

VIE PÉDAGOGIQUE

Numéro 118 Février • Mars 2001

DOSSIER

Enseigner et apprendre
selon une perspective culturelle



Vie pédagogique, février-mars sommaire 2001

mot de la rédaction

4

LE TRAVAIL ENSEIGNANT AU QUOTIDIEN : CONTRIBUTION À L'ÉTUDE DU TRAVAIL DANS LES MÉTIERS ET PROFESSIONS D'INTERACTIONS HUMAINES

Entrevue avec Claude Lessard et Maurice Tardif

propos recueillis par Arthur Marsolais

Dans le cadre d'une entrevue accordée l'an dernier à *Vie pédagogique*, Claude Lessard de l'Université de Montréal et Maurice Tardif, alors de l'Université Laval, nous ont fait part, à partir d'une discussion sur leur livre intitulé « *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines* » des résultats de leurs travaux. C'est dans une perspective psychosociologique du travail que ces chercheurs ont choisi d'étudier ce que les enseignantes et les enseignants font dans le contexte de leur travail ainsi que les conditions et les contraintes qu'ils ont.

5

AUX ÂMES BIEN NÉES... : PORTRAIT DE TROIS JEUNES ENSEIGNANTES

par Monique Boucher

À la suite d'une visite du comité de rédaction de la revue dans la région du Saguenay - Lac-Saint-Jean, *Vie pédagogique* a décidé de rencontrer de nouveau trois enseignantes débutantes qui avaient été invitées par leur directrice ou directeur d'école à venir parler de leur pratique pédagogique. Dans le contexte actuel de renouvellement du personnel enseignant, le témoignage de ces jeunes femmes méritait qu'on s'y intéresse de plus près afin de mieux comprendre les défis qu'elles ont été appelées à relever et leur cheminement pédagogique.

9

LES HÉRITIERS DE SOCRATE : LA QUÊTE MORALE DES ADOLESCENTS DÉCROCHEURS

par Pierre Bouchard

C'est à partir d'une analogie fort intéressante entre Socrate et les adolescents que Pierre Bouchard, psychologue à l'école Marie-Curie de la Commission scolaire de Laval, nous invite à porter un nouveau regard sur le phénomène du décrochage, mais d'abord et avant tout sur les décrocheurs eux-mêmes.

10

LES ÉCOLES INNOVATRICES DITES « ALTERNATIVES » ET LA RÉFORME DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC : UNE MÊME VISION?

par Yvon Côté

Au printemps dernier, *Vie pédagogique* a rencontré un groupe de directrices et de directeurs d'écoles dites « alternatives » afin de s'entretenir avec eux sur la mise en œuvre de la réforme dans ce type d'établissements. L'échange a également porté sur ce qui, de leur point de vue, constitue les principales ressemblances et différences entre les orientations proposées dans le cadre de ladite réforme et celles qui inspirent et guident les modèles d'organisation et les pratiques dans le milieu scolaire dit « alternatif ».

14

outils et techniques

51

en abrégé

54

lus, vus et entendus

57

histoire de rire

58

dossier

18

ENSEIGNER ET APPRENDRE SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE

La culture, c'est ce qui permet de comprendre le monde, c'est-à-dire de comprendre comment les hommes et les femmes qui nous ont précédés, ont répondu à des questions, à des problèmes que la vie leur posait mais aussi à leurs rêves et à leurs projets, et ce, afin d'être mieux éclairés et d'être en mesure d'apporter à notre tour notre contribution au monde. Dans ce contexte, il ne suffit pas d'offrir aux élèves du Québec des programmes avec des contenus « culturellement riches », mais il faut également et surtout favoriser le développement d'une posture mentale chez les enseignants et chez les élèves qui leur permette de recourir aux référents culturels pour accroître la signification des apprentissages et en favoriser le transfert. Dans une telle optique, la culture ne peut pas demeurer le lot exclusif de quelques disciplines comme les arts, la littérature ou l'histoire, puisqu'elle est partie prenante de tout ce qui fait la richesse de la pensée et de l'activité humaine dans l'ensemble des disciplines. Ce dossier traitera de la question suivante : *pourquoi et comment intégrer la perspective culturelle à l'école?*

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES MARQUE-T-ELLE LE NAUFRAGE DE L'APPROCHE CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT?

par Denis Simard

19

FORMER DES PÉDAGOGUES CULTIVÉS

par Clermont Gauthier

23

LA FORMATION CULTURELLE DES JEUNES : ENTRE LEUR CULTURE ET L'IDENTITÉ COLLECTIVE

par Noëlle Sorin

26

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE : UNE PRATIQUE BIEN VIVANTE

par Monique Boucher

33

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : POUR TRANSMETTRE UNE PASSION

propos recueillis par Diane Saint-Jacques

33

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE AU PRIMAIRE : POUR VOIR L'EXTRAORDINAIRE DANS L'ORDINAIRE

propos recueillis par Diane Saint-Jacques

34

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE AU PRIMAIRE EN MUSIQUE : POUR OUVRIR UNE FENÊTRE SUR LE MONDE

par Louise Morand

35

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE EN ADAPTATION SCOLAIRE AU SECONDAIRE : POUR RACONTER DES HISTOIRES « CULTURELLES »

par Robert Cantin

36

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE EN TROISIÈME SECONDAIRE : POUR UN VOYAGE À BORD DE LA CULTURE

par Renée Achim

38

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE EN FORMATION PROFESSIONNELLE : POUR DONNER DE LA SAVEUR À LA MATIÈRE

propos recueillis par Diane Saint-Jacques

39

ENSEIGNER LES MATHÉMATIQUES AU SECONDAIRE SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE : PARCE QUE L'ÉCOLE, C'EST UTILE

propos recueillis par André Blondin

39

ENSEIGNER SELON UNE PERSPECTIVE CULTURELLE EN CUISINE PROFESSIONNELLE : POUR APPRENDRE À REGARDER EN ARRIÈRE DU MIROIR

propos recueillis par Arthur Marsolais

41

DIFFÉRENTES MANIÈRES D'INTÉGRER LA PERSPECTIVE CULTURELLE À L'ÉCOLE

par Diane Saint-Jacques

42

LA PORTÉE PÉDAGOGIQUE DES RÉFÉRENTS CULTURELS

par Hélène Bécharde

44

TÉMOIGNER DE SA CULTURE : UNE SOURCE DE STIMULATION POUR L'APPRENTISSAGE

par Jobanne Jourdain

47

ADAPTER LA VIE À L'ÉCOLE OU ADAPTER L'ÉCOLE À LA VIE

par Roland Arpin

49



mot de la rédaction

BULLETIN, TIN, TIN... TINTAMARRE, TINTAMARRE...

Les points de vue exprimés ces derniers mois relativement à l'évaluation des apprentissages des élèves et aux bulletins de même que le caractère des propos tenus pour les exprimer n'ont sûrement pas laissé indifférents l'ensemble des agentes et des agents d'éducation et, en particulier, le personnel enseignant. À ce contexte, pour le moins effervescent, s'ajoute la consultation en cours sur le projet de politique ministérielle d'évaluation des apprentissages.

C'est pourquoi le dossier de l'évaluation devrait se trouver en tête de liste des points à l'ordre du jour des rencontres de l'ensemble des équipes-écoles du Québec. Mais quel dossier!

Depuis une trentaine d'années, dans la foulée des diverses réformes scolaires et du développement de la docimologie, l'évaluation des apprentissages a pris une ampleur extraordinaire et peut-être même, aussi paradoxal que cela puisse paraître, « démesurée ». Les définitions de l'évaluation se sont multipliées et ont donné naissance à un vocabulaire de plus en plus spécialisé. Bref, les développements et les débats dans ce dossier n'ont pas cessé. Malgré cela, les résultats des diverses recherches menées en la matière indiquent que ces différents contextes et ces nouvelles connaissances n'ont, de manière générale, que très peu influé sur les pratiques ayant trait à l'évaluation des apprentissages.

Serait-ce que les débats sont demeurés à la porte de l'école et qu'ainsi, les changements proposés n'ont pu y être véritablement étudiés, puis expérimentés et, le cas échéant, intégrés?

Cela dit, ne faut-il pas comprendre la mise en œuvre de la présente réforme – qui s'appuie sur un nouveau paradigme éducatif et vise l'acquisition et le développement de compétences disciplinaires et transversales des élèves dans une organisation curriculaire par cycles – comme un défi nouveau qui appelle obligatoirement une révision, voire des changements majeurs dans les pratiques d'évaluation à l'école.

Il existe évidemment diverses ressources pour soutenir le personnel scolaire dans ce dossier. La politique et le cadre de référence ministériels d'évaluation des apprentissages constitueront un soutien important pour la réflexion et l'action en cette matière, la rencontre d'experts pourra également aider à porter un regard critique sur le dossier, etc. Mais, sans minimiser les apports potentiels des points de repère qui précèdent, il n'en

demeure pas moins que les changements nécessaires dans ce domaine ne se réaliseront véritablement que par l'engagement de chaque équipe-école dans un processus local de réflexion et de concertation. Cet exercice est certainement aussi difficile qu'essentiel. En effet, l'importance des enjeux dans ce dossier – tant pour les élèves, le personnel enseignant, l'école, les parents que pour la société en général – et le caractère souvent émotif des discussions qui s'y rapportent en font un exercice professionnel des plus exigeants.

Pour y arriver, chacun doit accepter de partager sa vision, ses connaissances et son expérience en la matière, de prendre en compte les résultats de la recherche et, le cas échéant, de remettre en question non seulement ses pratiques évaluatives mais les crédits sur lesquels elles prennent appui. Encore une fois, il s'agit là d'un très grand défi professionnel et d'un défi qui doit d'abord et avant tout être relevé dans chacune des écoles.

Trouver une façon d'entamer le travail en ce sens est peut-être encore plus difficile que de trouver le temps de s'y engager. Il en existe plusieurs et tous les milieux n'en sont pas au même point dans leur cheminement respectif en ce domaine. Voici, au passage, quelques pistes de réflexion, extraites d'un article de Violaine Lemay¹, intitulé *Évaluation scolaire et justice sociale – Droit, éducation et société*, susceptibles de servir d'éléments déclencheurs à des discussions sur les exigences et les limites de différentes stratégies d'évaluation.

La découverte du fait qu'à une copie unique ne correspond pas une note unique constitue en quelque sorte le b.a.-ba de la docimologie.

Par ailleurs, les chercheurs ont voulu savoir si un correcteur était fidèle à lui-même. Des expérimentations ont ainsi vu le jour : le correcteur se voyait soumettre, à son insu, une copie qu'il avait déjà notée. Au vu des résultats, les chercheurs ont dû conclure qu'un même évaluateur n'était pas nécessairement égal à lui-même.

L'observation de l'évaluateur en train de distribuer ses notes à une autre conséquence majeure : la découverte du caractère comparatif de ce processus. ... L'expérimentation révèle un évaluateur qui, à l'encontre des idées reçues, ne mesure pas dans l'absolu une « quantité » de savoir ou de connaissances, mais compare un ensemble d'au moins deux copies pour les hiérarchiser. ... Si l'évaluation est un acte comparatif, il faut

conclure que la note n'a qu'une seule valeur relative à un groupe donné.

L'évaluateur, consciemment ou non, appréhende une « réalité » et la juge positive ou négative par rapport à ce qu'il croit devoir qualifier de bon, de valable ou de mauvais. Ce faisant, il choisit ou applique des normes.

On n'évalue pas de la même manière si l'on est conscient de choisir des normes et de comparer différents objets que si l'on croit mesurer une quantité.

À partir du moment où l'évaluation perd son aura de mesure objective, à partir du moment où elle cesse d'être vue comme le « reflet d'une réalité », le problème des variations de notation (en d'autres termes, de l'égalité de traitement des candidats) se pose de façon radicalement nouvelle. Il ne s'agit plus de chercher à corriger des « erreurs techniques de mesure » – comme on cherche, par exemple, à améliorer un thermomètre ou un balance – mais d'établir des conventions destinées à limiter l'espace discrétionnaire de l'évaluateur.

La liste des éléments de réflexion pour une remise en question de certains mythes relatifs à l'évaluation des apprentissages est évidemment beaucoup plus longue et plus complexe. De plus, la liste des défis sera encore plus longue, dans le contexte de l'instauration d'un curriculum qui exige des enseignantes et des enseignants une régulation constante des apprentissages des élèves et une vision intégrée du développement des compétences disciplinaires et transversales à faire acquérir à ces derniers.

Étant donné l'importance et l'ampleur du projet, il serait souhaitable que l'ensemble des équipes-écoles, qu'elles soient ou non immédiatement concernées par l'application du nouveau curriculum, entreprennent une démarche en ce sens.

Ce n'est qu'à cette condition qu'émergeront dans chacun des milieux scolaires une conception commune de l'évaluation au service de l'apprentissage, des actions concertées et cohérentes en la matière et que se développeront des moyens simples et efficaces d'en communiquer le sens et les résultats.

Bonne réflexion!

Monique Boucher

1. Violaine LEMAY, *Évaluation scolaire et justice sociale – Droit, éducation et société*, Éditions du Renouveau pédagogique, septembre 2000, Collection L'école en mouvement.

ADRESSE DE RETOUR :
VIE PÉDAGOGIQUE
Service de la diffusion
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Qc) G1X 4Z7