet justement d'accéder à l'invisible. De là à dire que c'est simple... Nous sommes aux limites à la fois de nos connaissances théoriques et des dispositifs pratiques qu'on peut faire fonctionner. Ce que je décris là, c'est plus une direction de recherche et d'innovation qu'une chose éprouvée qu'il suffirait d'appliquer. Aujourd'hui nul ne sait véritablement évaluer des compétences, sauf sans doute en formation professionnelle. Dans ce dernier domaine, c'est un peu moins difficile, parce qu'on a des situations de travail sous la main, alors qu'à l'école de base, c'est justement le problème, dans la mesure où l'école est un monde à part.

On souffre de la relative légèreté des systèmes éducatifs qui mettent en place des curricula par compétences avant de savoir comment les évaluer. Le système éducatif adopte très vite des curricula qui mettent en crise les procédures classiques d'évaluation, puis se tourne vers les spécialistes de l'évaluation pour leur demander : « Maintenant, dites-nous comment faire pour évaluer les acquis dans ce nouveau curriculum. » Il serait préférable de poser la question avant, c'est-à-dire au moment de la construction du curriculum, avant sa mise en œuvre. Mais la sociologie des curricula montre que la question de l'évaluation est toujours la dernière qu'on pose, après l'adoption des nouveaux programmes. On peut imaginer que ce n'est pas par hasard : si on la posait avant, on retarderait considérablement la mise en place de nouveaux programmes, en attendant d'avoir une réponse satisfaisante à la question de l'évaluation. On se rend compte de ce vide au moment où l'on demande aux enseignants d'évaluer selon le nouveau programme. Ils disent : « Oui, mais comment faire? » C'est alors qu'on réalise qu'on aurait dû y penser plus tôt!

Je ferme cette parenthèse pour revenir à votre question sur le dialogue métacognitif. Dans les disciplines d'action, comme certains sports, certains métiers manuels, certaines pratiques artistiques, la compétence se traduit dans une performance relativement visible, qu'on peut filmer en vidéo, parce que la per-

formance se traduit dans des gestes, des actions sensorimotrices dont on peut voir si elles réussissent ou pas. Un funambule sur son fil perd ou non l'équilibre, tombe ou ne tombe pas. On peut, d'une certaine manière, inférer, du fait qu'il ne tombe pas, l'existence d'une compétence à rester en équilibre.

Même alors, le fonctionnement mental qui sous-tend la performance reste très mystérieux, et aucun *coach* ne peut se dispenser de comprendre ce qui se passe dans l'esprit de l'athlète, du musicien, du cuisinier. Pour les élèves de l'école, la performance ne sera jamais aussi facile à identifier, d'une part parce qu'ils sont en train d'apprendre, et d'autre part parce qu'elle ne sera jamais aussi visible qu'une performance sportive, une expression artistique ou une production artisanale. Évaluer la compétence en observant uniquement ce que font les élèves atteindra des limites très rapidement, surtout dans une perspective formative : dire « Tu peux mieux faire » n'aide pas l'apprenant à savoir comment. Pour lui être utile, l'observateur doit identifier, isoler des fonctionnements mentaux ou des gestes spécifiques, mettre en évidence leurs points faibles. C'est impossible sans dialoguer avec l'acteur. Une partie de l'évaluation formative passe par une sorte de représentation de l'équivalent de ce qu'on appelle en médecine le raisonnement clinique, ce qui sous-tend l'action, les questions qu'on se pose, les hypothèses qu'on formule, les stratégies auxquelles on renonce parce qu'elles ne sont pas réalistes ou peu prometteuses, les alternatives qu'on envisage et les vérifications qu'on fait avant de poser un geste. Ces raisonnements demeurent inaccessibles à l'observation directe. Pour les reconstituer, pour attester de leur présence et peut-être de leur qualité, il est indispensable d'interroger l'acteur, ici l'élève, pour essayer de comprendre comment il réfléchit. Le dialogue métacognitif suppose que l'observateur soit capable d'interroger le sujet, mais en retour que le sujet sache expliquer comment il réfléchit, comment il dessine, pourquoi il a choisi ceci ou cela, à quoi il a pensé. Si cette compétence réflexive et métacognitive de l'apprenant n'est pas développée dès le début de la scolarité, son fonctionnement personnel lui restera opaque et il sera incapable d'aider l'enseignant à comprendre comment il fonctionne, ne le sachant pas lui-même. Le *coaching*

réflexif est dialogique, au sens où celui qui est interrogé participe au questionnement, essaye de prendre conscience de la façon dont il fonctionne et de le verbaliser. Cette dimension me paraît un outil indispensable pour évaluer des compétences complexes.

Ce n'est pas facile, bien entendu, même pour l'enseignant que vous qualifiez d'expert en évaluation des apprentissages. Par rapport à cette expertise, il y a des questions qui surgissent. Les enseignants se font accuser de subjectivité, même dans la forme actuelle d'évaluation des apprentissages. Alors, si l'enseignant n'évalue plus uniquement par des tests et des examens écrits, cette suspicion par rapport à la subjectivité, de la part des parents et de la société, ne va-t-elle pas persister et même s'accroître? Est-ce un obstacle insurmontable? Est-ce que les enseignants sont en mesure de répondre à cette exigence, qui est de devenir des « observateurs professionnels des élèves au travail », sans avoir peur de porter un jugement? Que faire? Ce problème touche aussi la formation des enseignants.

Je ne sais pas si c'est insurmontable, mais c'est effectivement un problème très difficile à résoudre. La première chose à dire, c'est qu'effectivement il serait souhaitable que les enseignants deviennent des experts de l'observation d'un élève au travail et du dialogue métacognitif. Il faudrait être très optimiste pour dire qu'aujourd'hui tous les enseignants sont déjà de tels experts. Ils ne sont pas vraiment formés dans ce sens, moins encore au secondaire qu'au primaire. Donc, aujourd'hui, la suspicion des parents est compréhensible. Ils voient bien qu'en matière d'évaluation, et surtout d'évaluation des compétences, l'expertise des enseignants n'est pas immense, et qu'ils peuvent donc se tromper, succomber à des préjugés, être influencés par des élèves habiles à sauver les apparences, qui les séduisent ou les roulent dans la farine. La confiance – c'est l'envers de la suspicion – se construit quand l'expert atteste d'une compétence à évaluer qui n'a pas trop de failles. Les parents exigent des questions à choix multiples ou d'autres procédures en apparence plus objectives, faute de faire confiance au jugement professionnel de l'enseignant. Si les parents disaient « Il sait ce qu'il dit, il a observé mon enfant de près, il sait ce qu'il vaut et je lui fais confiance », s'ils avaient le même rapport à l'enseignant qu'au médecin quand il fait un diagnostic, ils seraient sans doute parfois déçus, car nul n'est infaillible. Mais que de temps et d'énergie gagnés dans la

plupart des cas. En médecine, il arrive qu'un patient demande un second diagnostic, quand il y a de gros enjeux, par exemple pour une opération importante. Le médecin peut lui-même demander un autre avis. Il est normal qu'on ne croie pas constamment les experts. De là à manifester autant de défiance, il y a un pas à ne pas franchir. Vouloir de plus en plus d'objectivité, confier l'évaluation à des procédures automatisées mène dans une impasse. L'alternative est de faire confiance à des enseignants qui ont un regard construit et qui savent inférer des compétences et des connaissances à partir d'indicateurs observables. Si le système éducatif voulait renforcer la confiance qu'on fait à l'expertise des enseignants en matière d'évaluation, il devrait mettre davantage de ressources, d'outils, de formations à leur disposition.

Il n'y a pas très longtemps qu'on demande aux enseignants de faire une observation clinique, une observation formative, de traquer les raisons des erreurs et des fonctionnements mentaux. C'est une demande contemporaine, liée à l'insistance sur la différenciation, l'évaluation formative, le constructivisme, l'enseignement stratégique, la métacognition. Ce n'est pas vraiment de la faute des systèmes s'ils ne préparent pas depuis cinquante ans les enseignants à évaluer des compétences en observant les élèves au travail. Leur responsabilité est en revanche engagée s'ils ne font rien de neuf dans les années qui viennent. Or, j'ai l'impression qu'aujourd'hui il n'y a pas une énorme mobilisation de la formation des enseignants dans ce domaine.

L'autre aspect du problème, tel que je le vois, ce sont les enjeux de l'évaluation, sur lesquels le système a une certaine prise. Si l'on pouvait faire crédit à l'école de base – je ne parle pas là des études supérieures, où la sélection prend un sens différent – de viser essentiellement à former tout le monde, l'évaluation ne serait pas perçue d'abord comme un outil pour exclure ou sélectionner, mais pour aider à apprendre. Il y aurait moins de tensions. En partie, les consommateurs d'école que sont les parents ont le sentiment d'un conflit d'intérêts entre l'évaluation et la carrière scolaire de leur enfant. Leur suspicion à l'égard des jugements des enseignants est en partie une défense contre le pouvoir qu'à l'école d'exclure leur enfant d'un certain nombre de filières ou de

cycles de formation. Bref, on ne peut pas impunément à la fois menacer les enfants et les familles d'exclusion, de sélection, de relégation et espérer qu'ils vont faire confiance aux agents de l'institution qui les menace. Là il y a un espace de travail pour l'école, si elle est disposée à se placer plus clairement du côté de la formation plutôt que de la sélection.

En fait, s'agit-il d'être plus près de l'évaluation formative et de la régulation des apprentissages que d'une évaluation diagnostique et sommative uniquement?

Oui, mais évidemment, si l'on pratique une évaluation formative avec des élèves de 12 ans, en cours d'année, tout en sachant qu'en fin d'année la moitié d'entre eux seront exclus, par exemple, d'une filière vers les études collégiales ou universitaires, personne ne sera dupe. Le formatif, ce n'est pas seulement une façon d'évaluer, c'est aussi une façon de différer les échéances en termes de sélection, d'exclusion, autrement dit, de considérer que jusqu'à 15 ans, ou mieux jusqu'à 20 ans, les élèves sont là pour se former et non pour être exclus du système ou relégués dans des filières moins exigeantes. Mais cela dépend beaucoup des systèmes éducatifs. Entre les systèmes du nord de l'Europe, par exemple, où il n'y a pas de sélection avant 15 ou 16 ans, et d'autres systèmes où elle est déjà à l'oeuvre à 10 ans ou à 12 ans, le climat est assez différent. On peut faire l'hypothèse que la suspicion est proportionnelle au conflit d'intérêts, et que le conflit d'intérêts est lui-même l'expression de l'intensité de la sélection, donc de la menace que l'école fait planer sur une partie des familles.

Sur un autre plan, vous avez mentionné qu'au primaire et au secondaire, ce n'est pas tout à fait la même chose. Ici, au Québec, on peut faire la même affirmation. Le contexte de travail dans les écoles secondaires et dans les écoles primaires n'est pas le même. L'image que les enseignants ont d'eux-mêmes varie d'un cadre à l'autre, et la tâche également n'est pas la même. Alors, est-ce qu'on peut présumer que les enseignants du primaire et les enseignants du secondaire n'auront pas les mêmes aptitudes pour l'évaluation de compétences? Vous connaissez sûrement le contexte québécois, mais vous avez surtout une bonne connaissance du contexte scolaire en Suisse; est-ce que vous avez fait des constats relativement à l'évaluation par les enseignants du primaire et du secondaire?

Je pense qu'un peu partout on constate le même genre de différence, avec des nuances qui dépendent de la conception de la scolarité secondaire et de la formation des maîtres au secondaire. Je vois plus de ressemblances que de différences spectaculaires d'un pays à l'autre, pour ce que je connais. En partie, cela tient aux conditions de travail dans l'enseignement secondaire, et notamment au fractionnement du temps scolaire en disciplines. Il est très difficile de faire de l'évaluation formative, et plus encore de développer des compétences, quand on enseigne dans six, huit ou dix classes en parallèle, à raison de une, deux heures ou quatre heures dans chacune. L'évaluation formative, et *a fortiori* l'observation continue d'élèves au travail, suppose une forme de coexistence durable dans le même espace d'activité. Il est très difficile pour un professeur d'observer des élèves au travail en histoire, en mathématique ou en biologie, lorsqu'il passe avec eux une heure le lundi matin et une heure le jeudi après-midi. C'est un défi pratiquement impossible à relever que de connaître de façon précise autant d'élèves qu'on rencontre si peu. Les conditions de travail, l'emploi du temps et la spécialisation des professeurs de l'enseignement secondaire sont des obstacles majeurs au développement et à l'évaluation de compétences, sauf peut-être dans les disciplines principales, celles qui disposent d'au moins 4 ou 5 heures par classe chaque semaine. La solution, s'il y en a une, mais elle va faire hurler évidemment beaucoup de gens, à commencer par les enseignants, est probablement à chercher dans la direction d'une moindre spécialisation des enseignants du secondaire et dans une rupture avec la grille-horaire hebdomadaire. Si un professeur de biologie travaillait une semaine entière avec les mêmes élèves, il pourrait les aider à développer des compétences et les observer au travail tout à fait autrement que si le même nombre d'heures d'enseignement est dilué à raison de 2 heures par semaine pendant un semestre. La réforme curriculaire pose un problème de structure, d'organisation du travail dans l'enseignement secondaire. Mais nul n'a intérêt à le dire aussi crûment. Je pense qu'on va vers des contradictions très difficiles à dépasser.

L'autre problème, c'est que la formation des enseignants du secondaire, en tout cas en Suisse et dans beaucoup de pays européens, n'est pas à la hauteur de celle des enseignants du primaire en matière de connaissance des processus d'apprentissage et, donc, en matière de compétence d'évaluation. Aussi longtemps que les enseignants du secondaire auront une formation à dominante disciplinaire, c'est-à-dire centrée sur la matière à enseigner beaucoup plus que sur les processus d'enseignement-apprentissage, leur compétence à évaluer restera insuffisante, parce que les concepts nécessaires pour comprendre les obstacles auxquels se confrontent les élèves ne seront ni connus ni compris. Pour prendre un exemple très concret, aujourd'hui un enseignant d'école primaire a quelques notions de théorie du développement des opérations mentales; il sait pourquoi on ne peut enseigner les fractions ou la division à un élève de 9 ans, sauf s'il est très avancé. Autrement dit, un enseignant primaire sait pourquoi certains obstacles classiques se présentent au niveau de la numération, de la construction de l'espace, de certaines opérations arithmétiques ou sur les ensembles. Je ne suis pas certain qu'un professeur qui enseigne à des élèves de 14 ans dispose d'outils conceptuels équivalents (en didactique, en théorie des apprentissages) pour comprendre en quoi la notion de nombre négatif, de racine carrée ou de tangente est inaccessible à une partie de ses élèves. Je ne pense pas qu'une culture mathématique étendue suffise pour comprendre les difficultés d'apprentissage; elle dresse parfois un écran qui empêche de comprendre pourquoi les élèves ne comprennent pas. Tous les curricula par compétences, toutes les approches constructivistes, toutes les insistances sur l'évaluation formative, devraient conduire à donner beaucoup plus d'importance à la formation didactique et psychopédagogique des enseignants.

Maintenant, pour terminer, j'aimerais pouvoir anticiper avec réalisme l'avenir de l'évaluation. Quels sont les pièges – parce qu'il y en a sûrement – de l'évaluation des compétences? Quels sont les principaux pièges que vous nous invitez à éviter?

Je ne sais pas si j'ai une réponse précise. Avant d'éviter des pièges, il faudrait passer à l'acte! Je vois plutôt des obstacles à l'évaluation des compétences. Le piège serait alors de régresser vers de l'évaluable parce qu'on ne sait pas faire mieux. C'est vrai non seulement à cause de l'évaluation, mais probablement à cause des difficultés de développer des compétences, de gérer des projets, de créer des situations problématiques, de créer des espaces de décision et de travail dans une classe, alors que ni la forme scolaire ni la formation des professeurs ne s'y prêtent.

Si développer des compétences, c'est changer le mode de « faire la classe » – ce qui est encore plus difficile au secondaire qu'au primaire – et si l'on n'y arrive pas, soit parce que les professeurs ne sont pas d'accord, soit parce qu'ils ne sont pas formés, soit parce que l'organisation du travail rend la chose impossible, alors on va réduire le concept de compétence à quelques habiletés et réduire l'évaluation des compétences à l'évaluation de ces habiletés. Du coup, on saura faire, et apparemment cela fonctionnera, mais on aura passé à côté des ambitions d'un programme orienté vers les compétences.

Tel est peut-être le piège majeur, et je le vois se refermer sur beaucoup de systèmes, parce qu'en somme ils ne se donnent pas les moyens de leurs ambitions et sont trop pressés. Évidemment, se donner les moyens n'est pas bienvenu en période de crise budgétaire et prendre du temps ne permet pas d'engranger des résultats avant les prochaines élections...

La plus forte pente des systèmes éducatifs – c'est mon pessimisme de sociologue – est de revoir leurs ambitions à la baisse, mais sans le dire clairement, en jouant sur les mots. Dans ces conditions, il n'est pas impossible qu'un programme orienté vers les compétences développe des habiletés assez décontextualisées, faiblement connectées à des situations complexes. Ce que l'école sait faire, parce qu'elle n'a pas trouvé les moyens ou n'a pas voulu prendre les risques de faire autrement, parce qu'il n'y pas seulement une question de moyens. Si on doit travailler par projets, si on doit travailler par problèmes, si on doit travailler à travers des débats, des controverses, des actions sociales, il faut du courage, il faut affronter le regard des parents, il faut sortir de l'école. Ce qui engendre

du désordre dans un monde bien en ordre. Il faut probablement, par moments, demander un surtravail aux élèves et aux professeurs, parce qu'une démarche de projet, par exemple, ne s'accommode pas d'un fonctionnement tout à fait régulier. Si l'on recule devant ces défis, on peut sans le reconnaître abandonner progressivement l'inspiration forte des programmes par compétences pour n'en garder que le vocabulaire...

Ce que je viens de mentionner, ce sont les pièges de la réforme, pas ceux de l'évaluation en particulier. Il est sûr que si on allait vers une véritable évaluation des compétences, à travers une sorte d'observation continue, c'est-à-dire selon un modèle de *coaching*, celui de l'entraîneur sportif, du professeur de musique qui fait avec, regarde faire, discute et pose un jugement assez sûr sur l'état des compétences et de leur progression, il resterait le piège de l'arbitraire, le risque qu'un certain nombre d'enseignants surestiment leur capacité d'évaluation et commettent un certain nombre d'injustices. Il faut donc une éthique de l'évaluation des compétences, une formation et des procédures de médiation et de recours. On revient au thème de la suspicion. Il ne faut pas l'alimenter par un système extrêmement défensif, mais il faut quand même prévoir des droits de recours en cas de dérapage.

Autre piège : restreindre ce qu'on enseigne à ce qu'on sait évaluer, autrement dit à des habiletés qui peu à peu appauvriraient la notion de compétence. Il y a une réelle contradiction entre travailler par situations complexes – dans lesquelles même l'enseignant ne sait pas d'avance ce qu'il faut penser et faire, il le découvre en partie avec les élèves - et fonctionner avec une certaine économie de temps et de moyens. On peut faire confiance aux maisons d'édition et autres producteurs de la noosphère pour produire un catalogue de 127 situations standard, prêtes à porter, qui, finalement, seront aussi scolaires que les exercices avec des baignoires ou des trains! Le piège fondamental qui guette l'école, c'est de routiniser ce qui ne devrait pas l'être sous peine de perdre son sens. Ce qui rejoint toute la problématique du constructivisme. Comment créer des situations vivantes et, néanmoins, durer 40 semaines par an, 30 heures par semaine?

Dernier piège : succomber à la tentation de la pensée simpliste, par exemple extraire de mon propos une phrase qui suggérerait que je suis contre les réformes, contre le curriculum par compétences ou contre le constructivisme parce que je tente de poser clairement les problèmes et les limites de ces approches. Il n'y a rien de plus détestable aujourd'hui que le retour à une pensée noir blanc sur l'éducation et rien de plus triste que de voir certains chercheurs y contribuer.

Pour aller plus loin :

Perrenoud, Ph. (2004). Évaluer des compétences. *Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », mars, pp. 8-1.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html.

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (3^e éd. 2004).

Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (4^e éd. 2004).

Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF (4^e éd. 2004).

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF (2^e éd. 2003).

Perrenoud, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, Ph. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie?* Lyon : Chronique Sociale.

Dossier

L'évaluation des compétences professionnelles

Lilianne PORTEANCE
Marie-Françoise LEGENDRE

LABRIPROF-CRIFPE

Les enseignants ont l'habitude de faire l'évaluation des apprentissages des élèves, une activité professionnelle « normale » tout autant que la préparation de l'enseignement. Mais avec l'approche par compétences, introduite par la réforme, l'évaluation est devenue un enjeu majeur de la mission de l'école. Évaluer les compétences de l'élève représente un défi pour le milieu scolaire. Quel but est visé par ce renouveau? Comment évaluer à la fois les connaissances et les compétences? Avec quels outils? Quels changements l'évaluation des compétences entraîne-t-elle dans la pratique enseignante?

À l'heure actuelle, les résultats de recherche sur l'évaluation des compétences sont peu connus. Par ailleurs, les écrits, les tables rondes, les ateliers de réflexion et les activités de formation se multiplient, ce qui démontre à quel point la question est préoccupante pour tous les acteurs du monde de l'éducation. L'évaluation des compétences fait donc l'objet d'analyses et de discussions, et ce, selon des points de vue variés.

Le présent dossier offre, sur le sujet, les perspectives distinctes de trois universitaires, de même que le compte rendu d'une démarche expérimentale d'enseignants relative à la construction d'un bulletin scolaire.

Philippe Perrenoud, professeur à l'Université de Genève et coanimateur du Laboratoire Innovation – Formation – Éducation (LIFE), expose, au cours d'une entrevue (voir p. 5), les distinctions entre l'évaluation des connaissances et celle des compétences. Il indique à quelles conditions l'école peut réellement évaluer les compétences et dans quelles situations d'apprentissage les élèves ont la possibilité de manifester leurs compétences. Il insiste sur le rôle de l'enseignant et les attentes à son égard. Michel Laurier, professeur à l'Université de Montréal et doyen de la Faculté des sciences de l'éducation, rappelle les contraintes liées à l'acte évaluatif et mentionne les modifications que les enseignants sont appelés à apporter à leurs pratiques d'évaluation. Dany Laveault, professeur à l'Université d'Ottawa, situe l'évaluation des compétences par rapport à des approches pédagogiques présentement utilisées par les enseignants et signale l'importance pour l'élève d'autoévaluer et d'autoréguler le développement de ses compétences.

Du milieu scolaire, Micheline-Joanne Durand, conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Affluents, relate le travail collectif d'enseignants engagés dans la création et la mise en place des modalités d'une évaluation intégrée à l'apprentissage. Madame Durand a animé les rencontres des groupes de travail, appelés « groupes de développement ». Elle souligne que les enseignants doivent être partie prenante de l'implantation des changements.

Évaluer des compétences : pas si simple...

Michel D. LAURIER

Université de Montréal

Il n'est sans doute pas exagéré de prétendre que c'est par la façon dont les enseignants transformeront leur pratiques évaluatives que l'on pourra déterminer si la réforme du curriculum qui s'opère au primaire et au secondaire au Québec aura été un succès ou un échec. En effet, c'est bien souvent à travers les façons d'évaluer les apprentissages que les enseignants révèlent leur vision de l'apprentissage et leur propension à modifier leurs pratiques. De ce point de vue, l'évaluation des apprentissages est perçue comme le moment de vérité. D'une part, on découvre ce que les élèves ont effectivement appris; d'autre part, l'approche adoptée pour évaluer reflète une conception de l'intervention pédagogique. On ne s'étonnera donc pas que les enseignants s'estiment mal outillés et se sentent parfois menacés par l'évaluation. La crainte de voir les résultats de l'évaluation servir à porter des jugements sur l'enseignant lui-même, l'accent qui est mis sur le jugement professionnel de l'enseignant et l'incertitude quant à ce que devrait être une évaluation dans un programme construit avec des compétences sont autant de facteurs qui contribuent à cette insécurité.

Dans le cadre de cet article, nous rappellerons un certain nombre de contraintes liées à l'acte évaluatif et tenterons de préciser en quoi l'adoption du nouveau programme de formation de l'école québécoise invite la communauté enseignante à modifier ses pratiques évaluatives.

Ce qui reste vrai...

Comme le note Scallon (2004), l'adoption de programmes construits par compétences dans un cadre d'inspiration constructiviste suppose une réflexion autour des façons d'évaluer et la mise en place de nouveaux moyens d'évaluation. Cependant, en cette matière, nouveauté ne signifie pas rupture! Il n'est donc pas inutile de rappeler certaines contraintes qui s'avèrent incontournables parce qu'inhérentes à l'acte évaluatif.



- *L'évaluation est une démarche d'inférence relativement à un attribut qui n'est pas immédiatement observable.* Cela suppose une stratégie qui amène la personne évaluée à agir dans une situation dont on contrôle certains paramètres afin d'obtenir des informations, soit au moyen d'une mesure soit par l'observation directe. C'est à partir de ces données qu'il sera possible de porter un jugement sur des apprentissages qu'on ne peut ni mesurer ni observer directement.
- *Il importe de bien définir ce qu'on cherche à évaluer.* Pour recueillir des données pertinentes, il est essentiel d'avoir identifié clairement les aspects qui doivent être évalués. Par exemple, en langue, on peut vouloir évaluer certains aspects de la connaissance du code linguistique. Il faudra alors déterminer les éléments de code à privilégier et concevoir des situations d'évaluation susceptibles de les faire apparaître. Il faudra aussi éviter de confondre la connaissance du code avec la maîtrise de la langue, qui s'évalue autrement.
- *Il faut garder à l'esprit la fonction de l'évaluation.* La politique d'évaluation des apprentissages établit une distinction entre régulation et reconnaissance. Derrière cette grande division, on peut identifier diverses fonctions. La régulation (souvent associée à l'évaluation formative) peut se faire au niveau des éléments de la compétence ou de l'ensemble de la compétence. La reconnaissance peut avoir comme finalité la sélection, le bilan, la certification, etc. Selon l'intention de l'évaluateur, le dispositif à mettre en place pourra varier. Par exemple, en situation de régulation, on cherchera à adapter la démarche à l'élève, alors que, dans d'autres circonstances, il serait justifié d'imposer des conditions uniformes.
- *On doit concevoir des dispositifs qui permettent de réduire l'erreur et les biais.* Il faut non seulement concevoir des tâches qui correspondent à ce qu'on cherche à évaluer mais aussi s'assurer que le processus d'inférence ne soit pas contaminé par différentes sources d'erreur. Par exemple, le recours à l'appréciation de juges (qu'il s'agisse d'un examinateur, de l'enseignant ou des élèves eux-mêmes) peut être problématique lorsqu'on constate que cette appréciation varie selon le moment ou les personnes. De même, certaines tâ-

ches peuvent être biaisées lorsqu'elles favorisent ou pénalisent un groupe d'apprenants de façon indue.

- *Il faut communiquer l'évaluation de façon appropriée.* C'est la communication des résultats qui donne du sens au processus. Perrenoud (1991) signale que la régulation que vise l'évaluation formative suppose que certaines conditions soient remplies pour que l'interaction enseignant-élève soit profitable. Pour d'autres fonctions que la régulation, différents acteurs interviennent et doivent être pris en compte : parents, équipe-école ou équipe-cycle, service d'admission... Il est essentiel que les résultats soient présentés de façon claire, juste et instructive.

Ce qui change...

Le concept de compétence a été abondamment discuté dans les écrits en éducation, parfois pour introduire une vision différente, parfois pour rétablir une cohérence à l'intérieur de ce concept polymorphe. Quelques caractéristiques essentielles de ce concept sont déterminantes pour ce qui est de la conception des instruments.

- *Une compétence se développe dans le temps.* Jusqu'à récemment, plusieurs programmes d'études étaient construits à partir d'objectifs d'apprentissage. Même si ces objectifs étaient organisés en séquence, chacun était évalué isolément afin de déterminer s'il avait été atteint ou non. Cela revenait souvent à dire que, si l'objectif n'était pas atteint, aucun apprentissage ne pouvait être reconnu. En revanche, on considère que la compétence se développe progressivement. On peut ainsi toujours reconnaître des traces d'une compétence, ne serait-ce que sur le plan des dispositions (Perrenoud, 1997), et les compétences sont toujours perfectibles, certaines d'entre elles pouvant continuer à se développer tout au long de la vie (Le Boterf, 2002). C'est pourquoi l'évaluation de la compétence suppose qu'on balise le parcours de l'élève, qu'on établisse des jalons auxquels les enseignants, les élèves et les destinataires des bilans d'apprentissage peuvent se

référer pour évaluer le degré de développement d'une compétence. C'est le rôle que jouent les échelles descriptives qui sont proposées par le MEQ en complément aux programmes d'études (MEQ, 2002). Ces échelles décrivent de façon globale ce qui est attendu de l'élève à divers degrés de développement de la compétence au cours ou à la fin d'un cycle.

- *Une compétence est une combinaison de connaissances, d'habiletés et d'attitudes.* Au-delà des débats sur la nature des éléments de la compétence, sur leur importance relative ou sur leurs interactions, on reconnaît qu'une compétence se compose de plusieurs ressources qui concourent à un savoir-agir. Parmi ces ressources se trouvent des éléments socioaffectifs (les valeurs personnelles, la motivation, la coopération, etc.) dont la présence est déterminante dans la construction du savoir-agir. Dans certaines circonstances, il faudra d'ailleurs évaluer isolément ces éléments pour comprendre l'évolution de la compétence. Cela signifie aussi qu'il peut être important, notamment pour le diagnostic, d'évaluer de façon plus pointue des connaissances; de ce point de vue, il est faux de prétendre que le cadre des compétences exclut l'évaluation des connaissances. Dans d'autres circonstances, par exemple au moment d'attester de la compétence, il faut proposer des tâches qui permettent d'évaluer la capacité de l'élève à mobiliser l'ensemble des ressources dans une situation témoin. En effet, on ne peut postuler l'additivité, comme nous ont habitués les approches par objectifs, et se contenter de vérifier la présence de tous les éléments pour obtenir une indication du degré de développement de la compétence. La compétence suppose la capacité chez l'élève d'intégrer les différents éléments qui la composent.
- *Une compétence se manifeste par une performance.* L'opposition entre compétence et performance est héritée de la linguistique transformationnelle (Chomsky, 1971) et des conceptions mentalistes qui y sont rattachées. Dans cette perspective, une compétence se compose d'un ensemble de règles plus ou moins développées qui permettent la génération d'une infinité de performances. C'est seulement à travers les performances demandées à

l'élève qu'il est possible d'induire l'état de développement de la compétence. Il peut être difficile d'extraire l'information pertinente d'une performance complexe. En contrepartie, une performance simple risque de ne donner qu'une image partielle de la compétence, particulièrement lorsque celle-ci atteint un stade élevé de développement. C'est pourquoi il est essentiel que l'évaluateur conçoive des situations évaluatives riches et soit muni d'outils qui lui permettront de se centrer sur les éléments les plus pertinents, tout en réduisant les sources d'erreur. Dans cette perspective, celles-ci peuvent être vues comme des faits de performance qu'il faut isoler de la compétence sous-jacente.

- *Une compétence interagit avec d'autres compétences.* L'évaluation d'une compétence suppose que celle-ci forme un attribut relativement unidimensionnel tant du point de vue empirique que du point de vue conceptuel. En d'autres termes, toutes les informations recueillies pour l'évaluation de la compétence, que ce soit au niveau des éléments qui la composent ou de la performance globale, doivent converger vers la construction que représente la compétence. Par contre, étant donné la complexité de l'activité humaine, il faut s'attendre à ce que les compétences interagissent et qu'à certains moments l'évaluation doive rendre compte de ces interactions. Le cas le plus évident est celui des compétences transversales, qui devraient se manifester dans des performances qui sollicitent d'autres compétences. Par ailleurs, certaines performances supposent la mobilisation de compétences que notre organisation scolaire associe à des disciplines différentes. Par exemple, la résolution d'un problème formalisé, l'exercice du jugement critique, l'appréhension d'une problématique sociale, la création artistique peuvent solliciter les compétences en langue, en mathématiques, en sciences, etc.
- *Une compétence est mise en œuvre dans diverses situations de vie.* Le concept de compétence a évolué à partir de travaux dans le domaine de la formation professionnelle et technique, afin d'ajuster l'apprentissage aux besoins du marché du travail, et dans celui de l'apprentissage des langues étrangères, dans la foulée des approches commu-

nicatives. Dans ces domaines, il est clair que l'évaluation doit en partie se faire à l'aide de situations authentiques de travail ou de communication. En transposant le concept de compétence à des domaines de formation plus généraux on impose, au risque d'un utilitarisme souvent suspect, les exigences d'une évaluation qui présente le plus possible des situations qui s'apparentent à des situations de vie réelle et engage l'élève dans la réalisation de la tâche. C'est dans cette perspective qu'est né le courant de l'évaluation authentique (Tombari et Borich, 1999). Cela signifie qu'au moment de porter un jugement sur l'ensemble d'une compétence on favorise des tâches qui, par leur complexité et par leur contexte de réalisation, s'apparentent à des situations réelles.

Et alors?

L'évaluation des compétences demande qu'une attention particulière soit portée à la conception des tâches. Bien qu'il ne faille pas exclure la construction de questionnaires à réponses courtes (le plus souvent des questions à choix multiple) pour des fins de diagnostic ou pour des performances difficilement observables, il faudra, dans la plupart des cas, proposer des tâches plus complexes et plus contextualisées pour évaluer l'ensemble d'une compétence.

Dans la conception des tâches, il faut préciser les ressources qui doivent être mobilisées et les conditions qui facilitent ou complexifient sa réalisation. On doit aussi définir des critères qui servent à juger du degré de développement de la compétence. Ces critères, qui se retrouvent souvent dans une grille d'observation, varieront dans leur forme et leur application, selon l'intention de l'évaluateur : régulation, certification, classement, etc. Ainsi, comme le montre Beckers (2002), l'enseignant peut constituer une banque de tâches qu'il pourra utiliser à divers moments de son enseignement. À l'usage, certaines tâches se révéleront plus efficaces que d'autres. On constatera que les tâches font souvent appel à l'observation de l'enseignant (ou des élèves eux-mêmes) ce qui suppose l'élaboration de grilles. On notera aussi que l'observateur doit focaliser sur certains éléments qu'il estime essentiels. Le jugement professionnel de

l'enseignant est donc mis à contribution : pour concevoir les tâches, pour observer les performances des élèves et surtout pour inférer la compétence sous-jacente. Car, on ne le dira jamais assez : évaluer, c'est porter un jugement.

Références

- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences*. Paris : Labor.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique* (trad. française). Paris : Éditions du Seuil.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4e éd.). Paris : Editions d'Organisation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Échelles des niveaux de compétence : enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes.
- Perrenoud, Ph. (1991). Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe : toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages! In J. Weiss (dir.), *L'évaluation : problème de communication* (pp. 10-39). Fribourg, Suisse : Editions Delval /IRDP.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation pédagogique des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique.
- Tombari, M. et Borich, G. (1999). *Authentic Assessment in the Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

L'évaluation et les compétences : continuité et progression

Dany LAVEAULT

Université d'Ottawa

L'évaluation des compétences pose de nombreux défis, surtout lorsque l'on considère qu'il existe plusieurs définitions conceptuelles de « compétence ». Une telle « sémantico-diversité » n'est pas malsaine, surtout à ce stade-ci de l'appropriation du concept. Elle permet une variété d'opérationnalisations qui nous aident en retour à en définir les frontières. Comme le disait Ebel, « ne me montrez pas vos objectifs, montrez-moi vos questions d'examen ». Tout comme Ebel, nous pourrions nous demander comment le concept de compétence est opérationnalisé, et sans doute nous saurions mieux le définir.

En déterminant comment cette approche s'inscrit dans les grands courants pédagogiques, nous pourrions mieux comprendre son application sur le terrain. Je suis d'avis que l'approche par compétences ne remplace ni ne se substitue à la pédagogie de la maîtrise, à la pédagogie différenciée ou à la pédagogie de la réussite. Elle s'y ajoute, les complète et en réorganise les principes à d'autres niveaux.

Les compétences : des objectifs?

Le caractère complémentaire de l'approche par compétences par rapport aux approches antérieures est bien illustré par la relation entre « compétence » et « objectif ». S'il y a lieu de distinguer contenu d'apprentissage et compétence, il n'est certes pas approprié d'opposer compétence et objectif. Dans un programme de formation, les compétences sont des objectifs d'apprentissage, même si tous les objectifs d'apprentissage ne sont pas nécessairement des compétences.

En opérationnalisant les compétences en objectifs d'apprentissage, nous réaffirmons les grands principes de la pédagogie par objectifs. Celle-ci permet aux enseignants de se faire une idée plus précise des attentes d'un programme et de les communiquer à l'apprenant afin qu'il connaisse la direction de ses apprentissages et qu'il puisse y adhérer. Plus il y a compréhension et intériorisation des objectifs, meilleur sera l'engagement cognitif de l'élève.

Dans l'approche par compétences, la transmission des attentes ne pose pas de réels problèmes. L'élève prend conscience des attentes dès qu'il est placé en situation authentique d'apprentissage. En contextualisant la situation d'apprentissage, l'enseignant transmet très tôt à l'élève une représentation précise de ce qui est attendu en ce qui concerne la performance ou la production.



Les compétences soulèvent cependant des difficultés nouvelles quant à la manière de spécifier les exigences (standards). Alors qu'avec des épreuves au contenu homogène (comme, par exemple, une série d'exercices portant sur l'accord des verbes du premier groupe) il est relativement facile de fixer un seuil de maîtrise quantitatif, la transmission de niveaux d'exigence de performances complexes requiert que nous adaptions les anciennes méthodes et que nous en développiions de nouvelles. Parmi les méthodes éprouvées, nous retrouvons les échelles descriptives dont les seuils de performance sont énoncés de manière qualitative ou quantitative, analytique ou globale, avec des critères et des indicateurs qui peuvent varier selon les situations. Parmi les méthodes récemment développées, l'enseignant peut aussi avoir recours à des copies-types (Laveault et Miles, 2002) ou à des modèles de performance tirés de dossiers progressifs d'apprentissage pour mieux percevoir la cible visée.

Les niveaux d'exigence doivent être compris et représenter des cibles que l'élève peut atteindre et qui donnent un sens à son activité. Ici nous rejoignons un principe de la pédagogie de la réussite qui consiste à placer l'élève dans des situations d'apprentissage qu'il peut réussir. Que nous fassions référence à la « zone proximale de développement » (Vygotsky) ou à la « norme d'accommodation » (Piaget), ce principe s'impose. Le choix d'un niveau d'exigence est capital non seulement pour évaluer le résultat de l'élève mais aussi pour que l'apprentissage soit possible et que la motivation de l'élève se maintienne. De plus, des situations répétées de non-maîtrise conduisent l'élève à se désengager des situations d'apprentissage, alors qu'une situation de réussite trop facile ne lui permet pas de développer un sentiment d'efficacité personnelle.

Compétence et pédagogie de la maîtrise

L'un des principes de la pédagogie de la maîtrise consiste à s'assurer que l'élève maîtrise bien tous les prérequis avant de passer à une nouvelle étape. L'approche par objectifs est congruente avec la pédagogie de la réussite et le respect du rythme d'apprentissage de l'élève. Lorsqu'il s'agit d'une compétence, ce principe s'impose d'autant plus que celle-ci peut faire appel à l'intégration de plusieurs capacités dont l'acquisition s'échelonne sur une période de temps prolongée. C'est pourquoi la régulation continue de la performance acquiert une importance accrue dans la réalisation d'une production ou d'une performance complexe. Dans un jeu de rôle ou dans une simulation historique qui s'étalerait sur plusieurs semaines, il est capital de pouvoir corriger – encore mieux prévenir – les lacunes et les dérapages, car, du fait de l'intégration des capacités en jeu, une difficulté non résolue peut remettre en question la bonne réalisation de tout un projet.

Compétence et pédagogie différenciée

En pédagogie de la maîtrise, les situations d'apprentissage sont habituellement uniformes et la régulation intervient principalement au niveau du rythme d'apprentissage. Lorsqu'il est question de compétence, les situations d'apprentissage ne sont pas nécessairement uniformes, même si les objectifs à atteindre demeurent les mêmes pour tous. La pédagogie du projet, l'apprentissage coopératif et l'approche par problèmes créent des situations « asymétriques ». Dans ces situations, les capacités ne seront pas acquises ou exercées par tous les élèves au même moment. Dans un travail en équipe, tous les élèves ne peuvent faire en même temps l'expérience de diriger une discussion, pas plus que dans une pièce de théâtre tous les élèves ne peuvent jouer au metteur en scène. Dans de telles activités, la planification de l'enseignement ne consiste plus seulement à préparer des « leçons » pour un groupe, mais à programmer une série d'activités ou de tâches visant à s'assurer que le parcours individuel de chaque élève lui permettra de faire les expériences requises pour l'acquisition des compétences au programme.

Les dossiers progressifs d'apprentissage, les portfolios d'activités permettent d'associer l'élève à la gestion de son parcours individuel. Ces outils permettent de différencier le parcours de l'élève, ce qui ne signifie pas que le choix des activités incombe uniquement à l'élève ou encore que les activités doivent nécessairement recueillir toutes les « conditions gagnantes ». Dans certains cas, les tâches choisies ne donneront lieu qu'à un effort minime d'adaptation de l'élève : nous parlerons alors d'apprentissage en accélération. Dans d'autres cas, elles exigeront le développement de nouvelles stratégies et nécessiteront un effort important d'adaptation : nous parlerons d'apprentissage en développement. En diversifiant et en choisissant les tâches appropriées, l'enseignant fait en sorte qu'apprentissages en accélération et en développement alternent de façon harmonieuse dans le parcours de chaque élève.

Évaluer des compétences et compétence à évaluer

L'évaluation des compétences soulève plus que jamais la question de la compétence à évaluer. L'abandon du testage dit « objectif » et son remplacement par des méthodes plus authentiques d'évaluation de performances complexes font une plus grande part au « jugement professionnel » de l'enseignant. Or, ce jugement professionnel est lui-même une compétence de l'enseignant dont nous savons encore peu de choses (Bressoux et Pansu, 2003).

Plus que jamais la compétence à évaluer en cours de formation n'aura été aussi rapprochée de la compétence à enseigner. Les deux font intervenir des régulations qui font appel aux connaissances que l'enseignant possède à la fois de l'élève et de la matière ou des méthodes pédagogiques. Nous sommes loin d'un savoir technique. L'évaluation des apprentissages est une compétence qui s'exerce en contexte et qui intègre plusieurs des normes d'exercice de la profession enseignante (Laveault, 2003).

La nature même des performances complexes et leur durée d'exécution font en sorte que les régulations d'apprentissage doivent se faire non seulement rétroactivement, comme c'est surtout le cas en pédagogie de la maîtrise, mais aussi de façon interactive et proactive. L'autoévaluation rétroactive d'une performance complexe est de peu d'utilité. Celle-ci joue un rôle plus utile au moment de réaliser un plan et de fixer la cible de performance (proactive), ou encore lorsqu'il s'agit de suivre l'exécution du plan ou la progression vers la cible (interactive). Dans un tel contexte, il est difficile de voir comment des élèves pourraient s'évaluer au moyen de la même grille, avec des critères uniformes, alors qu'en principe tous n'ont pas les mêmes besoins ni des cibles identiques. En personnalisant les cibles, l'enseignant et l'élève se dotent d'instruments additionnels de différenciation et de motivation. En cours de formation, peut-on exiger d'un élève qui fait 10 fautes en moyenne, dans une composition écrite de 250 mots, la même performance que l'on exigerait d'un autre élève qui n'en fait habituellement pas plus de trois?

La motivation à apprendre est plus élevée lorsque le niveau d'exigence est bien ciblé. Pour l'autoévaluation, ceci implique que l'élève s'évalue non seulement en fonction d'indicateurs ou de critères communs à tout le groupe, mais aussi à partir de critères ou d'indicateurs de performance qu'il s'est lui-même fixés. La négociation de « contrats » d'apprentissage prend tout son sens dans l'acquisition de compétences lorsque différents niveaux de performance sont progressivement ciblés. L'élève motivé atteint les cibles fixées et se fixe des objectifs plus difficiles à atteindre pour la fois suivante. De cette façon, l'élève s'approprie les objectifs, développe son sentiment d'efficacité personnelle et une motivation de nature intrinsèque. C'est ce que j'ai appelé « l'effet Nintendo » (Laveault, 1999).

Compétence et autonomie

Le degré d'autonomie est un bon indicateur de la qualité de l'apprentissage. Il est fréquent de retrouver le critère « avec ou sans aide » parmi les indicateurs d'acquisition d'une compétence. Cette préoccupation n'est pas nouvelle. De tout temps, les programmes ont insisté sur l'importance *d'apprendre à apprendre*. Il en va de même d'une approche par compétences qui vise l'autorégulation des apprentissages.

Le danger, selon Boekaerts (2002), c'est qu'« autorégulation » devienne synonyme de toute action réalisée par l'élève. Selon Stefanou, Perencevich, DiCintio et Turner (2004), l'enseignant appuie mieux l'autonomie en accordant la priorité à des activités de pensée critique plutôt qu'à des « embellissements procéduraux ». L'offre d'autonomie cognitive doit s'accompagner d'une offre appropriée de feedback, et l'enseignant doit fournir structure et orientation pour supporter efficacement l'autonomie cognitive. C'est ainsi que l'autoévaluation des apprentissages demeurera un embellissement procédural si rien n'est fait pour développer la pensée critique dans l'apprentissage de l'autoévaluation, elle-même une compétence dont on ne peut présumer du degré d'acquisition (Laveault, 2004).

Dans la pratique, autorégulation et autogestion des activités sont souvent confondues. Ce n'est pas parce qu'un élève a eu la possibilité de choisir un mode de présentation vidéo plutôt qu'un mode de présentation écrite qu'il acquiert de meilleures stratégies cognitives. Un plus grand contrôle procédural n'implique pas qu'il saura transférer ses apprentissages de l'écrit à l'environnement vidéo pour respecter, par exemple, un ordre logique de présentation des idées. Une autonomie au niveau procédural peut donner l'illusion à l'élève qu'il exerce un certain contrôle sur l'activité, sans que, dans les faits, ses stratégies cognitives ne connaissent une quelconque amélioration.

Compétence et développement

L'apprentissage de compétences est affecté par le développement cognitif, métacognitif et socioaffectif de l'élève. L'enseignant doit produire l'étayage, puis le désétayage requis au développement de l'autonomie cognitive. À cet égard, il importe de respecter les règles suivantes (Stefanou et *al.*, 2004) :

1. Des régulations qui ne portent que sur l'organisation et les procédures peuvent empêcher les élèves de s'engager cognitivement dans la tâche.
2. Avant de lui céder le contrôle des aspects procéduraux et organisationnels, l'élève doit avoir déjà développé certaines capacités d'autogestion de la pensée, de l'effort et des affects.
3. Pour les plus jeunes, trop de choix peut être source de confusion, intimidant et contreproductif.

L'importance de différencier et d'ajuster l'approche par compétences en fonction du développement de l'enfant s'impose tant pour ce qui regarde l'apprentissage que la motivation. Par exemple, féliciter un élève pour ses efforts peut avoir un impact fort différent pour un élève de plus de dix ans par rapport à un élève de neuf ans et moins. En effet, ce n'est guère qu'après dix ans que l'enfant perçoit les capacités d'apprentissage comme différentes de l'effort et qu'il arrive à les considérer comme des attributs stables et internes (Heckhausen, 1987). Avant neuf ans, effort et capacité sont confondus et sont considérés comme des facteurs facilitant conjointement la réussite. Après neuf ans, un élève est en mesure d'interpréter effort et capacité comme des facteurs facilitateurs inversement proportionnels, c'est-à-dire qu'un effort trop grand peut être l'indicateur d'une capacité réduite. Bref, féliciter un élève *uniquement* pour ses efforts peut contribuer à lui envoyer le message qu'il est peu compétent.

Conclusion

L'approche par compétences réitère, à bien des égards, des principes déjà reconnus. Il est même difficile de concevoir comment cette approche pourrait favoriser la réussite de l'élève et donner lieu à des apprentissages significatifs si un seul des principes devait manquer. Le défi de l'approche par compétences est d'actualiser ces anciens principes dans un cadre nouveau. Pour ce faire, il faut développer *la compétence à utiliser l'approche par compétences*. Cette compétence possède les mêmes traits que toute compétence :

- Elle mobilise un ensemble de ressources de l'enseignant afin de créer des tâches et des situations qui permettront à l'élève d'atteindre les cibles d'apprentissage de manière progressive et motivante (pédagogie de la réussite, pédagogie de la maîtrise).
- Elle est un savoir-agir qui intègre les savoirs déclaratifs et procéduraux en matière de formation, mais aussi d'évaluation (intégration des savoirs de l'enseignant);
- Elle tient compte du contexte, tant au niveau de la situation d'apprentissage que des caractéristiques individuelles de l'élève, et a recours aux situations appropriées de formation (pédagogie différenciée).

En réussissant à intégrer savoir-former et savoir-évaluer, nous ferons en sorte que non seulement l'élève apprenne à mieux connaître le monde et à mieux se connaître, mais aussi qu'il ait la motivation à dépasser ses limites. Une approche par compétences qui place l'élève au cœur de la pédagogie ne peut réussir qu'à ces conditions.

Références

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom : Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.

Bressoux, P. et Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

Graham, S. (1991). A Review of Attribution Theory in Achievement Contexts. *Educational Psychology Review*, 3 (1), 5-39.

Heckhausen, H. (1987). Causal attribution patterns for achievement outcomes : Individual differences, possible types and their origins. In F.E. Weinert et R.H. Kluwe (dir.). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ: LEA

Laveault, D. (sous presse). De la régulation au réglage : étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In L. Allal, L. Mottier Lopez et E. Wegmuller (dir.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Laveault, D. (2004). Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1), 51-67.

Laveault, D. (Novembre 2003). *L'évaluation scolaire : l'acte d'un professionnel*. Conférence d'ouverture du 1er symposium de l'Ordre des enseignants de l'Ontario. Toronto. http://www.oct.ca/fr/ProfessionalAffairs/symposium_f.asp

Laveault, Dany. Miles, Carol. (April 2002). *The Study of Individual Differences in the Utility and Validity of Rubrics in the Learning of Writing Ability*. 27 p. (Document ERIC ED464925)

Laveault, D. (1999). Autoévaluation et régulation des apprentissages. In C. Depover et B. Noël (dir.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruxelles : DeBoeck-Université.

Chronique du milieu scolaire

Les nouveaux bulletins scolaires : un souci de rigueur

Micheline-Joanne DURAND

Commission scolaire des Affluents

L'évaluation représente, dans le contexte de la réforme scolaire et de l'implantation du nouveau programme de formation, un défi de taille pour les enseignants. Ceux-ci sont invités à revoir non seulement leurs pratiques d'évaluation, mais la manière de communiquer aux parents les résultats de cette évaluation, en conformité avec le nouveau programme et dans un langage qui leur soit aisément accessible. Le bulletin, qui vise aussi à fournir un bilan des apprentissages réalisés par l'élève, doit ainsi permettre de rendre compte de l'évaluation des compétences développées par l'élève et ne pas se limiter sans plus à un inventaire des connaissances acquises. Afin d'instaurer ce changement, la Commission scolaire des Affluents, le Syndicat des enseignants et les directions des 54 écoles primaires ont décidé, d'un commun accord, de créer de nouveaux bulletins uniformes pour tous les établissements scolaires et de moduler leur implantation de façon graduelle. Ces bulletins sont utilisés et distribués officiellement à la suite des travaux des divers groupes de travail, appelés groupes de développement, formés à chaque année. Le tableau ci-dessous présente, selon les différents groupes d'acteurs qui y ont participé, les étapes de cette implantation.

| Nouveau bulletin | 2000-2002 | 2002-2003 | 2003-2004 | 2004-2005 | 2005-2006 |
|---------------------------------|---|---|---|--|--|
| Groupes de développement | Évaluation au préscolaire et au 1 ^{er} cycle | Évaluation au 2 ^e cycle et des apprentissages de l'anglais | Évaluation au 3 ^e cycle et des apprentissages de l'anglais | Évaluation adaptée Compétences transversales | Évaluation adaptée |
| Application facultative | | 1 ^{er} cycle | 2 ^e cycle | 3 ^e cycle | 7 |
| Application obligatoire | | Préscolaire | Préscolaire 1 ^{er} cycle | Préscolaire 1 ^{er} cycle 2 ^e cycle | Préscolaire 1 ^{er} cycle 2 ^e cycle 3 ^e cycle |

Les activités des groupes de développement

Pour en venir à proposer un modèle d'une démarche d'évaluation de compétences pouvant être communiquée par un bulletin simple et qui soit compréhensible et accessible aux parents, plusieurs enseignants, sous la direction du responsable de l'évaluation au primaire et accompagnés des conseillers pédagogiques, ont participé à l'un ou l'autre des groupes de développement.

Deux objectifs ont prédominé : d'une part, contribuer au sein du groupe à l'élaboration, l'expérimentation et la validation d'une démarche d'évaluation des compétences des élèves et, d'autre part, porter un regard critique sur sa pratique de l'enseignement et de l'évaluation. Il y avait une dizaine de rencontres par année, chaque rencontre se déroulant de la façon suivante : un atelier de travail était consacré à l'élaboration de banques d'outils pour les enseignants; il était suivi de discussions à partir de "capsules" théoriques présentées par les animateurs; ensuite, les participants étaient appelés à partager leurs réflexions sur leurs propres pratiques d'enseignement et d'évaluation. Plusieurs enseignants de différentes écoles ont contribué activement à la démarche de création du nouveau bulletin de la commission scolaire.

| Groupes de développement | Nombre d'enseignants ou de spécialistes | Nombre d'écoles |
|---------------------------|---|-----------------|
| Préscolaire | 13 enseignants | 7 |
| 1 ^{er} cycle | 12 enseignants | 9 |
| 2 ^e cycle | 31 enseignants | 7 |
| 3 ^e cycle | 51 enseignants | 17 |
| Anglais | 9 spécialistes | 7 |
| Évaluation adaptée | 20 enseignants 4 orthopédagogues 2 orthophonistes | 14 |
| Compétences transversales | 2 enseignants par cycle 1 enseignant en anglais | 6 |

Les enseignants qui ont participé à la démarche devaient être en accord avec les objectifs proposés et accepter de partager leurs expériences et d'échanger leur matériel. Ils devaient également rédiger un journal de bord servant à colliger leurs impressions, leurs difficultés et leurs réussites. Chaque enseignant a contribué à l'élaboration d'une banque de situations d'apprentissage, d'indicateurs pour le bulletin scolaire, d'outils de gestion du portfolio des élèves et d'outils de planification des rencontres tripartites réunissant l'enseignant, l'élève et ses parents. Chacun a travaillé sur la reformulation et le regroupement des compétences du *Programme de formation de l'école québécoise* et a remis au Service des ressources éducatives deux dossiers d'apprentissage d'élèves. De plus, les enseignants se sont engagés à réaliser une entrevue tripartite lors de la remise du premier bulletin et à en assurer le suivi. Une attention particulière a été accordée aux réactions des parents face au bulletin. Les enseignants expliquaient le bulletin lors de la première rencontre de parents, puis à la première remise du bulletin. Par la suite, ils recueillaient l'opinion des parents, par sondage ou par entrevue, sur la rencontre tripartite de même que sur la compréhension des énoncés du bulletin et du bilan de fin de cycle.

Les objectifs atteints

Les activités des groupes de développement ont permis d'assurer une compréhension commune des assises théoriques qui sous-tendent les pratiques d'évaluation en lien avec le nouveau *Programme de formation*. Par l'analyse de leur pratique, l'essai de nouveaux moyens d'évaluation, l'étude du *Programme* et du *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au primaire*, les enseignants ont pu se donner une représentation des modalités nécessaires à l'évaluation des compétences. L'expérimentation a permis de dégager les conditions à mettre en place pour implanter le nouveau bulletin dans l'un ou l'autre des cycles d'apprentissage.

Plus de 80 % des parents consultés se sont dits satisfaits de la forme et du contenu du bulletin. Les commentaires recueillis ont permis d'améliorer les bulletins afin d'en favoriser une meilleure compréhension de la part des parents.

Plus précisément, les activités des groupes de développement ont permis :

- de planifier et d'expérimenter des situations d'apprentissage authentiques favorisant le développement des compétences (trois ou quatre par discipline ou par étape);
- de colliger, à travers ces situations, des traces significatives des apprentissages des élèves, et ce, en lien avec les compétences ciblées (productions d'élèves, grilles d'observation, annotations, etc.);
- d'élaborer et d'expérimenter des grilles d'observation des manifestations des compétences : outils pour l'enseignante, pour l'élève et les pairs;
- de constituer et d'expérimenter une boîte à outils pour les élèves (stratégies d'apprentissage);
- de préparer l'enseignant à l'utilisation du portfolio avec ses élèves;
- de déterminer l'information requise pour effectuer un bilan de fin de cycle;
- d'expérimenter un nouveau bulletin;
- d'expérimenter le logiciel de traitement du bulletin;
- d'expérimenter la rencontre tripartite : enfant – parents - enseignant lors de la présentation du bulletin et du portfolio.

L'ensemble de la démarche aura permis de développer l'expertise d'un groupe d'enseignants et de proposer un certain nombre d'outils pour soutenir la mise en oeuvre du processus d'évaluation. Les participants se sont montrés très satisfaits de l'animation et du contenu des rencontres. Ces rencontres ont été jugées nécessaires tant en raison de la richesse des échanges que de l'accompagnement par les animateurs. Voici un commentaire d'une enseignante :

« Expérience formidable, je le conseille à mes collègues. C'est très rare que l'on puisse avoir cette chance, dans une carrière d'enseignante, de prendre le temps (même s'il en manquait...) de faire le point, réfléchir, s'ouvrir autant à de nouvelles façons de faire, d'écouter toutes les suggestions des autres. Très enrichissant! »

Les outils d'une évaluation intégrée à l'apprentissage

À la suite de la démarche réalisée avec les divers groupes de développement, des ateliers d'animation ont été conçus en vue de la formation de l'ensemble des enseignants du primaire sur le processus d'évaluation (jour 1), le portfolio (jour 2) et le bilan des apprentissages (jour 3).

Des principes ont servi de base à la démarche de construction des outils d'évaluation des compétences : pour juger du développement des compétences, il faut avoir suffisamment d'informations pertinentes qui se traduisent par des traces de l'apprentissage de l'élève; plutôt que de faire l'addition de résultats, on cherche à faire une évaluation qualitative en lien avec des critères d'évaluation préalablement définis; pour porter son jugement sur le développement des compétences, on interprète les informations recueillies par différents outils d'évaluation.

Les situations d'apprentissage

Au cours des ateliers de formation sur les situations d'apprentissage qui permettent le mieux aux enseignants d'évaluer le progrès de chacun des élèves, nous avons pu faire les constats suivants :

- Il est apparu essentiel de varier les moyens utilisés pour recueillir des traces de l'apprentissage des élèves. Il convient de recourir à des moyens tels :
 - des grilles d'observation, des grilles pour l'enseignante, pour l'élève (autoévaluation), pour la coévaluation (prof – élèves, élève et autres élèves);
 - des entrevues ou des rencontres individuelles;
 - le recueil de travaux et productions de l'élève sous diverses formes : brouillons et productions finales, photos de réalisations faites en classe, etc.
 - la rédaction de commentaires ou de faits d'observation par l'annotation des travaux de l'élève ou de son portfolio.

- L'un des constats marquants concerne l'importance de la qualité des situations d'apprentissage proposées aux élèves. En effet, pour être en mesure de se prononcer sur le développement des compétences et de soutenir les élèves, il est primordial de les placer dans des situations d'apprentissage qui favorisent la motivation et le transfert des compétences.
- Les situations d'apprentissage expérimentées ont permis de rendre l'élève plus actif dans ses apprentissages, de le motiver davantage, et ont amené les enseignants à gérer leur classe différemment (différenciation pédagogique).
- Les enseignants ont réalisé qu'il était difficile, voire impossible, d'évaluer le développement des compétences sans avoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des démarches disciplinaires et permettant le transfert des concepts. Il est pertinent de recourir à des activités pour consolider ou faire acquérir des connaissances, mais celles-ci doivent être réinvesties dans des situations complexes.
- Finalement, les enseignants considèrent qu'il faut beaucoup se documenter et mettre de l'énergie pour élaborer et s'approprier une situation d'apprentissage.

Plus de 80 % des enseignants ayant participé aux ateliers de formation sont tout à fait ou plutôt d'accord pour affirmer :

- qu'ils savent quelles situations d'apprentissage favorisent le développement des compétences;
- qu'ils se considèrent capables de proposer à leurs élèves des situations d'apprentissage qui favorisent le développement des compétences en français, en mathématiques, en science et technologie, en univers social, en enseignement moral et catholique religieux.

Toutefois, malgré le temps nécessaire à l'élaboration de nouvelles situations, il faut poursuivre ce travail afin d'outiller convenablement les enseignants.

Le portfolio

Les portfolios d'apprentissage utilisés dans bon nombre de classes du premier cycle lors de la première année ont servi de modèles pour les enseignants des cycles suivants. Ils présentaient une grande variété quant au format et à l'organisation du contenu. Consigner les travaux des élèves dans un même endroit et les commenter, amener les élèves à réfléchir sur leurs stratégies et la démarche utilisée, informer les parents des progrès de leur enfant, voilà quelques-unes des multiples utilités du portfolio d'apprentissage.

Au terme des ateliers de formation, des constats à caractère prometteur ont émergé :

- Le portfolio est un moyen à privilégier pour favoriser l'autoévaluation et la responsabilisation des élèves dans leur apprentissage. De plus, il permet de recueillir des traces au sujet du développement des compétences en cours d'apprentissage.
- Le portfolio a servi d'outil de communication entre l'école et les parents pour les informer, de façon continue, des apprentissages réalisés par leur enfant. Le portfolio a été utilisé en complémentarité avec le bulletin. Il a permis d'illustrer le jugement porté par l'enseignant.
- Les enseignants ont utilisé différents formats de portfolio. La gestion de cet outil a posé de grands défis et a fait l'objet de nombreux ajustements. Il s'agit d'insérer l'organisation du portfolio dans la vie courante de la classe sans en alourdir le fonctionnement.
- Les enseignants ont fait ressortir l'importance de présenter le portfolio aux parents lors de la première rencontre, en septembre, de leur expliquer la portée du portfolio pour l'enfant et de leur demander leur appréciation de cet outil d'apprentissage et d'évaluation.
- Les élèves se reconnaissent dans leur portfolio. Ils se rendent compte de leur « propre portrait ». Ils sont fiers d'eux et voient leur évolution. Le portfolio développe leur estime d'eux-mêmes. Ils sont plus conscients de leurs capacités et sont capables de se fixer des buts (défis). Cela les amène aussi à écrire leurs réflexions suite à la régulation.

L'utilisation de pictogrammes ou de couleurs pour représenter les différentes compétences en facilite la lecture par l'enfant et le parent.

La totalité des enseignants ayant participé aux ateliers de formation sont tout à fait ou plutôt d'accord pour affirmer :

- qu'ils utilisent avec aisance le portfolio avec leurs élèves;
- qu'ils peuvent en expliquer le but aux parents;
- qu'ils se considèrent capables de recueillir des traces de l'apprentissage des élèves en français, mathématiques, science et technologie et univers social.

La rencontre tripartite

Renseigner les parents sur le déroulement des apprentissages de leur enfant pose un grand défi. Plusieurs outils et moyens combinés, présentés à des moments opportuns, aident les parents à avoir un portrait d'ensemble des apprentissages réalisés en classe. Le bulletin, parce qu'il constitue une synthèse, ne devrait pas surprendre les parents, mais plutôt s'inscrire en continuité avec ce qu'ils savent déjà ou ce qui leur a été présenté avant. Quelques constats se dégagent de la rencontre tripartite :

- Le nouveau bulletin a été bien accueilli, mais il était accompagné de la présentation du portfolio. Celui-ci était transmis à plus d'une reprise au cours de l'étape.
- La rencontre tripartite au premier bulletin est très importante, car elle permet d'expliquer aux parents comment comprendre le contenu du portfolio et du bulletin. Elle permet surtout de donner confiance à l'élève pour qu'il puisse présenter lui-même ce qu'il fait en classe.
- La fierté des enfants et leur motivation à expliquer leur portfolio et leur bulletin est une des réussites les plus marquantes de toute la démarche.

Perspectives envisagées

Les différentes activités menées avec les groupes de développement auront permis de valider une démarche d'évaluation des compétences, de concevoir un bulletin et un bilan de fin de cycle à la fois rigoureux et fonctionnels, de développer l'expertise d'un groupe d'enseignants et de proposer suffisamment d'outils pour soutenir la mise en oeuvre d'une évaluation qui se veut cohérente avec les orientations du nouveau programme de formation. Au cours de l'année 2004-2005, la démarche entreprise se poursuit, en abordant cette fois l'évaluation des compétences transversales de même que l'évaluation adaptée aux clientèles à risque et aux clientèles présentant une déficience langagière. Les travaux menés jusqu'à présent avec les enseignants du secteur régulier et de l'adaptation scolaire s'annoncent prometteurs, mais devront s'échelonner sur plus d'une année. Dès septembre 2005, nous serons en mesure de proposer des outils d'évaluation pour les élèves inscrits dans les classes du secteur régulier et d'offrir de nouvelles formations sur la démarche d'évaluation en contexte de différenciation pédagogique aux autres enseignants de la commission scolaire. Nous espérons ainsi pouvoir proposer, dans quelques années, de l'instrumentation adéquate pour tous les types de clientèle.

En guise de conclusion

Au vu des résultats très positifs de la démarche réalisée en collaboration avec les enseignants, il apparaît essentiel de souligner l'importance de faire en sorte que ces derniers participent activement à l'ensemble de la démarche d'évaluation afin de mieux juger de la pertinence des différents matériels et outils mis à leur disposition. L'élaboration d'outils et de situations d'apprentissage, leur adaptation à différents contextes et leur expérimentation en milieu réel favorisent l'appropriation de la démarche d'évaluation et l'utilisation des outils qui en découlent. Le travail mené en collaboration avec des groupes d'enseignants aura contribué à faire en sorte qu'ils se sentent partie prenante de cette démarche.

Note

Tous les outils développés sont disponibles à l'adresse suivante:
<http://www.csaffluents.qc.ca/mijo/WEB/evaluation/Portfolio/2-portfolio.htm>

Chronique internationale

Quelle formation des enseignants en Belgique francophone?

Léopold PAQUAY

Université catholique
de Louvain

La Communauté française de Belgique (CFB) compte quelque 4 millions d'habitants; depuis 25 ans, elle a son système éducatif propre. Je voudrais ici présenter sommairement les principaux curricula de formation initiale des enseignants et mettre en relief quelques caractéristiques prometteuses mais aussi quelques limites. J'esquisserai ensuite quelques tendances d'évolution souhaitables. Cette présentation sera émaillée de références diverses orientant ainsi le lecteur vers des informations détaillées.

Des programmes multiples de formation des enseignants de l'école obligatoire

Trois opérateurs de formation - cinq filières

En CFB, la formation initiale des enseignants de l'école obligatoire est prise en charge par des opérateurs de formation de 3 types :

- 1 *les départements pédagogiques de hautes écoles* organisent, dans 3 programmes séparés, la formation des enseignants du préscolaire, du primaire et de l'enseignement secondaire inférieur;
- 2 *les universités* (et hautes écoles de catégorie économique) organisent la formation pédagogique des enseignants du secondaire supérieur dans des programmes d'agrégation souvent consécutifs à la formation disciplinaire spécialisée (une licence ou une maîtrise nécessitant 4 ou 5 années d'études);
- 3 *des centres de promotion sociale* offrent une formation pédagogique (aboutissant à l'octroi d'un « Certificat d'aptitude pédagogique ») à des personnes exerçant un métier (aussi bien boucher, mécanicien qu'informaticien, infirmière ou ingénieur) et se destinant à enseigner dans l'enseignement secondaire qualifiant et dans l'enseignement supérieur professionnel.



Le schéma ci-après explicite quelques caractéristiques de ces trois structures de formation initiale des enseignants. Beckers (2002) explicite les catégories de formateurs intervenant dans ces diverses filières de formation (particulièrement les « psychopédagogues » et les « didacticiens ») ainsi que les modalités de leur recrutement et de leur formation.

Dans les faits, s'ajoute encore à cette complexité une structure en « réseaux » au sein de chacune des filières¹: certains établissements sont fédérés dans le réseau de l'enseignement libre confessionnel; d'autres dans le réseau des provinces, villes et communes; d'autres enfin dépendent directement des ministres de la CFB (Dupriez et Zachary, 1998).

Tableau 1 : Système de formation des enseignants en Communauté française de Belgique : filières principales depuis 1980

| | <i>Formation des enseignants des niveaux préscolaire (3-6 ans), primaire (6-12 ans), et secondaire inférieur (12-15 ans)</i> | <i>Formation des enseignants pour l'enseignement secondaire supérieur (enseignant à des jeunes de 15 à 18 ans)</i> | <i>Formation des enseignants du secondaire et du supérieur dans des domaines techniques et professionnels spécialisés</i> | | |
|-----------------------|--|---|---|---|---|
| Lieu | Hautes écoles départements pédagogiques | Universités (souvent dans les facultés disciplinaires) | Centres de promotion sociale | | |
| Durée | 3 ans | Entre 4 ans et 6 ans (dont la formation à l'enseignement : 1/2 année ²) | Formation à l'enseignement : une année (en horaire décalé) | | |
| Programmes | Trois programmes de type simultané assurant à la fois la formation disciplinaire et la formation au métier d'enseignant | Programmes essentiellement consécutifs : 1° la licence ³ assure la formation disciplinaire | 2° l'Agrégation assure la formation au métier d'enseignant | Programmes de type consécutifs : Formation professionnelle préalable et expérience professionnelle | Le programme de CAP assure la formation au métier d'enseignant |
| Titres obtenus | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Instituteur (trice) préscolaire</i> • <i>Instituteur (trice) primaire</i> • <i>Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur (AESI), dit « régent »</i> | 1° <i>Licencié (Maître) dans une discipline</i> | 2° <i>Agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)</i> | 2° <i>Certificat d'aptitude pédagogique (CAP)</i> | |

- 1 Une des caractéristiques essentielles des systèmes éducatifs belges est la liberté d'organisation de l'enseignement, inscrite dans la Loi constitutionnelle. Ainsi, donc, des "pouvoirs organisateurs" indépendants peuvent ouvrir une école et, si le contenu de l'enseignement correspond aux exigences, l'enseignement peut être reconnu. En Communauté française de Belgique, par exemple, pour quatre millions d'habitants, ce sont des milliers de « pouvoirs organisateurs » (P.O.) qui sont responsables d'établissements : chaque commune, chaque province, des P.O. indépendants de communautés religieuses, etc. Ces P.O. sont fédérés en "réseaux". Les principales fédérations de P.O. sont celles de l'enseignement officiel subventionné (villes, communes, provinces) et celles de l'enseignement libre subventionné (surtout l'enseignement catholique). Le 3° P.O. important est le pouvoir de la Communauté française de Belgique, qui organise son propre enseignement sous la responsabilité du ministre de l'Éducation. En outre, pour assurer les subtils équilibres politiques, il y a au moins 2 ministres de l'Éducation !
- 2 Les programmes d'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur sont reconnus pour 30 crédits ECTS (1/2 année), même si, dans les faits, ils exigent un investissement assez conséquent. Cette formation est parfois partiellement intégrée dans les dernières années de la licence (ou maîtrise) disciplinaire.
- 3 À la suite des réformes en cours du processus de Bologne, bon nombre de « licences » (d'une durée de 4 ans) vont devenir des Master en 5 années qui intègrent la formation professionnelle d'enseignants. Au terme des 5 années d'un master à finalité didactique, les étudiants continueront à recevoir deux diplômes, dont l'AESS. Et la formation pourra toujours être acquise en complément d'un autre master qui n'est pas à finalité didactique.

De nombreux projets de réforme de la formation des enseignants ont été proposés depuis 1980 (entre autres CEF, avis 1995). Beaucoup de leurs auteurs ont reconnu la nécessité d'une formation unifiée de tous les enseignants à un niveau élevé de formation, mais c'est toujours la répartition des compétences (ou les modes de synergie) entre les trois opérateurs traditionnels qui a posé problème, ainsi que les contraintes budgétaires.

Une réforme importante de la formation initiale des enseignants a été adoptée récemment par le Parlement de la CFB. Un premier décret concerne la formation initiale des instituteurs et des régents dans les hautes écoles (CFB, 2000); un second concerne la formation des Agrégés de l'enseignement secondaire supérieur principalement dans les universités (CFB, 2001a). Ces décrets n'ont pas osé toucher à la répartition des filières de formation entre les 3 opérateurs traditionnels, mais ils introduisent, néanmoins, divers axes d'harmonisation de la formation initiale des enseignants et quelques priorités nouvelles particulièrement prometteuses.

Un métier unique en voie de professionnalisation

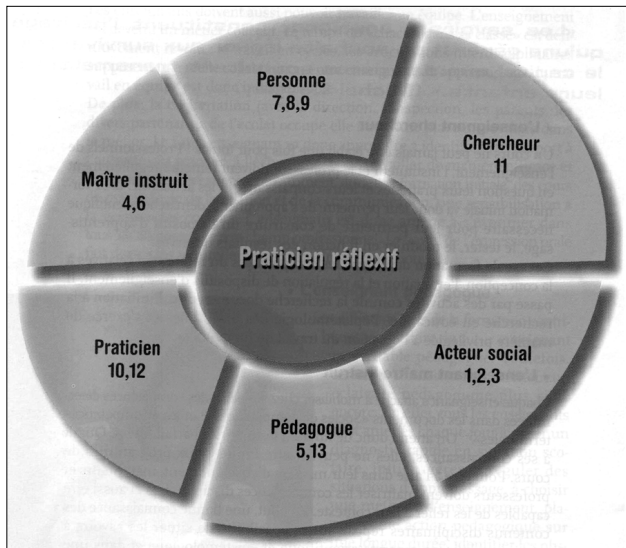
Dans la présentation de ces décrets dans un beau fascicule destiné à tous les futurs enseignants (CFB, 2001b), la perspective est clairement de former un enseignant professionnel qui peut faire face aux nouveaux défis de transformation de l'école et qui développe une identité professionnelle forte. Les deux décrets cités définissent ainsi un même *référentiel de 13 compétences professionnelles*

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
2. Entretenir des relations de partenariat efficace avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves.
3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession d'enseignant telle qu'elle est définie dans les textes légaux de référence.
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.

6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel.
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
9. Travailler en équipe au sein de l'école.
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer, les réguler.
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

Ce référentiel couvre effectivement les diverses facettes du métier d'enseignant. Les axes de la formation renvoient principalement aux six modèles de professionnalité définis par Paquay (1994). Mais, au cœur de ces professionnalités et en surplomb : le praticien réflexif (voir la figure ci-après extraite du fascicule CFB, 2001b, p. 15).

La visée prioritaire est bien de former un « *praticien réflexif* » capable d'utiliser des savoirs pédagogiques, didactiques, psychologiques et, plus largement, des savoirs issus des sciences humaines et sociales en vue d'analyser des pratiques enseignantes. Priorité, donc, aux liens entre théorie et pratique. Un accent tout particulier est mis sur les grilles de lecture sociologiques qui permettent de cerner les enjeux sociétaux des pratiques quotidiennes, de s'engager de façon réfléchie dans la lutte contre les inégalités sociales et de participer ainsi à la visée démocratique de la réussite du plus grand nombre. En ce sens, la deuxième priorité des programmes proposés est de former un « *acteur social* » engagé et critique.



Ces priorités quant aux compétences visées et aux axes de la formation sont concrétisées dans des options stratégiques et dans des dispositifs prescrits. À titre illustratif, je vais simplement pointer ici quelques dispositifs préconisés en me limitant à la formation initiale des enseignants du préscolaire organisée en hautes écoles.

Quelques axes prometteurs de la formation initiale des enseignants du primaire

Comme dans la plupart des programmes de formation professionnelle, la formation est structurée en alternance entre des cours et des stages. Deux nouveaux dispositifs particulièrement prometteurs ont été créés pour aider les étudiants à faire le pont entre théorie et pratique :

- Les « ateliers de formation professionnelle » (AFP) sont des lieux de préparation des activités de terrain (particulièrement les stages) et surtout des lieux d'analyse des pratiques professionnelles. Ils sont coanimés par des formateurs didacticiens et psychopédagogues mais aussi par des enseignants de terrain détachés pour quelques heures dans un statut de « maître de formation pratique »;

- Les « activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle », liées à ces AFP mais aussi à certains cours et séminaires, sont des occasions privilégiées pour les étudiants, tout au long de leurs 3 années de formation, de mener une réflexion en profondeur sur leur projet professionnel. Elles débouchent en fin de 3^e année sur la réalisation d'un « dossier de l'enseignant » qui permet en quelque sorte le bilan d'un portfolio progressif. Un exemple d'une telle démarche de portfolio liée au travail de fin d'études a été présenté par Van Nieuwenhoven et coll. au colloque de l'AIPU (2003).

Alors que, précédemment, les 3 programmes étaient étanches, certains sont actuellement organisés de façon transversale aux trois programmes; ainsi, les enseignants du primaire suivent quelques cours avec de futurs enseignants du préscolaire et du secondaire inférieur. Ce n'est certes pas facile pour les formateurs lorsqu'ils veulent contextualiser les apprentissages et les rendre signifiants en fonction de pratiques professionnelles concrètes (Bédard et coll., 2000). Mais le décloisonnement entre les enseignants de divers niveaux scolaires est en route, avec, à l'horizon, l'unicité du métier.

Je n'ai cité que quelques mesures du décret qui semblent prometteuses. Il en est d'autres qui constituent des contraintes procédurales difficilement tenables, telle l'imposition d'une visite hebdomadaire au moins pour tout stage. Ce type d'imposition semble créer des réactions de défense et renforcer un fonctionnement bureaucratique peu compatible avec les nouvelles finalités assignées à la formation.

L'originalité de ce programme reste limitée si on la compare à certains programmes développés dans d'autres pays (par exemple, la Licence mention « enseignement » à l'Université de Genève, la formation des enseignants du secondaire à l'Université de Sherbrooke).

Un nouveau programme de formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur

Dans l'ensemble du paysage de la formation initiale des enseignants en Communauté française de Belgique, la formation pédagogique obligatoire des enseignants de l'enseignement supérieur constitue effectivement un fleuron particulièrement original, tout au moins telle que nous l'avons organisée à l'Université de Louvain.

Un décret récent (CFB, 2002) impose à tous les enseignants oeuvrant dans des Hautes écoles d'acquies, au cours de leurs six premières années d'exercice, un « Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur ». Les candidats qui n'ont aucune autre formation pédagogique préalable (un CAP, une AESS,...) doivent suivre 120 heures de cours⁴ présentant des « approches psycho-socio-pédagogiques de l'enseignement supérieur » et mener des démarches d'analyse de leur parcours professionnel et de diverses pratiques d'enseignement. Ces analyses débouchent sur la réalisation d'un dossier professionnel dans lequel ils doivent faire la preuve – face à une commission indépendante – qu'ils sont capables d'analyser leur parcours et leur pratique.

A l'Université de Louvain, en collaboration avec le Centre de promotion sociale de Louvain-la-Neuve, nous avons développé un programme spécifiquement adapté à ce public de nouveaux professionnels en exercice. Il n'y a pas d'examens. L'évaluation finale est réalisée sur la base d'un portfolio dans lequel le candidat doit utiliser des connaissances (acquises dans les cours théoriques) en vue d'analyser son parcours et ses pratiques d'enseignement. La réalisation de ce portfolio est accompagnée dans le cadre de séminaires d'intégration. Pour plus de détails, on peut consulter les documents disponibles sur le site www.icampus.ucl.ac.be/CAPAES/

Il s'agit certes d'une formation certifiée. Mais la visée première est de favoriser le développement professionnel en cours de carrière. Un modèle même de ce que pourrait être pour tous les enseignants une formation intensive en début de carrière! Nous y reviendrons.

Lignes de force d'une évolution et perspectives

À partir de la littérature (Paquay, 2002a), on peut dégager au moins quatre grandes étapes d'un parcours de vie d'enseignant :

- 1° *Choisir d'être enseignant* :
l'entrée dans la formation
- 2° *Devenir enseignant* :
le temps de la formation initiale
- 3° *Entrer dans le métier* :
l'insertion professionnelle
- 4° *Se développer en cours de carrière...*
dans une perspective de mobilité professionnelle

Pour chacune de ces étapes, je voudrais pointer quelques pistes pour les évolutions futures de la formation des enseignants de l'école obligatoire en Communauté française de Belgique.

Sélection des candidats

Actuellement, les critères d'entrée (ou de sélection) sont quasi uniquement d'ordre académique : il faut un diplôme du secondaire pour entrer dans une Haute école pédagogique... Compte tenu du fait que, traditionnellement, les formations initiales sont pensées pour des étudiants qui n'ont aucune expérience de vie professionnelle, il est souhaitable de développer, au début de la formation, des "séminaires de sensibilisation professionnelle", des activités d'observation liées au terrain et des démarches qui orientent les étudiants vers un projet professionnel. Mais il y aurait lieu sans doute d'élargir l'éventail des candidats et de "recruter" des adultes ayant acquis une expérience dans divers secteurs professionnels. La question se posera alors de la reconnaissance et de la valorisation des acquis d'expérience. Des plans de formation spécifiques seraient sans doute à construire sur le modèle des formations d'adultes.

⁴ La durée de cette formation théorique est réduite à 60 heures pour les porteurs d'un titre pédagogique préalable.

Formation initiale des enseignants

Difficile de résumer en quelques lignes des priorités développées au long de nombreux ouvrages (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 2001; Paquay et Dezutter, 2002...). En très bref, il m'apparaît que la formation devrait davantage encore exploiter l'alternance (ce qui nécessiterait davantage d'expérience de terrain en 1^e année de formation), si possible des alternances courtes comme à la LME à l'Université de Genève (Perrenoud, 1994).

En fait, le décret 2001 a certes eu des effets positifs, particulièrement par les deux dispositifs cités (AFP et « Dossier de l'enseignant »), mais pas partout. Dans quelques établissements, des équipes novatrices avaient développé voici 10 ans des dispositifs professionnalisants par modules interdisciplinaires compacts centrés sur la résolution de problèmes et la réalisation de projets thématiques (les DDI à Nivelles décrits par Saussez et Paquay, 1995). Le décret a cassé ces dynamiques. Il faudrait retrouver des conditions – fut-ce dans des projets pilotes – pour expérimenter des dispositifs davantage intégrés et interdisciplinaires visant constamment la construction de compétences et de l'identité professionnelles (Paquay, Beckers et *coll.*, 2003).

En termes structurels, enfin, il importerait, dans le cadre de l'harmonisation des structures mises en place au niveau européen (Bologne), de s'engager réellement dans des synergies structurelles entre les diverses institutions de formation initiale des enseignants et unifier davantage les formations (ainsi que déjà suggéré lorsque nous avons parlé des trois opérateurs de formation).

Une formation spécifique en début de carrière

De nombreux travaux montrent l'importance de l'entrée dans la carrière (Huberman, 1989). Face au choc de la réalité, face aux pressions de collègues plus anciens, le jeune enseignant est tenté d'oublier ce qu'il a appris en formation initiale et de se conformer aux normes en vigueur dans l'établissement. Diverses expériences d'accompagnement de l'insertion professionnelle se font dans divers pays (Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesnes, 1999); en Belgique également (Beckers et *coll.*, 2004).

Actuellement, en Communauté française de Belgique, rien n'est officiellement organisé de façon systématique pour les enseignants débutants, si ce n'est, librement dans quelques établissements, un parrainage par des professeurs expérimentés. Des projets du CEF proposent d'alléger partiellement la charge des enseignants débutants; il serait question d'inclure dans leur travail un temps spécifique de formation, d'accompagnement, de supervision et d'intervention.

C'est ici que type de dispositif développé à Louvain dans la formation pédagogique obligatoire des enseignants du supérieur pourrait être transposé à l'accompagnement des nouveaux enseignants. Une formation articulée sur un portfolio professionnel serait particulièrement judicieuse.

Un développement professionnel intensif

Les formations continues ne constituent sans doute qu'un levier parmi beaucoup d'autres pour favoriser le développement professionnel des enseignants (Paquay, 2000) : des projets menés en équipe, des recherches-actions, des formations menées en réseaux, des groupes de partage de pratiques... constituent de puissants leviers.

Ce sont sans doute des dispositifs organisationnels qu'il faudra privilégier (Paquay, 2002b). Mais peut-être aussi, dans une perspective de plan de carrière, et avec beaucoup de précautions, d'introduire une évaluation formative des enseignants, levier de développement professionnel (Paquay, 2004).

Cette perspective à première vue ne concerne la formation initiale des enseignants. Que du contraire! Elle la concerne doublement. D'abord parce que la finalité principale d'une formation initiale devrait être de fournir des outils et d'installer l'habitus de démarches de réflexion qui permettent d'apprendre à partir de sa pratique (Perrenoud, 2001). Mais aussi parce que la formation initiale n'atteindra ses buts et ne sera pleinement efficace que si les formateurs d'enseignants se développent professionnellement, particulièrement à travers les projets menés en commun et des recherches-actions. La perspective est bien que les établissements de formation initiale deviennent de véritables organisations apprenantes (Paquay, 2003).

Au-delà de ces quelques perspectives personnelles, je voudrais renvoyer aux analyses réalisées par le groupe d'experts de l'OCDE lorsqu'ils ont examiné des questions relatives à la formation et à la profession enseignante en Communauté française de Belgique (Lessard, Santiago, Hansen et Müller Kucera, 2004) : « Comment attirer, former et retenir des enseignants de qualité? »

Références

- Beckers, J., Jardon, D., Jaspar, S. et Mathieu, C. (2004). *Insert'Prof – Pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle – Bilan et propositions*. Bruxelles : Congrès des chercheurs belges en éducation. <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/3eme.asp>
- Beckers, J. (2002). La professionnalité des formateurs d'enseignants en Belgique : un contexte, un dispositif. In M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud, *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* (p. 113-131). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J., Paquay, L. (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de « l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques ». *Res academica*, 18 (1 et 2), 21-46.
- CEF (1995). *Formation des enseignants. Orientations générales*. Bruxelles : Conseil de l'éducation et de la formation, Avis n° 26. <http://www.cfwb.be/cef/>
- CFB (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Bruxelles : CFWB. <http://www.enseignement.be/prof/info/ens/devenirens/forminit.asp>
- CFB (2001a). *Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur*. Bruxelles : CFWB. <http://www.enseignement.be/prof/info/ens/devenirens/forminit.asp>
- CFB (2001b). *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi* [fascicule]. Bruxelles : CFWB. <http://www.enseignement.be/prof/info/ens/devenirens/forminit.asp>
- CFB (2002). *Décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Écoles et ses conditions d'obtention*. Bruxelles : CFWB. <http://www.agers.cfwb.be/prof/espaces/sup/capaes.asp>
- Dupriez, V., et Zachary, M.-D. (1998). Le cadre juridique et institutionnel de l'enseignement. *Courrier hebdomadaire du Crisp*, p. 1611-1612.
- Garant, C., Lavoie, M., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1998). L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : invitation ou frein à l'émancipation professionnelle? In J.-Cl. Héту, S. Baillauques et M. Lavoie (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 339 p.
- Lessard, Cl., Santiago, P., Hansen, J. et Müller Kucera, K. (2004). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Note de synthèse sur la Communauté française de Belgique*. Paris : OCDE (téléchargeable sur le site de l'OCDE).
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et formation*, 16, 7-38.
- Paquay, L. (2000). Donner du sens à la formation continue. In G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (dir.), *Le sens de la formation continue. Enjeux, réflexivité, innovation* (chapitre 16). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Paquay, L. (2002a). Priorités de la formation des enseignants pour améliorer l'école : prospective en Belgique francophone. In M. Carbonneau et M. Tardif (dir.) (2002), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres* (p.123-144). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Paquay, L. (2002b) Quels enseignants en 2020? Une synthèse des communications. In F. Vaniscotte et P. Laderrière, *L'école, horizon 2020* (p. 183-191). Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. (2003). Former des enseignants dans une « organisation apprenante »? De l'utopie au projet! Communication au Congrès du CRIFPE *La profession enseignante au temps des réformes*, Montréal, 19-21 novembre 2003.
- Paquay, L. (dir.) (2004). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Paris : L'Harmattan, 330 p.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3^e édition). Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Beckers, J., Coupremagne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., Lemenu, D. et Theunssens, É. (2003). Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur? Et à quelles conditions? Rapport final au ministère de l'Éducation. *Le point sur la recherche en éducation*, n° 94 a et b/01. <http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/094/index.asp>
- Paquay, L. et Dezutter, O. (2003). Fondements pluridisciplinaires d'un programme de formation initiale d'enseignants. In J.-L. Dufays, L. Collès et Maeder, *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences* (p. 205-216). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Saussez, F. et Paquay, L. (1995). *Une structuration modulaire de la formation. Description de deux dispositifs novateurs en Communauté française de Belgique*. Nivelles : ICADOP, DPF-95.01, 78 p.
- Van Nieuwenhoven, C., Ledur D., Mattelaer F. et Gobert D. (2003) Un TFE (travail de fin d'études)/ portfolio en formation des maîtres. Communication au 27^e Congrès de l'AIPU, Université de Sherbrooke, 27-30 mai 2003.

Chronique didactique

Le nouveau programme d'histoire au secondaire : trois compétences à enseigner

Jean-François CARDIN

CRIFPE-Laval

Dans le précédent numéro de ce Bulletin, nous avons mis en contexte les choix qui avaient conduit le ministère de l'Éducation (MEQ) à augmenter la part de l'enseignement de l'histoire dans le cadre de la présente réforme du curriculum et, plus particulièrement, à confier l'éducation citoyenne aux enseignants de cette discipline. Dans cet article, nous verrons en quoi consistent les compétences et les contenus du futur programme d'histoire, ainsi que certaines implications qui en découlent au regard de la formation des maîtres.

Un programme articulé autour de trois compétences

Comme tous les programmes disciplinaires chargés de traduire la présente réforme, celui d'Histoire et éducation à la citoyenneté s'articule autour de compétences. Pour l'heure, seul le programme du premier cycle du secondaire est officiellement adopté. Il est toutefois acquis que les trois compétences autour desquelles il s'articule seront reportées dans le programme du deuxième cycle (3^e et 4^e secondaires), dont certaines versions préliminaires ont commencé à circuler pour fins de consultation. Il importe donc de comprendre que les enseignants du secondaire auront un horizon de quatre ans pour amener leurs élèves à développer ces trois compétences.

La première compétence, « interroger les réalités sociales dans une perspective historique », vise essentiellement à développer chez le jeune une attitude fondamentale, celle de se tourner vers le passé pour comprendre le présent, de voir les réalités sociales actuelles dans la durée, de les inscrire dans une évolution plutôt que de les considérer de manière immédiatiste, le tout afin de les saisir dans toute leur complexité. La deuxième



compétence, celle avec laquelle on est sans doute le plus familier en enseignement de l'histoire, tourne autour de la démarche historique et s'énonce comme suit : « interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique ». Plus concrètement, il s'agit de documenter et d'établir les faits historiques, de les expliquer — notamment en les situant dans une relation de causes/conséquences — et de les interpréter, à la lumière notamment des interprétations diverses des historiens. Enfin, la troisième compétence, « construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire », se décompose en quatre composantes :

- rechercher les fondements de son identité sociale;
- établir l'apport de réalités sociales à la vie démocratique;
- qualifier la participation à la vie collective;
- comprendre l'utilité d'institutions publiques.

Ces trois compétences disciplinaires¹, que nous nous sommes contenté ici d'esquisser à grands traits, forment un tout, nous dit le MEQ, et elles ne peuvent être vues comme des démarches isolées. Et lorsqu'on les considère dans cette perspective, disons « holistique », force nous est de constater qu'elles s'avèrent un modèle très achevé du paradigme constructiviste qui est à la base du nouveau curriculum. En effet, elles amènent les adolescents du secondaire à s'inscrire dans une logique épistémologique propre à la discipline historique, soit celle qui préside en principe au travail des historiens professionnels, c'est-à-dire « construire » des connaissances en faisant plus que de simplement « mimer » les gestes extérieurs que posent ces derniers dans leur travail, ce qui était le cas des « habiletés » des programmes par objectifs. En fait, il s'agit pour l'apprenant d'adhérer à toute la logique interprétative propre à la discipline historique et à l'appliquer de manière complète et authentique. On pourra certes se demander dans quelle mesure cet objectif est réaliste dans le contexte réel de nos classes de secondaire, notamment au regard du nombre élevé d'élèves dans un groupe standard.

De même, en se référant par exemple aux stades de Piaget, n'est-ce pas trop en demander à des élèves de premier cycle qui ont entre 12 ans et 13 ans? Ces discussions, qui n'entrent pas dans le cadre de ce texte, sont loin d'être terminées, mais il est clair que, compte tenu de ce qui vient d'être dit, on a affaire ici à une véritable « révolution » pédagogique-didactique en enseignement de l'histoire, si tant est que cet ambitieux projet se réalise et que l'on compare les intentions ministérielles avec ce qui était fait jusqu'ici dans nos classes d'histoire du Québec. Une partie de la révolution tient notamment dans la mise en retrait des contenus et de leur transmission par l'enseignant, contenus qui, en enseignement de l'histoire, ont toujours occupé une place importante.

Et les contenus là-dedans?

On se surprendra peut-être que l'on décrive l'essence d'un programme d'histoire en ne faisant pas mention des contenus. Cela n'a rien d'un oubli ou d'une volonté de notre part d'en diminuer l'importance : leur passage au second plan est une des ambitions du nouveau programme, ambition peut-être encore plus manifeste pour cette matière que pour d'autres. Dans la logique de l'approche par compétences qui est la sienne, ce programme considère en effet les contenus historiques — les dates, les personnages, les événements et phénomènes historiques proprement dits (comme par exemple la Révolution française), etc. — non pas comme une fin en soi, mais comme le terreau, le matériau à partir duquel vont pouvoir se travailler et se développer les compétences². Non pas que les contenus disparaissent ou ne soient plus importants, au contraire : c'est leur place et leur fonction dans l'apprentissage qui changent. D'ailleurs, ce déplacement n'a rien de théorique ou de secondaire, puisque ce sont les compétences, et non les contenus, qui en principe seront évaluées, notamment dans le cadre de l'examen ministériel de quatrième secondaire qui demeure obligatoire et sera toujours nécessaire à l'obtention du Diplôme d'études secondaires.

1 Nous n'oublions pas ici les compétences transversales ainsi que les autres prescriptions générales du programme de formation, telles que l'exploitation des domaines généraux de formation, mais, pour les besoins de notre démonstration, et compte tenu de l'espace dont nous disposons, nous préférons nous concentrer sur les compétences disciplinaires.

2 C'est d'ailleurs la même logique qui prévaut au primaire, comme le faisait remarquer Johanne Lebrun dans un numéro récent de ce bulletin (Lebrun, 2004).

Ceci dit, il y a contenu et contenu : le programme vise d'abord et avant tout à l'acquisition des concepts historiques, qui sont davantage structurants et transférables que des dates ou des noms de personnages. Ainsi, pour la réalité sociale³ consacrée à Athènes sous Périclès, les concepts prescrits, qui trouvent pour la plupart un prolongement jusqu'à nos jours, sont : démocratie, Cité-État, éducation, espace privé, espace public, institution, philosophie, pouvoir et régime politique. Le document ministériel prévoit aussi une liste de « repères culturels » choisis en fonction du thème de la réalité sociale, soit la démocratie : Périclès, *La République* de Platon, l'Acropole, la colline de la Pnyx, etc.

Quelques conséquences pour la formation à l'enseignement

Au regard de la relation d'enseignement-apprentissage, et donc de la formation à l'enseignement, les quelques traits que nous avons relevés des nouveaux programmes d'histoire au secondaire nous permettent de comprendre qu'il y a rupture par rapport aux programmes antérieurs, conçus il y a plus de vingt ans. Contrairement à une tendance qui semble se dégager du discours pédagogique-didactique entourant la réforme, notamment du côté de ses promoteurs, cette rupture se situe moins à mon avis au niveau des formes apparentes d'actions menées dans la classe (par ex. : l'enseignement par projet ou la guidance des élèves dans des recherches menées par l'apprenant de manière semi-autonome — qui, soit dit en passant, ne sont pas des « innovations » découlant du nouveau programme de formation) qu'à celui des objectifs et des finalités des apprentissages. En clair, il m'apparaît essentiel de placer au centre de la formation à l'enseignement une compréhension personnelle et critique, par nos étudiants, du paradigme socioconstructiviste imposé — du fait qu'il est prescrit — par le Ministère. Personnellement, j'ai dans mes classes de didactique de l'histoire des étudiants qui sont des avocats très ardents et inconditionnels

de l'approche par compétences — beaucoup plus que moi... — et d'autres qui ont la nostalgie du professeur qu'ils ont eu comme élèves, celui qui « connaissait son histoire » et dont la parole et la narration dominait la relation d'apprentissage. Les échanges et les débats qui ressortent de cette tension dans mes cours s'avèrent toujours très enrichissants, y compris pour le professeur que je suis, dans le sens d'une appropriation raisonnée et critique de la philosophie du programme.

À cela s'ajoute un deuxième grand pôle, soit l'épistémologie de la discipline. En effet, puisqu'il faut dorénavant veiller à développer chez l'élève trois compétences basées sur les grandes étapes de la démarche historique, il importe, en amont, de les développer chez les futurs enseignants. Cette formation s'articule autour de questions : quelle est la nature de l'histoire, sa « philosophie » et sa spécificité propres? Qu'est-ce qui distingue cette discipline des autres et qui détermine, par le fait même, une didactique particulière, dont il faut amener les étudiants à prendre conscience?

Pourtant, si j'en crois mon expérience, ceux-ci se montrent davantage préoccupés d'acquérir des contenus historiques, durant leur formation initiale, que de se mouler intellectuellement à la discipline qu'ils vont enseigner. Et cette préoccupation est légitime, car, même s'ils ne le perçoivent pas toujours clairement, l'approche par compétences requiert, plus que jamais, des profs d'histoire solidement « cultivés » et bien armés au plan des connaissances, puisque le chemin de l'apprentissage emprunté par les élèves n'est plus balisé d'avance par eux seuls. Or, la formation initiale n'a que quatre ans et totalise environ 120 crédits; on ne peut tout faire dans un baccalauréat, ni multiplier les cours de contenus disciplinaires. Comme formateur en didactique, il me semble donc important de donner à mes étudiants une méthode de travail — soit une démarche articulée de recherche d'informations et de planification des situations d'enseignement-apprentissage — leur permettant de

3 Au plan du contenu, l'unité de base du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté est la « réalité sociale ». Les réalités sociales sont des moments de changement importants dans l'histoire du monde occidental, notamment par leur portée qui s'étend jusqu'au temps présent. Le programme du premier cycle, qui court sur deux ans, en comporte 13, allant de la sédentarisation de l'humanité à la reconnaissance des libertés et des droits civils dans la deuxième moitié du XX^e siècle (MEQ, 2003, pp. 350-351).

construire eux-mêmes leur base de contenu, leur culture historique en fonction de leurs objectifs de formation dans le cadre d'une séquence d'enseignement donnée. Comme disait l'autre : ne leur donnez pas de poissons, apprenez-leur à pêcher... étant entendu que cette culture disciplinaire se bâtit sur l'ensemble d'une carrière et que l'on ne peut exiger de nos finissants qu'ils aient le même bagage que celui de leur enseignant associé.

À ces deux grands axes s'ajoutent — ou plutôt se greffent — une foule d'autres considérations, relativement à la formation des futurs enseignants d'histoire dans le contexte de l'avènement de nouveaux programmes. J'en développe trois, parmi celles qui me semblent les plus importantes.

J'ai fait mention, un peu plus haut, de la démarche de planification. Planifier le développement coordonné et harmonieux de trois compétences disciplinaires — auxquelles s'ajoutent toute une ribambelle de compétences transversales et d'autres préoccupations, telles que les domaines généraux de formation, tout en tenant compte de l'« angle d'entrée », de l'« ailleurs »⁴ et des repères culturels propres à chaque réalité sociale — s'avère un exercice fort différent de celui qui découlait des objectifs intermédiaires des programmes par objectifs. Dans ce dernier cas, on planifiait l'atteinte par l'élève de certains objectifs — relativement précis et délimités — de contenu et, parfois, de savoir-faire. C'est selon cette logique que nos étudiants ont été scolarisés, et ils ont tout naturellement tendance à vouloir reproduire ce modèle. Dorénavant, que l'on soit d'accord ou non avec les nouveaux programmes, il importe d'amener nos étudiants à planifier leur enseignement sur un horizon à plus long terme, soit celui du développement d'attitudes et de savoir-faire complexes et transférables liés à la démarche historique. Concrètement, cela implique une appropriation personnelle des tenants et aboutissants de chacune des réalités sociales — ce que j'appelle la « commande » ministérielle —, d'y inclure

des objectifs personnels de formation et de mettre en place une stratégie globale d'apprentissage qui est appelée à se déployer sur environ 10 à 12 périodes de 75 minutes. Cela ne veut pas dire nécessairement la conception d'un seul projet intégrateur, mais cela nécessite que les activités d'apprentissage soient à tout le moins coordonnées. Dans cette optique, il m'apparaît évident qu'il faille repenser la forme et le contenu des manuels, de même que l'utilisation plutôt routinière qu'on en a fait pendant vingt ans.

Au Québec comme ailleurs en Occident, l'enseignement de l'histoire dans les écoles publiques est séculaire; c'est une des plus anciennes matières scolaires. Avec le temps, plusieurs procédés d'enseignement de cette discipline ont fait leur preuve. À défaut d'être soutenue « scientifiquement », cette preuve est souvent empirique : par expérience, les profs d'histoire savent que telle ou telle stratégie fonctionne, et ce, même si un certain discours culpabilisant lié à la réforme vise à les discréditer. Je pense ici tout particulièrement au récit et à la narration, c'est-à-dire au discours ordonné et structuré d'un maître qui sait et qui transmet et explique un phénomène complexe. Pas très réforme, tout cela, me direz-vous. Pourtant, en agissant ainsi, l'enseignant fait du sens, il aide l'élève à construire du sens pour lui-même, car par nature le récit est structurant. En histoire, les phénomènes étudiés et les concepts qui leur sont associés sont complexes, souvent polysémiques, difficilement décomposables en petites unités. On n'enseigne pas la démocratie athénienne au V^e s. avant J.C. comme on fait découvrir les propriétés du triangle équilatéral... Pour pouvoir ne serait-ce qu'approcher un tant soit peu ce concept, l'élève doit assimiler et comprendre au préalable une somme énorme d'informations, de termes, de sous-concepts. Un des grands mythes de la réforme, au regard de l'histoire, c'est de penser que tout ce travail intellectuel peut se faire *toujours* par l'élève de manière autonome, par le biais d'une recherche ou d'une résolution de problème dans

4 En plus de concepts spécifiques, chaque réalité sociale doit être abordée suivant un angle d'entrée prescrit, qui spécifie l'intention de formation qui y est rattachée. De même, afin d'amener l'élève à poser un regard comparatif avec la société qu'il étudie, axée sur le monde occidental, l'enseignant doit aussi amener l'élève à considérer succinctement une ou plusieurs autres sociétés à la même époque. Par exemple, pour l'Europe de la Renaissance, cet « ailleurs » est le Japon des Shoguns.

laquelle l'enseignant n'est qu'un simple médiateur entre lui et la connaissance. Ce qui est sûr, et *a fortiori* pour des élèves de premier cycle du secondaire, c'est que la parole du maître sera encore et toujours nécessaire pour fixer du sens dans l'esprit de l'apprenant novice en matière de pensée historique. Bref, « back to the basics », comme on dit dans la langue de Jérôme Bruner, et, dans mes cours, je plaide auprès de mes étudiants pour un équilibre entre le discours déjà construit de l'enseignant — que l'on confond souvent à tort avec le « cours magistral » — et une construction de sens par l'élève via une démarche d'appropriation plus autonome.

Un mot sur l'évaluation, qui demeure à ce jour une des grandes inconnues de la réforme au secondaire, y compris en formation initiale, faute pour le MEQ d'avoir fait connaître des instructions précises à cet égard, comme il l'a fait pour le primaire. Même si l'évaluation est distincte de la didactique, elle la recoupe et à ce titre elle interpelle beaucoup mes étudiants, car ils savent que cette dimension de leur futur travail est souvent perçue par les parents, les administrateurs scolaires et les élèves eux-mêmes comme étant le nerf de la guerre de la scolarisation. Ils savent que la nature de l'évaluation va changer, qu'elle se concentrera davantage sur l'aspect formatif et régulateur de l'apprentissage (Morrissette, 2004), mais ils ne savent pas encore comment concrètement cela se fera en classe d'histoire. S'il est commode actuellement de reporter la faute sur les tergiversations du MEQ, il reste qu'il faudra bientôt concevoir et déployer une stratégie de formation cohérente pour développer chez les futurs enseignants cette cinquième compétence du référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001, pp. 91-96).

Pour conclure

Comme didacticien, j'ai toujours eu une attitude ambivalente face au nouveau programme d'histoire du 1^{er} cycle du secondaire — pour ne parler que de celui qui est officiellement adopté. J'y suis plutôt favorable dans ses intentions et ses fondements, mais je me méfie de plusieurs dérives possibles au plan de son application. Par expérience, je sais qu'il y a d'un

côté le document ministériel et de l'autre sa transposition concrète dans les conditions réelles de la classe. Mais ce dont je me méfie le plus, c'est des positions dogmatiques que l'on retrouve dans les discours des pro et des antiréforme, qui bien souvent tiennent lieu de grille d'analyse chez mes étudiants. Combien de fois, dans mes cours, me fais-je dire : « selon la réforme, monsieur, *il faut* faire ceci, ou *il ne faut pas* faire cela »...

La formation initiale doit certes s'adapter à l'approche par compétences, car ce curriculum est là pour rester et parce que nos étudiants vont vivre avec ce dernier une bonne partie de leur carrière. Mais je ne pense pas que notre rôle consiste à les former pour cette réforme, mais plutôt à les amener à s'approprier personnellement les intentions ministérielles — changeante par nature — avec une distance critique, celle à laquelle les invite la première compétence professionnelle (MEQ, 2001, p. 64). En 1982, à l'époque de l'avènement des programmes par objectifs, alors que je faisais ma première incursion dans le merveilleux monde de l'éducation, un prof d'expérience m'avait dit : « Tu sauras, mon jeune, qu'au Québec une réforme ça dure 15 à 20 ans... ». Il ne savait pas que l'avenir allait lui donner raison.

Références

Lebrun, J. (2004). La place des savoirs essentiels dans le développement des compétences en univers social au primaire : où en est rendue la réflexion dans le milieu scolaire après cinq ans d'implantation? *Formation et profession*, 10(1), 24-25.

Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Direction générale des programmes. Gouvernement du Québec.

Morrissette, J. (2004). Réflexion sur la formation initiale des enseignants au regard des nouvelles orientations ministérielles sur l'évaluation des apprentissages. *Formation et profession*, 10(1), 41-44.

Chronique sur l'éthique et la culture scolaire

La politesse? Oui, merci !

Denis JEFFREY

CRIFPE-Laval

L'impolitesse des Québécois est proverbiale. C'est du moins le point de vue de Denise Bombardier qui reprend régulièrement ce thème dans ses chroniques du journal *Le Devoir*. Carolle Simard, dans *Cette impolitesse qui nous distingue*, paru chez Boréal en 1994, examine à la loupe le manque de savoir-vivre des Québécois. Est-il vrai qu'au Québec l'impolitesse nous distingue? Je n'ose pas me prononcer à ce sujet. Tout de même, je rencontre quotidiennement des individus inconfortables avec les règles de politesse. Pourquoi faire des excuses quand le cœur n'y est pas? D'entrée de jeu, il faut savoir que la politesse comporte, comme toutes les règles de civilité, un caractère obligatoire. Un étudiant poli prend le temps de s'excuser de son retard dans un cours à l'université. Quand on dérange la classe, les excuses sont de mise. Cependant, cet étudiant n'agit pas ainsi seulement pour respecter les règles de politesse, mais par respect pour ses pairs et son professeur. Car la politesse est avant tout un signe de respect et de considération à l'égard des autres et de soi-même.

La politesse a longtemps été comprise comme une sorte d'« hypocrisie cultivée », souligne Régine Dhoquois (1991). Autrefois, dit-elle, la politesse était considérée comme le devoir des nobles, de ceux qui désiraient se différencier en empruntant des manières trompeuses. Les personnes bien éduquées étaient polies. On disait de celles qui manquaient d'éducation qu'elles étaient vulgaires et même grossières. Est-ce que la politesse que nous utilisons chaque jour dans les diverses situations de notre existence ne serait qu'une façade, qu'une parade qui trahit nos vrais sentiments?



Pourquoi est-ce si difficile d'accepter que la politesse implique un certain nombre d'artifices? On peut supposer que les scénarios de politesse suscitent un malaise parce que nous sommes alors obligés de jouer un jeu que nous ne ressentons pas. Or, la politesse n'implique pas nécessairement – il faut insister sur ce « nécessairement » – que nous devons ressentir ce que nous faisons ou disons. Un enfant ne dit pas merci à sa mère qui lui apporte un verre de lait parce qu'il ressent à ce moment une douce affection pour elle, mais parce qu'il a appris – et on l'a même obligé – à dire merci quand on lui donne un verre de lait. Si son « merci » communique en même temps une marque d'affection, c'est tant mieux. Sinon, ce n'est pas plus mal.

Un enfant apprend assez tôt dans sa vie qu'il est facile de détourner la politesse de ses buts premiers. Elle n'est pas, en effet, à l'abri des jeux pervers. Toutefois, dans tous les cas, nous allons ici en discuter, la politesse vise à adoucir les mœurs, c'est-à-dire à prévenir des réactions spontanées de brutalité. Même si elle est parfois trompeuse ou « trompante », on la considère nécessaire. La politesse, c'est sa nature, permet de rompre avec les conduites impulsives et non civilisées qui empoisonnent les relations entre individus. En effet, c'est bien pour combattre la brutalité, la vulgarité et l'irrespect que nous devons accepter de pratiquer la politesse.

Adoucir les mœurs

Au Moyen Âge, même à la table d'un noble, les hommes n'étaient pas trop polis. Ils mangeaient avec leurs doigts. Plutôt dire qu'ils se remplissaient la panse. Ils jetaient les restes sous la table. C'était pour les chats et les chiens. Ils avaient cette mauvaise habitude de se moucher sur leur manche de chemise. Ils crachaient à terre et ne s'offusquaient pas du vacarme digestif provenant du fond de la gorge et du fond de culotte. Celui qui remerciait son voisin de lui passer la salière n'était pas apprécié. En fait, il s'abaissait devant les autres hommes. La rudesse et la brutalité faisaient partie de leurs us et coutumes.

Au cours de l'histoire européenne, l'art courtois, ou l'art de la cour, a radicalement transformé les manières des hommes. La politesse est devenue une valeur

incontournable. Un homme éduqué avait des manières, c'est-à-dire qu'il maîtrisait les règles de politesse qui régulaient ses relations avec les femmes et les gens de son rang. On peut considérer les règles de politesse comme un raffinement des mœurs.

En somme, la politesse implique des rituels de domestication de la violence présente dans les interactions de la vie quotidienne. On aime bien que celui qui nous marche sur un pied ou nous bouscule, volontairement ou involontairement, nous propose ses excuses. Une personne qui nous dérange au cinéma lorsqu'elle passe devant nous va habituellement s'excuser. C'est un signe de civilité. Remercier une personne à qui on a demandé une information est une marque de gratitude. La politesse est un atout important dans l'art de vivre parce qu'elle permet d'adoucir les mœurs. L'absence de politesse dans les rapports entre les individus pourrait avoir comme effet d'amplifier la violence d'une interaction. Un tout petit merci, lorsqu'on tient la porte à une personne, quelle qu'elle soit, est toujours très apprécié.

De nos jours, on peut dire que la politesse est un grand art qui fait partie du vaste répertoire des arts de l'existence. L'art de la politesse, dans les faits, réfère à un ensemble de pratiques qui concernent le savoir-vivre. Un geste de politesse attire la sympathie, marque la déférence, montre une ouverture à autrui. Les formes de la politesse sont nombreuses, puisque chaque situation appelle des manières particulières d'être poli. Mais, dans tous les cas, la politesse vise essentiellement à amoindrir la part de violence toujours présente dans les interactions sociales.

Politesse, authenticité et spontanéité

Certains diront que la politesse contrevient à la règle qui voudrait que nous soyons authentiques et francs. Comment un individu peut-il s'obliger à obéir à une règle de politesse sans y consentir? Un individu demande pourquoi il doit dire « merci » s'il n'en a pas envie. Ne devrait-il pas s'évertuer à l'authenticité et répondre franchement à un inconnu qui lui a marché sur les pieds? Pourquoi ne pas répondre à ce rustre : « Regardez où vous mettez les pieds, imbécile! »? Quand on marche sur les pieds d'un inconnu,

involontairement évidemment, est-il préférable de lui mentir en faisant semblant d'être vraiment désolé, alors qu'on se moque éperdument de sa souffrance?

La politesse, dans ces circonstances, n'est-elle pas une sorte d'hypocrisie obligatoire pour flatter les uns et charmer les autres? Ne pousse-t-elle pas à l'irrespect à l'égard de soi-même? La politesse ne conduit-elle pas, au fond, à l'inauthenticité?

Les règles de politesse ont certes un caractère obligatoire, mais, sans elles, point de civilité. Sans ces règles, la vie en société serait terriblement brutale. Nos rapports avec les autres seraient continuellement envenimés par des émotions vives, sans retenue, qui s'exprimeraient spontanément. Les règles de politesse visent, il faut le répéter, à adoucir les mœurs. S'il n'y avait pas la politesse, les hommes en viendraient rapidement aux coups. « C'est lui qui a commencé », s'écrierait l'un, « il l'a fait exprès », dirait l'autre. Quand on est poli, on s'excuse, on reçoit les excuses, on dit merci, on reçoit les remerciements. Il en va de la qualité de la vie en société. En somme, les règles de politesse sont les prémices du savoir-vivre.

Pour certains individus, le mot « authenticité » rime avec spontanéité et impulsivité. Ils croient que la politesse censure l'authenticité et la franchise. La politesse ne s'oppose ni à l'authenticité ni à la franchise. À vrai dire, la franchise est encore plus généreuse lorsqu'elle est portée par la politesse. Si chacun devait dire ce qu'il pense de celui qui passe près de lui... ce serait merveilleux, à la condition de le dire poliment. Il est faux de croire que la politesse détourne de l'authenticité et de la franchise. La politesse, c'est plutôt l'art de tout dire, de la manière dont il le faut, dans les circonstances appropriées, avec les mots qu'il faut. Le client d'un restaurant qui s'embête à retenir ce qu'il pense de sa pièce de bœuf trop cuite, par précaution, par gentillesse ou par orgueil, manque de confiance en lui-même. Il est évident qu'il peut exprimer au garçon de table son insatisfaction, mais avec politesse.

Il y a des gens qui considèrent qu'une conduite spontanée est plus vraie qu'une conduite civilisée par de bonnes manières. Ils se sentent plus près de leur nature dès qu'ils envoient paître un individu. Il y a une spontanéité pleine de douceur, de finesse et de

gentillesse, mais il y a une spontanéité plutôt sauvage et brutale. Entre ces deux formes de spontanéité, nous choisissons la première. La politesse, en fait, vise à freiner les élans spontanés de brutalité. Ceux qui croient que l'acte violent est plus vrai parce qu'il est plus proche de la nature humaine adhèrent à une conception guerrière de l'homme. Tous les traités de sagesse visent à montrer comment les individus peuvent rompre avec cette conception guerrière de l'homme. La politesse, en somme, oblige à exercer son sens ludique, à mettre en jeu sa subtilité, son intelligence pour faire et dire avec raffinement. La vulgarité et la grossièreté ont toujours une odeur de violence. C'est encore la brutalité que les hommes combattent lorsqu'ils sont galants, serviables et attentionnés.

Politesse et morale

Que signifie, dans les termes de la morale, être poli? En premier lieu, la politesse implique de donner autant de considérations qu'on aimerait en recevoir. C'est que la règle du respect est réciproque. Les règles de politesse s'appuient donc, moralement, sur la règle d'or. On se souvient de quelques expressions de la règle d'or : « Ne fais pas à autrui ce que tu n'aimerais pas qu'on te fasse », « Comportes-toi avec ton voisin comme tu aimerais qu'il se comporte avec toi ». Cette règle de la réciprocité fonde la douceur des mœurs. Elle s'oppose à ce sentiment répandu de nos jours qui s'exprime ainsi : « J'ai assez de moi à m'occuper, les autres, qu'ils se débrouillent par eux-mêmes »; ou bien : « Je ne vois pas pourquoi je lèverais le doigt pour aider quelqu'un que je ne connais pas ». À bien des égards, l'indifférence et le mépris sont tout le contraire de la règle d'or.

Dans le vieux Québec, j'ai vu un Québécois indiquer la route à un touriste londonien. Il a accepté sans hésiter d'aider l'Anglais, utilisant, pour l'occasion, son meilleur accent d'Oxford. Il a même proposé au touriste égaré de l'accompagner jusqu'à la gare. En retour de cet acte d'hospitalité et d'accueil, on s'attend bien simplement à des remerciements. Un merci, en effet, ce n'est presque rien, mais c'est le plus beau témoignage de gratitude. Le « merci » est le signe par excellence de la politesse. Il peut arriver

qu'un Londonien ne sache pas vivre, qu'il ne sache pas exprimer sa gratitude. Mais il peut arriver également qu'un Québécois oublie les bonnes manières, que son sens de l'hospitalité et de l'accueil soit limité par son indifférence, sa paresse ou sa mauvaise humeur.

Enseigner la politesse

On n'enseigne pas la morale à un enfant, on éduque un enfant. C'est exactement ce qu'explique André Comte-Sponville (1995) dans son livre intitulé *Petit traité des grandes vertus*. L'idée de l'auteur selon laquelle la politesse est le premier pas dans l'apprentissage de la morale est un bon point de départ. Ce premier pas — qui est un grand pas pour l'enfant, mais un petit pas pour l'humanité — est la condition de tous les autres apprentissages en morale. Enseigner la politesse revient à préparer l'enfant à apprendre ce qui vient après en morale. La politesse est la première étape, en fait, de la socialisation de l'enfant. Son premier pas dans le monde civilisé.

La politesse, en soi, ne fait pas d'une personne un être moral. Autant un nazi qu'un cambrioleur peuvent être polis en tuant un individu. Le criminel peut être poli, agir avec beaucoup de civilité. Et un chef d'État honnête peut être quelquefois vulgaire et manquer aux règles les plus élémentaires de politesse. En fait, la politesse ne suffit pas à elle seule pour établir la moralité d'une personne.

Être poli signifie, dans la langue commune, être bien éduqué. Élever un enfant, dès les premières années de vie, implique de lui apprendre à respecter les règles de politesse. L'éducation à la politesse dispose les enfants à la morale. En d'autres mots, la politesse crée, chez l'enfant, des dispositions à la morale. On ne peut certes pas demander à un enfant de maîtriser son univers moral. En revanche, on peut l'exercer à répondre adéquatement aux règles de politesse. Ces règles, qui paraissent si naturelles pour la plupart d'entre nous, ne sont pas faciles à accepter pour l'enfant. Pourquoi devrait-il dire merci? Pourquoi devrait-il laisser une pointe de tarte pour son petit frère? Pour faire plaisir à maman, ou parce que son petit frère a autant de plaisir que lui-même à manger un bon dessert!

Les règles de politesse, en fait, ne sont pas facilement acceptées par les enfants. Il faut leur répéter cent fois de dire « s'il vous plaît » et « merci ». Quand mammy vient à la maison, il faut lui dire : « Va faire la bise à mammy ». Les règles de salutation sont aussi des règles de politesse. La politesse instaure des limites qui permettent à l'enfant de se situer dans le temps, dans l'espace, dans ses rapports avec lui-même et avec les autres. Quand la porte de la salle de bain est fermée, il doit attendre son tour. Il y a peut-être une personne qui ne voudrait pas être dérangée. La chambre à coucher des parents est bien réglementée. On n'y entre qu'avec la permission de maman ou de papa. Quand maman dit qu'il faut se lever pour aller à l'école, il ne faut pas paresser au lit. Il y a un temps pour les devoirs et un temps pour s'amuser avec le Nintendo. Quand les grandes personnes discutent à la table, on ne vient pas déranger inutilement maman ou papa. On attend son tour pour prendre la parole, à moins d'une urgence.

Les règles de politesse commandent un très long processus d'apprentissage. Parce qu'elles ne sont pas naturelles, un enfant doit investir beaucoup d'effort pour les intérioriser. Les parents, de leur côté, doivent faire preuve à la fois de fermeté et de souplesse. Éduquer un enfant n'est jamais une mince tâche. Lorsqu'il a intériorisé les règles, l'enfant n'a plus à y penser. Il agit spontanément avec politesse. Il met alors en retrait ses énergies pulsionnelles. La réponse culturelle a remplacé la réponse pulsionnelle.

On peut dire avec raison que l'apprentissage des règles de politesse fait partie des premiers exercices de liberté. Dans un sens moral, un être humain ne naît pas libre et ne sera jamais absolument libre. Sa liberté dépend de sa capacité à faire face à des limites. Devant les limites que représentent les règles de politesse, l'enfant doit se mettre au travail. Il s'agit, bien entendu, d'un travail sur soi. On ne demande pas à un enfant de discuter intellectuellement les règles de politesse. Il en est bien incapable. On lui demande par contre de s'appliquer à respecter les règles. Lorsqu'il s'applique à respecter les règles, il exerce sa liberté. L'enfant intériorise les règles de politesse en pratiquant des compétences morales : patienter, attendre son tour, se détourner d'un plaisir, accepter

une autre autorité que celle du parent, aider son petit frère, savoir quand s'arrêter, prendre soin de ses vêtements, ramasser ses jouets, maîtriser ses humeurs, manger son assiette sans pleurnicher, passer un jouet, etc.

Ces compétences morales sont prises en charge par le parent. Un enfant apprend à prendre soin de ses vêtements parce qu'on l'y encourage, on le motive, on le récompense, on renforce positivement ses bonnes conduites. Ce sont toutes des compétences acquises, c'est-à-dire que l'enfant doit en faire l'apprentissage. Toutes les conduites morales sont apprises. Mais il va de soi que la sensibilité d'un enfant, son caractère et sa personnalité infléchissent sa moralité. Par exemple, un enfant va rendre spontanément un service. Un autre enfant va chercher à consoler un ami ou un jeune frère.

Tant qu'il n'a pas encore atteint l'âge où il peut, de lui-même, prendre des décisions qui le concernent, l'enfant doit obéir à ses parents. Au début, il obéit sans trop comprendre pourquoi il doit faire ceci ou cela. Il le fait parce qu'il aime papa et maman. Avec le temps, la compréhension s'ajoute à l'affection des parents. Un jour, il rompt avec l'autorité parentale. Il veut faire ses preuves. Il tient à montrer qu'il peut être pour lui-même sa propre autorité. Puis, il devra atteindre le **stade de Socrate**. Il prendra conscience que son savoir est limité, qu'il ignore tant de choses, qu'il ne peut tout faire seul. Il sortira de la double ignorance — qui consiste à ne pas savoir qu'on ne sait pas — pour adhérer au sentiment que, sans autrui, on est peu de chose. Son sens de l'autorité et sa quête de pouvoir seront relativisés par le savoir de son ignorance.

On encourage un enfant à développer des compétences morales. Par la pratique, un enfant peut devenir plus patient, plus ordonné, plus obéissant. Mais les sentiments moraux, eux, s'éduquent difficilement. Aucun exercice ne peut conduire un enfant à être spontanément généreux ou charitable. La sensibilité morale peut être encouragée, mais elle ne peut être l'objet d'un devoir. On ne peut, en effet, forcer un enfant à être sensible à la détresse et à la souffrance d'autrui. On ne peut l'obliger non plus à sympathi-

ser avec la misère humaine et l'injustice sociale. Il est toujours avantageux de discuter du sentiment moral avec un enfant, de lui faire observer comment un homme ou une femme de valeur a été apprécié pour sa sensibilité morale. On peut aussi lui raconter des histoires pour éveiller sa sensibilité, mais on ne peut l'obliger à être sensible. Notre mandat d'éducateurs est limité quant au développement de la sensibilité de l'enfant.

L'éveil aux sentiments moraux déborde nos intentions d'éducateur, du fait que nous n'avons pas de pouvoir sur la vie intérieure de l'enfant. Un jour, toutefois, un enfant ou un adulte pourra s'éveiller à la souffrance des autres. Qu'est-ce qui s'est passé en lui? Lui seul pourra vous raconter l'histoire de son éveil. Car ce qui se passe en lui, nous n'y avons pas directement accès. Il a vécu ce que le philosophe danois Sören Kierkegaard appelait un « saut qualitatif ». Quelque chose s'est passé en lui qui l'a transformé. C'est un peu comme une conversion. Il est devenu sensible à la souffrance des autres. La conversion morale, comme la conversion religieuse, ne se commande pas.

Notre rôle d'éducateurs et de parents est de préparer l'enfant à assumer le mieux possible, le temps venu, ses responsabilités. C'est ce à quoi nous nous employons chaque fois que nous aidons un enfant à intérioriser une règle de politesse.

Le chemin qui mène à l'acquisition des compétences morales débute par l'apprentissage de la politesse. Cela paraît trop simple. Pourtant, c'est une éducation très complexe, car la politesse implique de multiples règles élémentaires : l'hygiène, les manières à la table, les rituels du coucher et du lever, les salutations, les convenances (pour la télévision et les vidéos) et la bienséance (l'habillement, l'emploi de mots grossiers, etc.). La politesse, en somme, concerne toutes les règles à la base de la vie sociale. C'est beaucoup plus que d'apprendre à réciter un chapelet de « je m'excuse », « je vous demande pardon », « je regrette » et « je suis navré ».

L'enfant impoli et l'obéissance

L'enfant impoli, c'est certain, ne sait pas dire merci. Il a l'excuse facile ou ne sait pas s'excuser. Il dépasse les autres dans les rangs, mange le morceau de gâteau de son petit frère, postillonne sur le tapis du salon, n'a pas appris à se moucher convenablement, s'essuie le bec sur la nappe après le repas. On a compris que la politesse, c'est aussi une question de manière, de savoir-vivre et de respect de soi et d'autrui.

La politesse implique l'obéissance. C'est pourquoi elle prépare à la morale. Toutefois, plusieurs personnes ont peur du mot obéissance. Elles croient qu'on ne devrait plus exiger l'obéissance des enfants. Or un enfant est bien incompetent en matière de morale. Il ne sait pas encore ce qui est convenable et non convenable pour lui. Il ne peut argumenter intellectuellement ses positions morales. Il peut difficilement justifier les mobiles qui l'ont conduit à se comporter comme ceci ou comme cela à l'égard d'un camarade de classe. De plus, un jeune enfant ne se connaît pas suffisamment pour parler de lui-même avec un recul. Cela ne signifie pourtant pas qu'il ne peut pas parler de lui-même. Mais sa parole n'est pas encore au point. Il ne maîtrise pas encore la parole. Apprendre les règles de politesse, pour un enfant, c'est se soumettre aux usages et aux coutumes de sa famille. L'enfant est obligé de se soumettre à ces us et coutumes dont la politesse fait partie. C'est une obligation pour l'aider à grandir dans le respect de lui-même et d'autrui. Les règles de politesse qu'il a apprises, il pourra bien sûr les renverser lorsqu'il aura en main les mots pour exprimer sa pensée et son idéal révolutionnaire.

En somme, la politesse est une drôle de réalité morale. C'est la réalité des débutants. Apprendre les règles de politesse et les respecter, pour un enfant, c'est comme apprendre à marcher convenablement. Il faut déjà apprendre à marcher avant de créer des pas de danse. C'est la base. Le poète doit déjà bien maîtriser sa langue avant de créer des vers. Les bases de la morale, ce qui prépare à la capacité de chacun à se créer, par la suite, comme personne morale, c'est l'obéissance aux règles de politesse. L'obéissance en morale est la première étape de la discipline personnelle.

Références

Dhoquois, Régine (1991). « Préface : Petites et grandes vertus ». In Régine Dhoquois, *La politesse : vertu des apparences*, série « Morales », n° 2. Paris : Autrement.

Compte-Sponville, André (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris, PUF.

Saviez-vous que...

Claudie Solar et Guy Pelletier ont reçu le 2^e prix *ex æquo* au Prix d'excellence de l'administration publique du Québec 2004, catégorie « rayonnement international », pour le document sur la formation professionnelle élaboré en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Québec (Secteur de la formation professionnelle et de la formation continue), l'Agence intergouvernementale de la Francophonie et UNEVOC. Le texte, intitulé *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique au Québec. Un système intégré d'ingénierie de gestion et de formation*, est disponible en français, anglais et espagnol sur le site du ministère (<http://inforoutefpt.org/ingenierieFPT/>) et est utilisé pour les actions de coopération internationale en vue de soutenir les processus de réforme du système de la formation professionnelle.

Chronique de la langue française

L'intégration des activités de grammaire, de lecture et d'écriture dans la classe de français

Sylvain BILODEAU

CRIFPE-Laval



Par tradition, la grammaire est traitée comme une matière isolée dans la classe de français, même si elle y occupe souvent une place de choix.

Ce manque d'intégration, à bien des égards, peut porter préjudice à l'élève. En effet, ce dernier arrivera difficilement à faire des liens entre les différents objets à l'étude, ce qui risque de diminuer son intérêt pour l'acquisition des compétences langagières.

L'intégration des sous-disciplines du français constitue sans doute une avenue intéressante. Des liens plus étroits entre la grammaire, la lecture et l'écriture peuvent notamment contribuer à une meilleure maîtrise de la langue orale et écrite. La perspective de l'intégration, ou, comme l'ont appelée les didacticiens, du décroisement, s'inscrit de plus dans la logique des nouveaux programmes du MEQ.

Qu'est-ce que le décroisement et d'où vient-il ?

Le décroisement est une orientation didactique qui vise à intégrer les apprentissages en grammaire, en lecture et en écriture dans une même activité ou séquence d'apprentissage. Cette intégration permet à l'élève de faire plus de liens lors des activités d'apprentissage. Par exemple, les apprentissages en lecture et en écriture peuvent ainsi mener à des « mises au point grammaticales » (Garcia-Deban, 1993) ou à l'approfondissement de certaines notions.

1 Le terme « français » est ici employé pour désigner la discipline scolaire et non la langue. Il en sera de même tout au long de l'article. Quant au terme « sous-disciplines », il désigne la grammaire, la lecture et l'écriture.

L'idée de décloisonner les sous-disciplines du français n'est pas récente. Il suffit pour s'en convaincre de relire Peytard et Genouvrier (1970) ou Giraud (1972). Ces derniers ont posé les principes de ce que nous nommons aujourd'hui « décloisonnement ». L'importance des liens entre les activités grammaticales et les activités de lecture et d'écriture y est maintes fois soulignée.

Les contenus à privilégier

Le développement des habiletés langagières des élèves étant l'objectif qui sous-tend le décloisonnement, l'écrit doit occuper une place centrale dans les activités d'apprentissage menées dans la classe de français². Le décloisonnement implique donc l'introduction de différentes descriptions issues des grammaires du texte et des théories concernant l'étude des discours³. Ces descriptions doivent coexister avec celles de la grammaire de la phrase⁴. En effet, celle-ci ne doit pas être écartée puisque le travail sur la phrase est essentiel à la compréhension des différents phénomènes rencontrés lors des activités de lecture et d'écriture.

Les apprentissages doivent d'abord être organisés en fonction de ce que prescrivent les programmes afin d'assurer une progression générale pour le cycle ou pour le cursus de français. C'est ensuite à partir des besoins relatifs aux genres à travailler ou des maladresses et des lacunes des élèves en lecture ou en écriture que des apprentissages plus spécifiques doivent être planifiés. Le degré d'approfondissement de chacun des phénomènes langagiers est ainsi déterminé en fonction des capacités des élèves, des spécificités des genres de textes ou de discours à l'étude et de la complexité des phénomènes étudiés.

Les enseignants doivent donc envisager un programme qui favorise la liaison des apprentissages qui concernent l'analyse des composantes de la phrase ainsi que l'analyse de l'articulation des phrases. À partir de l'étude d'un type de discours ou d'un genre de texte donné, ils identifieront différents apprentissages grammaticaux dont la maîtrise s'avère importante pour la compréhension des textes proposés. Les notions identifiées seront ensuite approfondies à l'aide d'exercices qui permettront aux élèves de structurer leurs savoirs grammaticaux. En retour, ces apprentissages seront réinvestis dans la lecture ou dans la production d'autres textes du type de discours ou du genre initialement proposé. De cette façon, les apprentissages grammaticaux s'insèrent dans de véritables pratiques discursives qui font sens pour les élèves.

Mettre en place des activités à visée intégrative

Le décloisonnement tel qu'il est envisagé dans les revues didactiques professionnelles et scientifiques concerne davantage l'intégration des apprentissages grammaticaux aux séquences de lecture et d'écriture que l'inverse, ce qui n'est toutefois pas inconcevable. Nous nous limiterons toutefois à présenter le cas de figure le plus fréquemment abordé. Pour faciliter l'intégration visée, des spécialistes proposent de mener deux types d'activités en classe : des « activités de structuration » et des « activités d'expression » (Besson et al., 1979). La distinction entre les deux ne doit pas se faire en terme d'exclusion : l'une et l'autre doivent être liées.

2 Les conclusions présentées sont celles auxquelles nous sommes arrivés suite à une recherche documentaire que nous avons menée sur le décloisonnement. Le ton prescriptif doit être nuancé : à chaque fois qu'une proposition est faite, il faudrait lire « selon ce qui est présenté dans les écrits didactiques, pour décloisonner, l'enseignant doit... ».

3 L'analyse des discours ayant principalement trait au contexte qui suppose l'articulation de paramètres non linguistiques (Delcambre, 1997; Maingueneau, 1996), il nous apparaît difficile d'envisager l'étude des discours dans une approche linguistique. Pour cette raison, nous suggérons le travail sur des descriptions des grammaires du texte – ou des grammaires textuelles – en complémentarité à l'étude des discours et de ses réalisations.

4 Par grammaire de la phrase nous entendons l'étude de la syntaxe – organisation de la phrase, construction et fonction syntaxiques des groupes et des phrases subordonnées – et de l'orthographe grammaticale (Chartrand et al., 1999). La grammaire du texte concerne, quant à elle, la division en paragraphes, les organisateurs textuels, la reprise de l'information par l'emploi de substituts lexicaux, la progression de l'information, les notions de thème et de propos, le système verbal, la notion de point de vue, la modalisation et l'intégration des discours rapportés (Chartrand, 1997).

Au cours des activités d'expression, les lacunes des élèves sont observées par l'enseignant. Celui-ci propose alors une activité de structuration, décrochée de la séquence ou du projet, pour que soit exploré et étudié le phénomène qui pose problème. Toutes les activités réflexives sur la langue ne prennent toutefois pas leur source dans les lacunes observées : certains apprentissages grammaticaux doivent nécessairement être programmés puisqu'ils permettent d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés nécessaires pour résoudre le problème rencontré dans les textes à lire ou à produire.

Les activités de structuration doivent autant que possible favoriser la découverte du fait grammatical par une démarche inductive. L'élève est ainsi appelé à observer le phénomène, à manipuler les constituants de la langue impliqués et à consigner par écrit des règles en observant des régularités à partir de l'étude de cas. Divers exercices permettront de mettre en pratique les apprentissages réalisés, de valider ou d'invalider les hypothèses explicatives avancées; les élèves pourront alors confronter leurs règles à celles de leurs pairs, à celles que propose leur grammaire et, au besoin, réajuster le tir. Bien que l'induction ne soit pas utile pour l'ensemble des notions grammaticales, il faut aussi souvent que possible y recourir (Bronckart et Sznicer, 1990) pour amener l'élève à analyser des figures concrètes et complexes de la langue.

Pour maximiser l'apport du travail inductif, il faut que le texte ou le discours soit le point de départ et l'aboutissement de l'activité. Il importe également de soumettre aux élèves des écrits dans lesquels le fait grammatical n'est pas présenté de façon trop évidente et de varier les genres de textes pour qu'ils puissent en reconnaître les caractéristiques linguistiques et discursives. Il faut enfin assurer le transfert des connaissances acquises en proposant des situations d'écriture signifiantes qui impliquent l'utilisation du phénomène étudié.

La mise en place d'activités intégrées permet en définitive aux élèves de se constituer un savoir durable dont ils reconnaissent l'utilité puisqu'il vise à résoudre un problème constaté au début de la séquence d'apprentissage et qui est réinvesti avant la fin de cette même séquence. La grammaire n'est plus alors une activité isolée au sein de la classe de français; elle s'articule de façon fine aux autres activités de lecture et d'écriture. Cette intégration favorise également une appropriation graduelle par les élèves de la métalangue grammaticale – et même sa remise en question –, en raison des multiples manipulations et interactions sociales qu'elle suppose.

Conclusion

Dans les textes analysés, l'intérêt du décloisonnement pour la classe de français semble difficilement contestable. Il faut toutefois que les enseignants investissent beaucoup de temps et d'énergie pour pouvoir y recourir de façon plus systématique et, surtout, plus efficace. Un premier obstacle vient de la formation des enseignants qui est souvent insuffisante pour leur permettre d'aborder avec aisance l'étude des discours et des textes et de choisir les éléments qui doivent y être travaillés. Un autre obstacle peut être attribuable aux manuels de grammaire et de français qui ne pourront jamais présenter que de manière superficielle des activités décloisonnées en raison de la nécessaire adaptation du parcours de l'apprentissage à des élèves particuliers et aux interactions en classe en temps réel.

Pour ces raisons, il faut faire la promotion du décloisonnement, favoriser le développement et la mise à l'essai d'activités décloisonnées et développer des outils qui permettront aux enseignants de s'en approprier le fonctionnement. C'est seulement une fois qu'ils auront observé les résultats des apprentissages décloisonnés que la plupart d'entre eux s'y risqueront et favoriseront ainsi le développement des compétences langagières et communicationnelles des élèves. La structure interne du français apparaissant alors plus forte et plus cohérente autant aux enseignants qu'aux élèves, la transversalité et la transdisciplinarité pourront être envisagées de façon mieux intégrée, pour que soient vraiment pris en compte les savoirs langagiers mis en jeu.

Références

- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B. et Nussbaum, R. (1979). *Maîtrise du français*. Neuchâtel : Commission romande des moyens d'enseignement, INRP.
- Bronckart, J.-P. et Sznicer, G. (1990). « Description grammaticale et principes d'une didactique de la grammaire ». *Le Français aujourd'hui*, 89, 5-16.
- Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. et Simard, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : GRAFICOR.
- Chartrand, S.-G. (1997). « Les composantes d'une grammaire du texte ». *Québec français*, 104, 42-45.
- Delcambre, I. (1997). « L'amour des trois grammaires ». *Recherches*, 26, 221-238.
- Garcia-Debanç, C. (1993). « Enseignement de la langue et production d'écrits ». *Pratiques*, 77, 2-23.
- Giraud, H. (1972). *Un nouvel enseignement du français*. Paris : Éditions du Centurion.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Peytard, J. et Genouvrier, É. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. Paris : Librairie Larousse.

Rendez-vous avec la recherche

Activités de lecture et d'écriture menées dans ou pour les cours d'histoire et de sciences au secondaire québécois

**Suzanne-G. CHARTRAND,
Christiane BLASER,
Mathieu GAGNON,
Annik GILBERT,
Marie-Claude HARNOIS**

Équipe de recherche *Scriptura*,
Université Laval

Plusieurs recherches ont montré que la maîtrise¹ de la langue écrite (qui dépasse la maîtrise des aspects régulés de la langue : orthographe, syntaxe, ponctuation) est nécessaire au développement des habiletés intellectuelles comme celles exigées pour réussir des études au secondaire. On note également une corrélation entre les compétences en lecture et en écriture et la réussite au secondaire (Bussières et al., 2002; McCormick et Loeb, 1997). Des enquêtes révèlent en outre que ceux dont la maîtrise de l'écrit est déficiente sont plus souvent des garçons que des filles et qu'ils proviennent fréquemment des milieux défavorisés (Lafontaine, 2002; Peyton et al., 2001). Aussi, visant la réussite scolaire et professionnelle du plus grand nombre d'élèves, les responsables scolaires se préoccupent de l'efficacité des apprentissages de l'écrit et exigent que tous les enseignants, et plus seulement des enseignants de langue, contribuent au développement langagier des élèves.

Or, au Québec, les enseignants des disciplines autres que le français (sciences physiques, sciences humaines, mathématiques, arts, etc.) ne sont pas formés pour assumer cette responsabilité. Il faudra donc que l'institution scolaire les sensibilise aux multiples dimensions que prend la langue écrite dans leur discipline et leur propose des pistes d'intervention efficaces auprès de leurs élèves pour accroître les capacités de ces derniers en lecture et en écriture. On sait que les textes disciplinaires, en sciences par exemple, présentent des particularités qui créent des obstacles à la compréhension des élèves (O'Toole, 1996).

1 Ce texte adopte l'orthographe rénovée admise par l'Académie française.

Cependant, pour que les outils proposés aux enseignants soient efficaces, il est essentiel de dresser d'abord un état des lieux des activités de lecture et d'écriture dans les classes autres que la classe de français, car il n'existe pas à ce jour de données valides et en nombre suffisant qui permettraient d'intervenir de façon efficace.

Notre recherche vise à connaître et à comprendre la place et le rôle de la lecture et de l'écriture dans les cours d'histoire et de sciences en 2^e et en 4^e secondaire. Plus précisément, elle vise à savoir quels types de textes sont lus, quelle proportion du temps occupent les activités de lecture et d'écriture dans les cours de sciences et d'histoire, quels sont les objectifs poursuivis par les enseignants lors de ces activités, quels sont les problèmes rencontrés par les élèves pour mener avec succès les tâches de lecture et d'écriture demandées, quelles sont les représentations des enseignants et des élèves au sujet de la place et du rôle de l'écrit dans les apprentissages disciplinaires, quels sont les besoins des enseignants pour s'acquitter de leur nouvelle responsabilité, etc. (Chartrand et Blaser, sous presse).

Afin de collecter des données valides et représentatives, nous utilisons trois outils complémentaires de cueillette des données : 1) un questionnaire pour les enseignants de sciences et d'histoire, un questionnaire pour les élèves de 2^e et 4^e secondaire; 2) des enregistrements de séquences d'enseignement dans trois classes de sciences et trois d'histoire; 3) des entretiens avec les enseignants filmés.

Nous avons mené l'enquête par questionnaire dans les régions de Québec et de Chaudière-Appalaches : 100 enseignants de sciences et d'histoire y ont participé et environ 1500 élèves. Nous procéderons à la captation vidéo d'une séquence d'enseignement de quatre à six périodes de cours dans le but d'obtenir des données que les questionnaires ne peuvent fournir. Par exemple, nous voulons saisir la dynamique

liée à la lecture et à l'écriture dans les classes de sciences et d'histoire : comment s'intègrent les activités de lecture et d'écriture dans l'ensemble des activités des classes? Quels sont les textes lus ou écrits? Quelles approches pédagogiques sont mises en place pour la lecture et l'écriture? Suivront les entretiens avec les enseignants filmés qui permettront de comprendre les motivations et les intentions derrière les actions.

L'étude entend fournir des connaissances susceptibles de fonder des propositions d'intervention pour les enseignants actuels et futurs². Toute personne intéressée à collaborer à cette recherche peut entrer en contact avec la responsable de l'équipe *Scriptura*.³

Références bibliographiques

Bussièrès, P. et al. (2002). *À la hauteur: la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Ottawa: Statistiques Canada et Conseil des Ministres de l'Éducation.

Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (sous presse). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. In B. Schneuwly et T. Thévenaz (dir.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné. Le cas du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Lafontaine, D. (2002). Au-delà des performances des jeunes de 15 ans, un système éducatif se profile... *Le point sur la recherche en éducation*, 24.

McCormick, L. et Loeb, D.F. (1997). Characteristics of students with language and communication difficulties. In McCormick, L., Loeb, D.F. et Schiefelbusch, R.L. (dir.). *Supporting children with communication difficulties in inclusive settings* (pp. 71-97). Boston: Allyn and Bacon.

O'Toole, M. (1996). Science, schools, children and books: Exploring the classroom interface between science and language. *Studies in Science Education*, 28, 113-143.

Peyton Young, J. et Brozo, W. C. (2001). Boys will be boys, or will they? Literacy and masculinities. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 316-325.

2 Cette recherche a reçu une subvention du Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture, dans le cadre de son programme Persévérance et réussite scolaires, et une du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

3 Équipe *Scriptura*, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, bureau 846; tél. : 656-2131, poste 11112; courriel : Suzanne.Chartrand@fse.ulaval.ca

Livres

L'enseignement de la littérature au XXI^e siècle : nouveaux enjeux — nouvelles perspectives.

Numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* (2003),
vol. XXIX, n° 1

Suzanne-G. CHARTRAND

CRIFPE-Laval

« Prévenir l'illettrisme en permettant à tous les enfants d'apprendre à lire et à écrire en deux ou trois ans de scolarisation est un des défis majeurs de l'école du XXI^e siècle. Ce défi ne peut toutefois être relevé sans remettre en question les mythes et les croyances qui sous-tendent les méthodes d'enseignement [...] ». Voici comment Régine Pierre, professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal, introduit le numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation* qu'elle a coordonné.

Cette livraison d'une richesse et d'une qualité exceptionnelles présente, de façon synthétique et accessible à un lectorat lettré mais non spécialiste, des recherches en psychologie cognitive, psycholinguistique, linguistique et didactique de la langue première nécessaires pour comprendre les enjeux des premiers apprentissages de la lecture à l'école. À l'heure des réformes curriculaires, de l'idéologie de la performance et de la réussite, connaître¹ et comprendre les théories susceptibles de fonder un enseignement rigoureux et efficace de la lecture est essentiel, car on sait que les compétences en lecture et en écriture des élèves sont les meilleurs prédicteurs de leur réussite scolaire.

1 Ce texte adopte l'orthographe rénovée de 1990.



Les recherches présentées dans ce numéro ont toutes une portée didactique même si elles ne sont pas toutes des recherches en didactique, certaines étant issues de disciplines contributives à une didactique de la lecture. Néanmoins, elles contribuent toutes à fonder scientifiquement des modèles didactiques de la lecture.

Le premier article, signé par Régine Pierre, trace un portrait-bilan de l'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000. Soulignons d'emblée, à la suite de l'auteure, que l'enseignement de la lecture ne doit pas être confondu avec l'enseignement de la compréhension en lecture (objet d'enseignement-apprentissage davantage dévolu aux derniers cycles du primaire et au secondaire). La didacticienne remet en question l'approche exclusive du « whole-language » qui, demeurant encore à la base des manuels et des méthodes employés au Québec comme du programme d'études, sous-estimerait l'importance du décodage envisagé seulement comme moyen de dépannage, en cas de difficultés. Prenant appui sur les recherches dans les disciplines contributives à la didactique de la lecture, elle prône plutôt une méthode qui associe décodage et recherche de significations en mettant à contribution la situation de communication et les connaissances et les expériences de l'enfant (cf. *A Balanced Reading Approach*, une approche qui réintègre l'enseignement du décodage en conservant les apports positifs du « whole-language »).

Directeur de l'Unité de recherche en neurosciences cognitives à l'Université Libre de Bruxelles, José Morais (*L'Art de lire*, 1994) est l'un des auteurs les plus productifs et les plus cités dans le domaine de la recherche sur la lecture depuis plus de vingt ans. Il fait le point sur l'apprentissage de la lecture en réfléchissant, avec Régine Pierre et Régine Kolinsky, sur les implications, pour une didactique de la lecture, des recherches des vingt dernières années en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie. Ces études montrent que la reconnaissance globale des mots par un lecteur n'est qu'une illusion créée par l'extrême efficacité du système cognitif qui traite les informations à des vitesses supérieures à celle de la conscience humaine. L'une des contributions les plus

significatives de Morais a été de montrer que les adultes analphabètes ne développent pas la conscience phonologique, alors que les enfants commencent à la développer dès qu'ils apprennent à lire. C'est donc dire que le développement de la conscience phonologique n'est pas lié à l'expérience du langage oral, mais qu'il est plutôt une conséquence de l'apprentissage de la lecture. Un autre argument à l'appui de cette thèse est le fait que le seul facteur commun entre toutes les formes de dyslexie et de difficultés d'apprentissage de la lecture est un déficit plus ou moins important de la conscience phonologique. Comment expliquer alors que des recherches citées dans ce même numéro aient montré que la conscience phonologique commence à se développer dès l'âge de trois ou quatre ans sinon en admettant que l'apprentissage de la lecture commence pour beaucoup d'enfants bien avant les débuts de la scolarisation?

Pour leur part, Susan Burns, Linda Espinoza et Catherine Snow soutiennent que « l'arme la plus efficace contre l'échec scolaire en lecture est l'adoption de méthodes d'enseignement de qualité en maternelle et au premier cycle du primaire ». Pour Catherine Snow, une des psycholinguistes les plus reconnus et les plus cités dans le domaine, et responsable de ce rapport, il faut que les méthodes d'enseignement fassent une place significative à l'éveil à l'écrit en maternelle et à l'enseignement des mécanismes de décodage en première année. Ce que l'article de Burns, Espinoza et Snow révèle de nouveau et de particulièrement important dans le contexte actuel, ce sont les différences de types et de niveaux de littératie que les enfants développent selon leur origine ethnique et les caractéristiques du milieu culturel où ils sont élevés. Ainsi, dans la recherche présentée par R. Pierre dans un autre article (« Décoder pour comprendre »), il est très probable que les lecteurs forts de première année avaient un niveau élevé de conscience de l'écrit et de conscience phonologique à leur entrée en première année, ce qui expliquerait pourquoi ils lisent aussi bien que des enfants de deuxième année alors que les lecteurs faibles lisent moins bien que les lecteurs précoces.

Le linguiste et didacticien Jacques David montre que le développement de processus métacognitifs comme ceux impliqués dans la conscience phonologique est intimement lié à l'apprentissage de l'écriture. Son étude confirme qu'apprendre à écrire tout comme apprendre à lire supposent l'appropriation des connaissances sur le code orthographique et que cet apprentissage est déterminé tout autant par les caractéristiques des systèmes d'écriture que par les contraintes cognitives qui régissent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

La recherche que présentent Isabelle Montésinnos-Gelet et Jean-Marie Besse va dans le même sens. S'inscrivant dans la suite des travaux d'Émilia Ferreiro, les auteurs centrent leur attention sur la prise de conscience par des enfants de maternelle de la séquence des unités graphémiques dans les mots qui semble déjà relativement acquise chez la majorité d'entre eux. Cette recherche montre que les inversions varient selon la nature des unités graphémiques, la majorité se retrouvant au niveau de la syllabe, ce qui semblerait indiquer que, dès ce stade, les enfants ne traitent pas les mots globalement, mais sont conscients qu'ils sont constitués d'unités plus petites qui varient de la lettre au graphème, à la syllabe.

Les hésitations que l'on a au Québec à introduire les enfants à l'écrit avant la première année, dont témoigne la recherche de Brodeur et de son équipe, empêchent depuis vingt ans d'intégrer l'éveil à l'écrit dans le curriculum du préscolaire, comme en fait foi le curriculum 2000 qui ne lui fait qu'une place très réduite et ambiguë.

Ce numéro thématique ne traite pas tous les aspects de la littératie, mais plutôt de l'enseignement de la littératie tel que les spécialistes de l'enseignement de la lecture au primaire le conçoivent. Il contribue sans nul doute à éclairer un des débats importants dans la société québécoise et dans les sciences de l'éducation autour des méthodes d'enseignement de la lecture au premier cycle du primaire, et, peut-on l'espérer, un jour prochain, au préscolaire.

Bernié, J. P. (dir.) (2001). *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Kristine BALSLEV

Université de Genève et
Université de Sherbrooke

Et si la reconnaissance du social comme fondement du psychologique, non contente d'initier une reconfiguration des sciences humaines, ouvrait aussi d'immenses territoires à la réflexion sémiotique comme à la recherche didactique?

Et s'il fallait voir désormais le langage comme médiation conditionnant l'intériorisation individuelle des déterminations sociales - et ainsi le développement des capacités de pensée et de conscience?

Et si la perspective se révélait capable de refonder durablement à la fois la question de la signification et les problématiques d'enseignement/apprentissage?

Telles sont les questions qu'amène au premier plan l'action de Michel Brossard. (quatrième de couverture)

Michel Brossard, professeur à l'Université de Bordeaux II, est spécialiste de psychologie du développement et de l'éducation. Depuis une quinzaine d'années, son œuvre, clairement inscrite dans une perspective vygotskienne, s'est surtout concentrée sur les situations d'apprentissage. Il a ainsi défini les situations d'apprentissage formelles et informelles et a cherché à cerner leur rôle dans le développement de l'enfant. C'est en son hommage que Jean-Paul Bernié a rassemblé pour ce livre des contributions de psychologues, didacticiens et linguistes de Suisse, de France et d'Espagne dans le but de poursuivre l'étude des thématiques chères à Michel Brossard, tels les situations d'apprentissage, le rôle du contexte, les relations entre outils et signes et l'entrée dans l'écrit.

Cet ouvrage nous semble particulièrement approprié pour les chercheurs, les formateurs et les étudiants en sciences de l'éducation ou en psychologie ayant choisi le langage, en lien avec le social en situation d'enseignement/apprentissage, comme objet de recherche. En effet, les auteurs¹, s'inscrivant dans une perspective vygotkienne, « prennent au sérieux le langage », en le considérant comme médiation conditionnant l'intériorisation individuelle des déterminations sociales : « (...) prendre au sérieux le langage, c'est donc automatiquement prendre au sérieux le social; et dans la mesure où le langage n'existe que sous forme de langues naturelles diverses, dotées de leur sémantique propre, prendre au sérieux le social, c'est aussi prendre au sérieux ses multiples variantes sémantiques, c'est-à-dire ses variantes culturelles » (p. 12).

Nous désirons attirer l'attention du lecteur sur trois contributions en particulier, celles de Michèle Grossen, de Roland Goigoux et Coll, et de Marti.

Michèle Grossen commence par constater que la notion de contexte est un « mot-valise » en psychologie, alors qu'en sociologie elle est conceptualisée. Elle décrit ensuite trois conceptions de cette notion : le contexte comme variable, le contexte comme fruit d'une construction intersubjective, le contexte comme système d'interactions entre individus et objets en mettant en évidence leurs présupposés épistémologiques différents. D'autres notions proches de celle de « contexte » sont également clarifiées, comme celles de « situation », de « cadre », de « champ » et d'« espace ». Cet article constitue une référence indispensable, d'une part, pour se positionner dans la manière de percevoir le langage en lien avec le contexte et, d'autre part, pour utiliser un vocabulaire adéquat.

Roland Goigoux, de son point de vue de didacticien du français, présente ici une recherche novatrice et originale. D'abord en considérant l'enseignant comme un sujet et non seulement comme un « pôle » du triangle didactique, ensuite en conciliant deux champs de recherche : la didactique du français et la

psychologie ergonomique. L'auteur reprend l'affirmation provocante de Houssaye (1993) selon laquelle le troisième pôle du système didactique (l'enseignant) occupe « la place du mort », et ajoute que « ses cartes sont étalées sur la table et on le fait jouer plus qu'il ne joue » (p. 132). Il convainc le lecteur de l'importance de tenir le maître pour un sujet qui a une certaine expertise, qui prend des microdécisions, qui mène des microactions ayant un impact sur les apprentissages, donc de l'intérêt à analyser son activité. Afin de procéder à cette analyse, l'auteur fait appel à deux champs de recherche : la psychologie ergonomique (Clot, 1995) et la didactique du français. Du premier champ, il garde l'idée selon laquelle une analyse de l'activité ne peut se faire sans prise en compte de la subjectivité de l'acteur principal, et le deuxième champ l'amène à considérer les enjeux de savoir comme déterminants pour cette analyse. Théoriquement, le choix d'étudier l'activité du maître est justifié par l'inscription dans une perspective socioconstructiviste, dans la lignée des travaux de Vygotski, Brossard et Fijalkow, où l'élève est défini en tant qu'« acteur social, inséré dans un contexte aménagé où la majorité des interactions visent la construction de compétences nouvelles » (Brossard et Fijalkow, 1998). De son côté, l'enseignant devient l'« agent qui organise la dévolution du pilotage des activités cognitives en facilitant les transitions entre activités interpsychologiques et intrapsychologiques » (Vygotski, 1933/1985). L'objectif de la recherche consiste à produire des connaissances au sujet des pratiques d'enseignement, à élucider des savoirs enseignants afin de faciliter leur transmission et ainsi à concourir à l'amélioration de la formation des maîtres inexpérimentés.

Coll et Marti, qui sont tous les deux psychologues, évoquent trois perspectives dans la portée du mouvement consistant à aller « au-delà du sujet individuel ». Il s'agit soit de souligner comment les autres, présents ou absents, peuvent moduler, guider, amplifier ou restreindre, selon les cas, le fonctionnement mental d'un sujet aux prises avec un objet de connaissance; soit de comprendre comment les signes

1 Les auteurs ayant contribué à cet ouvrage sont J.P. Bernié, J.P. Bronckart, C. Coll, E. Fijalkow, J. Fijalkow, Y. Fijalkow, F. François, R. Goigoux, M. Grossen, M. Jaubert, E. Marti, Ch. Moro, H. Portine, S. Ragano, M. Rebière, B. Schneuwly.

et les systèmes de signes dont le sujet peut s'appropriier et qu'il peut utiliser à un moment donné deviennent des instruments essentiels dans le processus individuel de construction des connaissances; soit encore d'envisager les médiations sociale et sémiotique comme l'essence même de ce processus. Selon les auteurs, ces différentes perspectives trouvent un reflet dans l'unité d'analyse : « En tant que charnière entre la théorie et les données empiriques, l'unité d'analyse est placée au coeur même des choix théoriques et méthodologiques. [...] le choix d'une unité d'analyse ou d'un système d'unités d'analyse est aussi bien un moment décisif de la démarche méthodologique empruntée dans toute recherche qu'une partie essentielle de la démarche théorique dans laquelle s'inscrit la recherche et au développement de laquelle on veut contribuer avec les résultats et leur interprétation. » (p. 44). Est ensuite présentée et critiquée l'unité d'analyse choisie par Piaget : le schème. Celui-ci présenterait trois limitations : il est peu sensible au contenu, et le rôle du social ainsi que celui de la médiation sémiotique y sont négligés. Les auteurs proposent ensuite de construire un système d'unités d'analyse qui « devrait être capable de rendre compte des exigences et des contraintes des connaissances spécifiques à construire, du poids du social et du rôle médiateur des systèmes de signes; ou, ce qui revient au même, devrait être capable de saisir l'essentiel des interactions qui s'établissent en situation scolaire entre les trois éléments du triangle – l'enseignant, les contenus d'apprentissage et les élèves – et de saisir aussi comment les systèmes de signes interviennent dans ces interactions et médiatisent les processus constructifs amorcés par les participants. »

Pour revenir à l'ensemble de l'ouvrage, s'il vise à aider les formateurs à mieux saisir certains phénomènes langagiers en jeu dans des situations scolaires, il n'a pas toujours atteint son objectif parce que certains articles usent d'un langage très hermétique et les exemples issus de situations scolaires restent parfois trop illustrateurs et peu révélateurs.

SEIXAS, P. (dir.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto : University of Toronto Press.

Catherine DUQUETTE

CRIFPE-Laval,

Publié à la suite d'un symposium tenu à UBC (University of British Columbia) en août 2001, cet ouvrage regroupe les travaux de douze auteurs connus dans divers pays occidentaux pour leurs travaux portant sur la conscience historique. Le choix d'un panel multidisciplinaire et international provient du désir de l'éditeur, Peter Seixas¹, de retrouver une sélection de contributions qui, dépassant le contexte particulier du Canada, permettent de formuler une série d'hypothèses concernant l'étude de la conscience historique afin de proposer des nouvelles pistes de recherche et d'approfondir ce sujet.

L'étude de la conscience historique découle directement de celle de la mémoire collective. Initiées par les travaux du sociologue français Maurice Halbwachs, plusieurs chercheurs ont fourni, au cours des vingt dernières années, des théories sur l'importance des institutions, des traditions et des symboles dans l'élaboration d'un passé commun. Peter Seixas, qui ouvre ce livre, définit la mémoire collective comme une mémoire simplifiée du passé, construite en une narration des événements historiques clés et dont le but est de lier le passé au présent afin d'établir chez l'individu une identité culturelle et sociale. Quant à la conscience historique, elle est l'espace dans lequel la mémoire collective et les autres modes de conservation de l'histoire (les écrits et les artefacts) se rencontrent et se mélangent. Il faut alors comprendre que la conscience historique d'un individu ne peut avoir uniquement comme origine l'influence de l'environnement familial ou du bagage

1 Peter Seixas est professeur au Département d'éducation de l'Université de Colombie Britannique (UBC) et directeur du Center for the Study of Historical Consciousness (CHSC).

scolaire ou encore de la politique locale; en revanche, chacun de ces éléments, et bien d'autres encore, contribuent tous, d'une certaine manière, à son élaboration. Ainsi, les articles de cet ouvrage tentent d'expliquer comment ces éléments influencent la formation de la conscience historique. Il s'agit, par ailleurs, d'évaluer l'impact de ces influences pour permettre une meilleure compréhension de l'apprentissage de l'histoire et de son enseignement. L'ouvrage est divisé en trois grandes parties : l'historiographie et la conscience historique, l'éducation à l'histoire et la conscience historique et, finalement, la politique et la conscience historique.

Historiographie et conscience historique

La première partie du livre confronte l'historiographie et la conscience historique. Il y a ici une réelle tentative de schématiser comment chaque individu comprend l'histoire, comment cette compréhension se modifie selon l'époque et comment il est possible pour le chercheur d'établir les liens qui existent entre la compréhension de l'histoire et la formation de la conscience historique. L'élaboration de la narration qui permet à chacun d'établir sa propre identité historique est au cœur des quatre articles qui forment cette partie. Le concept d'identité historique est présenté par Chris Lorenz (Université libre d'Amsterdam) qui le définit ainsi : « (the) identity through change in time » (p. 44). Lorenz croit que c'est par le véhicule de l'identité historique qu'il est possible d'évaluer l'impact de l'historiographie sur l'élaboration de la conscience historique. Les chapitres subséquents traitent de l'influence de la politique, de la distance (affective, temporelle, idéologique) entre les événements historiques et l'individu, ainsi que de l'influence de ces facteurs sur l'identité historique des individus.

Éducation à l'histoire et conscience historique

Traduisant les tendances des vingt dernières années, les articles regroupés dans la deuxième partie traitent surtout des élèves et de leur compréhension de l'histoire. Comment l'élève du primaire ou du secondaire construit-il sa conscience historique? Quels sont les facteurs principaux qui modifient sa conception de l'histoire? Comment l'enseignement de l'histoire l'influence-t-il dans la construction de sa conscience historique? Voilà autant de questions abordées dans cette partie.

Dans son article, Jocelyn Létourneau, professeur d'histoire à l'Université Laval, se demande si les enseignants du secondaire sont à l'origine du sentiment de victimisation qu'éprouvent les jeunes québécois par rapport à leur passé. À cause d'un manque de temps et de formation, l'enseignant d'histoire du Canada et du Québec (4^e secondaire) semble prôner une trame historique simplifiée et présentée comme étant « véridique » et sans opposition.

Dans un texte également très intéressant, Christian Laville, professeur retraité en didactique de l'histoire à l'Université Laval, nous met en garde contre un retour à une histoire basée sur la création d'une identité nationale plutôt qu'une histoire « au service de la démocratie ». La conscience historique, comme il est possible de le constater par la lecture des articles de la première partie, a pour effet indésirable de promouvoir un sentiment national et unificateur. Si, à première vue, cette approche apparaît tout à fait honorable, elle ne valorise par contre pas la pensée critique et indépendante. Laville considère que seule une éducation basée sur l'acquisition d'une *pensée* historique permet aux élèves d'éviter de tomber dans des schémas simplificateurs et de construire leur propre conscience historique.

La politique et la conscience historique

La troisième partie de cet ouvrage est consacrée à l'influence de la politique dans la compréhension de l'histoire et donc dans l'élaboration de la conscience historique. John Torpey (University of British Columbia) montre que la conscience historique des individus est passée d'une vision socialiste ou nationaliste, qui était résolument tournée vers l'élaboration d'une société future, à une vision postsocialiste ou postnationaliste tournée vers les erreurs commises dans le passé.

En conclusion, chacun des auteurs contribue à sa manière à faire avancer le débat concernant la conscience historique, un thème relativement récent en histoire, et ils offrent des pistes variées de recherche, autant au plan théorique qu'expérimental. Aussi, il est intéressant de mieux comprendre l'évolution de la conscience historique chez l'individu et la manière dont certains facteurs, tels l'âge, le sexe et le niveau de compréhension de l'histoire, influencent cette évolution. Pour boucler notre tour de ce volume que nous recommandons, notons qu'il remplit son mandat de couvrir le champ que son titre nomme parfaitement bien : *Theorizing Historical Consciousness*.

Saviez-vous que...

Yannick Daoudi, étudiant au Ph.D., représentera le CRIFPE au concours de vulgarisation scientifique du 1er Salon national de la recherche universitaire. Ce concours de vulgarisation scientifique vise à promouvoir la recherche universitaire auprès des étudiants du premier cycle universitaire et des élèves du collégial et du secondaire. Le projet soumis par Yannick Daoudi a particulièrement été apprécié par les membres du jury qui l'ont sélectionné pour faire partie des 20 finalistes en sciences humaines et sociales. Le projet de recherche de Yannick porte sur l'impact culturel et éducatif des TICE en Afrique du Centre et de l'Ouest. Des bourses seront remises aux meilleurs projets de chaque discipline. Pour plus d'information, consultez le site : <http://www.feuq.qc.ca/salondelarecherche>

Maurice Tardif
 Directeur du CRIFPE
 Secrétariat : Linda Mainville
 U. de Montréal
 (514) 343-7880

Denis Jeffrey
 Directeur du CRIFPE-Laval
 Secrétariat : Christine Théberge
 U. Laval
 (418) 656-3730

Claude Lessard
 Directeur du LABRIPROF
 Secrétariat : Micheline Goulet
 U. de Montréal
 (514) 343-6411

Abdelkrim Hasni
 Directeur du CRIE
 Secrétariat : Stéphanie Laurendeau
 U. de Sherbrooke
 (819) 821-8000 poste 1091

Nous invitons tous les lecteurs du bulletin *Formation et Profession* à visiter le site du Centre à l'adresse <http://crifpe.scedu.umontreal.ca>

Les membres du CRIFPE

Chercheurs réguliers

Anadón, Marta Élisabel UQAC
 Bédard, Johane U. de Montréal
 Blais, Jean-Guy U. de Montréal
 Brassard, André U. de Montréal
 Brodeur, Monique UQAM
 Couturier, Yves U. de Sherbrooke
 Deaudelin, Colette U. de Sherbrooke
 Desbiens, Jean-François U. de Sherbrooke
 Gauthier, Clermont U. Laval
 Gervais, Colette U. de Montréal
 Gohier, Christiane UQAM
 Hasni, Abdelkrim U. de Sherbrooke
 Jeffrey, Denis U. Laval
 Kalubi, Jean-Claude U. de Sherbrooke
 Karsenti, Thierry U. de Montréal
 Larose, François U. de Sherbrooke
 Lessard, Claude U. de Montréal
 Lenoir, Yves U. de Sherbrooke
 Martin, Daniel UQAT
 Martineau, Stéphane UQTR
 Marzouk, Abdellah UQAR
 Mellouki, M'Hammed U. Laval
 Mujawamariya, Donatille U. d'Ottawa
 Pelletier, Guy U. de Montréal
 Saint-Jacques, Diane U. de Montréal
 Simard, Denis U. Laval
 Solar, Claudie U. de Montréal
 Spallanzani, Carlo U. de Sherbrooke
 Tardif, Maurice U. de Montréal

Chercheurs associés

Allaire, Louise U. de Montréal
 Beauchesne, André U. de Sherbrooke
 Beaudoin, Huguette U. Laurentienne
 Bélanger, Jean-D. U. Laval
 Biron, Diane U. de Sherbrooke
 Bouchamma, Yamina U. de Moncton
 Boudreau, Pierre U. d'Ottawa
 Boutet, Marc U. de Sherbrooke
 Cardin, Jean-François U. Laval
 Carignan, Nicole UQAM
 Chartrand, Suzanne-G. U. Laval
 Crespo, Manuel U. de Montréal
 Desgagné, Serge U. Laval
 Desrosiers, Pauline U. Laval
 Éthier, Marc-André U. de Montréal
 Falardeau, Érick U. Laval
 Gérin-Lajoie, Diane U. de Toronto
 Gervais, Fernand U. Laval
 Guérette, Charlotte U. Laval
 Guilbert, Louise U. Laval
 Hamel, Thérèse U. Laval
 Himech, Mohamed U. de Montréal
 Kaszap, Margot U. Laval

Laurier, Michel D. U. de Montréal
 Lauzon, Nancy U. de Montréal
 Lebrun, Johanne U. de Sherbrooke
 Legault, Frédéric UQAM
 Legault, Maurice U. Laval
 Lévesque, Marcienne U. de Montréal
 Loiola, Francisco U. de Montréal
 Montgomery, Cameron U. d'Ottawa
 Mukamurera, Joséphine U. de Sherbrooke
 Nault, Thérèse UQAM
 Portelance, Liliane UQTR
 Presseau, Annie UQTR
 Raby, Carole UQAM
 Sasseville, Bastien UQAR
 Terrisse, Bernard UQAM



Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante

Faculté des sciences de l'éducation, Pavillon Marie-Victorin, Université de Montréal
 90, Vincent d'Indy, Montréal (Québec), Canada H2V 2S9

Courriel : crifpe.scedu@umontreal.ca

Pour recevoir gratuitement *Formation et Profession*, le bulletin du CRIFPE **ABONNEZ-VOUS !**

Le formulaire est accessible sur notre site internet <http://crifpe.scedu.umontreal.ca>