

L'innovation en formation à l'enseignement

Pistes de réflexion et d'action

COLLECTION ÉDUCATION-INTERVENTION

Sous la direction de
JEAN LOISELLE
LOUISE LAFORTUNE
NADIA ROUSSEAU



Presses
de l'Université
du Québec



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

L'innovation
en formation
à l'enseignement

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: (418) 657-4399 • Télécopieur: (418) 657-2096

Courriel: puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone: (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur: (418) 831-4021

FRANCE

AFPU-DIFFUSION

SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL

168, rue du Noyer

1030 Bruxelles

Belgique

SUISSE

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers,

CH-1211 Genève 3

Suisse



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

L'innovation en formation à l'enseignement

Pistes de réflexion et d'action

Sous la direction de
JEAN LOISELLE
LOUISE LAFORTUNE
NADIA ROUSSEAU

2006



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Vedette principale au titre :

L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion
et d'action pour les futurs enseignants

(Collection Éducation intervention; 18)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1428-5

1. Enseignants – Formation – Québec (Province). 2. Enseignement –
Pratique – Québec (Province). 3. Pédagogie. 4. Enseignement –
Aspect social – Québec (Province). I. Loiselle, Jean.
II. Lafortune, Louise, 1951- . III. Rousseau, Nadia, 1968- .
IV. Collection.

LB1719.C3I56 2006

370'.71'1714

C2006-940270-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
avec l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Révision linguistique : GISLAINE BARRETTE

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture – Conception : RICHARD HODGSON
Illustration : DANY BELLEMARE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2006 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2006 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2006

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada



Table des matières

Introduction	Pour des innovations dans les pratiques de formation	1
	<i>Jean Loiselle</i>	
Partie 1		
	Le développement de la pratique professionnelle	7
Chapitre 1	L'apport de la tâche globale à la formation initiale en adaptation scolaire.	9
	<i>Nadia Rousseau, Caroline Vézina et Geneviève Bergeron</i>	
	1. La réforme de l'éducation au secondaire.	11
	2. Avant la réforme, la tâche globale	13
	3. L'apport de la tâche globale à la pratique de l'enseignement	16
	4. La tâche globale et la formation initiale et continue.	19
	Conclusion	20
	Bibliographie	21

Chapitre 2	La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement: un regard sur le socioconstructivisme, la métacognition et le jugement critique	23
	<i>Louise Lafortune, Kathleen Bélanger, Carine Lachapelle et Geneviève Milot</i>	
	1. La pratique réflexive: le sens et le rôle en formation à l'enseignement	26
	2. La pratique réflexive et le socioconstructivisme . .	27
	3. Le socioconstructivisme: des moyens pour réfléchir sur sa pratique	28
	4. La pratique réflexive et la métacognition	30
	5. La métacognition: des moyens de réflexion sur sa pratique	32
	6. La pratique réflexive et le jugement critique	33
	7. Le jugement critique: des moyens de réfléchir sur sa pratique	34
	Conclusion	37
	Bibliographie	37
Chapitre 3	Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement	41
	<i>Liliane Portelance et Françoise Tremblay</i>	
	1. Le contexte	43
	2. Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire	44
	Conclusion	51
	Bibliographie	52
Chapitre 4	Évaluer les compétences des élèves à l'aune de l'imaginaire pédagogique traditionnel: un enjeu de taille.	55
	<i>Christine Lebel et Louise M. Béclair</i>	
	1. De la problématique de l'évaluation des compétences des élèves.	57

2. Utiliser l'évaluation pour aider l'élève	59
3. L'accueil au cœur de la régulation	60
4. Réguler pour que l'élève développe un sentiment d'autoefficacité	61
5. Réguler pour que l'élève s'engage dans un processus d'apprentissage	62
6. Réguler pour contrer l'amotivation	64
Conclusion	65
Bibliographie	66
 Chapitre 5 Les TIC et le futur enseignant: comment utiliser les technologies dans le contexte de la réforme?	 69
<i>Jean Loiseau, Sonia Lefebvre, Hélène Fournier, Sylvie Harvey et François Perreault</i>	
1. Pourquoi intégrer les TIC aux activités d'enseignement et d'apprentissage?	72
2. Quelles sont les compétences à développer chez le futur enseignant en matière de TIC?	74
3. Quels outils technologiques pour le futur enseignant?	77
4. Quels types d'approche pédagogique mettre en place?	78
5. Quelles étapes pour un scénario pédagogique intégrant les TIC?	81
Conclusion	82
Bibliographie	83
 Chapitre 6 Un néophyte plongé dans les TIC via EDUTIC.uqtr.ca	 87
<i>Blaise Balmer</i>	
Avant-propos	88
1. Glauques cloaques	90
2. La naissance d'edutic.uqtr.ca.	91
3. Les premiers pas	92

4. La poursuite des activités: un autre site!	95
5. Un troisième site et un titre: responsable!	96
Conclusion	100
Bibliographie	101

Partie 2

Les enjeux didactiques 103

Chapitre 7 **La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation: au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage 105**

Ginette Plessis-Bélair

1. Peu d'études de l'oral et beaucoup de soi-disant communications orales	108
2. Peu de formation et beaucoup d'exposés oraux.	114
3. Peu de finalités précises et beaucoup d'attentes inavouées	118
Conclusion	120
Bibliographie	121

Chapitre 8 **Analyser des textes d'élèves pour soutenir l'intervention didactique en écriture 123**

Renée Gagnon et Hélène Ziarko

1. Une séquence didactique pour l'enseignement de l'écriture	125
2. Une analyse de production initiale.	128
3. Les modules	131
4. La production finale	131
Conclusion	135
Bibliographie	136

Chapitre 9 **Les approches innovantes dans les manuels de mathématiques 137**

Corneille Kazadi

1. Les fonctions du manuel scolaire	140
---	-----

2.	L'innovation : vers une définition fonctionnelle . . .	142
3.	La présentation des innovations	143
4.	Le choix des manuels scolaires de mathématiques	159
	Conclusion	164
	Bibliographie	165
	Annexe	168
Chapitre 10	Créer une relation authentique : les aires de jeu en pédagogie	169
	<i>Sylvie Ouellet et Nicole Poliquin</i>	
1.	La relation : une dynamique entre l'enfant et l'adulte	171
2.	Le but de l'éducation	174
3.	L'intervention créative : les aires de jeu en pédagogie	175
	Conclusion	178
	Bibliographie	179
Partie 3		
Le milieu scolaire et son environnement 181		
Chapitre 11	La problématique école-famille-communauté dans la formation des futurs enseignants . . .	183
	<i>Rollande Deslandes</i>	
1.	Une question d'ancrages juridique et politique . . .	185
2.	Une question de savoirs théoriques	187
3.	Une question de savoirs scientifiques	190
4.	Une question de savoir-faire	193
5.	Une question de savoir-être	197
	Conclusion	198
	Bibliographie	199

Chapitre 12	La sensibilisation aux fausses allégations à caractère sexuel	205
	<i>Ghyslain Parent et Charles Paré</i>	
	1. Des exemples de fausses allégations	207
	2. Les effets sur la vie et sur la carrière d'un enseignant ou d'un stagiaire	210
	3. La personnalité des individus susceptibles de porter de fausses déclarations	213
	4. Des moyens pour se prémunir contre de telles allégations	216
	Conclusion	219
	Bibliographie	220
Chapitre 13	La perspective culturelle en formation à l'enseignement: compétence culturelle et culture pédagogique	223
	<i>Noëlle Sorin et Louise Lafortune</i>	
	1. Le développement de la compétence culturelle en formation à l'enseignement	226
	2. La culture pédagogique	233
	Bibliographie	237
	Notices biographiques	239

Pour des innovations dans les pratiques de formation

Jean Loiseau
Université du Québec à Trois-Rivières
jean.loiseau@uqtr.ca

Au cours de la dernière décennie, les universités québécoises ont toutes implanté de nouveaux programmes de formation à l'enseignement. Ces programmes de quatre ans, comportant au moins 700 heures de stage en milieu scolaire, ont pour objet d'inciter les futurs enseignants à développer les compétences exigées pour l'exercice de leur profession. À cet effet, le ministère de l'Éducation (2001) a défini un référentiel des compétences professionnelles que le futur enseignant doit développer durant sa formation. Ce référentiel invite le futur enseignant, entre autres, à agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture, à concevoir et à piloter des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves concernés et du développement des compétences. Il l'invite également à adapter ses interventions aux besoins des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, à intégrer les technologies de l'information et de la communication aux activités d'enseignement-apprentissage, à coopérer avec l'équipe-école, les parents et les différents partenaires sociaux, et à s'engager dans une démarche de développement professionnel. Les besoins de formation des futurs enseignants sont donc nombreux et diversifiés et les programmes de formation à l'enseignement doivent favoriser le développement de toutes ces compétences.

Par ailleurs, l'école québécoise a aussi fait l'objet de changements importants ces dernières années avec la mise sur pied de nouveaux programmes de formation et l'implantation du nouveau régime pédagogique. La réforme véhiculée par celui-ci met l'accent sur la réussite, pour tous les élèves, sur le développement de compétences chez les élèves et sur le décloisonnement de la formation. Elle encourage ainsi l'utilisation des approches interdisciplinaires et des formules pédagogiques qui induisent une participation active des élèves.

Ces changements sur le plan de la formation des enseignants et des programmes de l'école québécoise interpellent les pratiques de formation des futurs enseignants. En effet, les programmes de formation à l'enseignement ont à tenir compte de ces orientations et à offrir aux futurs enseignants une formation axée sur le développement des compétences professionnelles et des pratiques d'enseignement adaptées aux nouvelles réalités. De plus, les futurs enseignants s'engageront, durant leurs stages et leur vie professionnelle ultérieure, à intégrer ces nouvelles orientations dans leur propre pratique et à mettre en place, avec leurs élèves, des stratégies pédagogiques

renouvelées. Des approches novatrices sont donc à la fois requises des formateurs dans les programmes d'enseignement et des étudiants de ces programmes.

Il a semblé important de proposer des pistes de réflexion et d'action susceptibles de développer des pratiques pédagogiques innovantes dans la formation des futurs enseignants. Pour y parvenir, c'est la motivation des professeurs du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et de leurs collaborateurs, jointe à l'intérêt pour la profession d'enseignant qui ont permis la publication de cet ouvrage. Les auteurs proposent des pistes de réflexion et d'action qui se rapportent aux expériences menées dans les programmes de formation à l'enseignement et à leur expertise de recherche pour susciter l'innovation dans la formation à l'enseignement.

Alors que plusieurs chercheurs se sont intéressés à la pratique des enseignants en exercice, peu d'ouvrages qui s'adressent directement aux futurs enseignants ont été publiés. Ceux-ci vivent une situation particulière puisqu'ils assument à la fois le rôle d'étudiant et celui d'enseignant au cours de leur formation. Les auteurs de cette œuvre situent ces deux rôles : ils ont le désir de fournir aux futurs enseignants des voies qui les aideront autant dans leurs activités d'apprentissage que dans leurs activités d'enseignement. Les réflexions et les propos avancés peuvent servir aux intervenants des programmes de formation à l'enseignement qui fourniront les efforts pour s'en inspirer dans leurs pratiques pédagogiques et aux futurs enseignants pour enrichir leurs expériences d'apprentissage et modifier leurs pratiques face aux élèves, à l'intérieur des stages et dans leur vie professionnelle ultérieure. La référence à ces contextes multiples de formation rend plus complexe la présentation des réflexions avancées dans cet ouvrage, mais offre aussi davantage de possibilités d'application d'idées novatrices.

Ce livre est divisé en trois parties. La première fournit des éléments de réflexion et d'action pour le développement de la pratique professionnelle des futurs enseignants. La deuxième partie illustre de façon plus spécifique les enjeux didactiques liés à l'enseignement et à l'apprentissage de disciplines particulières. Enfin, la troisième partie situe la problématique dans un contexte plus large en lien avec les milieux social, culturel et juridique qui entourent la pratique des futurs enseignants.

La première partie de l'ouvrage collectif considère diverses pistes qui favorisent le développement et l'évaluation des compétences chez le futur enseignant et les élèves. Nadia Rousseau, Caroline Vézina et Geneviève Bergeron visent la tâche globale. Elles expliquent cette approche et mettent en évidence les avantages reliés à une formation décloisonnée qui propose aux enseignants une approche interdisciplinaire basée sur un travail d'équipe des enseignants. Par la suite, Louise Lafortune, Kathleen Bélanger, Carine Lachapelle et Geneviève Milot décrivent le rôle de la pratique réflexive, de la métacognition et du jugement critique dans la formation à l'enseignement. Elles montrent comment ces pratiques contribuent au développement professionnel des enseignants.

Les deux textes qui suivent portent plus particulièrement sur la formation pratique des futurs enseignants. Liliane Portelance et Françoise Tremblay traitent des responsabilités des stagiaires et des enseignants associés; elles exposent comment ce travail conjoint guide le stagiaire dans la construction de son identité professionnelle. Christine Lebel et Louise Bélair s'intéressent aussi à la formation pratique en proposant aux futurs enseignants des moyens pour l'évaluation des compétences chez les élèves.

Cette première partie aborde également de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans la formation des futurs enseignants. Jean Loiselle, Sonia Lefebvre, Hélène Fournier, Sylvie Harvey et François Perreault présentent les diverses possibilités offertes à l'aide des TIC et brossent plus particulièrement un tableau des utilisations qui s'inscrivent dans le contexte de la réforme de l'école québécoise. Blaise Balmer décrit de façon personnelle une expérience de développement d'un site destiné à la formation des futurs enseignants et en fait une analyse critique.

La seconde partie comporte divers enjeux didactiques touchant particulièrement l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, du français et des arts. Ginette Plessis-Bélair met en évidence l'importance de développer des compétences liées à l'expression orale et présente des pistes pour favoriser ce développement. Par la suite, Renée Gagnon et Hélène Ziarko s'intéressent à la didactique de l'écriture et suggèrent des façons de développer des séquences didactiques qui tirent profit de l'analyse du texte par des pairs.

Corneille Kazadi analyse les diverses approches proposées par des manuels de mathématiques. Il indique les divers types de problèmes que le futur enseignant peut utiliser dans sa pratique et l'intérêt grandissant à l'égard des TIC dans l'enseignement des mathématiques.

Sylvie Ouellet et Nicole Poliquin proposent ensuite des solutions pour résoudre les problématiques de communication avec les élèves du secteur de l'adaptation scolaire. Elles invitent particulièrement les enseignants et futurs enseignants à intégrer le jeu et la musique dans les activités éducatives.

La troisième partie de l'ouvrage aborde la formation à l'enseignement dans un contexte plus englobant, en traitant des problématiques qui débordent le cadre de la classe. Rollande Deslandes insiste sur le rôle important joué par la famille et la communauté dans la vie de l'école et décrit les savoirs associés à cette compétence. Elle présente divers modèles de collaboration qui ont été mis en place en milieu scolaire.

Ghyslain Parent et Charles Paré mettent en garde le milieu enseignant contre les fausses allégations à caractère sexuel que des élèves peuvent faire. Ils proposent également aux futurs enseignants des moyens pour se prémunir et contrer de telles éventualités.

Enfin, Noëlle Sorin et Louise Lafortune soulignent l'importance de développer la compétence culturelle en enseignement. Elles décrivent les composantes de la culture pédagogique que les futurs enseignants doivent développer et mettre en pratique.

Dans cet ouvrage, les auteurs traitent donc de plusieurs thèmes qui rejoignent directement les compétences professionnelles que développera le futur enseignant et fournissent des pistes de réflexion et d'action enrichissantes. En s'adressant aux étudiants en formation à l'enseignement, qui seront les éducateurs de demain, le souhait qu'ils formulent consiste en ce que les idées présentées puissent contribuer à mettre en place des pratiques innovantes dans les programmes de formation à l'enseignement et en milieu scolaire.

E

I

T

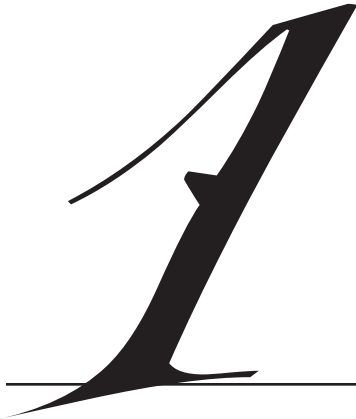
R

A

P



**LE DÉVELOPPEMENT
DE LA PRATIQUE
PROFESSIONNELLE**



L'apport de la tâche globale à la formation initiale en adaptation scolaire

Nadia Rousseau

*Université du Québec à Trois-Rivières
nadia.rousseau@uqtr.ca*

Caroline Vézina

*Université du Québec à Trois-Rivières
caroline.vezina@uqtr.ca*

Geneviève Bergeron

*Université du Québec à Trois-Rivières
genevieve.bergeron1@uqtr.ca*

Alors que les enseignants doivent s'adapter à des changements importants dans le système scolaire québécois, plusieurs s'interrogent sur l'organisation de la tâche enseignante au secondaire. Comment favoriser le travail en équipe-cycle? Comment assurer l'instruction, la socialisation et la qualification des adolescents qui vivent des difficultés scolaires dans cette période de mouvance? Comment contribuer au développement des compétences professionnelles des enseignants et des futurs enseignants dans un contexte où les changements sont importants et les attentes élevées? L'organisation des enseignements dispensés dans les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER), communément appelée «tâche globale», s'oriente vers une organisation scolaire innovante et prometteuse, qui est susceptible d'arrimer le travail en équipe-cycle et l'enseignement aux jeunes ayant des difficultés scolaires importantes en privilégiant le travail en équipe, en brisant l'isolement et en assurant le développement professionnel par les pairs. En plus de présenter l'apport de la tâche globale à la pratique enseignante au secondaire, les auteurs reconnaissent sa contribution éventuelle à la formation initiale en adaptation scolaire.

1. La réforme de l'éducation au secondaire

Le programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2004) insiste sur la nécessité de développer chez l'ensemble des élèves québécois des compétences variées leur permettant de devenir des individus instruits et cultivés, des citoyens engagés et des travailleurs compétents. C'est pour se conformer à ces nouvelles exigences que le Québec s'est engagé dans une réforme du système d'éducation afin de mieux préparer l'ensemble des élèves à la vie en société.

Au secondaire, cette réforme modifie les visées ainsi que les façons de procéder. Bien que l'élève soit toujours placé au centre de ces changements, c'est désormais dans une perspective de développement global de l'élève, avec toutes ses dimensions, que l'école doit accompagner le jeune. Le nouveau régime pédagogique, composé de quatre orientations principales, rend bien compte de ce virage: la réussite pour tous, une formation centrée sur le développement de compétences, l'évaluation au service de l'apprentissage et une formation décloisonnée (MEQ, 2004). L'école a dorénavant pour mandat d'offrir à tous les élèves les bases nécessaires à une insertion sociale réussie (MEQ, 2004). La réussite pour tous signifie donc que l'école

offre à chaque jeune, peu importe ses forces, ses talents, ses intérêts et ses difficultés, la possibilité de s'actualiser pour réaliser ses rêves. Il s'agit là d'un défi majeur, surtout pour les jeunes adolescents ayant des difficultés scolaires importantes, cette clientèle étant la plus à risque de décrocher du système scolaire (Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005). Pour relever ce défi, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec propose le recours à une formation décloisonnée. En effet, l'école doit s'ouvrir sur le monde et permettre aux élèves de découvrir les divers phénomènes sociaux afin qu'ils réfléchissent à l'utilité et à l'applicabilité de tel ou tel apprentissage selon les contextes.

L'école favorise d'autant plus la croissance intellectuelle et affective de ses élèves qu'on y fait des liens avec les différentes problématiques du monde. Elle n'est pas sa propre finalité et doit en conséquence préparer à la vie à l'extérieur de ses murs. Le décloisonnement entre l'école et son environnement encourage l'élève à entreprendre une démarche de réflexion sur l'utilité et l'applicabilité de tel ou tel apprentissage dans différents contextes. Cette réflexion est à son tour susceptible d'accroître sa capacité à transférer ses acquis dans des situations qui sont nouvelles pour lui et pour lesquelles il n'a pas encore réalisé d'apprentissages spécifiques (MEQ, 2004, p. 11).

Inutile de dire que de tels défis ne peuvent être relevés si l'enseignant travaille de façon isolée dans sa classe. C'est d'ailleurs pourquoi le nouveau programme de l'école québécoise au secondaire cherche à développer la mise en commun de compétences professionnelles et à promouvoir le travail en équipe-cycle qui consiste, en fait, à créer une collaboration entre les enseignants d'un même cycle. Il s'agit alors de se concerter et de gérer avec souplesse les regroupements d'élèves, le temps et l'espace (MEQ, 2004). Selon le Ministère, le travail en équipe-cycle permet de reconnaître et de comprendre plus rapidement les difficultés et les forces des élèves, de trouver des moyens d'intervention efficaces pour mieux suivre leur évolution. Toujours selon le Ministère, cette façon de procéder assure une plus grande cohérence et un meilleur suivi dans les interventions en plus de développer une expertise collective (MEQ, 1999). L'organisation des enseignements en tâche globale, comme celle en vigueur dans les CFER, offre un exemple concret d'application du travail en équipe-cycle par le passage d'un enseignement individuel à la prise en charge collective du développement global des jeunes. Cette prise en charge s'appuie sur cinq valeurs : la rigueur, le respect, l'effort, l'autonomie et

l'engagement. La formule éducative des CFER vise l'insertion sociale des jeunes. Pour réussir cette insertion, la formation gravite autour du développement personnel, du développement social, de l'appropriation de connaissances et de compétences d'ordre général et professionnel. En somme, le CFER vise le développement d'une personne autonome, d'un citoyen engagé et d'un travailleur productif.

2. Avant la réforme, la tâche globale

Bien avant que la réforme soit implantée au Québec, une équipe d'enseignants de la polyvalente Le Boisé de Victoriaville s'interroge sur l'enseignement destiné aux jeunes ayant des difficultés scolaires importantes. En 1975, ces enseignants constatent que plus de 50% des jeunes inscrits en formation professionnelle n'obtiennent pas leur diplôme d'études secondaires (Arsenault, Brunelle, Gosselin et Maurice, 2002). Plus précisément, l'équipe enseignante constate que ces jeunes ont des échecs dans les matières de formation générale, mais réussissent en formation professionnelle. Selon ces enseignants, la formule pédagogique destinée aux jeunes de l'enseignement professionnel réduit les élèves ayant des difficultés à des « déchets de l'enseignement général » (Baby, 2005, p. 49). Cette réflexion mène à la conclusion « qu'il faut développer une pédagogie propre à ces élèves » (Baby, 2005, p. 49). C'est ainsi que naît, dans les années 1970, l'atelier de culture pour ensuite être renommé « CFER », en 1990. Dès les premières années d'activité de cet atelier de culture, l'équipe enseignante constate l'efficacité de son nouveau modèle sur la persévérance scolaire des jeunes, de sorte que le taux de certification dans cette polyvalente double en l'espace de trois ans (44% en 1975 et 82% en 1979); la moitié de ces jeunes réussissent leurs matières de base et peuvent entreprendre, s'ils le souhaitent, des études collégiales (Arsenault, Brunelle, Gosselin et Maurice, 2002, p. 3). En 1985, les mêmes enseignants utilisent cette approche avec des élèves ayant des échecs multiples et, en 1987, ils poursuivent avec des jeunes âgés de 16 ans ne possédant pas les acquis de la première secondaire. Au centre de l'atelier de culture et du CFER, on retrouve une organisation des enseignements fort audacieuse: la tâche globale. En tâche globale, une équipe d'enseignants assument la totalité de la formation d'un groupe d'élèves (Arsenault, Bachand, Gosselin, Leclerc et Maurice, 1989; Arsenault, Brunelle, Gosselin et Maurice, 2002). Le fonctionnement en tâche globale regroupe trois principales caractéristiques: un seul local de classe, l'absence d'un horaire fixe et l'enseignement en équipe.

2.1. Un seul local de classe

Les élèves demeurent toujours dans le même local et avec les mêmes enseignants, peu importe l'heure du jour ou la matière enseignée. Ce mode de fonctionnement permet de remédier aux inconvénients occasionnés par le cloisonnement des matières tel qu'il est vécu dans les écoles secondaires ordinaires (Arsenault, Brunelle, Gosselin et Maurice, 2002). Le local devient ainsi pour l'ensemble du groupe un lieu d'échange commun où les enseignants et les élèves sont ensemble toute la semaine, plutôt que seulement quelques périodes hebdomadaires lorsqu'il y a cloisonnement des matières. De plus, c'est dans ce local que les élèves conservent tout leur matériel scolaire, ce qui diminue les oublis de matériel et les déplacements entre les périodes. « En plus de développer un sentiment d'appartenance et de permettre une exploitation maximale des lieux (affichages, aménagements physiques de la classe, etc.), l'utilisation d'un seul local évite les interruptions, les transitions et les déplacements qui viennent perturber la réalisation des activités » (Rousseau et Vézina, sous presse).

2.2. L'absence d'un horaire fixe

L'absence d'un horaire fixe permet aux enseignants de compléter chacune des activités d'apprentissage avec les élèves, et ce, en prenant tout le temps nécessaire à sa réalisation. En fait, les activités d'enseignement ne sont pas régies par un horaire quotidien ou hebdomadaire fixe, minuté et divisé en nombres de périodes et en séquences de matières. Les seuls éléments dont l'horaire est préétabli sont le début et la fin de la journée ainsi que l'heure des pauses et du repas du midi. L'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage (la durée et la matière) varie en fonction du contexte, des difficultés éprouvées par les élèves et de leur intérêt. Par exemple, si la lecture d'un texte suscite une discussion animée sur son contenu, l'enseignant peut aller au bout de cette activité sans devoir interrompre l'élan dialogique des jeunes, et si des difficultés surviennent, l'enseignant peut poursuivre l'appropriation d'une même notion plutôt que de remettre la suite des explications au prochain cours comme c'est le cas dans l'horaire scolaire traditionnel. « Cela évite le morcellement des notions puisque les enseignants peuvent prendre le temps nécessaire pour compléter les apprentissages sans se limiter aux périodes prévues à l'horaire » (Rousseau et Vézina, sous presse). Ainsi, l'équipe

enseignante dispose de beaucoup plus de souplesse dans l'organisation des activités d'apprentissage, ce qui facilite l'utilisation des ressources de la communauté lorsqu'elles sont reliées au sujet traité.

2.3. L'enseignement en équipe

En tâche globale, les enseignants ne sont jamais seuls dans la classe. Lorsqu'un des enseignants explique une notion, ses collègues circulent près des élèves pour répondre aux questions, « ce qui permet l'encadrement individuel des élèves au fur et à mesure que les besoins surviennent et non après le cours, ou après la journée, ou pendant la pause, etc. » (Rousseau, Vézina et Dionne, 2006, p. 290). Les enseignants peuvent aussi collaborer à l'activité d'enseignement en informant l'enseignant « animateur » d'une notion qui gagnerait à être davantage explicitée. Par ailleurs, comme le souligne Baby (2005), le travail n'est pas seulement réparti en fonction des spécialisations de chacun, mais surtout selon les circonstances du moment. Selon Maurice, Arsenault et Gosselin (2002), en travaillant en équipe, les enseignants disposent de plus de temps pour enseigner, réaliser des projets avec les jeunes, les valoriser et s'occuper des tâches quotidiennes comme la prise de notes, la vérification des absences, la résolution de conflits, la gestion de classe, etc. Toujours selon ces auteurs, ce mode de fonctionnement répond beaucoup mieux aux besoins des élèves ayant des difficultés que les modes d'enseignement plus traditionnels. En fait, « l'intérêt pédagogique de la tâche globale vient de ce qu'elle permet d'accomplir simultanément et harmonieusement toutes les fonctions pédagogiques essentielles à la bonne marche d'une classe » (Baby, 2005, p. 54).

Les décisions sont ainsi prises en équipe, ce qui diffère de l'enseignement traditionnel où l'enseignant peut, dans sa classe, prendre et assumer ses propres décisions concernant un élève, sans avoir à consulter ses collègues. Il semble que la concertation soit plus difficile en enseignement traditionnel puisque les classes sont éloignées les unes des autres et que les enseignants disposent de peu de temps, à part la fin de la journée et l'heure du dîner, pour se rencontrer. En tâche globale, les enseignants se côtoient toute la journée et peuvent rapidement se concerter pour prendre une décision. Il peut toutefois arriver qu'un membre de l'équipe ait à prendre, seul, une décision selon l'urgence du moment. Dans ce cas, les autres membres se doivent de l'appuyer dans sa démarche afin d'assurer la cohérence dans les interventions auprès des élèves.

3. L'apport de la tâche globale à la pratique de l'enseignement

Quelques études récentes (Baby, 2005 ; Rousseau, 2004a) montrent l'apport de la tâche globale sur la pratique enseignante. Ces études mettent surtout l'accent sur la force de l'équipe enseignante, privilégiant la concertation et l'engagement et limitant l'isolement des enseignants. La tâche globale semble être un mode d'enseignement idéal pour exploiter la résolution de problèmes. Ces différentes caractéristiques viennent corroborer l'idée que la tâche globale favorise l'épanouissement professionnel des enseignants en leur offrant un contexte de travail où les compétences acquises en formation initiale ou continue peuvent se consolider.

3.1. La force de l'équipe : la concertation et l'engagement

En tâche globale, la force de l'équipe réside dans la collaboration, la concertation et la complémentarité des membres que la direction d'école doit appuyer. En fait, celle-ci doit laisser les membres de l'équipe prendre leurs propres initiatives et être autonomes dans leur fonctionnement (Rousseau et Vézina, 2006 ; Rousseau, Vézina et Fournier, 2005). L'étude de Rousseau (2004a) abonde dans le même sens. En effet, sans l'appui de la direction d'école, l'équipe risque de se voir brisée par l'ajout de membres pour qui la tâche globale n'est pas un choix, mais bien le résultat d'une distribution de postes disponibles dans une commission scolaire. Il en est de même pour le retrait d'un membre qui, malgré son choix d'œuvrer en tâche globale, se voit remplacé par un enseignant ayant plus d'ancienneté.

Le travail en tâche globale exige certains compromis et oblige à renouveler sa conception de l'enseignement. Les enseignants qui œuvrent en tâche globale estiment que ce mode de fonctionnement réussit lorsque l'enseignant choisit de vivre ce changement et est prêt à assumer les compromis inhérents. Dans le cas d'un nouvel enseignant qui se joint à une équipe enseignante déjà existante, il doit apprendre à concilier sa propre identité professionnelle avec celle des autres et, surtout, il doit avoir choisi d'agir selon ce mode de fonctionnement.

« Pour que la tâche globale soit un outil de travail efficace, il faut avoir appris à travailler en équipe et en complémentarité ; il faut être capable de se concerter et de mettre en commun, se départir de son individualisme, de sa crainte d'être vu et jugé par des pairs

devant les élèves, de s'adapter à la façon de travailler de chacun des autres membres de l'équipe, de faire preuve d'imagination, de créativité [...]» (Baby, 2005, p. 55-56).

La force de la tâche globale réside, d'une part, dans la cohérence de cette équipe composée d'enseignants qui se complètent et reçoivent l'appui de la direction et, d'autre part, dans l'engagement profond des enseignants à répondre aux besoins de formation des élèves qui vivent des difficultés d'apprentissage. Cet engagement attendu des enseignants a d'ailleurs une influence positive sur le climat de la classe, et ce, tout particulièrement sur la qualité de la relation maître-élève. D'ailleurs, le non-engagement des enseignants est un facteur associé au risque de décrochage, au même titre que les problèmes d'organisation de la classe, les problèmes de respect des règles et la faible innovation pédagogique (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004, cités dans Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005). En outre, le climat de la classe et les interactions maître-élèves agissent directement sur l'engagement de ces derniers dans leurs activités scolaires (Pierce, 1994, cité dans Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005).

3.2. La résolution de problèmes

La tâche globale favorise le processus de résolution de problèmes. En fait, les enseignants ont souvent recours à cette stratégie pour décider des interventions qu'ils feront avec les jeunes. La définition du problème semble facilitée en tâche globale puisque les enseignants peuvent rapidement déceler les difficultés auxquelles se heurtent les élèves, en discuter et trouver ensemble des pistes de solutions. C'est qu'en les côtoyant toute la journée, et ce, dans diverses situations d'apprentissage, les enseignants apprennent rapidement à connaître les jeunes et à établir avec eux une relation basée sur la confiance (Rousseau et Vézina, 2006; Rousseau et Vézina, sous presse). L'expertise propre à chaque enseignant est alors mise à profit. Ainsi, il n'est pas rare d'assister au déploiement d'une discussion orientée vers des solutions où tous les enseignants peuvent communiquer et partager leur vision du problème. Les résultats d'une étude effectuée par Rhéaume (2004) sur le suivi des progrès des élèves dans les CFER confirment que la tâche globale favorise la résolution de problèmes; les enseignants précisent que les échanges entre collègues sont très pertinents pour l'évaluation et le suivi des élèves. Les enseignants, en étant plusieurs à observer les mêmes élèves, peuvent échanger et

comparer leurs points de vue. Enfin, il n'est pas impossible que la solution trouvée soit actualisée par le membre de l'équipe qui entretient la meilleure relation avec le jeune en difficulté. Inversement, certains jeunes semblent plus à l'aise avec l'un ou l'autre des membres de l'équipe.

3.3. La réduction de l'isolement des enseignants

En plus de permettre à l'équipe de développer collectivement ses compétences, la tâche globale permet d'éviter l'isolement des enseignants, phénomène très répandu en éducation. Brunet (1996) affirme même que l'isolement professionnel est probablement une caractéristique de la profession enseignante. Miller et Lieberman, cités dans Desjardins (1995), soutiennent que pour la plupart des enseignants, et dans la majorité des écoles, l'enseignement est une entreprise solitaire. L'isolement traditionnel de la classe en contexte ordinaire rend difficiles le soutien et l'entraide si bénéfiques pour l'enseignant. Certains enseignants mentionnent n'avoir aucun contact avec un adulte lors d'une journée normale de travail (Rosenholtz, 1985, cité dans Deaudelin, Royer, Dussault, Lavoie et Ziarko, 1995). Toujours selon ces auteurs, l'isolement professionnel est l'une des conditions souvent évoquées pour expliquer les difficultés des enseignants. Étant donné qu'il est difficile à enrayer, l'isolement rend l'enseignant encore plus vulnérable devant les multiples tâches qui lui incombent et peut engendrer plusieurs conséquences négatives. Des études empiriques démontrent que le soutien social des collègues est en corrélation négative avec le stress des enseignants (Fimian, 1986; Russel, Altmaier et Van Velzen, 1987; Schonfeld, 1990). La nature collaborative du fonctionnement en tâche globale permet de résoudre une grande partie de ces problèmes.

Les enseignants qui choisissent de travailler en tâche globale y voient un soutien à leur épanouissement professionnel (Rousseau et Vézina, sous presse). Plusieurs apprécient grandement de pouvoir se consacrer entièrement à leur rôle d'enseignant et d'avoir moins de gestion administrative et disciplinaire à effectuer.

4. La tâche globale et la formation initiale et continue

Le développement professionnel permet de mieux connaître les besoins particuliers de ses élèves et de réduire ses craintes face à ceux-ci (Perrenoud, 2001). La tâche globale, en permettant le partage d'expériences et le travail d'équipe, est un excellent outil de développement professionnel puisqu'il permet d'adapter son action et d'enrichir ainsi son apport auprès des élèves. En fait, la tâche globale engage une équipe dans une pratique réflexive collective où chacun met ses compétences en commun. Grâce à cette réorganisation de la tâche enseignante, chacun des membres de l'équipe peut participer aux enseignements de ses collègues et découvrir une pratique différente mais tout aussi efficace. Comme chaque enseignant est unique, il se retrouve au sein d'une équipe dont les membres possèdent divers niveaux de connaissances et divers types de connaissances. Cette association est profitable pour tous les membres de l'équipe. En fait, « ce type de structure permet aux enseignants d'utiliser et de développer leurs expertises, leurs compétences et leur imagination » (Rousseau et Vézina, sous presse). Collectivement, les membres de l'équipe s'observent, analysent leurs pratiques et acceptent que leurs collègues portent eux aussi un regard critique sur leurs pratiques. Il s'ensuit alors une adaptation de l'action, individuelle ou en groupe pour améliorer la situation. L'enseignement en tâche globale implique ainsi une pratique réflexive. Pour Maurice, Arsenault et Gosselin (2002), ce mode de fonctionnement suscite et favorise les échanges, la réflexion sur l'action et la critique constructive entre collègues.

D'ailleurs, une étude portant sur la perception des stagiaires ayant vécu un stage de huit semaines dans un CFER qui œuvre en tâche globale montre que le stagiaire acquiert une meilleure compréhension des élèves ayant des besoins particuliers ainsi qu'une attitude plus positive à leur égard (Rousseau et St-Pierre, 2003). Cette expérience a aussi permis aux stagiaires de développer des pratiques pédagogiques diversifiées. En fait, un milieu de stage non traditionnel comme celui du CFER en contexte de tâche globale « diminue l'isolement possible vécu par les futurs maîtres et facilite le développement de la réflexion sur l'action, l'élaboration d'un réseau professionnel et l'habitude de travailler en collégialité » (Rousseau et St-Pierre, 2003, p. 45). L'analyse qualitative des données recueillies dans le cadre de cette étude indique une perception différente de l'enseignement chez les stagiaires à la

fin de leurs stages. Ils décrivent l'enseignement comme une activité très complexe qui ne se limite pas à la classe. Avant leurs stages en CFER, les stagiaires n'abordaient pas la relation entre les enseignants et les élèves, alors qu'après leurs stages, ils mettent l'accent sur cette relation en précisant qu'elle faciliterait les apprentissages et le développement d'un lien de confiance avec les élèves. Les stagiaires ont apprécié leur expérience en tâche globale et mentionnent qu'elle offre un meilleur soutien des membres enseignants, et ce, surtout en situation de résolution de problèmes et de gestion des comportements. Selon les stagiaires, la tâche globale simplifie aussi l'enseignement et l'encadrement quotidiens des élèves.

Conclusion

La tâche globale est non seulement une réorganisation des enseignements, mais surtout un mode de fonctionnement ayant des retombées positives sur la dimension pédagogique de la profession enseignante. Selon Maurice, Arsenault et Gosselin (2002), l'application de la tâche globale permet de remédier «aux inconvénients du cloisonnement des matières tout en permettant au groupe de se donner un lieu d'échange commun où les enseignants et les élèves sont en présence les uns avec les autres, cinq jours complets par semaine (plutôt que cinq périodes par semaine lorsqu'il y a cloisonnement des matières)» (Rousseau, 2004b).

En fait, la tâche globale permet une prise en charge collective du travail enseignant et des situations problématiques inhérentes à l'enseignement. Ainsi, la résolution de problèmes, le suivi des élèves et les enseignements n'incombent pas seulement à une personne, mais bien à l'ensemble des membres d'une équipe. Ce mode de fonctionnement ne peut qu'être bénéfique aux futurs enseignants qui apprennent non seulement l'art d'enseigner, mais aussi la nécessité de collaborer, d'échanger et d'innover en matière d'enseignement auprès des jeunes en difficulté. Le contexte de tâche globale assure la rétroaction immédiate des enseignants d'expérience aux futurs enseignants, assurant ainsi un suivi quotidien et une responsabilité partagée. Les futurs enseignants qui souhaitent s'exposer à ce type de fonctionnement, autant en contexte de stage qu'en début de carrière, doivent faire preuve de souplesse et d'une grande ouverture autant sur le plan du travail en équipe entre collègues – la planification, l'enseignement, l'encadrement, la résolution de problèmes, etc. – que

sur le plan de la gestion même des enseignements. Celle-ci concerne la décision de poursuivre ou d'interrompre une activité d'enseignement ou d'apprentissage, la participation aux activités de formation à l'extérieur de la salle de classe, l'utilisation d'une variété de ressources pédagogiques qui débordent largement du manuel scolaire, etc. En d'autres termes, la tâche globale en contexte CFER est une aventure pédagogique innovante à explorer qui ne peut que contribuer à la pratique professionnelle!

Bibliographie

- ARSENAULT, R., C. BACHAND, J.-M. GOSSELIN, G. LECLERC et N. MAURICE (1989). *La tâche globale. Clef pour l'organisation des cheminements particuliers*, Victoriaville, Commission scolaire de Victoriaville.
- ARSENAULT, R., D. BRUNELLE, J.-M. GOSSELIN et N. MAURICE (2002). *La tâche globale. Le plaisir d'enseigner aux élèves en difficulté*, Victoriaville, Réseau québécois des CFER.
- BABY, A. (2005). *Pédagogie des poqués*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BRUNET, J.-P. (1996). *Les rôles et les compétences des enseignantes et des enseignants de l'adaptation scolaire*, Recherche collaborative sous la direction de Jean-Pierre Brunet, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 85-104.
- DEAUDELIN, C., N. ROYER, M. DUSSAULT, L. LAVOIE et H. ZIARKO (1995). «Soutien à l'insertion professionnelle des enseignants : une collaboration entre les milieux de formation et d'accueil», Communication présentée au Congrès de Recherche et formation en éducation, Toulouse, février.
- DESJARDINS, C. (1995). «Inventer l'école du XXI^e siècle : de l'organisation scolaire à la communauté d'apprentissage», *Vie pédagogique*, 92, janvier-février, p. 42-46.
- FIMIAN, M.J. (1986). «Social support and occupational stress in special education», *Exceptional Children*, 52, p. 436-442.
- FORTIN, L., D. MARCOTTE, É. ROYER et P. POTVIN (2005). «Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires», dans L. DeBlois (dir.), avec la collaboration de D. Lamothe, *La réussite scolaire. Comprendre pour mieux intervenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 51-64.
- MAURICE, N., R. ARSENAULT et J.-M. GOSSELIN (2002). *La tâche globale*, Session de formation, Polyvalente Benoît-Vachon, Sainte-Marie de Beauce.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir*, Québec, Gouvernement du Québec, <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/publications/choisir_f.pdf>. Consulté le 29 mars 2006.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 51-64. *Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PERRENOUD, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF Éditeur.
- RHÉAUME, D. (2004). *Étude exploratoire sur le suivi des progrès des élèves dans les CFER*, Rapport de recherche, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Chaire de recherche CFER.
- ROUSSEAU, N. (2004a). *Description et analyse de la démarche pédagogique associée à la tâche globale en contexte CFER: impact sur la persévérance scolaire des jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage*, FQRSC: 2004-NC-90884, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- ROUSSEAU, N. (2004b). «Le centre de formation en entreprise et récupération: vers une plus grande participation sociale des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation», *Vie pédagogique*, 130, p. 40-43.
- ROUSSEAU, N. et L. ST-PIERRE (2003). «Le CFER: un lieu de stage stimulant et innovant pour les futurs maîtres en adaptation scolaire», dans N. Rousseau (dir.), *Les centres de formation en entreprise et récupération. Pour une pédagogie émancipatrice*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 41-64.
- ROUSSEAU, N., C. VÉZINA et H. FOURNIER (2005). *Définition et description des caractéristiques associées à la tâche globale*, Rapport de recherche, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- ROUSSEAU, N. et C. VÉZINA (sous presse). «La transférabilité de la tâche globale en contexte d'enseignement secondaire: L'expérience de la polyvalente Benoît-Vachon», *Vie pédagogique*.
- ROUSSEAU, N., C. VÉZINA et C. DIONNE (2006). «Restructuration de l'organisation des enseignements au secondaire: La tâche globale comme soutien à la pédagogie inclusive», dans C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives: La recherche sur l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- RUSSEL, D.W., E. ALTMAIER et D. VAN VELZEN (1987). «Job related stress, social support, and burn-out among classroom teachers», *Journal of Applied Psychology*, 72, p. 269-274.
- SCHONFELD, I.S. (1990). «Psychological distress in a sample of teachers», *Journal of Psychology*, 124(3), p. 321-338.



La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement

Un regard sur le socioconstructivisme,
la métacognition et le jugement critique

Louise Lafortune

*Université du Québec
à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Carine Lachapelle

*Université du Québec
à Trois-Rivières
carine.lachapelle@uqtr.ca*

Kathleen Bélanger

*Université du Québec
à Trois-Rivières
kathleen.belanger@uqtr.ca*

Geneviève Milot

*Université du Québec
à Trois-Rivières
genevieve.milot@uqtr.ca*

Les changements actuels en éducation au Québec ne sont pas l'aboutissement d'une réflexion uniquement québécoise ; ils résultent, d'une part, d'une convergence de résultats de recherche et de constats à propos des apprentissages des élèves dans le monde et, d'autre part, de la situation d'une société faisant face à une diversité culturelle et à de rapides changements technologiques. Ces changements exigent des pratiques professionnelles et pédagogiques souples et ouvertes pouvant être adaptées à des situations plus ou moins complexes, plus ou moins inédites tout en considérant le développement de compétences. Ils se concrétisent, en partie, par un passage de la transmission de connaissances au développement de compétences qui se définissent comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001a, p. 4) tout en considérant qu'une compétence « est 1) construite, 2) située, 3) réflexive et 4) temporairement viable » (Jonnaert, 2002, p. 77). On ne peut donc plus penser que ce que les élèves développent à l'école sera utilisé de la même façon dans leur vie adulte et même dans leur vie étudiante à plus ou moins long terme. La construction qu'ils se font des ressources dont ils disposent (connaissances, idées des autres, contenu d'un livre, textes sur Internet, propos de personnes importantes pour eux...) est en évolution et sera modifiée de façon importante par leurs expériences, mais aussi par les exigences d'une société en mouvement. Ces changements ont une influence sur la formation à l'enseignement. Ainsi, les futurs enseignants et enseignantes font des apprentissages universitaires, mais développent aussi des compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ, 2001b) grâce auxquelles ils peuvent porter un regard critique sur leurs pratiques, les remettre en question, les adapter à différentes situations et les modifier selon le résultat de cette autocritique. De fait, dès la formation à l'enseignement, soit avant d'exercer officiellement leur profession, il est nécessaire que les étudiants et étudiantes universitaires s'engagent dans une démarche de pratique réflexive en cours de formation. Dans le présent chapitre, nous explicitons le sens et le rôle de la pratique réflexive en formation à l'enseignement en établissant des liens avec le renouveau actuel et le Programme de formation de l'école québécoise. Nous décrivons ensuite des moyens de mettre en œuvre une démarche de pratique réflexive en formation à l'enseignement dans une perspective socioconstructiviste en tenant compte de la métacognition et du développement du jugement critique. Nous terminons en proposant des éléments de réflexion liés à l'auto-observation, l'autoévaluation et l'autocritique.

1. La pratique réflexive: le sens et le rôle en formation à l'enseignement¹

Une démarche de pratique réflexive suppose de porter un regard critique sur son propre fonctionnement, mais aussi d'effectuer une analyse à la fois autant individuelle et collective de ses actions pédagogiques autant *a priori*, en cours d'action, qu'*a posteriori*. Ce regard critique suppose des prises de conscience de ses cohérences et incohérences, de ses pensées et actions, de ses croyances et pratiques. En outre, une telle démarche ne peut être entreprise que si elle présume également la capacité d'être en mesure de se représenter sa pratique comme étant en constante évolution. Cela veut donc dire que cette représentation change et qu'elle peut être à réviser en cours de formation à l'enseignement, en cours d'exercice de sa profession, dans une démarche de formation continue. Cela signifie savoir réfléchir sur ses pratiques, mais aussi savoir les soumettre à d'autres pour des commentaires, rétroactions et remises en question (voir aussi Lafortune et Deaudelin, 2001).

Une démarche de pratique réflexive comporte deux volets: 1) l'analyse de sa pratique et 2) l'adaptation ou la création de son propre modèle. Le premier volet consiste à analyser les différentes composantes de sa pratique, c'est-à-dire les actions posées (interventions, approches, stratégies...), les compétences et habiletés développées, les connaissances construites et les attitudes adoptées, tout en établissant des liens entre elles. Ainsi, des liens peuvent être faits, mais aussi discutés, entre les diverses approches pédagogiques adoptées comme l'apprentissage coopératif, la pédagogie de projets, l'enseignement stratégique... Il s'agit de comprendre ces liens en tentant de décrire ces approches et la façon dont on les met en œuvre soi-même; préciser les réactions des élèves, d'en discuter les causes, mais aussi les conséquences; de cerner et d'expliquer les difficultés éprouvées aussi bien que les réussites (ce qui est rarement fait). Cela permet d'avoir une représentation de sa pratique dans une visée de cohérence entre croyances et pratiques, pensées et actions (Lafortune et Fennema, 2003; Lafortune, 2004; Thagard, 2000).

1. Certains éléments de cette section sont tirés de Lafortune (2005), « Accompanyer la pratique réflexive », conférence prononcée lors de la rencontre des personnes-ressources provinciales pour la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, mars 2005.

Dans un contexte de changement en éducation, actuel et prévisible, l'engagement dans une démarche de pratique réflexive apparaît essentiel dès la formation à l'enseignement pour les raisons suivantes :

- Il permet de porter un regard critique tout au long de sa pratique professionnelle, facilite l'adaptation à différents contextes et l'introduction de changements de pratique en vue d'accroître la motivation des élèves et de favoriser leur apprentissage.
- Il peut inciter les futurs enseignants et enseignantes à poursuivre une telle démarche dans leur pratique professionnelle.
- Il aide à accepter le regard des autres sur ses gestes et décisions pédagogiques, ce qui favorise le développement du jugement professionnel, l'engagement dans une équipe-cycle et un agir éthique.

L'ensemble de ces aspects relatifs à la pratique réflexive sont examinés à travers trois fils conducteurs : le socioconstructivisme, la métacognition et le jugement critique².

2. La pratique réflexive et le socioconstructivisme

Le renouveau actuel en éducation, dont le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) qui constitue un outil privilégié pour les enseignants et enseignantes, propose de reconsidérer le processus enseignement-apprentissage-évaluation, ce qui engendre une influence importante sur les pratiques pédagogiques. En ce sens, « la pédagogie de la transmission de savoirs » (MEQ, 2001a, 2004) est remise en question et la conception de l'apprentissage véhiculée dans le PFEQ s'inscrit davantage dans une perspective socioconstructiviste. Cette approche modifie le rôle traditionnel de l'enseignant ou de l'enseignante qui « de transmetteurs de savoirs, [...] devient davantage un guide qui accompagne [les] élève[s] dans la construction de [leurs connaissances]³ » (MEQ, 2001b, p. 4). Ainsi, la mise en œuvre du PFEQ

2. Les trois parties qui suivent sont inspirées des travaux de maîtrise de Kathleen Bélanger (jugement critique), de Carine Lachapelle (socioconstructivisme) et de Geneviève Milot (métacognition).

3. Jonnaert (2002, p. 69) définit les connaissances comme étant « des éléments constitutifs du patrimoine cognitif du sujet. [...] Les représentations et les conceptions de celui-ci font aussi partie des connaissances d'un sujet ».

viser le développement chez les élèves de compétences, autant disciplinaires que transversales, ce qui suppose que la personne enseignante a pour tâche de bâtir pour les élèves des situations d'apprentissage complexes, voire inédites, tout en suscitant des interactions en classe. Suivant cette orientation socioconstructiviste, les futurs enseignants et enseignantes se préparent à exercer leur métier en considérant que les connaissances et compétences sont construites par les élèves à partir de situations d'apprentissage significatives qui les mènent à développer des connaissances viables plutôt que véritables (von Glasersfeld, 2004). Dans ce contexte, l'enseignant porte un regard critique sur sa pratique pédagogique, soit sa façon d'accompagner les élèves à construire leurs connaissances et à développer leurs compétences.

3. Le socioconstructivisme : des moyens pour réfléchir sur sa pratique

Divers moyens peuvent favoriser la réflexion sur ses pratiques dans une perspective socioconstructiviste, en voici deux : 1) prendre en compte ses propres représentations de l'enseignement et de l'apprentissage, mais aussi des élèves ; 2) reconnaître les conflits sociocognitifs que l'on peut vivre soi-même afin de parvenir à susciter de tels conflits chez les élèves. Ces deux actions sont mises en relation avec les interactions qui peuvent être vécues par les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, mais aussi dans leur pratique professionnelle lorsqu'il s'agira de faire interagir les élèves.

Le concept de représentation est utilisé pour explorer ou comprendre des phénomènes humains. Ainsi, Moscovici (1961, 1972), Jodelet (1989) et Abric (1994), pour n'en nommer que quelques-uns, ont su exploiter ce concept pour élaborer des théories constructivistes des représentations sociales. Jodelet (1989, p. 43) définit la représentation comme un « ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation ; elle est représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (sujet) ». À son tour, von Glasersfeld (2004) considère les représentations comme étant des structures cognitives ; il précise toutefois qu'une représentation n'est pas une « copie d'une chose extérieure, d'une chose appartenant à une réalité ontologique. C'est plutôt la "re-présentation d'une chose construite auparavant" » (p. 217).

Par conséquent, la représentation ne peut être identique à la réalité qu'on tente de démontrer, car chaque individu se la représente, à partir d'un bagage cognitif, affectif et autres, qui est différent. Ainsi, en tant que futurs enseignants ou enseignantes, on peut questionner ses représentations de l'enseignement et de l'apprentissage ou du renouveau pédagogique. On peut, par exemple, tenter de les définir et de les clarifier en les explicitant aux autres, ce qui favorise les interactions. Cependant, interagir avec les autres pour préciser ses représentations peut faire émerger des conflits sociocognitifs.

Pour parvenir à une construction viable de connaissances ou de compétences dans un cadre socioconstructiviste, certains auteurs proposent de « susciter le travail d'équipe, de façon coopérative, en étant placé en situation d'explicitation des démarches mentales afin d'ajuster ses conceptions et de structurer de nouvelles connaissances » (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994; Lafortune, Mongeau et Pallascio, 2000, cités dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 25). Des stratégies facilitant la socioconstruction montrent l'importance de mettre les futurs enseignants et enseignantes en situation de discuter de leurs représentations, de leurs pratiques ou de leurs stratégies, puisque c'est à partir de ces discussions que des conflits sociocognitifs peuvent émerger et amener des changements dans les représentations, les pratiques ou les stratégies.

Lafortune et Deaudelin (2001, p. 201) définissent le conflit sociocognitif comme un « état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne ». L'échange de points de vue entre étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement donne parfois lieu à des affrontements qui modifient des représentations personnelles, ce qui favorise la coconstruction de connaissances (Joshua et Dupin, 1993).

Doise, Deschamps et Mugny (1991) relèvent l'importance de créer des conflits sociocognitifs pour soutenir le développement cognitif des apprenants; cependant, ils insistent sur l'importance de créer des situations d'apprentissage qui permettent l'interaction avec les pairs et l'enseignant ou l'enseignante afin que plusieurs points de vue soient exprimés; on peut ainsi débattre, discuter et coconstruire des éléments de réponse.

Dans une démarche de pratique réflexive, les futurs enseignants et enseignantes ont avantage à reconnaître les moments où ils sont en déséquilibre cognitif, soit par des propos du professeur ou de la professeure ou de collègues, soit par des lectures. La mise en commun des interrogations, des remises en question et des réflexions permet d'ajuster ses pratiques afin d'être davantage en cohérence avec les orientations du renouveau pédagogique actuel en éducation. Dans la réflexion sur les pratiques, des moyens comme l'interaction et le questionnement pourraient être privilégiés : comment est-ce que je favorise l'interaction lors de mes stages ? Quels sont les types de questions que je pose aux élèves ? Ces échanges et réflexions influencent les pratiques de classe lors des stages, mais aussi la réflexion, l'analyse et le retour sur les actions posées, les réactions obtenues, les changements plus ou moins profonds à apporter dans les pratiques. Parmi ces changements, on peut penser que la métacognition pourrait être intégrée dans les différentes approches pédagogiques adoptées.

4. La pratique réflexive et la métacognition

Lafortune et Deaudelin (2001, p. 204) définissent la métacognition comme étant «le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage. Elle comprend trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux». Ces auteures considèrent que la métacognition et la pratique réflexive relèvent d'un même processus, mais que l'objet sur lequel l'individu pose un regard n'est pas le même : l'individu métacognitif porte un regard sur son processus d'apprentissage et le praticien réflexif examine sa pratique professionnelle ou pédagogique. En formation universitaire, le futur enseignant ou enseignante est en situation d'apprentissage pour devenir une praticienne ou un praticien réflexif. Il porte un double regard réflexif, autant sur sa façon d'apprendre, sur sa démarche mentale en situation d'apprentissage que sur sa pratique pédagogique dans la préparation de ses interventions, dans l'action et dans la réflexion sur ce qu'il réalise avec les élèves en classe. Par conséquent, l'étudiant ou l'étudiante universitaire a avantage à devenir un individu métacognitif pour mieux aider les élèves à développer leurs habiletés métacognitives. En formation à l'enseignement, il chemine pour devenir un individu métacognitif qui

[...] est une personne qui a construit des connaissances par rapport à son processus d'apprentissage et a développé des habiletés lui permettant de gérer ses processus mentaux. L'individu métacognitif connaît ses façons d'apprendre et, en comparaison avec celles des autres, il peut reconnaître ses compétences au regard d'une tâche à réaliser et les stratégies pertinentes pour réaliser cette tâche. Il porte un regard sur ses façons d'apprendre, c'est-à-dire sur les processus mentaux qu'il met en action en situation d'apprentissage dans le but de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 203).

On peut donc dire que l'étudiant ou l'étudiante en formation à l'enseignement peut réfléchir sur sa pratique comme futur praticien réflexif; de plus, s'il peut cerner son processus d'apprentissage dans cette démarche, il est également un individu métacognitif. Ce qui signifie qu'en plus de devenir des individus métacognitifs, les futurs enseignants et enseignantes ont avantage à développer des moyens pour favoriser le développement d'habiletés métacognitives chez les élèves. Selon Portelance (1998, p. 53), «les comportements métacognitifs [...] se développent [...] progressivement, et leur acquisition nécessite une assistance, en particulier celle de l'enseignant». Pour qu'une pratique pédagogique favorise le développement d'habiletés métacognitives, Lafortune, Jacob et Hébert (2000) relèvent trois conditions:

1. Avoir l'intention de développer des habiletés métacognitives. Cette intention suppose une volonté d'examiner ce qu'on fait déjà et d'apporter des modifications, s'il y a lieu, pour favoriser davantage le développement d'habiletés métacognitives et profiter de toutes les occasions – même celles qui ne sont pas explicitement préparées – où les élèves montrent des indices de la gestion de leur activité mentale ou une ouverture en ce sens.
2. Faire en sorte que les interventions dans une optique métacognitive soient intégrées de façon continue afin que les élèves se rendent compte que la réflexion sur leur processus mental fait partie intégrante de leur apprentissage.
3. Veiller à ce que les interventions suscitent de fréquentes prises de conscience afin que les personnes en situation d'apprentissage ajustent leurs façons d'apprendre, transposent le questionnement externe (le plus souvent introduit par la personne enseignante) en un questionnement interne (qui provient des élèves) et deviennent autonomes (voir également Lafortune, 1998).

Dès la formation à l'enseignement, une connaissance de la métacognition et une réflexion critique à propos de sa pratique pédagogique au regard de la métacognition sont nécessaires pour que ces conditions aient quelque chance de prendre forme.

5. La métacognition : des moyens de réflexion sur sa pratique

Le questionnement, comme celui utilisé dans les moments de réflexion, peut permettre le développement d'habiletés métacognitives chez les élèves. Cependant, pour que les élèves ne perçoivent pas cette activité comme étant une tâche supplémentaire n'ayant aucun rapport avec leur apprentissage, il importe de trouver des moyens pour qu'elle fasse partie intégrante de la pratique. Si l'on y arrive, se questionner et se faire questionner apparaît alors comme essentiel. Les élèves peuvent alors prendre conscience de l'importance que revêt le questionnement en cours d'action.

Les questions utilisées dans le cadre des moments de réflexion peuvent porter sur les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux. Pour favoriser le développement d'habiletés métacognitives, le questionnement peut être suscité en amenant les élèves à réfléchir individuellement ou à interagir entre eux. «En écoutant ce que les autres disent, [les élèves] peuvent se comparer, apprendre à mieux se connaître, se rendre compte qu'ils ont des idées semblables ou différentes des autres» (Lafortune, 2004, p. 259). «Ces échanges peuvent prendre différentes formes, en voici quelques exemples : [...] faire répondre un élève à la question d'un autre au lieu de donner soi-même la réponse ; demander à un autre s'il considère que la réponse est complète [...]» (Lafortune, 2004, p. 260). Dans cette perspective, les questions peuvent être formulées ainsi : «Que croyez-vous avoir compris jusqu'à maintenant ? Qu'est-ce qui vous fait dire [que vous avez fait de tels apprentissages] ? Que croyez-vous que les autres ont compris ? Quels sont vos critères de comparaison ?» (Lafortune, 2004, p. 261).

Dans une démarche de pratique réflexive, des stagiaires en formation à l'enseignement ont intérêt à prendre note des questions qu'ils posent dans leurs interventions en classe. Cela peut se faire par un enregistrement, par une personne observatrice, par une démarche

d'auto-observation bien organisée. Un retour réflexif sur ces questions permet de les examiner selon les types de questions posées: ouvertes ou fermées; portant sur le contenu ou le processus; suscitant peu, moyennement ou grandement la réflexion... De plus, la planification de l'enseignement peut contenir des moments de réflexion (séries de questions) préparés à l'avance tout en étant adaptés en cours d'action selon les interactions observées. Un retour réflexif sur les réactions des élèves, la pertinence des moments de réflexion, l'aisance à utiliser cette stratégie d'enseignement... serait particulièrement enrichissant. Pour réaliser ces retours réflexifs, le développement du jugement critique est très utile, voire essentiel.

6. La pratique réflexive et le jugement critique

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) propose, à l'intérieur du Programme de formation de l'école québécoise, un référentiel de compétences transversales dont l'une vise à ce que les élèves exercent leur jugement critique. Si l'on se réfère à ce programme de formation, porter un jugement suppose que l'individu

[...] soit capable de dépasser les stéréotypes, les préjugés, les idées préconçues et les évidences intuitives au profit d'une analyse rigoureuse [...]. Quel que soit l'objet de réflexion, il faut pouvoir apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position. Cela demande l'exploration et la confrontation de points de vue diversifiés, la recherche d'arguments et le recours à des critères (MEQ, 2004, p. 40).

Développer le jugement critique des élèves les aide à adopter une distance critique à l'égard de la consommation, des médias, du respect de l'environnement, de l'exercice de la citoyenneté... (MEQ, 2001a, 2004).

Ainsi, les futurs enseignants et enseignantes sont appelés à favoriser le développement du jugement critique des élèves en les incitant à construire, relativiser et exprimer leurs opinions afin qu'ils puissent utiliser leur jugement tout au long de leur parcours scolaire, mais aussi dans leur vie adulte. Cependant, en promouvant le développement du jugement, parmi les compétences transversales, le ministère de l'Éducation (MEQ, 2004, p. 40) affirme que «l'élève ne pourra apprendre à exercer son jugement critique que dans la mesure où les enseignants

eux-mêmes seront des modèles et où lui seront données de multiples occasions d'exprimer ses opinions, d'en débattre avec d'autres, de les confronter avec des points de vue divergents et d'en analyser le bien-fondé».

On demande donc aux enseignants et enseignantes de faire du modelage dans sa classe, c'est-à-dire de se donner en exemple et non pas de se limiter à donner un exemple. Pour satisfaire à cette exigence, l'étudiant ou l'étudiante universitaire est incité à développer son jugement et à l'appliquer dans sa pratique, mais aussi dans ses interventions en stage afin que les élèves aient un exemple concret et puissent à leur tour développer leur jugement.

Ce constat amène à penser qu'en plus de réfléchir à la façon dont ils exerceront leur jugement dans leur future pratique, les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement sont appelés à réfléchir à des moyens pouvant être mis en place dans la classe pour développer auprès de leurs élèves la compétence transversale «exercer son jugement critique».

7. Le jugement critique : des moyens de réfléchir sur sa pratique

Pour développer le jugement critique des élèves, il est possible d'utiliser des moyens d'intervention comme le questionnement critique et la coopération. En formation à l'enseignement, une démarche de pratique réflexive fait en sorte que ces moyens deviennent partie intégrante de la pratique et favorise le développement du jugement critique. Selon Lafortune et Robertson (2004), le questionnement critique fait en sorte que les échanges et les discussions soient soutenus, c'est-à-dire que les élèves articulent clairement leurs idées et prennent conscience de leur propre pensée. En utilisant ce type de moyens, les stagiaires exercent un rôle de guide puisque c'est à eux que revient la tâche de poser les questions aux élèves afin que ceux-ci en arrivent à prendre conscience que «l'expression d'une pensée tient beaucoup plus qu'aux opinions émises et réside davantage dans les liens qu'on établit entre les idées» (Lafortune et Robertson, 2004, p. 119).

Lors d'un stage, un futur enseignant ou enseignante peut recourir au questionnement critique pour discuter des arguments émis par les élèves lors d'une discussion. Ce procédé permet d'activer une des composantes de la compétence transversale, «exercer son juge-

ment critique» qui consiste à relativiser son opinion. Les élèves qui sont ainsi amenés à discuter de leurs arguments et de ceux de leurs pairs apprennent en outre à comparer leur opinion à celle des autres, à évaluer la part de la raison et de l'affectivité, à reconnaître leurs préjugés et à reconsidérer leur opinion au besoin. Lafortune et Robertson (2004) proposent des questions que nous adaptons comme suit :

- Pourquoi dis-tu cela ?
- Quelles raisons te permettent de soutenir cette opinion ?
- Quelles sont les cohérences ou les contradictions entre ces deux idées ? Dans quel sens ?
- Comment pourrais-tu préciser cette idée ? Comment pourrais-tu l'explicitier davantage ?
- Quelles sont les raisons fournies ? En quoi sont-elles valables ? Comment pourrait-on les reformuler pour qu'elles soient plus pertinentes ?
- Que peut-on conclure des idées soumises à la discussion ?
- Quelles précisions pourraient être apportées pour favoriser la compréhension de la question ?

Dans le même ordre d'idées, Daniel (2005) soutient que des discussions à propos des divergences de points de vue peuvent susciter des conflits sociocognitifs chez les élèves. Ceux-ci sont amenés à « se questionner, douter, problématiser la réalité, proposer des solutions de remplacement, critiquer les options suggérées et déterminer des critères pour ressortir la plus cohérente d'entre elles [...] » (Daniel, 2005, p. 23). Signalons qu'il n'y a pas que les élèves qui vivent des déséquilibres cognitifs, les stagiaires tout comme les enseignants et enseignantes en exercice en vivent également. Il peut alors être tentant d'éviter de poursuivre la discussion ; pourtant, ce sont des moments privilégiés pour s'engager dans un modelage de sa pensée (présenter ses remises en question, ses doutes, ses interrogations...) et ainsi montrer que le développement du jugement critique n'est pas linéaire, ne peut relever d'une procédure définie à l'avance et exige de la réflexion.

En intégrant la coopération dans la vie scolaire des élèves, il est également possible de favoriser l'épanouissement du jugement de chacun (Reboul, 1998). En plus de permettre aux élèves d'être plus actifs dans leurs apprentissages, la coopération leur permet « de faire

des choix et de prendre des décisions, [de leur fournir] [...] l'occasion d'entrer en interaction avec leurs pairs» (Daniel, 1996, p. 27). En fait, c'est un moyen d'apprendre à reconnaître les idées qui vont à l'encontre des siennes et à mettre en doute son point de vue. De plus, cela permet d'apprendre à s'exprimer, «à communiquer, à partager, à écouter, à respecter les idées et les opinions des autres, à poser des questions, à justifier [ses] idées et à faire valoir [ses] opinions» (Richard, 1996, p. 243). À travers la coopération, un stagiaire peut amener les élèves à utiliser le questionnement critique afin d'interroger leurs pairs pour discuter et critiquer de façon constructive des opinions ou idées émises dans une perspective de coconstruction. Soutenir les élèves à développer et à utiliser le questionnement critique dans une perspective de coopération contribue «à la construction de connaissances en offrant des occasions de confronter des idées et de négocier des points de vue ou des façons de faire» (MEQ, 2004, p. 50).

Cependant, pour développer le jugement critique des élèves, les futurs enseignants et enseignantes peuvent porter un regard sur les moyens qu'ils utilisent qui se rapprochent du jugement critique et de la coopération dans la perspective de développer ce jugement. Les questions suivantes serviront peut-être d'amorce de réflexion sur sa pratique pédagogique par rapport au développement du jugement critique :

- Qu'est-ce qui, dans ma pratique, permet aux élèves d'exprimer leur opinion ?
- Quand les élèves sont-ils mis en situation de discuter avec les autres ?
- Comment analysent-ils les idées émises, les raisons données, les arguments fournis ?
- Qu'est-ce qui leur permet de reconnaître leurs préjugés et ce qui influence leur jugement ?
- Comment les élèves sont-ils soutenus lorsqu'ils sont remis en doute, lorsqu'ils changent d'avis, lorsqu'ils expriment des opinions différentes des autres ?
- Quels moyens sont utilisés pour que les échanges et les discussions deviennent de réels moments de coconstruction, de coopération ?

■ Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons voulu préciser le sens que nous donnons à la pratique réflexive ainsi que le rôle qu'elle peut jouer dans la formation à l'enseignement en vue d'une pratique ultérieure qui cultive l'esprit critique. Pour y arriver, nous avons exploré trois aspects qui nous semblent importants : l'adoption d'une perspective socioconstructiviste, le développement d'habiletés métacognitives et l'exercice, et le développement du jugement critique. Ces aspects ont été examinés à travers divers moyens susceptibles de soutenir une démarche de pratique réflexive : la reconnaissance de ses représentations et des conflits sociocognitifs que l'on peut vivre ou susciter ; le questionnement à travers des moments de réflexion ou le questionnement critique ; la coopération qui mène à la coconstruction.

Ce partage d'idées vise à susciter une réflexion sur la pertinence de l'engagement dans une démarche de pratique réflexive dès la formation à l'enseignement afin de s'initier à une façon de faire qui oblige à l'autocritique, à l'auto-observation et à l'autoévaluation. Selon nous, une telle démarche permet de devenir une praticienne ou un praticien réflexif, ce qui suppose le développement d'une autonomie réflexive-interactive qui incite « à s'autoquestionner et à s'auto-observer, à questionner les autres afin d'avoir une rétroaction, à choisir la personne qui peut le mieux nous aider ou nous poser des questions pour avancer » (Lafortune, Martin et Doudin, 2004, p. 17).

■ Bibliographie

- ABRIC, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France.
- COBB, P., M. PERLWITZ et D. UNDERWOOD (1994). « Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), p. 41-61.
- DANIEL, M.-F. (1996). « La dimension morale de la coopération », dans M.-F. Daniel et M. Schleifer (dir.), *La coopération dans la classe*, Montréal, Éditions Logiques, p. 19-48.
- DANIEL, M.-F., avec la collaboration de M. Davreau, L. Lafortune et R. Pallascio (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DOISE, W., J.-C. DESCHAMPS et G. MUGNY (1991). *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Armand Colin.

- GLASERSFELD, E. von (2004). «Questions et réponses au sujet du constructivisme radical», dans Ph. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains : Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 291-318.
- JODELET, D. (dir.) (1989). *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- JOSHUA, S. et J.-J. DUPIN (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- JONNAERT, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck Université.
- LAFORTUNE, L. (1998). «Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques», dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Éditions Logiques, p. 313-331.
- LAFORTUNE, L. (2004). «Croyances et pratiques pour l'enseignement et l'apprentissage: questionnaire et analyse», dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnaire en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 95-142.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de S. Cyr et B. Massé et la participation de G. Milot et K. Benoît (2004). *Travailler en équipe-cycle. Entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., D. MARTIN et P.-A. DOUDIN (2004). «Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle», dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 9-18.
- LAFORTUNE, L. et É. FENNEMA (2003). «Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57.
- LAFORTUNE, L., S. JACOB et D. HÉBERT (2000). *Pour guider la métacognition*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (1998). «Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques», dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Éditions Logiques, p. 313-331.
- LAFORTUNE, L. et A. ROBERTSON (2004). «Métacognition et pensée critique. Une démarche de mise en relation pour l'intervention», dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 107-128.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse: son image et son public, étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*, Paris, Presses universitaires de France.
- MOSCOVICI, S. (1972). *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Presses universitaires de France.
- PORTELANCE, L. (1998). «Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive: comment et pourquoi?», dans L. Lafortune, P. Mongeau, et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Éditions Logiques, p. 47-68.
- REBOUL, O. (1998). «Qu'est-ce que le jugement?», dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement*, Montréal, Éditions Logiques, p. 17-36.
- RICHARD, A. (1996). «La coopération est-elle souhaitable?», dans M.-F. Daniel et M. Schleifer (dir.), *La coopération dans la classe*, Montréal, Éditions Logiques, p. 233-247.
- THAGARD, P. (2000). *Coherence in Thought and Action*, Cambridge, MIT Press.

3

Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement

Liliane Portelance

Université du Québec à Trois-Rivières

liliane.portelance@uqtr.ca

Françoise Tremblay

Université du Québec à Trois-Rivières

francoise.tremblay@uqtr.ca

Le projet de professionnalisation de l'enseignement et le développement des compétences professionnelles supposent une formation initiale intégrée et ancrée dans les lieux de pratique (MEQ, 2001). La qualité de la formation du futur enseignant repose en grande partie sur les enseignants associés. L'enseignant incarne en effet le premier rôle de soutien sur la scène de la formation du stagiaire. Toutefois, c'est au stagiaire que revient le rôle principal. Par quelles attentes à l'égard de l'un et l'autre une telle affirmation est-elle soutenue ? Et quelles exigences engendre-t-elle ? Le contexte actuel de renouveau touchant à la fois la formation des futurs enseignants et celle des élèves nous a incitées à nous interroger sur les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement.

1. Le contexte

Au terme de leur formation initiale, les futurs enseignants sont appelés à manifester un développement satisfaisant des compétences professionnelles jugées nécessaires à l'exercice de leur profession : « Les programmes d'études [du primaire et du secondaire] définis par compétences [...] amènent les enseignantes et les enseignants à assumer certaines tâches de façon différente et à développer de nouvelles compétences » (MEQ, 2001, p. 24). Par exemple, de nouvelles approches pédagogiques sont nécessaires pour que l'élève soit le principal artisan de ses apprentissages. De plus, le caractère interactif du travail enseignant est accentué. La volonté ministérielle d'introduire des transformations au sein des écoles a des incidences sur la formation des stagiaires.

Rappelons que les stagiaires accordent une grande crédibilité à la formation de terrain. Enthousiastes à l'idée d'enseigner, ils se présentent à l'école avec l'intention de mettre en pratique des stratégies d'enseignement novatrices et d'expérimenter du nouveau matériel didactique. Devant le fait qu'ils n'attribuent pas un statut des plus élevés aux savoirs formels (Portelance et Legendre, 2001) et qu'ils arrivent mal à leur donner du sens (Legendre, 1998 ; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998), les enseignants associés sont, autant que les formateurs universitaires, concernés par la nécessité de les aider à intégrer la théorie et la pratique, à comprendre les fondements théoriques des innovations pédagogiques. Dans ce contexte où le stagiaire

propose des interventions originales, et l'enseignant le soutient dans la mobilisation de ses savoirs, le stage favorise les apports réciproques du formateur et du formé.

L'idée d'un enrichissement mutuel (Lepage, 1997) des partenaires de la dyade en stage ne surprend plus. On convient en effet que l'influence des enseignants sur les stagiaires est marquante et que leur attitude à l'égard de la mise en œuvre du renouveau pédagogique peut avoir un impact significatif sur les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement développées progressivement par les futurs enseignants. Inversement, il est reconnu que les stagiaires peuvent agir sur l'appropriation cognitive et la mise en application des changements par les enseignants expérimentés. Des enseignants associés du secondaire, interrogés récemment sur leur rôle de formateur de futurs enseignants, ont déclaré que, ayant une connaissance non approfondie du renouveau pédagogique souhaité, ils prévoient une mise en commun avec le stagiaire de leurs acquis respectifs et s'attendent à apprendre à son contact (Portelance, 2005). Dans ce contexte, le formateur et le formé interagissent dans une atmosphère d'appui réciproque.

2. Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire

Dans ce qui suit, nous souhaitons mettre l'accent sur le fait que l'enseignant associé et le stagiaire peuvent, à certains égards, devenir de véritables collaborateurs. Pour souligner l'interdépendance des deux partenaires, nous avons regroupé en quatre volets leurs responsabilités complémentaires.

2.1. Former et se former

D'emblée, mentionnons que le statut d'enseignant est préalable à celui de formateur d'enseignants. Cette affirmation, qui peut paraître inutile, soutient pourtant de façon indiscutable l'importance de posséder des savoirs formels et expérientiels suffisants, c'est-à-dire d'avoir développé des compétences professionnelles en enseignement, pour accueillir et former un futur enseignant. Comme la pratique enseignante en stage n'est pas en soi formatrice pour le stagiaire (Gosselin, 2001), il est essentiel que l'enseignant associé remplisse son rôle de formateur. Mettre en œuvre ses compétences d'enseignant ne suffit

pas, il doit aussi en développer de nouvelles. Sa fonction de formateur de terrain déborde de toutes parts son expérience de l'enseignement, bien que celle-ci en constitue le fondement et qu'elle lui serve de référent. Au sujet de l'identité des formateurs d'enseignants en France, appelés conseillers pédagogiques, Faingold écrit : « De même qu'il ne suffit pas de maîtriser un contenu pour savoir l'enseigner, de même il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon conseiller pédagogique » (Faingold, 2002, p. 217). Pour bien exercer son rôle auprès du stagiaire, un enseignant associé doit donc développer un bagage de connaissances spécifiques, particulièrement celles qui portent sur les compétences professionnelles et leurs fondements. Toutefois, l'enseignant le mieux préparé et le mieux intentionné ne réussira pas à déployer efficacement toutes ses ressources si le stagiaire, qu'il a la responsabilité de former, ne se considère pas comme un apprenant actif en situation d'autoformation. Le stagiaire doit s'engager personnellement pour acquérir une formation qui lui permette de progresser.

Il importe que le rapport aux savoirs des stagiaires diffère d'une relation dominée par l'obligation de répondre à des attentes venant de leurs formateurs. Certaines conditions favorisent une telle attitude. Lorsque le stagiaire est appelé à relever un défi susceptible de provoquer un déséquilibre cognitif, un questionnement de ses préconceptions et de ses croyances tacites, il est enclin à adopter une attitude active qui lui permet de dépasser les exigences de base (Butcher, 2002). Le sentiment d'exercer une emprise sur la qualité de ses apprentissages peut devenir le moteur de ses expériences en stage.

Si elles sont soutenues par des discussions avec l'enseignant, les actions pédagogiques du stagiaire peuvent représenter les principales sources de savoirs nouveaux (Gervais et Correa Molina, 2005). La coconstruction de savoirs se produit lorsque le stagiaire développe sa propre opinion d'une bonne méthode d'enseignement à la suite d'échanges constructifs avec l'enseignant (Lunn et Bishop, 2003). Il n'y aurait d'ailleurs création de savoirs qu'à travers une réelle communication entre les deux partenaires de la dyade. Lorsque la relation personnelle et professionnelle est basée sur la confiance, une véritable communication peut exister; elle permet d'explorer les pensées, les attitudes, les comportements et même les valeurs. Dans une dynamique d'apprentissages mutuels, le maître transmet des connaissances pratiques tandis que le stagiaire fournit un répertoire de nouvelles

stratégies d'enseignement (Stevens et Demirezen, 2002). Au sujet des impacts de leurs apports réciproques sur le développement professionnel, Robillard et St-Louis (1998, p. 129) écrivent :

«Le stagiaire devient pour l'enseignant un miroir et un puits : un miroir dans lequel l'enseignant de métier peut se voir [...] et entrer en contact avec le sens de sa pratique quotidienne, et un puits dans lequel il peut pénétrer pour s'enquérir et se ressourcer de nouveautés. Cet effet de miroir et de puits est aussi valable pour le stagiaire engagé dans un processus d'autoformation.»

Il serait inutile que l'enseignant cherche à imposer ses savoirs au stagiaire, car, de toute évidence, le savoir transmis subit une transformation de la part de l'apprenant. Le futur enseignant s'approprie les savoirs, formalisés ou non, à travers son expérience de l'enseignement (Portelance, 2000) : il construit le sens de ses savoirs. Malo (2005) confirme cette thèse par une étude menée avec 13 étudiants en stage intensif de dernière année de baccalauréat. La chercheuse déclare que les stagiaires n'adhèrent pas d'emblée aux savoirs normatifs qu'on leur propose : ils les transforment, les recadrent et les consolident. La transformation des savoirs proposés représente d'ailleurs, pour le stagiaire, une condition de son adhésion à ces savoirs. Cette transformation exige qu'il prenne position par rapport aux savoirs proposés, qu'il soit conscient des raisons qui l'incitent à les adapter à son expérience et qu'il mette en lien les connaissances formelles avec les savoirs tacites et implicites qu'il construit. En outre, les stagiaires progressent mieux s'ils se questionnent et défient les pratiques existantes et s'ils s'engagent avec l'enseignant dans un dialogue critique et authentique (Tillman, 2003).

2.2. Guider le stagiaire dans la construction de son identité professionnelle

Fort de son expérience, l'enseignant associé peut avoir peine à résister à la tentation de personnifier un idéal pour le stagiaire (Perrenoud, 1998). Il est normal qu'on le prenne comme point de référence, mais il doit faire preuve d'un minimum de lucidité et accepter que, s'il représente une forme d'excellence, celle-ci ne devrait pas servir de modèle. Bien que l'accueil d'un stagiaire puisse représenter une occasion d'autovalorisation, le formateur ne doit pas provoquer l'imitation (Pelpel, 2002). Comme il n'est pas une référence unique proposée

au stagiaire, il doit consciemment contrer la tentation que le formé a de l'imiter afin de lui permettre de construire sa propre identité professionnelle.

Le rôle de l'enseignant consiste à guider le stagiaire, à le laisser découvrir son propre style, à le rendre capable de dépasser son maître tout en lui assurant un encadrement respectueux. D'une manière ou d'une autre, le futur enseignant doit se familiariser avec la culture enseignante et personnaliser son approche de la profession. Durand, Ria et Flavier (2002, p. 93) affirment que « l'acquisition de compétences professionnelles se fait de façon complexe par la visite de genres professionnels reconnus (fût-ce sur un mode implicite) et la constitution d'un style propre dans un rapport mimétique ou d'opposition avec un mentor ». Le processus d'acculturation ou de « cognition en action » emprunte des voies qui s'entrecroisent généralement : faire sienne l'expérience d'autrui, faire autre sa propre expérience à partir de l'expérience d'autrui et faire autre sa propre expérience.

Chaque stagiaire accomplit son propre parcours, selon ses caractéristiques et ses besoins d'apprenant, en fonction desquels l'enseignant différencie son approche et son aide sans chercher, à la manière de Frankenstein, à créer une image de lui-même. Il est préférable que le stagiaire n'ait pas d'attentes trop précises à l'égard de l'enseignant associé. Il vaut mieux qu'il se reconnaisse responsable de ses progrès en stage. Construisant ses savoirs au regard de ses expériences passées (Usuki, 2001), il peut devenir progressivement autonome en analysant ses croyances, en reconsidérant et modifiant son style d'enseignement.

Le principal défi de l'enseignant, sur ce plan, consiste à reconnaître la valeur des idées de son stagiaire et à éviter d'être directif avec lui, sans pour autant le laisser se débrouiller seul en négligeant de l'observer en classe et de lui donner fréquemment des rétroactions. Cela exige une grande capacité d'écoute et l'encouragement du stagiaire à progresser continuellement dans la personnalisation de ses pratiques d'enseignement. L'enseignant doit prendre en considération que les stagiaires ne possèdent pas tous la force de caractère ou la personnalité nécessaires pour exprimer leurs idées à un formateur dont le point de vue diffère sensiblement du leur. Il sait que les étudiants peuvent manquer de conviction ou, sinon, d'arguments solides pour soutenir un discours structuré et persuasif, ne s'appuyant parfois que sur des impressions et des qu'en-dira-t-on.

Le principal défi du stagiaire qui cherche à se définir personnellement comme enseignant consiste à développer une pensée rationnelle, à formuler les raisons qui servent d'assise à son action (Tardif et Gauthier, 1996). Il importe que ces raisons d'agir témoignent de sa compréhension des fondements des actions qu'il pose. On sait que les idées préconçues sur l'apprentissage et l'enseignement, émanant des expériences d'élèves, sont persistantes et peuvent avoir un impact durable au cours des premières années d'enseignement (Smith et Shapson, 1999). Pour développer une argumentation rigoureuse et une justification personnelle de sa pratique, le stagiaire doit accepter de douter de ses croyances et de mettre ses certitudes à l'épreuve.

2.3. S'engager conjointement sur la voie de la pratique réflexive

Depuis bientôt deux décennies, il est abondamment question de pratique réflexive chez les enseignants. Ce thème, cher aux formateurs d'enseignants, occupe une place de choix dans le document d'orientation de la formation à l'enseignement (MEQ, 2001). Tous les maîtres, qu'ils soient chevronnés ou débutants, doivent « s'engager dans une démarche [...] de développement professionnel » (MEQ, 2001, p. 157), qui comprend, entre autres, l'analyse réflexive rigoureuse de sa pratique. Il est donc légitime de s'attendre à une compétence de l'enseignant associé en matière de pratique réflexive, étant donné qu'il participe à la formation du stagiaire. Un formateur d'enseignants manifeste qu'il est un praticien réflexif par la confrontation et la remise en question de ses croyances, théories, conceptions et pratiques, par l'acceptation aussi de ses limites et de ses imperfections (Lamy, 2002). Une telle attitude se distingue fortement de l'autoproclamation d'un modèle pour le stagiaire, de même que de la posture de l'ami, du chef ou de l'expert (Pepel, 2002).

À travers le regard porté par son stagiaire sur lui, aussi valorisant soit-il, l'enseignant est amené à se questionner, à réfléchir à ce qu'il fait et non seulement à ce qu'il dit qu'il fait (Boutet, 2001), à découvrir le degré de correspondance entre ce qu'il préconise d'effectuer et ce qu'il effectue lui-même. Aussi, le seul fait d'évaluer un stagiaire sur ses compétences professionnelles le porte à s'évaluer lui-même, à comprendre différemment les situations, à reconstruire sa propre image comme enseignant, à remettre en question ses théories personnelles, à

réévaluer ses intentions et les buts qu'il poursuit. Avec un stagiaire qui apporte l'éclairage de ses savoirs théoriques, l'enseignant peut réinterpréter ses gestes professionnels à l'aide d'une lunette différente.

Dans le cadre des stages, la pratique réflexive du stagiaire représente à la fois un outil et un objet de formation. En tant qu'outil de formation, elle est associée au développement de toutes les compétences professionnelles. Elle est également objet de formation, car le stagiaire apprend tout au long du stage à réfléchir sur sa pratique. De plus, elle illustre l'engagement du stagiaire dans sa formation. On peut l'associer, chez l'apprenant stagiaire, au fait de mettre en question ses conceptions de l'école et du rôle de l'enseignant, de discuter volontiers de sa pratique avec ses formateurs et de tenir compte des commentaires qu'ils lui font, de faire une analyse régulière de ses interventions éducatives et d'envisager des moyens réalistes pour combler ses lacunes et améliorer son enseignement.

L'enseignant associé et le stagiaire peuvent travailler ensemble dans l'optique d'une évaluation formative intégrée au processus d'apprentissage du stagiaire. L'enseignant encourage son stagiaire à reconnaître ses forces et ses faiblesses, à consolider les unes et à corriger les autres afin d'y remédier. Conjointement, ils agissent comme des praticiens chercheurs qui visent la compréhension et le développement des théories-en-action, créées par la réflexion sur sa propre action (Argyris et Schön, 1989; St-Arnaud, 1992). Grâce à la collaboration et à l'exploration commune des pratiques d'enseignement, stagiaires et enseignants parviennent à développer leurs propres théories sur la pratique enseignante. D'après Kajs (2002), il est même souhaitable d'établir une relation coprofessionnelle qui soit l'occasion d'une évaluation mutuelle des pratiques en vue du développement professionnel de chacun. Au contact d'un stagiaire qui réfléchit sur sa pratique et réinvestit les résultats de sa réflexion dans l'action, l'enseignant apprend à décortiquer sa propre façon d'enseigner, à se découvrir comme enseignant et à s'autoévaluer.

2.4. Soutenir l'autonomie du stagiaire dans le développement des compétences professionnelles

L'enseignement n'est pas une simple mise en œuvre de normes ou de modèles couvrant plus ou moins les situations susceptibles de se présenter en classe. La formation à l'enseignement « diffère [...] d'un modèle appuyé sur une relation d'application entre des savoirs reçus et

des stages » (MEQ, 2001, p. 26). Cette formation ne vise pas à produire des techniciens qui exécutent des savoir-faire (Portelance, 2000) et l'enseignant ne représente pas une source de trucs à appliquer. La formation à l'enseignement ambitionne l'émergence de professionnels compétents qui adaptent leur pratique aux caractéristiques des situations, aux besoins et aux champs d'intérêt des élèves. « Le travail du maître dans la société du *xxi*^e siècle exige le développement de compétences professionnelles de haut niveau qui ne peuvent être acquises au gré des essais et des erreurs » (MEQ, 2001, p. 9). La compétence se développe à travers l'intégration de la théorie et de la pratique. En conséquence, une formation professionnalisante met « un accent plus fort [...] sur une meilleure intégration entre les cours à visée théorique et ceux de nature plus pratique » (MEQ, 2001, p. 25). Pour atteindre cette qualité de formation, l'ouverture aux apports de la recherche en éducation est essentielle. Mais cette condition ne suffit pas. L'enseignant associé devrait avoir développé la compétence à articuler le discours théorique avec les situations concrètes (Lamy, 2002). Si les discussions avec le stagiaire manquent de profondeur, c'est souvent parce que l'enseignant a peu de connaissances à partager. Pourtant, il importe que le formateur aide le stagiaire apprenant à travailler la mobilisation et le transfert des ressources dont il dispose (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002), l'encourage à les utiliser pour interpréter à bon escient les situations éducatives et agir de manière appropriée selon les particularités de chacune. L'enseignant associé pourra ainsi mieux relever le défi de pousser le stagiaire à formaliser ses savoirs d'action et à les relier à des savoirs formellement reconnus.

Pour sa part, le stagiaire dispose de nombreuses ressources, en particulier des savoirs, des compétences, des habiletés et des aptitudes. Parmi celles-ci, mentionnons ses savoirs psychopédagogiques et didactiques. En tant que futur spécialiste de l'apprentissage et de l'enseignement, l'étudiant en formation à l'enseignement acquiert des savoirs propres à son domaine. Ils portent, entre autres, sur les caractéristiques socioaffectives et cognitives de l'enfant et de l'adolescent, le phénomène de l'apprentissage, la conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, l'évaluation de la progression des élèves et la mise en place d'un mode de fonctionnement en classe favorable aux apprentissages. Une appropriation solide de ces savoirs permet au stagiaire de les placer dans son bagage de ressources mobilisables en stage, un bagage dans lequel il puisera pour décrire ses actions pédagogiques et en préciser les fondements. Selon Reiman et

Thies-Sprinthall (1998), la compréhension des concepts abstraits détermine le degré d'efficacité d'un enseignant. Cette compréhension se manifeste dans une plus grande adaptabilité, une meilleure flexibilité et une réactivité supérieure.

Le développement des compétences contraint le stagiaire à agir de façon autonome. Il l'oblige à donner un sens aux notions théoriques, à les percevoir, non comme des savoirs désincarnés, mais comme des éléments utiles pour comprendre et analyser les situations rencontrées en classe (Portelance et Legendre, 2001). Travailler en vue du développement d'une compétence exige de faire le passage du « *hearing about* » au « *being involved with* » (Tatel, 1996). Avec ses connaissances sur les stratégies d'apprentissage, le futur enseignant devrait être en mesure d'aider ses élèves à se munir d'outils efficaces pour apprendre, ayant ainsi un impact positif sur leur motivation. Il est souhaitable que l'enseignant le soutienne dans sa démarche de construction de sa professionnalité, mais il demeure le responsable de sa formation professionnelle.

■ Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons partagé notre réflexion sur les rôles respectifs de l'enseignant associé et du stagiaire, en les abordant dans une optique de complémentarité. L'enseignant associé pourra agir avec plus d'efficacité si, tout en respectant les exigences rattachées à sa fonction, il travaille dans un climat qui favorise les interactions professionnelles avec le stagiaire. De son côté, le stagiaire profitera davantage de sa formation en milieu de pratique et il progressera mieux dans la construction de sa professionnalité s'il s'engage avec autonomie sur la voie du partage des savoirs avec l'enseignant. Les interactions entre formateur et formé permettent à chacun de mieux faire l'arrimage des savoirs actuels sur l'apprentissage et de la pratique de l'enseignement.

Ajoutons que, dans ce processus de formation qui fait appel à la complémentarité des rôles de l'enseignant et du stagiaire, il est important qu'un véritable partenariat, basé sur la complémentarité de leurs rôles respectifs, existe entre le formateur universitaire et le formateur de terrain, car tous deux ont à prendre part à la formation du futur enseignant dans une relation de complicité basée sur la reconnaissance et la valorisation de l'expertise de chacun.

Bibliographie

- ALTET, M., L. PAQUAY et Ph. PERRENOUD (2002). «La professionnalisation des formateurs d'enseignants: réalité émergente ou fantasme?», dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 261-283.
- ARGYRIS, C. et D.A. SCHÖN (1989). *Theory in Practice*, 10^e édition, San Francisco, Jossey-Bass.
- BOUTET, M. (2001). «Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 187-209.
- BUTCHER, J. (2002). «A case for mentor challenge? The problem of learning to teach post-16», *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 10(3), p. 197-221.
- DURAND, M., L. RIA et E. FLAVIER (2002). «La culture en action des enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 83-103.
- FAINGOLD, N. (2002). «Formateurs-tuteurs: quelles pratiques, quelle identité professionnelle?», dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 193-218.
- GERVAIS C. et E. CORREA MOLINA (2005). «De l'enseignant au stagiaire: donner accès à son expérience», dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, CRP, p. 411-426.
- GOSSELIN, M. (2001). «L'encadrement d'un stage de la deuxième année en enseignement au secondaire: ce qu'en pense un groupe d'enseignants associés», *Res Academica*, 19(1/2), p. 119-136.
- KAJS, L.T. (2002). «Framework for designing a mentoring program for novice teachers», *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 10(1), p. 57-70.
- LAMY, M. (2002). «Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants, pour quelle professionnalisation?», dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 43-57.
- LEGENDRE, M.-F. (1998). «Pratique réflexive et études de cas: quelques enjeux reliés à l'utilisation de la méthode des cas en formation initiale», *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(2), p. 379-406.
- LEPAGE, M. (1997). «Recevoir un stagiaire: un acte professionnel qui rapporte... professionnellement», *Vie pédagogique*, 104, p. 11-14.
- LUNN, P. et A. BISHOP (2003). «"To touch a life forever": A discourse on trainee teachers' perceptions of what it means to be an effective teacher in the primary school», *Educational Studies*, 29(2), p. 195-207.

- MALO, A. (2005). «Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire: adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés», dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, CRP, p. 65-84.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PELPEL, P. (2002). «Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain?», dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, p. 175-191.
- PERRENOUD, Ph. (1998). *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*, Intervention dans le cadre de la Journée «Quelle formation à la professionnalisation pour les enseignants d'aujourd'hui?», 15 janvier, Nice, MAPPEN et IUFM de l'Académie de Nice.
- PORTELANCE, L. (2000). «En quoi consiste le savoir des enseignants?, Comment le praticien acquiert-il toutes ses connaissances?», *Vie pédagogique*, 114, p. 43-46.
- PORTELANCE, L. et M.-F. LEGENDRE (2001). «Les études de cas comme modalité de mise en discours de la pratique: leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants», dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, Sherbrooke, CRP, p. 17-34.
- PORTELANCE, L. (2005). «Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum», dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, CRP, p. 105-128.
- REIMAN, S. et L. THIES-SPRINTHALL (1998). *Mentoring and Supervision for Teacher Development*, New York, Longman.
- ROBILLARD, R. et F. ST-LOUIS (1998). «Le partenariat: un lieu privilégié de formation continue pour l'enseignant de métier», dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Paris, De Boeck, p. 123-140.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître dans l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- SMITH, N. et S. SHAPSON (1999). «Transformative teaching: An agenda for faculties of education», *Education Canada*, 39(1), p. 4-7.
- STEVENS, D.D. et G. DEMIREZEN (2002). «Student teacher mentors in Turkey: New program challenges traditional relationships», *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, 1-5 avril.
- TARDIF, M. et C. GAUTHIER (1996). «L'enseignant comme "acteur rationnel": quelle rationalité, quel savoir, quel jugement?», dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck, p. 209-238.

- TATEL, E.S. (1996). «Improving classroom practice. Ways experienced teachers change after supervising student teachers», dans M. McLaughlin et I. Oberman (dir.), *Teacher Learning: New Policies, New Practices*, New York, Teachers College Press, p. 48-52.
- TILLMAN, L. (2003). «Mentoring, reflection, and reciprocal journaling», *Theory into Practice*, 42(3), p. 226-233.
- USUKI, M. (2001). «Metacognitive awareness in JSL/JFL teacher education: From learner autonomy towards teacher autonomy», *Bulletin of Hokuriku University*, 25, p. 251-260.
- WIDEEN, M., J. MAYER-SMITH et B. MOON (1998). «A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry», *Review of Educational Research*, 68, p. 130-178.



**Évaluer les compétences
des élèves à l'aune
de l'imaginaire pédagogique
traditionnel
Un enjeu de taille**

Christine Lebel

*Université du Québec à Trois-Rivières
christine.lebel@uqtr.ca*

Louise M. Bélair

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.belair@uqtr.ca*

Le référentiel québécois des 12 compétences à développer dans le cadre de la formation à l'enseignement (MEQ, 2001) propose comme compétence numéro 5, d'«évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre». L'enjeu des programmes de formation des enseignants se traduit donc à cet égard par une intégration plurielle et complexe des divers axes inhérents à cette compétence. Qu'il s'agisse des techniques de base en matière d'évaluation, de l'articulation entre les impératifs du quotidien de la classe, de la certification, des exigences autant scolaires que sociétales, auxquelles s'ajoute l'appropriation de la posture nécessaire à l'évaluation des compétences, la situation demeure porteuse de tensions multiples qu'il importe d'élucider. Nous proposons de cerner les enjeux d'une approche par compétences en fonction des types de régulation à mettre en œuvre auprès des élèves en général et, plus particulièrement, auprès des élèves présentant de fortes résistances aux apprentissages. Perçue sous cet angle, la régulation invite à ne plus séparer évaluation et enseignement, et à considérer chaque situation d'apprentissage comme une source d'informations ou d'hypothèses pour mieux cerner les acquis et les modes d'entrée dans le savoir par les élèves.

1. De la problématique de l'évaluation des compétences des élèves

La conjoncture sociale et économique qui prévaut depuis bientôt près de trois décennies a considérablement modifié les conditions d'exercice de l'enseignement, notamment sur le plan de l'hétérogénéité croissante des publics d'élèves. Les classes sont désormais hétérogènes, et rien n'indique que cette tendance va décliner (Meirieu et Le Bars, 2001). Maintes restructurations des systèmes scolaires, lesquelles ont pris le virage des compétences, s'observent à l'échelle internationale (Lebel et Bélair, 2004). La réforme mise en œuvre par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) s'inscrit dans ce mouvement en accordant désormais une place prépondérante à la réorientation pédagogique axée sur le développement de compétences des élèves (MEQ, 2003a). Cette tendance lourde (Lessard, 2000), liée également aux conditions d'exercice qui prévalent de manière croissante depuis la démocratisation de l'enseignement, appelle des pratiques différentes de la part des acteurs du milieu éducatif. Le paradigme de l'enseignement semble

graduellement céder le pas à un paradigme tourné vers l'apprentissage (Montandon, 2002) au sein duquel les pratiques pédagogiques portant une attention particulière à la différenciation sont cruciales en vue du développement et de l'évaluation des compétences des élèves. Allal, Cardinet et Perrenoud (1979) soulignaient l'importance d'articuler la régulation et la différenciation de l'enseignement et insistaient sur le fait que la régulation n'est que l'une des composantes de la différenciation des interventions pédagogiques.

De manière schématisée et dans la lignée des auteurs qui se sont penchés sur des approches différenciées dont, entre autres, De Perreti, Legrand, Meirieu, Perrenoud (toutes leurs œuvres), on peut proposer l'idée que différencier consiste à placer le plus souvent possible les élèves dans des situations-problèmes assez mobilisatrices pour qu'ils relèvent le défi et suffisamment complexes pour qu'ils ne puissent se limiter au simple réinvestissement de ce qu'ils savent déjà. De telles situations d'apprentissage se conjuguent aisément avec l'approche par compétences puisqu'elles signifient que les élèves sont aux prises avec des obstacles proprement épistémologiques, des savoirs ou des compétences qu'ils doivent construire pour progresser, réaliser un projet ou résoudre un problème.

Il va de soi, cependant, que cette approche requiert une réorganisation du temps et des activités, un renoncement à proposer constamment la même chose aux plus lents et l'abandon de l'idée que la différenciation ne consiste qu'en une remédiation dans l'après-coup (Meirieu, 1993). Elle suppose donc, pour un cours donné, un découpage de la discipline qui permettrait à un maximum d'apprenants de s'y retrouver. À titre d'exemple, l'instauration de situations-problèmes complexes à résoudre par les élèves implique l'apprentissage de méthodes de travail et induit l'idée chez ces élèves qu'il n'y a pas qu'une bonne réponse ou une seule démarche pour y arriver (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002).

L'approche par compétences renvoie donc à de nouvelles formes d'évaluation qui vont au-delà d'une évaluation formative associée à l'entraînement en vue du certificat. Ces nouvelles formes d'évaluation doivent exclure d'emblée l'évaluation standardisée, ce qui implique notamment qu'il faut « faire le deuil de l'épreuve scolaire classique comme paradigme évaluatif, renoncer à organiser un "examen de compétences" en plaçant tous les "concurrents" sur la même ligne de départ » (Perrenoud, 1997a, p. 103). Cette situation fait intervenir

une autre logique d'évaluation puisqu'elle signifie que les enseignants évaluent en comparant non pas les élèves entre eux, mais bien ce que l'élève sait faire et ce qu'il pourrait faire s'il était plus compétent (Perrenoud, 1997a).

2. Utiliser l'évaluation pour aider l'élève

En 1988, Allal avançait déjà l'idée que, dans une perspective cognitive, pour effectuer une évaluation formative qui permette à l'élève de comprendre le processus rattaché à ses apprentissages, il faut réguler et par conséquent lui donner des pistes pour améliorer ses manières d'apprendre. L'auteure a par la suite étayé ce concept en ajoutant entre autres des moments propices à ces régulations, en parlant de régulation proactive qui se joue avant une activité, de régulation interactive effectuée pendant une activité, puis de régulation rétroactive au terme de l'activité. Allal (1993) souligne également qu'il importe de conserver les traces des apprentissages de l'élève tout au long de son parcours afin de pouvoir l'aider non seulement à voir son évolution, mais aussi à comprendre ce qui s'est passé et comment cela s'est passé, d'où l'autorégulation. Dans ce contexte, l'évaluation formative prend un tout autre sens. Elle permet certes d'analyser les erreurs et d'en détecter les sources, mais elle sert surtout à modéliser les différents parcours des élèves puisqu'elle « permet de concevoir l'apprentissage comme faisant partie d'un système et d'intervenir simultanément sur ses aspects cognitifs, sociaux et motivationnels » (Laveault, 2000 p. 4). Influencés par les propositions de Piaget (son œuvre), les tenants de la régulation et de l'autorégulation proposent l'adaptation par l'enseignant de son action en fonction des activités de l'élève pour parvenir à réduire l'écart entre ce qu'il réalise actuellement et ce qui est attendu de lui. Or, pour adapter cette action, il faut être en mesure de comprendre ce qui ne va pas, ce qui manque, ce qu'il faudrait faire pour améliorer et, par conséquent, comprendre ce qu'il faudrait mettre en place pour aider l'élève à modifier sa façon de faire ou pour changer la situation (Laveault, 2000). C'est en considérant cette optique que le MEQ (2003b) a associé l'évaluation formative des compétences au concept de régulation, puisque celle-ci implique un changement dans les façons d'apprendre chez l'élève, tout en portant une attention particulière à la dimension systémique requise dans le développement des compétences. Dans un tel

contexte, il importe de cerner l'ensemble des facettes du travail de l'enseignant-évaluateur pour que cette régulation soit au service du développement des compétences de l'élève.

3. L'accueil au cœur de la régulation

Outre des aspects proprement techniques, le processus de régulation nécessite des attitudes et un savoir-être, voire un état d'esprit chez l'enseignant. De manière générale, les interrogations pédagogiques et les propositions qui en découlent tournent autour des façons de réguler et des contextes particuliers qui s'y rattachent, de la métacognition ou de la prise en compte par l'élève, mais font peu état de la compétence nécessaire à l'enseignant – évaluateur en vue d'une régulation pertinente, notamment auprès des élèves qui manifestent de fortes résistances à l'apprentissage.

À l'instar de toute compétence, celle de l'évaluateur suppose certes des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes (Perrenoud, 1995), mais elle implique aussi des attitudes, lesquelles gagnent à être développées afin de promouvoir une régulation des apprentissages la plus adéquate possible. Parmi ces attitudes, on retrouve l'accueil de l'élève et tout particulièrement de ceux qui « ayant épuisé les "remédiations cognitives" les plus sophistiquées, persistent dans l'opposition et le refus » (Boismare, 2004, p. IX). Il s'agit de savoir accueillir l'élève dans ses difficultés et ses appréhensions, et ce, afin de lui permettre d'exprimer ses inquiétudes et surtout de déceler avec lui les « portes d'entrée » dans l'apprentissage. Staquet (2002) définit, entre autres, l'accueil comme la prise en considération de la peur du changement chez l'élève pour établir un climat de confiance dans le respect mutuel. Dit autrement, l'enseignant soucieux de créer ce climat de confiance doit, devant une situation problématique, indiquer sa représentation des faits à l'élève en lui exposant la situation comme il la voit, sans porter de jugements. Cela permet à l'élève d'être mis en présence d'une autre façon de voir et de comprendre la situation qu'il vit (Goupil, 1997). Il sera d'autant plus attentif qu'aucun jugement, même édulcoré, ne vient entraver la narration, l'enseignant ne faisant que rapporter des faits observés. Cette narration fortement susceptible d'interpeller l'élève peut également lui permettre d'entrevoir plus lucidement le problème et même

l'amener à formuler des pistes de solution. Par la suite, l'enseignant pourrait proposer à son tour d'autres pistes et idées, prendre des notes et, dans certains cas, signer un contrat d'entente ou d'apprentissage relativement à la situation-problème.

Cet accueil et cette ouverture à l'élève permettent en quelque sorte de réduire l'écart enseignant-enseigné et même d'aider l'élève à appréhender le savoir d'une manière autre que celle qui lui est familière. Le dialogue amorcé dans cet échange contribue à instaurer un climat propice à l'acceptation par l'élève de faire l'effort d'apprendre.

4. Réguler pour que l'élève développe un sentiment d'autoefficacité

Outre l'accueil, il importe que l'enseignant crée des situations à l'intérieur desquelles l'élève réalise qu'il a du pouvoir sur la situation d'apprentissage, donc qu'il prenne conscience de son sentiment d'autoefficacité. Le sentiment d'autoefficacité, abondamment développé par Bandura (2003, p. 12), fait référence « [...] aux croyances en la capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités ». C'est par conséquent avoir l'impression que les résultats escomptés (les objectifs que l'élève se donne) vont être obtenus (Scallon, 2004). Il faut pour cela ne pas avoir une impression de cul-de-sac, sentiment présent chez bon nombre d'élèves présentant des résistances réelles face à l'apprentissage et qui se sentent impuissants devant la tâche puisqu'ils se disent que « de toute manière cela ne marchera pas! ».

Pour aider l'élève à développer son sentiment d'autoefficacité, l'enseignant a un rôle essentiel à jouer. Il doit poser un diagnostic s'apparentant à une régulation proactive (Allal, 1988, 1993) à laquelle doit être associée l'autoévaluation, pour décrire avec l'élève le niveau de développement de ses compétences et lui proposer un niveau à atteindre qui soit suffisamment élevé pour représenter un défi, mais assez proche de son niveau actuel pour éviter qu'il ne démissionne devant l'ampleur de la tâche ou du travail à accomplir. Cette situation inscrite dans le concept de la zone proximale de développement de Vygotski (1934-1997) requiert une pédagogie différenciée où la prise en compte des savoirs déjà là, de chacun des élèves, est au cœur des activités d'apprentissage (Meirieu, 1986; Perrenoud, 1993). La régulation prend alors tout son sens puisqu'elle fait délibérément appel

à une intention formative autant sur le plan des activités que des processus d'apprentissage (Perrenoud, 1997b), lesquels sont structurés de façon à mettre chaque élève, aussi souvent que possible, dans une situation d'apprentissage optimale qui est à la fois significative, mobilisatrice et à la portée de celui-ci.

L'expertise requise chez l'enseignant évaluateur consiste alors en un pas supplémentaire à franchir pour s'orienter vers l'observation professionnelle des élèves en apprentissage, ce qui exige certes l'invention de situations propices, mais plus encore, de développer le savoir-observer dans ces situations par le biais d'une pratique intensive de l'évaluation formative, de l'analyse des erreurs et du dialogue métacognitif. Il s'agit, en fait, de savoir de manière la plus précise possible en quoi consistent les fonctionnements intellectuels à développer chez les élèves, leur genèse et ses conditions pour être en mesure de « cerner les acquis et le trajet d'un élève particulier, de comprendre pourquoi il est incapable de comprendre un texte simple, d'apprécier l'ordre de grandeur et la vraisemblance d'un résultat mathématique, d'ordonner ses propos ou de ponctuer correctement ses textes » (Perrenoud, 2005, p. 15). Cette observation facilite la construction d'une représentation précise des ressources que l'élève mobilise puisque par le biais des traces d'apprentissage conservées, elle permet de regarder plusieurs fois l'élève en train de réfléchir et d'exécuter des tâches complexes et diversifiées (Allal, 1993; Bélair, 1999; Perrenoud, 2001).

5. Réguler pour que l'élève s'engage dans un processus d'apprentissage

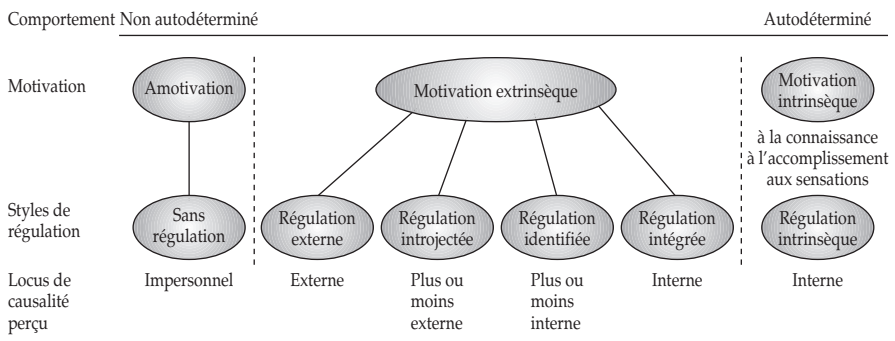
La régulation constante et soutenue par et avec l'élève fait aussi basculer la manière traditionnelle d'envisager l'évaluation comme moteur de motivation à l'apprentissage. De fait, si la motivation des élèves à s'investir dans une tâche semble encore aujourd'hui plus apparente dans des périodes d'examens, il appert qu'une régulation proactive, interactive ou rétroactive dans un contexte différencié motive également, mais d'une tout autre manière.

L'élève qui étudie pour réussir son examen est motivé de manière extrinsèque puisqu'il accomplit cette tâche en fonction des contraintes imposées (Deci et Ryan, 2002) et peu ou prou pour des raisons liées à l'intérêt et au plaisir de découvrir des outils conceptuels pour comprendre le monde qui l'entoure. Or, la théorie de l'attribution

causale (Deci et Ryan, 1985) montre que ces mêmes élèves attribuent de manière générale leur échec à des causes extérieures et ne se sentent pas partie prenante de l'échec. Par exemple, ils l'attribueront à la façon dont les questions sont posées, au contenu difficile, à des facteurs environnementaux (le temps par exemple) laissant ainsi penser qu'ils n'ont aucun contrôle sur la situation.

La figure suivante, présentée par Benoît (2005), intègre les modèles de Deci et Ryan (2002) et de Vallerand (1997) et précise la source même de la motivation chez l'élève. Elle permet de faire le pont entre les types de motivation et les régulations potentielles à mettre en œuvre.

FIGURE 4.1
Continuum de l'autodétermination adapté
selon le diagramme de Ryan et Deci (2002)



Les trois types de motivation intrinsèque proposés par Vallerand (1997) ont été ajoutés

Ainsi, lorsqu'on étudie la figure de gauche à droite, on peut affirmer que l'enseignant confronté à un élève qui démontre une motivation plus extrinsèque à l'apprentissage doit privilégier une régulation de plus en plus interactive (Allal, 1988), passant d'une régulation externe souvent rétroactive à une régulation intégrée. Il provoque ainsi des moments d'autorégulation intégrée pour amener l'élève à prendre conscience du fait que l'apprentissage nécessite un investissement personnel, donc un engagement. La création de situations diversifiées, authentiques et contextualisées permettant une réussite donnée chez l'élève (Bélaïr, 1999), facilite la prise de conscience des acquis et des compétences développées et encourage

celui-ci à porter un regard sur son évolution (Lafortune et Deaudelin, 2001). Ce processus de régulation interactive accentuant le passage du mode externe vers un mode plus introspectif et intégré chez l'élève oblige celui-ci à se prendre en main et à s'investir dans l'apprentissage, ce qui l'amène graduellement à effectuer des choix et à poser des gestes autodéterminés. Dans un tel contexte évolutif, le locus de causalité perçu par l'élève (théorie de l'orientation causale) passe de l'externe, suggérant qu'il n'a rien à voir avec la situation, à l'interne, supposant qu'il est le principal responsable de la situation.

Le dernier pôle du continuum, soit l'autodidactie, met en présence un élève motivé de manière intrinsèque, qui tend à s'attribuer ses réussites et ses échecs autant du point de vue de son savoir en général que du travail qu'il a accompli (ce que Vallerand [1997] nomme connaissance, accomplissement et sensation). En situation d'échec, ce type d'élève se remet directement en cause, ce qui induit chez lui l'autodétermination à s'engager dans une suite d'actions pour y remédier. À cet égard, la théorie de l'orientation causale démontre bien que si l'élève s'attribue son échec, il s'engage d'office et s'investit dans un processus d'autorégulation personnel et volontaire propre à favoriser sa réussite.

6. Réguler pour contrer l'amotivation

Plusieurs recherches (Develay, 1996; Imbert, 1994; Langevin, 1994) ont montré qu'une faction d'élèves attirent très peu l'attention des enseignants, compte tenu de l'absence chez ces derniers de comportements plus dérangeants ou apparents et qui sont conséquemment les grands oubliés de la classe. Ces comportements amotivés (tout premier pôle du continuum de la figure 4.1) se traduisent par des gestes et des actions qui démontrent un manque d'intérêt pour la situation proposée (locus de causalité impersonnel). Ils dénotent souvent une résistance face à l'apprentissage pouvant relever de la peur de s'investir dans quelque chose de nouveau ou dans la peur de savoir ou simplement dans le fait de ressentir du danger à penser (Boismare, 2004). Il importe alors de travailler avec ces élèves pour qu'ils trouvent le ou les moyens d'affronter et de traverser les situations difficiles, entre autres, par des régulations rétroactives constantes, débouchant éventuellement sur des régulations de plus en plus interactives.

Afin de permettre à ces élèves de progresser, il convient de favoriser le développement d'aptitudes et d'attitudes susceptibles d'accroître la persévérance (Cyrulnik et Seron, 2003). La persévérance accentue les possibilités de réussite chez les élèves puisqu'elle dépend du sentiment d'auto-efficacité que l'élève développe face à un défi donné, sentiment alimenté par son autodétermination à s'engager et sa capacité à surmonter les difficultés rencontrées (Bélaïr et Lataille-Démoré, 2005; Chouinard, 2002). Pour ce faire, on pourrait définir le problème avec lui au moment où il y est confronté pour qu'il puisse se sentir partie prenante de tout le processus, du début à la fin, et non une « victime » d'une décision prise par un adulte en situation de pouvoir. On pourrait également permettre à l'élève de verbaliser et de comparer ses représentations de l'apprentissage, des savoirs à développer et de sa place dans la classe avec les exigences scolaires et sociétales effectives. De même, outre l'accueil préalablement discuté, l'enseignant peut aussi prévoir des moments privilégiés avec l'élève, entre autres des entretiens déterminés à l'avance et dont la durée est négociée. Au moment de la structuration de ces entretiens, l'enseignant annonce qu'il va poser des questions, mais que l'élève n'est pas tenu d'y répondre immédiatement et qu'il peut même mettre fin à cet entretien lorsqu'il le désire (Goupil, 1997). Ces moments de prise en compte contribuent à rendre l'élève plus autodéterminé à poursuivre et à s'engager dans le processus d'apprentissage.

Conclusion

L'évaluation formative perçue comme une régulation au service du développement des compétences des élèves peut inciter l'élève résistant aux apprentissages à persévérer et à découvrir le plaisir intrinsèque lié à l'apprendre. Évaluer des compétences exige d'aller au-delà d'indications chiffrées ne révélant aucune représentation précise de ce que l'élève maîtrise vraiment. Cette démarche évaluative suppose également des changements de posture et de dispositifs chez les enseignants puisque l'évaluation des compétences est un processus très complexe.

Chaque enseignant doit (ré)inventer des pratiques correspondant à sa personnalité, à sa façon d'enseigner, à ses élèves, à l'établissement et au quartier dans lesquels il travaille (Perrenoud, 1991). Ce travail passera inéluctablement par des essais, des prises de risques et des

leçons tirées de l'expérience, du travail en équipe, de la lecture ainsi que de la formation continue pour les enseignants. De même, les écrits portant sur le changement (Gather Thurler, 2000) nous indiquent que les stratégies de changement nécessitent un discours clair et incitatif de la part des personnes en autorité (les directions d'établissement, par exemple), et qu'elles passent par des dynamiques d'équipes ou d'établissements et des encouragements constants, qui tiennent compte des difficultés inhérentes à cette tâche (Perrenoud, 1991). C'est donc la responsabilité entière du système éducatif qui est engagée, auquel s'ajoute une volonté marquée de la part des décideurs politiques d'accepter que les réformes s'effectuent rarement en deçà d'une décennie et, conséquemment, de laisser du temps au temps.

Bibliographie

- ALLAL, L. (1988). « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive », dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 86-126.
- ALLAL, L. (1993). « Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? », dans L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 81-98.
- ALLAL, L., J. CARDINET et Ph. PERRENOUD (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Peter Lang.
- BANDURA, A. (2003). *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, De Boeck, traduit de l'anglais (1997) par J. Lecomte, *Self-Efficacy*, New York, Freeman & Co.
- BÉLAIR, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école*, Paris, ESF.
- BÉLAIR, L.M. et D. LATAILLE-DÉMORÉ (2005). *Comment recréer le sens de la profession pour attirer et garder les enseignants dans la profession*, Rapport de recherche, Toronto, MEO.
- BENOÎT, J. (2005). *La motivation d'élèves du secondaire à s'inscrire à des cours de musique*, Thèse de maîtrise inédite, Université d'Ottawa.
- BOISMARE, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*, Paris, Dunod.
- CHOUINARD, A. (2002). *Évaluer sans décourager*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- CYRULNIK, B. et C. SERON (2003). *La résilience ou comment renaître de sa souffrance ?*, Paris, Éditions Fabert.
- DE VECCHI, G. et N. CARMONA-MAGNALDI (2002). *Faire vivre de véritables situations problèmes*, Paris, Hachette Éducation.

- DECI, E.L. et R.M. RYAN (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, New York, Plenum.
- DECI, E.L. et R.M. RYAN (2002). *The Motivation and Self-determination of Behavior: Theoretical and Applied Issues*, Rochester, University of Rochester Press.
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.
- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- GOUPIL, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*, Montréal, De la Chenelière/McGraw-Hill.
- IMBERT, F. (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe*, Paris, ESF.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LANGEVIN, L. (1994). *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur!*, Montréal, Éditions Logiques.
- LAVEAULT, D. (2000). *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- LEBEL, C. et L.M. BÉLAIR (2004). «Évaluer pour transformer», *Pédagogie collégiale*, AQPC, p. 27-33.
- LESSARD, C. (2000). «La professionnalisation comme discours sur les savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation», Conférence de clôture donnée lors du symposium du REF, Toulouse, France.
- MEIRIEU, Ph. (1986). *Différencier la pédagogie: pourquoi?*, Lyon, CRDP.
- MEIRIEU, Ph. (1993). *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école?*, Paris, ESF.
- MEIRIEU, Ph. et S. LE BARS (2001). *La machine école*, Paris, Gallimard.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003b). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, Québec, MEQ.
- MONTANDON, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*, Paris, L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph. (1991). «Avancer vers l'observation formative et une pédagogie différenciée», *Journal de l'enseignement primaire*, novembre, 34, p. 14-17.
- PERRENOUD, Ph. (1993). «Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique», *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1/2), p. 107-132.
- PERRENOUD, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1997a). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF.

- PERRENOUD, Ph. (1997b). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage ; vers un élargissement du champ conceptuel*, Genève, Université de Genève. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html>. Consulté le 29 mars 2006.
- PERRENOUD, Ph. (2001). « Évaluation formative et évaluation certificative, des postures définitivement contradictoires? », *Formation professionnelle suisse*, 4, p. 25-28.
- PERRENOUD, Ph. (2005). « L'évaluation des élèves, outil de pilotage ou pare-angoisse? », *Cahiers pédagogiques*, 438, décembre, p. 14-16.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal, ERPI.
- STAQUET, C. (2002). *Accueillir les élèves*, Lyon, Chronique sociale.
- VALLERAND, R.J. (1997). « Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation », dans M.P. Zanna (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York, Academic Press, p. 271-360.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.



Les TIC et le futur enseignant

Comment utiliser les technologies dans le contexte de la réforme?

Jean Loiseau

*Université du Québec
à Trois-Rivières
jean.loiseau@uqtr.ca*

Sylvie Harvey

*Université du Québec
à Trois-Rivières
sylvie.harvey@uqtr.ca*

Sonia Lefebvre

*Université du Québec
à Trois-Rivières
sonia.lefebvre@uqtr.ca*

François Perreault

*Université du Québec
à Trois-Rivières
francois.perreault@uqtr.ca*

Hélène Fournier

*Université du Québec
à Trois-Rivières
helene.fournier@uqtr.ca*

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent des outils d'enseignement et d'apprentissage précieux pour le futur enseignant. En effet, les TIC sont utilisées à des fins très diversifiées pour l'enseignement et l'apprentissage. Elles peuvent soutenir l'enseignement traditionnel ou constituer des outils essentiels pour la mise en place d'une approche centrée sur l'apprentissage et le développement des compétences des élèves. Le type d'outil technologique utilisé et le type d'approche pédagogique à mettre en place devront être choisis avec soin par le futur enseignant.

Si l'on veut mener une réflexion valable sur les applications pédagogiques de l'ordinateur ou si l'on désire intégrer cet outil à la pratique enseignante, il est important de situer son utilisation dans un cadre qui tienne compte de considérations pédagogiques. L'intérêt pédagogique de l'utilisation des TIC dépend de plusieurs facteurs. Les caractéristiques particulières des élèves, le rôle de l'enseignant, le type de produit utilisé ou d'activités mises en place font partie des facteurs à considérer afin de présenter des activités adaptées aux besoins des élèves et aux finalités poursuivies. Lorsque les conditions nécessaires sont réunies, les TIC s'avèrent un outil précieux autant pour l'apprentissage que pour l'enseignement.

L'évolution technologique et le développement des réseaux informatiques ont élargi le concept de TIC qui fait référence à un ensemble d'outils technologiques. Grégoire, Bracewell et Laferrière (1996) définissent les TIC comme « un ensemble de technologies parmi lesquelles figure habituellement l'ordinateur et qui, lorsqu'elles sont combinées ou interconnectées, se caractérisent par leur pouvoir de mémoriser, de traiter, de rendre accessible (sur un écran ou un autre support) et de transmettre, en principe en quelque lieu que ce soit, une quantité quasi illimitée et très diversifiée de données ».

Elles ne font donc pas seulement référence à l'ordinateur, mais aussi à l'ensemble des logiciels, des appareils et des réseaux qu'on peut y relier.

Dans ce chapitre, nous voulons d'abord mettre en évidence l'intérêt des TIC pour le futur enseignant et fournir des pistes pour le guider dans ses choix. Nous décrivons les compétences en lien avec les TIC que devra développer le futur enseignant dans le contexte de la réforme en éducation. Nous présentons ensuite divers types d'outils technologiques utiles à l'enseignement et à l'apprentissage, puis développons des approches pédagogiques propices au développement de

compétences ainsi que le rôle des TIC dans la mise en place de ces approches. Nous proposons enfin certaines recommandations pour le développement de scénarios d'utilisation intégrant les TIC qui s'inscrivent dans une approche par projets.

1. Pourquoi intégrer les TIC aux activités d'enseignement et d'apprentissage ?

Lévy (1997) met bien en évidence certains changements suscités par les TIC en constatant la pléthore d'informations rendues accessibles par les outils informatiques et les capacités de réseautage offertes par le Web. Dans ce contexte, le savoir ne peut plus être conçu comme un tout fixe et fini, mais plutôt comme un univers ouvert, chaotique, changeant et distribué. Le futur enseignant, autant dans son rôle d'étudiant que dans celui d'enseignant en devenir, doit intégrer cette nouvelle réalité et faire les ajustements qui s'imposent. Pour Harvey et Lemire (2001), le pilier central de la nouvelle éducation consiste à apprendre à aménager l'information et la communication.

En tant qu'outil d'apprentissage et d'enseignement, les TIC possèdent certaines caractéristiques qui leur donnent un potentiel intéressant sur le plan pédagogique :

- Leur caractère interactif confère à l'apprenant un contrôle sur le déroulement des opérations : il est maître de la navigation, peut faire des choix et, dans plusieurs cas, détermine les actions à poser ;
- Elles peuvent traiter l'information par le biais d'une grande diversité de formes. Les TIC sont utilisées pour emmagasiner, traiter ou présenter du texte, des images fixes, des séquences animées et des sons. Cette diversité favorise une meilleure adaptation aux préférences et au style d'apprentissage des divers apprenants ;
- Elles ont la capacité de prendre en charge des opérations logiques ou mathématiques sur cette information, laissant ainsi plus de temps à l'apprenant pour se consacrer à des activités cognitives de niveau supérieur. L'utilisation des TIC peut servir au développement de la pensée critique (Jonassen, 2000) et d'habiletés génériques (*core skills* ; Bennett, Dunne et Carre, 1999) ;

- Elles accèdent à une quantité phénoménale d'informations et offrent des outils pour rechercher, trier et conserver ces informations. Pour Harvey et Lemire (2001), les outils logiciels favorisent le partage et l'échange de l'information ; ils facilitent également le rassemblement de personnes autour d'objectifs communs.

Plusieurs études mettent en évidence les apports des nouvelles technologies pour les élèves du primaire ou du secondaire. Grégoire, Bracewell et Laferrière (1996), à la suite d'une recension documentaire sur l'apport des nouvelles technologies à l'apprentissage, concluent que les TIC peuvent entre autres :

- stimuler le développement des habiletés intellectuelles telles que la capacité de raisonner, de résoudre des problèmes, d'apprendre à apprendre et de créer ;
- contribuer de plusieurs façons à améliorer l'acquisition de connaissances dans diverses matières d'enseignement et le développement des habiletés et des attitudes qui sont reliées à ces connaissances ;
- stimuler la recherche d'une information plus complète sur un sujet, d'une solution plus satisfaisante à un problème et, d'une manière générale, d'un plus grand nombre de relations entre diverses connaissances ou données ;
- favoriser la collaboration entre élèves d'une même classe et entre élèves ou classes d'écoles différentes, proches ou lointaines, à des fins de sensibilisation à d'autres réalités, d'accès à des connaissances pertinentes non strictement définies à l'avance et de réalisation de projets ayant une portée réelle pour les élèves eux-mêmes et, éventuellement, d'autres personnes.

Les apports de ces outils ne se remarquent pas seulement sur le plan cognitif. Les difficultés d'apprentissage sont souvent liées à une faible motivation à fréquenter l'école, à des difficultés de comportement ou à une faible estime de soi (Vitaro, Dobkin, Gagnon et LeBlanc, 1994). Des recherches montrent que l'emploi des TIC peut améliorer l'estime de soi et augmenter la motivation des élèves et des étudiants universitaires (Draude et Brace, 1999 ; Green, 1995 ; Guthrie et Richardson, 1995).

2. Quelles sont les compétences à développer chez le futur enseignant en matière de TIC?

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001a) a établi un référentiel de compétences professionnelles pour les programmes de formation à l'enseignement. Ce référentiel définit un ensemble de 12 compétences à acquérir touchant les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire de l'enseignement et l'identité professionnelle de l'enseignant. Il formule aussi des attentes explicites en lien avec l'intégration des TIC à l'enseignement. En effet, la compétence 8 de ce référentiel énonce certaines de ces attentes en stipulant que les futurs enseignants doivent: «Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel» (MEQ, 2001a, p. 107).

Les composantes de cette compétence invitent aussi le futur enseignant:

- à exercer un esprit critique à l'égard des TIC;
- à communiquer à l'aide d'outils multimédias variés;
- à utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et résoudre des problèmes;
- à utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique;
- et à aider les élèves à s'appropriier les TIC.

Les TIC se révèlent également utiles dans le développement d'autres compétences professionnelles en fournissant des outils qui facilitent la conception de situations d'enseignement-apprentissage et l'adaptation des interventions aux besoins des élèves en difficulté d'apprentissage, ou en soutenant une démarche collective de développement professionnel. Les TIC donnent accès à du matériel didactique et à des banques d'informations qui peuvent être à la base d'activités ou de projets centrés sur l'apprentissage. Les possibilités de communication qu'elles offrent, peuvent aussi servir à constituer des réseaux d'enseignants pouvant échanger sur leur pratique pédagogique et leur développement professionnel.

Les TIC deviennent une réalité face à laquelle les futurs enseignants auront à développer plusieurs compétences. En tant qu'apprenants, ils devront d'abord les utiliser comme aide à leur propre apprentissage. À ce niveau, les TIC leur donnent accès à des connaissances dans divers champs pertinents à leur future profession, fournissent des outils de travail et de recherche d'information qui viennent les soutenir dans leurs réalisations et permettre de s'intégrer dans des réseaux d'échange et de partage avec d'autres étudiants.

En offrant à l'apprenant les ressources du Web et des banques de données électroniques, les TIC diminuent les difficultés liées à l'accès à l'information, mais laissent entière la nécessité pour l'apprenant d'évaluer la validité de l'information trouvée, de se l'approprier, de la modifier au besoin et de l'utiliser à ses fins. La surabondance d'information met davantage en évidence l'obligation, pour l'apprenant, de développer des compétences informationnelles. L'Association of College and Research Libraries (ACRL, 2000) définit la compétence informationnelle comme étant l'ensemble des habiletés requises pour reconnaître ses besoins en matière d'information et être en mesure de localiser, évaluer et utiliser efficacement cette information. Cette association propose certaines normes qui touchent les facettes suivantes du processus de recherche et de traitement de l'information : la détermination des besoins d'information, l'accès efficace à l'information, l'évaluation de l'information repérée, l'intégration de cette information à la base de connaissances de l'utilisateur, l'utilisation de l'information à des fins spécifiques et la compréhension des enjeux sociaux, économiques et légaux entourant l'utilisation de cette information.

Des enquêtes menées auprès d'étudiants collégiaux ou universitaires (Land et Greene, 2000 ; Loisel, Basque, Fournier et Chomienne, 2004 ; Mittermeyer et Quirion, 2003) montrent que ceux-ci ne possèdent pas pleinement les connaissances et habiletés liées aux compétences informationnelles. Des habiletés de recherche et de traitement de l'information plus développées chez les étudiants en formation à l'enseignement contribueraient à favoriser leur autonomie dans l'apprentissage.

En tant que futurs enseignants, les TIC mettent à leur disposition des exemples de pratiques pédagogiques, fournissent des outils de travail et de communication qui peuvent être exploités dans les activités d'enseignement conçues ou réalisées et leur donnent accès à des réseaux d'échange et de partage avec divers intervenants du

milieu scolaire. Afin de faciliter l'apprentissage de ses élèves, le futur enseignant devra apprendre à développer des scénarios pédagogiques adéquats. Les TIC donnent accès à une quantité phénoménale de ressources qu'il pourra exploiter dans ces scénarios. Des musées, des organismes scientifiques, des organismes scolaires ou gouvernementaux offrent des données, des images, des séquences vidéo qui peuvent être exploitées dans des activités d'enseignement et d'apprentissage. Plusieurs sites, comme le site BouScol¹, recensent des scénarios pédagogiques développés par des enseignants et déjà expérimentés avec des élèves.

L'utilisation des technologies à des fins d'apprentissage offre un potentiel intéressant, mais peut aussi avoir des effets défavorables pour certains élèves. Plusieurs auteurs relèvent des difficultés d'orientation ou des problèmes de surcharge cognitive chez les apprenants qui utilisent des environnements informatisés (Barry, 1997; Maddux, Johnson et Willis, 1997; Pierce, 1998). Une utilisation abusive de ces outils peut parfois conduire à une forme de dépendance ou créer un stress face à la complexité de certains environnements. Des accès à des contenus fallacieux ou inappropriés, des contacts avec des personnes indésirables peuvent aussi survenir quand les élèves utilisent les TIC. Le futur enseignant doit être conscient de ces effets négatifs possibles et mettre en place des mécanismes pour minimiser ces risques.

Le futur enseignant doit aussi considérer les TIC comme des outils d'apprentissage et de travail au service des élèves, puisqu'il devra les aider à s'appropriier ces outils. Cette appropriation ne se fera pas nécessairement par un enseignement direct sur l'utilisation de ces outils. Le futur enseignant peut aider cette appropriation en fournissant aux élèves des occasions d'utiliser ces outils, en les guidant et les soutenant dans ces utilisations, et en développant leur sens critique et éthique face à ces outils. Le domaine général de formation touchant les médias met en évidence, dans les programmes de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b, 2003), l'importance de développer ce sens critique chez les élèves et de les inciter à respecter les droits individuels et collectifs associés à l'utilisation des outils technologiques. Selon Savoie-Zajc (2001), l'enseignant devra stimuler chez les élèves le développement d'un esprit critique afin d'apprécier la diversité et la qualité des ressources documentaires consultées et de l'information obtenue à partir de ces ressources.

1. <<http://www.station05.qc.ca/csrs/BouScol/>>.

3. Quels outils technologiques pour le futur enseignant ?

Plusieurs auteurs proposent des classifications des TIC. Basque et Lundgren-Cayrol (2002) en répertorient 29 utilisant divers critères de classification. On peut toutefois distinguer plusieurs catégories de produits :

- *Les logiciels éducatifs.* On retrouve, dans cette catégorie, les exercices et les tutoriels. Donc, des logiciels qui proposent généralement des exercices et des notions afin d'amener l'utilisateur à prendre connaissance de certains contenus et à vérifier les connaissances acquises.
- *Les logiciels de jeu et de simulation.* Les jeux proposent à l'utilisateur de tenter d'atteindre un but dans un cadre ludique. Ils peuvent prendre plusieurs formes (jeu questionnaire, jeu de stratégie, jeu de rôle). Les logiciels de simulation, pour leur part, permettent à l'utilisateur d'interagir avec le logiciel afin d'explorer un phénomène qui y est reproduit. L'utilisateur peut prendre des décisions ou modifier des paramètres qui influenceront le déroulement du phénomène.
- *Les outils d'écriture.* L'outil le plus connu de cette catégorie est le traitement de textes. Cependant, plusieurs autres outils sont aussi disponibles pour faciliter le travail d'écriture de l'utilisateur (dictionnaires électroniques, correcteurs orthographiques et grammaticaux, traducteurs, banques de mots).
- *Les outils de traitement de données.* Ces logiciels permettent de faire des opérations sur un ensemble de données. Par exemple, les tableurs et les programmes de traitement statistique permettent, entre autres, d'automatiser un ensemble de calculs complexes sur des données numériques. D'autres logiciels, tels les logiciels de gestion de bases de données, favorisent la recherche et les tris dans des masses de données de nature diversifiée.
- *Les outils de création.* Ces logiciels facilitent le processus de création, par exemple les logiciels de graphisme ou d'édition musicale permettent de créer des œuvres à l'ordinateur. D'autres logiciels, comme les langages de programmation ou les éditeurs de sites Web, donnent à l'utilisateur la possibilité de créer des produits informatiques.

- *Les outils de communication.* Avec l'arrivée de l'Internet, les outils de communication deviennent de plus en plus utilisés. Ils permettent à des usagers d'échanger de diverses façons. Les logiciels de courrier électronique ou de clavardage, les fureteurs, les forums électroniques, en sont des exemples.

Jonassen (1996) distingue trois types d'apprentissage liés aux applications informatisées : apprendre sur les TIC, apprendre par les TIC et apprendre avec les TIC. La première catégorie fait référence à la connaissance des outils informatiques eux-mêmes (*computer literacy*). Les logiciels éducatifs (tutoriels ou exercices) fournissent des exemples d'application où l'on apprend par les TIC, car un enseignement direct peut être donné par ce type de logiciels. Jonassen (1996) porte un intérêt particulier à l'apprentissage à l'aide des TIC. Certains types d'outils informatiques, qui offrent des fonctionnalités de traitement de l'information, sont considérés comme des outils cognitifs accompagnant l'apprenant dans sa démarche. Les outils d'écriture, de création, de traitement de données ou de communication, quant à eux, sont des outils cognitifs dans la mesure où ils engagent activement l'apprenant dans des activités de création de connaissances.

4. Quels types d'approche pédagogique mettre en place ?

Dans le contexte de la réforme actuelle des programmes de l'école québécoise et des programmes de formation à l'enseignement, on privilégiera des approches centrées sur l'apprenant. Les TIC servent les courants pédagogiques s'appuyant sur des approches constructivistes ou des approches d'apprentissage ancré (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Jonassen, Peck et Wilson, 1999), s'ils présentent les caractéristiques nécessaires pour engager l'étudiant dans une démarche active et autogérée de recherche, de représentation, d'organisation, d'interprétation, de partage et de communication de l'information.

L'apprentissage par problèmes et l'apprentissage par projets constituent des approches intéressantes sur ce plan. Par la mise en place de ces approches, on souhaite que les élèves s'engagent dans des activités motivantes qui les inciteront à jouer un rôle actif dans leurs apprentissages. La mise en place de projets à long terme offre également un terrain propice pour favoriser une approche interdisciplinaire et engager les élèves dans des apprentissages significatifs.

L'approche par problèmes est une approche pédagogique qui consiste à soumettre aux apprenants des problèmes qui ont un caractère significatif pour eux. Ils sont alors confrontés à une situation pour laquelle ils n'ont pas reçu de formation particulière, ce qui les engage dans une démarche de recherche.

Afin de créer ces situations-problèmes, de Vecchi et Carmona-Magnaldi (2003) suggèrent de mettre à profit les situations-problèmes qui apparaissent souvent naturellement, de retourner aux apprenants leurs propres conceptions contradictoires et d'utiliser des documents qui présentent des opinions opposées. Il faut s'assurer de poser un problème signifiant qui corresponde à la perception d'un enjeu auquel les apprenants adhèrent. La situation-problème doit représenter un défi raisonnable pour eux. Elle doit être ni trop simple, ni trop complexe afin de préserver la motivation et permettre des apprentissages nouveaux.

Les TIC peuvent offrir un soutien à plusieurs étapes de la démarche d'apprentissage par problèmes. Le Web, les encyclopédies électroniques peuvent fournir les données de départ mettant en relief la situation problématique. Les logiciels de simulation, les bases de données et les tableurs fournissent, dans un tel contexte, des outils pour amener les apprenants à formuler et tester des hypothèses. Les outils de communication donnent, pour leur part, la possibilité de débattre des diverses solutions possibles et, par ces échanges, d'affiner ces solutions.

L'apprentissage par projets peut aussi servir à engager les élèves dans une démarche active. Arpin et Capra (2002) mentionnent que cette approche permet à ceux-ci de s'engager pleinement dans la construction de leurs savoirs en interaction avec leurs pairs et leur environnement. Pour ces auteurs, les TIC soutiennent l'approche par projets en ce sens qu'elles donnent accès à beaucoup d'information, qu'elles permettent de prendre contact avec des personnes-ressources difficilement atteignables autrement et qu'elles fournissent d'excellents outils de présentation qui améliorent la qualité des textes, leur donnent une apparence plus soignée et facilitent le transfert et la conservation des réalisations.

Les technologies fournissent des outils importants pour faciliter l'implantation d'une approche par projets. D'une part, les sites Internet, les encyclopédies électroniques et les tutoriels donnent accès à une information riche et variée qui pourra servir aux élèves dans

la réalisation de projets. En facilitant l'accès à l'information et aux connaissances liées à un domaine, les TIC fournissent les matériaux à partir desquels les élèves pourront bâtir des connaissances et développer des habiletés et des compétences.

Divers logiciels-outils sont utiles pour traiter l'information recueillie ou pour la diffuser. Le traitement de textes, qui comprend divers outils d'écriture (mode plan, dictionnaire, correcteur orthographique), offre un environnement qui facilite le processus d'écriture et aide au développement d'habiletés sur ce plan. La base de données, par les possibilités qu'elle offre de structurer, de rechercher et de trier l'information, peut aider à organiser les connaissances et à explorer et analyser l'information recueillie. Le tableur, par sa capacité de calcul et de représentation graphique, peut soutenir l'analyse d'un ensemble de données numériques. Les logiciels de communication permettent aux élèves d'entrer en contact avec d'autres élèves ou avec des personnes extérieures à la classe, ce qui les amène à utiliser leurs compétences sur le plan de la communication et de l'écriture. Enfin, les logiciels de présentation et les sites Internet permettent de synthétiser et de diffuser les résultats du projet réalisé.

De plus, plusieurs outils technologiques sont orientés vers la communication et favorisent l'établissement de relations personnelles. Laferrière, Bracewell et Breuleux (2001) remarquent que les processus de coopération et de collaboration en classe s'accroissent avec le travail en réseau. Les résultats de recherche recensés par ces auteurs montrent l'intérêt de l'utilisation des technologies dans un contexte de coopération, particulièrement pour l'établissement de communautés d'apprentissage utilisant des outils technologiques de collaboration en réseau pour développer leurs connaissances, résoudre des problèmes ou réaliser un produit collectif (journal de classe, conte collectif, recherche en collaboration). Les TIC font plus que fournir des moyens de création ou de communication aux groupes existants : elles permettent l'établissement de groupes de travail qui, pour des raisons d'éloignement, n'auraient jamais vu le jour autrement. Pour Campos et Laferrière (2002), la communication bidirectionnelle permise par les outils technologiques, tels les forums de discussion électroniques, suscite la constitution de communautés virtuelles qui peuvent s'organiser autour d'un projet d'apprentissage ou d'une démarche de résolution de problèmes.

L'intégration des TIC, dans le contexte de la réforme, prend donc une importance accrue, puisque les outils qui sont ainsi mis à la disposition des élèves facilitent la collaboration et aident à la mise en place de démarches d'apprentissage centrées sur l'apprentissage comme des démarches de résolution de problèmes ou de réalisation de projets.

5. Quelles étapes pour un scénario pédagogique intégrant les TIC ?

En se basant sur des expériences antérieures de développement et d'expérimentation de scénarios pédagogiques, il est possible de dégager un modèle de scénario pédagogique intégrant les TIC qui s'inscrit dans une approche par projets. La séquence d'activités proposée comprend les étapes suivantes :

- *La définition du thème et du but poursuivi par le projet.* Il s'agit de définir un domaine d'intérêt et de déterminer la finalité du projet poursuivi. Les élèves doivent jouer un rôle actif à cette étape. Il importe de les engager dans le choix du but poursuivi et la nature du projet ; on s'assure ainsi que le projet a un intérêt et un sens pour eux.
- *La mise en situation.* À cette étape, le futur enseignant prévoira des activités mettant en évidence l'intérêt et l'importance du projet choisi. Le recours au vécu des élèves, les témoignages de personnes-ressources ou la présentation de matériel médiatisé constituent des éléments déclencheurs pouvant éveiller l'intérêt des élèves pour le projet.
- *La collecte d'informations et de matériel de sources diversifiées (volumes, cédéroms, Internet).* Cette étape amènera les élèves à consulter diverses sources de documentation afin d'amasser de l'information ou du matériel utile à la poursuite du projet choisi. En donnant accès à des sources multiples, les TIC donnent accès à des informations de nature variée. Cette information pourra, par la suite, profiter à la réalisation du projet. Le futur enseignant peut faciliter ce recueil d'informations en orientant les élèves vers des sources fiables et en les incitant à développer des stratégies qui leur permettront de mieux rechercher l'information, d'en évaluer la pertinence et d'en tirer profit dans la réalisation du projet.

- *La réalisation d'un produit à l'aide d'outils électroniques.* Dans le modèle proposé, le projet donne lieu à la réalisation d'un produit relié au projet réalisé (journal, productions écrites, rapport, bande dessinée, etc.). Les TIC fournissent divers outils de production qui pourront contribuer à la réalisation de certains aspects du projet. Ils peuvent compenser pour certaines difficultés sur le plan de l'écriture ou de la production graphique, rendant ainsi le produit réalisé de meilleure qualité et augmentant la fierté des élèves pour leurs réalisations. L'utilisation d'outils médiatiques ou informatiques facilite ainsi le processus de création.
- *La présentation et la diffusion du produit réalisé.* Le projet aboutit à une présentation, par les élèves, du projet qu'ils ont mené et du matériel réalisé. Les projets qu'ils ont réalisés amènent souvent des productions qu'il vaut la peine de diffuser, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe. Le fait d'exposer les réalisations des élèves de la classe contribue à leur estime de soi et les incite à développer des perceptions plus positives de l'école.

Des exemples de scénarios pédagogiques intégrant ces principes sont disponibles sur divers sites Internet. On en retrouve, par exemple, sur certaines pages du site Internet du Groupe de recherche sur l'intégration des technologies en adaptation scolaire².

■ Conclusion

Les TIC sont devenues incontournables pour le nouvel enseignant; elles offrent à la fois des outils contribuant à ses apprentissages, des outils soutenant ses activités d'enseignement et des outils à mettre entre les mains des élèves. Pourtant, malgré leurs possibilités pédagogiques intéressantes, les TIC ne semblent pas pleinement utilisées. Selon l'enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignants du Québec, menée par Larose, Grenon et Palm (2004), le recours aux TIC pour soutenir des projets interdisciplinaires ou la mise en œuvre d'une démarche scientifique chez les élèves demeure peu répandu. Ces

2. Le site (<<http://www.uqtr.quebec.ca/gritas/scenarios.html>>) ou le site Edutic (<http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=32>) consultés le 29 mars 2006.

auteurs soulignent, de plus, que les technologies représentent, pour plusieurs enseignants, des outils pédagogiques marginaux ou, au mieux, comparables à tout autre matériel scolaire.

Une autre enquête (Loiselle, Royer, Bédard et Chouinard, 2000) menée auprès d'enseignants du secteur de l'adaptation scolaire révèle qu'une très forte proportion des enseignants de ce secteur utilisent les TIC pour leurs besoins personnels et professionnels, mais que peu d'entre eux en font une utilisation régulière avec leurs élèves. Pourtant, la très grande majorité de ces enseignants croit que les TIC sont utiles dans le contexte de l'enseignement et que les technologies ont un impact positif sur l'apprentissage. Le manque de temps et le manque de connaissances des utilisations pédagogiques des TIC constituent les raisons le plus fréquemment évoquées par ces enseignants pour expliquer cette utilisation limitée des TIC.

Le futur enseignant doit donc acquérir, durant sa formation, les compétences nécessaires pour mettre à profit les TIC dans son enseignement et dans ses apprentissages. En développant des compétences adéquates relativement à ces outils et en faisant des choix pédagogiques et technologiques judicieux, le futur enseignant trouvera dans les TIC des aides précieuses pour soutenir son développement professionnel et pour créer des situations d'apprentissage et d'enseignement qui s'inscrivent dans l'esprit du renouveau pédagogique. Une intégration des TIC répondant à des choix pédagogiques judicieux présente de multiples avantages, dont celui de donner accès à une information riche et variée, de fournir des outils de création et de réflexion et de faciliter la création de réseaux d'apprentissage.

Bibliographie

- ARPIN, L. et L. CAPRA (2002). *L'apprentissage par projets*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES – ACRL (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, Chicago, ALA.
- BARRY, C.A. (1997). «Information skills for an electronic world: Training doctoral research students», *Journal of Information Science*, 23, p. 225-238.
- BASQUE, J. et K. LUNDGREN-CAYROL (2002). «Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation», *Revue Sciences et technologies éducatives*, 9(3/4), p. 263-289.
- BENNETT, N., E. DUNNE et C. CARRE (1999). «Patterns of core and generic skills provision in higher education», *Higher Education*, 37, p. 71-93.

- CAMPOS, M. et T. LAFERRIÈRE (2002). « Internet en éducation. Interaction sociale et communication pédagogique en réseau », dans J. Lajoie et E. Guichard (dir.), *Odyssée Internet. Enjeux sociaux*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 179-194.
- DE VECCHI, G. et N. CARMONA-MAGNALDI (2003). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette Éducation.
- DRAUDE, B. et S. BRACE (1999). « Assessing the impact of technology on teaching and learning: Student perspectives », Communication présentée à la Mid-South Instructional Technology Conference, Document ERIC No. ED 436 118.
- GREEN, D.W. (1995). *The Benefits of Multimedia Computer Software for Students with Disabilities*, State University of New York at Binghamton, ED 382 172.
- GRÉGOIRE, R., R. BRACEWELL et T. LAFERRIÈRE (1996). *L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire: revue documentaire*. <<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/apport/apport96.html>>. Consulté le 29 mars 2006.
- GUTHRIE, J.F. et S. RICHARDSON (1995). « Turned on to language arts: Computer literacy in the primary grades », *Educational Leadership*, 53(2), p. 14-17.
- HARVEY, P.L. et G. LEMIRE (2001). *La nouvelle éducation. NTIC, transdisciplinarité et communautaire*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- HENRI, F. et K. LUNDGREN-CAYROL (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- JONASSEN, D.H. (1996). *Computers in the Classroom: Mindtools for Critical Thinking*, Englewoods Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- JONASSEN, D.H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*, 2^e édition, Upper Saddle River, NJ, Merrill.
- JONASSEN, D.H., K.L. PECK et B.G. WILSON (1999). *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.
- LAND, S.M. et B.A. GREENE (2000). « Project-based learning with the World Wide Web: A qualitative study of resource integration », *Educational Technology Research and Development*, 48(1), p. 45-67.
- LAFERRIÈRE, T., R. BRACEWELL et A. BREULEUX (2001). *La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire*. <<http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/revue/revue01.html>>. Consulté le 29 mars 2006.
- LAROSE, F., V. GRENON et S.B. PALM (2004). *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec. Résumé administratif des principaux résultats de l'analyse des questionnaires et des entrevues réalisées*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative. <<http://www3.educ.usherbrooke.ca/crie/enligne/diffusion.htm>>. Consulté le 29 mars 2006.
- LÉVY, P. (1997). *Cyberculture*, Paris, Odile Jacob.

- LOISELLE, J., J. BASQUE, H. FOURNIER et M. CHOMIENNE (2004). «Les habitudes de recherche et de traitement de l'information des étudiants universitaires utilisant des environnements d'apprentissage informatisés», *Res Academica*, 22(2), p. 215-230.
- LOISELLE, J., N. ROYER, D. BÉDARD et J. CHOUINARD (2000). «Rapport sur l'utilisation des TIC par les enseignants œuvrant auprès d'élèves en difficultés d'apprentissage ou en troubles de comportement dans trois commissions scolaires du Québec». <<http://www.uqtr.ca/gritas/docs/rap-3rgionsfin.doc>>. Consulté le 29 mars 2006.
- MADDUX, C.D., D.L. JOHNSON et J.W. WILLIS (1997). *Educational Computing. Learning with Tomorrow's Technologies*, Boston, Allyn and Bacon.
- MITTERMAYER, D. et D. QUIRION (2003). «Étude sur les connaissances en recherche documentaire des étudiants entrant au 1^{er} cycle dans les universités québécoises», *Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec*. <<http://crepuq.qc.ca/documents/bibl/formation/etude.pdf>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PIERCE, A.P. (1998). *Improving the Strategies High School Students Use to Conduct Research on the Internet by Teaching Essentials Skills and Providing Practical Experience*, Nova Southeastern University, Service de reproduction ERIC No. 427 756.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2001). «L'école renouvelée, produit de la réforme scolaire et transformations des pratiques enseignantes», dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 69-88.
- VITARO, F., P.L. DOBKIN, C. GAGNON et M. LEBLANC (1994). *Les problèmes d'adaptation psychosociale chez l'enfant et l'adolescent: prévalence, déterminants et prévention*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Autres sites Internet

<<http://www.station05.qc.ca/csrs/BouScol/>>.

<<http://www.uqtr.quebec.ca/gritas/scenarios.html>>.

<http://www2.uqtr.ca/hee/site_1/index.php?no_fiche=32>.



Un néophyte plongé dans les TIC via edutic.uqtr.ca¹

Blaise Balmer
Université du Québec à Trois-Rivières
blaise.balmer@uqtr.ca

1. Ce projet institutionnel, soutenu par Industrie Canada, a engagé une très forte majorité des professeurs du Département des sciences de l'éducation de l'UQTR.

■ Avant-propos

Lorsque Louise Lafortune, Nadia Rousseau et Jean Loïselle m'ont demandé de participer à la rédaction d'un ouvrage collectif des professeurs du Département des sciences de l'éducation de l'UQTR destiné aux étudiants, j'ai tout d'abord salué, comme il se doit, leur initiative stimulante, avant de m'interroger longuement sur la nature possible de ma contribution...

Le propos qui suit ne s'inscrit guère dans l'horizon général de l'ouvrage, autant par sa forme que par son fond, mais constitue un témoignage sur les mésaventures d'un professeur peu averti en matière de TIC, plongé dans la production de sites départementaux !

Dans un texte qui mériterait d'être célèbre², Valaskakis (1983) évoquait la boîte de Pandore, Prométhée, les technophobes et les technophiles, dans le contexte des nouvelles technologies de l'information et de la communication, qui ne bénéficiaient pas encore de l'acronyme consacré de TIC!

À la lecture de ce chapitre, l'auteur de ce propos ressentait nécessairement une certaine sympathie à l'égard des technophobes, vu son statut d'ignorant (disons!) crasse, envers les divers bidules des nouvelles technologies!

Certes, comme directeur du Département des sciences de l'éducation de l'UQTR, il avait hérité d'un vieux Mac, lui donnant accès aux nombreux courriels émanant de la direction et diffusant, par exemple, les convocations à diverses réunions, ce qui, sans conteste, présentait l'avantage indéniable de ne point solliciter la moindre coupe du plus innocent des arbres d'une forêt en péril... Le virtuel présente donc des avantages, même si tout un chacun abuse de la touche *print*, par héritage culturel liant communication et paperasse!

Certes, l'ignare que j'étais ne pouvait guère envisager de ne pas se plier à la modernité qui autorise le contact immédiat avec autrui, et ce, peu importent les distances!

Bonjour maman, comment vas-tu? et bang!, toute mère un brin accrochée à son ordinateur vous relance derechef un : *Et toi mon petit?!* Dieu merci, ma mère ne veut rien savoir des ordinateurs et ignore sans doute la signification du sigle TIC aussi; pour elle, je conserve ma vieille plume à tremper inlassablement dans l'encrier!

Si le courriel présente l'avantage de l'instantanéité, ne faut-il pas aussi reconnaître d'emblée qu'il gomme, sans vergogne, toutes les intonations possibles de l'oral ou de l'écrit bien soupesé?

Je me souviens hélas (que dis-je? triple hélas!) d'échanges de courriels entre collègues du département (auxquels je participais sans retenue!), qui ont amplifié des conflits liés, pour l'essentiel, à l'analyse stricte du contenu, sans la moindre considération de la forme, (ou du paralangage), qui pourtant, demeure essentielle et donne le ton réel du propos!

2. L'article de Kimon Valaskakis (1983) a paru dans la revue *Forces*.

En guise de conclusion de cette introduction, soulignons le fait indéniable que l'usage du clavier annihile le charme du mouvement riche des doigts saisissant la plume!

L'exercice (fort manuel) de l'écriture convoquait sans conteste la musculature fine de la main experte, alors que le seul mouvement vertical de la frappe des touches du clavier par les dix doigts ne sollicite qu'une partie fort menue des muscles, condamnés, au fil des générations, à s'amenuiser, voire à s'atrophier de manière irréversible!

Trêve de tergiversations, abordons le vif du sujet!

1. Glauques cloaques³

Fort de l'installation d'un puissant moteur de recherche – dont le nom sera tu, comme il se doit, en vue de ne pas jouer de la promotion illégale –, le rédacteur des propos que vos yeux parcourent avec une attention plus ou moins soutenue s'autorise à dactylographier un prénom et un nom dans la case invitant à la recherche, Jean et Piaget! Tout de même, un tel maître condamne au respect et une initiation à l'univers du virtuel ne saurait évacuer celui qui, comme notre mère, nous a ouvert la voie! Désastre! Délire! Déroute tonitruante!

La vile machine, au terme d'une brève inquisition, m'invite à la consultation de milliers de pages, mêlant tout à la fois celles qui vantent les montres du nom de famille bien helvétique de Piaget, celles qui relatent la vie d'un Plantagenêt dit Jean-Sans-Terre, voire encore celles qui évoquent un certain Loïsele, Jean de son prénom, technophile reconnu qui sévit à l'UQTR!

Quant au Jean Piaget visé – le monstre sacré de la psychologie et de l'épistémologie –, les rubriques fusent, mais scandalisent!

Au fil de la consultation attentive de plus d'une centaine de rubriques, une bouffée d'air revigorant: les « Archives Jean Piaget », distribuées par *l'alma mater* genevoise, fort bien menées, rigoureuses, vivifiantes assurément.

3. Les futurs enseignants, promus « héritiers, interprètes et critiques de la culture » (première compétence professionnelle), disposent certes d'un dictionnaire et ne devraient pas se gêner de le consulter au besoin!

Mais en marge d'un tel site de haute tenue, des dizaines et des dizaines d'élucubrations monstrueuses, frisant le délire sur le fond et, le plus souvent, d'une pauvreté langagière – pour ne pas dire plus! –, qui invitent à la poubelle – *trash* pour parler TIC – dans les meilleurs délais... Mais encore faut-il savoir comment se débarrasser d'un lot d'inepties, lorsque l'on vogue dans les eaux troubles du Web comme ignare ou néophyte! Que de matériel pour constituer un bêtisier... en bien des volumes!

2. La naissance d'edutic.uqtr.ca

Au terme de négociations soutenues, le vice-recteur aux technologies nouvelles – du nom béni de Paradis – et ses acolytes, Claude Chouinard et Gary Myles, parvenaient à obtenir une subvention grassouillette en vue de lancer un projet majeur de création de sites voués à des thèmes éducatifs!

Tout membre sensé du département (et ils le sont tous!) ne pouvait pas ne pas se sentir concerné par l'entreprise visant la mise en ligne universelle – tout de même, le Web – de nos intérêts, de nos préoccupations ou de nos thèmes obsessionnels!

La préparation des sites a son lot d'exigences: un responsable, de prime abord, des collègues prêts à donner de leur temps et des modalités strictes de mise en forme, car le virtuel a ses exigences de lisibilité et il ne faudrait guère envisager de transposer un texte destiné à une revue scientifique, sans provoquer, assurément, l'ire du webmestre!

Une grosse douzaine de sites en gestation, dont la naissance se répartira sur trois ans, avec des thèmes fort stimulants: l'administration scolaire, les didactiques du français et des mathématiques, le monde autochtone, les relations éducation, famille et société, l'inclusion scolaire, la didactique des arts plastiques... et j'en passe, et des meilleurs! Au total, dans l'intervalle serré de trois années, une petite quinzaine de sites, des milliers de pages inédites, des photos, des vidéos et des bandes dessinées!

Une ressource de premier ordre, dans laquelle tout futur enseignant devrait plonger, ne serait-ce que pour gagner peu à peu son statut d'héritier qui, aujourd'hui, peut partiellement se conquérir

sur le Web – comme complément s'entend –, car le livre et le rapport qu'il permet de tisser avec son lecteur demeureront sans doute indispensables à jamais!

3. Les premiers pas

La première plongée du rédacteur dans le monde du Web procède de l'invitation de sa collègue Nicole Royer, déjà assurée de la collaboration des Colette Baribeau, Louise Paradis et Jean-Marie Miron, technophiles habiles et résolus à contribuer à un site portant sur le préscolaire et le développement de l'enfant.

L'initiation visant à œuvrer dans le monde de la petite enfance commande certaines précautions et des conduites éthiques irréprochables. En guise d'amorce, un timide « Et si l'on parlait des travaux de Piaget sur la petite enfance ? ».

Au terme de délibérations, les membres de l'équipe conviennent de l'intérêt de couvrir le champ du développement intellectuel et le participant que je suis se voit désormais plongé dans cet univers qu'il ne connaît guère, qu'il ne maîtrise pas de toute évidence, mais un engagement exige des retombées!

3.1. Les premiers essais incertains

Comment diantre envisager de produire quelques pages Web sur la construction de l'intelligence de l'enfant de zéro à six ans, sans une connaissance notable des conditions de production de telles pages?

Les responsables du projet témoignent d'un souci de soutien net à l'égard des professeurs engagés, en leur offrant les services de spécialistes (technopédagogues), disponibles à souhait, à la seule fin d'une production digne d'un intérêt universel!

3.2. L'obstacle de la page-écran

Des premières rencontres, je ne parviens à retenir qu'une leçon fondamentale: les pages-écrans sont relativement menues et ne devraient, en aucun cas, exiger le recours à une barre dite de défilement fort agaçante pour l'utilisateur du Web, qui ne souffre pas de jouer de cette barre-là, parce qu'il n'a pas de temps à perdre! La leçon porte des fruits, en apparence du moins!

Voilà que je rédige des pages et des pages, que je reprends sans coup férir, si elles osent me narguer du moindre débordement du canevas souhaité... Là, l'aveu me triture, me désole, me ridiculise aussi: je jouais de la page ordinaire d'un propos sur mon bon vieux Mac, en pondant des textes qui, sous aucun prétexte, ne dépassaient la stricte page, pour ne pas enfreindre la sacro-sainte règle!

Que de fois ai-je repris une incise insidieuse, voire un qualificatif un brin tonitruant, pour réduire l'ampleur du propos, afin de respecter strictement la simple page! Le temps perdu à tenter d'ajuster, encore et encore, mes élucubrations relatives à l'intelligence de l'enfant de zéro à six ans dans le cadre attendu de pages dénuées du moindre débordement provoque encore aujourd'hui mon rosissement soutenu face à l'incompréhension navrante de la situation...

En effet, une page dite écran ne correspond pas le moins du monde à une page rédigée sur un ordinateur avec une très réaliste *police* de 12 points de *Times New Roman*! En bref, la mise en forme électronique de mes propos a provoqué une déroute – que dis-je, un tsunami! – liée à la nécessité systématique de recourir, pour couvrir le propos, à la fort désagréable barre de défilement!

À bien y penser, les technopédagogues n'auraient-ils pas pu nous prévenir de l'impact dû à la surface grugée par le cadre et le menu?

3.3. Une image vaut mille mots⁴

En marge de la littérature mièvre ou à tout le moins débordante de la page-écran (!), l'initiation à la production de pages dites Web commandait un bidule digne de l'univers de l'audiovisuel ou de la technologie! Dont acte!

Aussi, la réalisation de vidéos d'expériences dignes de Piaget s'impose et l'appui d'étudiants du BÉPEP⁵ s'avère indispensable, ne serait-ce que pour gommer d'un site de l'UQTR l'accent encore un brin désolant de cet Helvétè intégré, certes, mais pas tout à fait assimilé au chapitre des intonations verbales!

4. L'adage connaît des exceptions: lorsque des étudiants interrogent leur petit frère avec des épreuves piagétienne, un mot de leur puîné peut valoir mille images que je pourrais leur présenter!

5. Baccalauréat en éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire.

La journée singulière (à bien y penser), pédagogique comme il se doit, autorise tout à la fois la convocation d'enfants, celle de la réalisatrice, du caméraman et du preneur de son, pour procéder aux séquences anticipées juteuses.

Dans l'ensemble, nonobstant quelques errements du responsable que je suis, au chapitre, par exemple, de tracés invisibles à l'écran, voire de questions douteuses de la part des étudiants auxquels j'aurais dû rappeler la nature des consignes souhaitées, le déroulement se révèle plus que satisfaisant et certaines séquences illustrent, sans coup férir, la nature de l'intelligence des enfants du préscolaire, thème central du site.

3.4. La satanée navigation

Si l'insertion de séquences vidéo donne un lustre indéniable à la portion du site relative à l'intelligence de l'enfant de zéro à six ans, la première mise en forme globale et finale – à la manière des diktats en négociation collective – agace au plus haut point le rédacteur, tant il se fatigue de jouer de la barre de défilement et tant l'organisation du site constitue un labyrinthe abominable, sans le moindre fil d'Ariane!

Au terme de débats soutenus avec les responsables, imbus de la nécessité impérative de réduire au maximum les niveaux de navigation, je parviens à les convaincre d'en ajouter un sur le menu de gauche (donc sinistre!), en dépit de leur résistance forcenée, en illustrant de vive voix mes errements personnels dans ma propre portion du site!

L'ajout de ce nouveau niveau de navigation, sans éradiquer tous les problèmes, contribue à tout le moins à limiter l'utilisation déprimante de la barre maudite ou de la page précédente, qui nous rappelle immanquablement l'ensemble de nos dérives antérieures.

Dans l'ensemble, le site sur le « Préscolaire et développement de l'enfant », fort de la contribution de la responsable et de ses collègues, mérite une considération indéniable et tous les futurs enseignants devraient plonger sans retenue dans cette mer-là, mère de bien des réflexions possibles!

De longues baignades (en apnée au besoin!), car tout passage frivole ne saurait que constituer une injure, voire une insulte! (Ouste les surfeurs et « à bon entendeur... »)! <<http://www.edutic.uqtr.ca>>, et cliquez sur le titre du site!

4. La poursuite des activités: un autre site!

Sous la férule d'un nouveau professeur aussi déterminé que convaincant, je participe à la mise en forme d'un autre site, ambitieux par son appellation: « Enjeux et défis de l'éducation au XXI^e siècle ».

Vous pourrez subodorer qu'un technophobe, amolli certes, hésite à plonger dans les eaux d'un nouveau millénaire, alors qu'il manie encore mieux le crayon, voire la plume d'oie que le Mac, ou le PC!

Mais les Stéphane Martineau, responsable du site, Ginette Plessis-Bélair, Noëlle Sorin, Marc-André Éthier et Pierre Angenot constituent un pôle d'attraction irrésistible!

Dont acte, *one more time!*

Les débats débordant (et de loin!) les viles contraintes technopédagogiques augurent de délices qui marqueront de manière continue les échanges stimulants que le responsable du projet provoque systématiquement!

Pour que le très angélique Pierre (Angenot) puisse envisager de produire quelques propos de son style – disons une phrase complète en une page et demie! –, il fallait sans l'ombre d'un doute que le charisme de notre jeune collègue d'alors (Stéphane Martineau) joue de toute son ampleur!

Les multiples rencontres ont stimulé l'intérêt de tous les participants et les échanges ont nourri de nombreuses réflexions, virtuelles sur le site, mais bien réelles à l'UQTR!

4.1. Un peu de Piaget peut-être?

Le rédacteur ne pouvait manquer à la fidélité d'évoquer la consistance des travaux de Jean Piaget dans le cadre de ce site projeté, voué à l'éducation, à ses enjeux et à ses défis dans la perspective du XXI^e siècle!

L'enjeu, pourtant, était de taille: envisager d'aborder, en pages dites Web, la question des fondements ou des positions épistémologiques – interprétations des connaissances et de l'intelligence – constituait un défi fort digne du libellé même du site!

En marge d'une série d'entrevues avec l'homme et la femme de la rue, interpellés à brûle-pourpoint sur la nature de la connaissance ou de l'intelligence, fort peu de « supports » médiatiques dignes de

ce nom, en dépit d'une percée significative: un portrait dessiné de Piaget (qui, assurément transforme la page!) et trois petits dessins évoquant la question de l'adaptation en biologie et celles de la nature de la connaissance et de l'intelligence!

Une sobriété exemplaire!

Dans le volet intitulé «Piaget et les pédagogies», le recours aux *pop-up* – expression consacrée des spécialistes! – allège sans doute la navigation et, surprise (!), le rédacteur ne se perd plus dans le parcours de ses propres élucubrations!

Le site, dans son ensemble, comporte une variété de thèmes stimulants et des entrevues de toute première qualité! Futures enseignantes et futurs enseignants, consultez-le: il contribuera assurément à l'évolution de la première des compétences de votre registre professionnel: «héritier, interprète et critique de...» (vous devriez le savoir!)

Les séquences vidéo enregistrées avec des popes (voire des papes!) de la pédagogie québécoise contemporaine donnent des ailes, de l'élan, du tonus! À vous de plonger: <<http://www.edutic.uqtr.ca>>, et cliquez sur le titre du site!

5. Un troisième site et un titre: responsable!

Ma collègue Annie Presseau envisageait de diriger un site voué à l'apprentissage, liant tout à la fois l'évolution des théories et les modalités pédagogiques les plus nuancées, pour ne pas dire *différenciées!*

Or, le succès dithyrambique (merci, monsieur Robert ou Larousse, au choix!) au chapitre de ses quêtes de fonds de recherche – qui constituent aussi des travaux à mener à terme! – l'oblige à renoncer à diriger le site anticipé sur le thème global de l'apprentissage... Déroute! Désastre! Désespoir!

Comment résister, ici, à la tentation de citer un très court extrait d'un poème de Nerval (1965, p. 239), Gérard de son prénom (première compétence, quand tu nous tiens!), tiré des *Chimères* et intitulé *El Desdichado*⁶:

6. La littérature ne tient pas qu'aux classiques: à titre d'exemple, les bandes dessinées regorgent de bijoux notables! Comment ne pas savourer les propos d'un Greg (1966-1996), auteur de la bande dessinée d'Achille Talon, qui nous

*Je suis le Ténébreux, le Veuf, l'Inconsolé,
Le Prince d'Aquitaine à la Tour abolie:
Ma seule Étoile est morte, et mon luth constellé
Porte le Soleil noir de la Mélancolie.*

Envisager un projet de l'envergure d'EDUTIC, sans le moindre site portant sur les théories de l'apprentissage? Que nenni! Pas question! «Aux armes, citoyens...»!

Le rédacteur prend donc la relève! Imaginez un brin un ex-technophobe, mais non encore technophile, promu responsable d'un site Web!

La collaboration assurée des Annie Presseau, Liliane Portelance et Marc-André Éthier, amenuise mes inquiétudes, voire ma responsabilité ultime, car l'engagement soutenu de collègues donne immédiatement un relief potentiel à la production anticipée!

5.1. De la nécessité d'une navigation en mer d'huile!

Les douleurs antérieures, ressenties lors des promenades virtuelles initiales sur le site du Préscolaire, ont suscité leur lot d'ire et de rage, qui ne saurait se reproduire dans un volet placé sous ma responsabilité!

Diantre! Comment éradiquer les douleurs manifestes (ou les affres!) d'une navigation sur un site?

Les débats s'annoncent initialement fort difficiles, les technopédagogues ne souffrant pas de la moindre discussion relative à l'ajout de niveaux de navigation...

Rédacteur de la portion consacrée à l'histoire des théories de l'apprentissage, je parviens, au terme de débats intérieurs soutenus (!), à l'adoption de cinq volets pour chacun des auteurs présentés...

Les technopédagogues tressaillent, vitupèrent, piaffent et vocifèrent!

Mais les jours passent... et l'éclair de génie surgit! Une illumination! Mieux, un cas de *Aha-Erlebnis*, bien germanique et si cher à Köhler qui étudiait les chimpanzés!

pourfend d'un «Ces cuistres, pour qui le nom de Chateaubriand n'évoque que la fesse d'un ruminant»! (Je n'ai pas retrouvé la page!) Tiens, je devrais l'introduire dans un prochain examen comme question boni!

5.2. Des onglets, bien sûr: des onglets!

Le recours à ces figures omniprésentes, assez généreuses d'ailleurs pour nous signaler, par une teinte variée, si l'on navigue dans leurs eaux ou, discrètes à loisir, pour nous confirmer que nous sommes ailleurs, a constitué un baume (que dis-je? Le baume!) de nos promenes sur ce nouveau site d'EDUTIC!

Parcourez, surfez, même en dilettante, la portion de ce site sur l'apprentissage et si, tout à coup, vous ne savez plus sur quelle mer vous naviguez, dites-le moi! Les onglets, relativement menus sur une page-écran, constituent assurément des repères de premier ordre⁷, facilitant la fluidité des mouvements et des consultations!

5.3. Vite! Des bandes dessinées!

Les travaux des premiers psychologues de l'apprentissage, jouant de la panoplie animale la plus large, offraient une possibilité inespérée de jouer du registre de la bande dessinée!

Fort du soutien remarquable d'une dessinatrice à l'imagination infinie, le rédacteur s'est efforcé de lui suggérer quelques scenarii (pluriel obligé!) qui donnent, me semble-t-il, un certain relief à la portion vouée à l'Histoire illustrée des théories de l'apprentissage!

Certes, la fin des fonds a coupé court aux desiderata du rédacteur qui envisageait quelques frasques pour les Vygotski, Piaget, Bruner et autres « Figures de proue »!

Que le lecteur se mue en internaute et consulte quelques bandes dessinées du site: ne pourrait-il pas être tenté de sourire ci ou là?

5.4. Le style condamné à mort?

«Au début était le Verbe...» peut-on lire dans le livre le plus diffusé au monde (*La Bible*)!

Le verbe se conjugue-t-il avec le Web?

7. La paternité de cette astuce revient, si je ne m'abuse, à Jean Marcoux, technophile réputé, surfer de longue date et technopédagogue au sein du projet EDUTIC.

Se pourrait-il que la lecture virtuelle en appelle d'une condamnation du style, des jeux de sonorités et de nuances ? Sonnerait-elle le glas de la littérature soutenue à cause de son impossibilité radicale ?

Je vous propose ci-dessous un extrait de ma propre prose (Ah ! Le prétentieux !) avec, en sus, une version parallèle (de type Web), farcie de coquilles orthographiques, certes délirantes, mais bien conformes à certains errements que j'ai vus sur des sites !

Dans la couverture des différents auteurs intégrés à l'Histoire illustrée des théories de l'apprentissage, le premier onglet évoque leur vie et en voici un exemple :

Serge Moscovici, fils de marchand, naît en 1928 en bordure du Danube (peut-être encore beau et bleu) et coule sa petite enfance en Bessarabie, qui se trouve, comme tout internaute devrait le savoir, entre le Prout et le Dniestr, ce qui témoigne de son lieu d'origine : la Roumanie !

À l'âge de dix ans, il subit l'humiliation de l'expulsion de son lycée, non en fonction d'éventuelles frasques, mais, bêtise humaine oblige, parce que ses parents sont juifs et à treize ans, il est soumis au travail obligatoire, condamnation qui dure jusqu'à la libération de la Roumanie par les Soviétiques, dont le commandant en chef de l'armée n'est nul autre que Joseph Staline.

Il se lie d'amitié, pendant ses travaux forcés, avec le francophile Isidore Goldstein, dit Isou, fondateur du « lettrisme » (jeux de sonorités ou de graphismes) et, au terme de la guerre, il fonde avec lui, en 1944, la revue *Da*, publie un article sur le sujet clair-obscur de la « lumiéro-peinture », mais la censure soviétique interdit *Da* (si !).

Que l'internaute soupèse bien son parcours, il n'a que seize ans alors !

Serge Moscovici, fort de son diplôme d'ajusteur, travaille en usine et recherche une filière pour quitter la Roumanie. Au terme d'un voyage sans doute inénarrable, il arrive à Paris en 1948, à l'âge de vingt ans.

Tout en occupant les divers emplois possibles des « nègres blancs parisiens », il suit des cours à la Sorbonne, où il mène à terme une thèse sur « les représentations sociales » de la psychanalyse, sous la direction du professeur Daniel Lagache...

Une figure de proue de l'apprentissage, ce Roumain d'origine, versé vers la théorie psychanalytique ? ASSURÉMENT ! Et de quelle envergure ! ».

Voici une adaptation très Web du propos, inspirée par les délires (de fond et de forme) de certains rédacteurs de sites!

Moscovitchi est nez en Roumani.

Il passe du tant en prison, car il est juif.

Il arrive à Pari à 20 ans.

Il travail sur les représentations avec La Gache.

C'est un théorissien important de l'apprentissage.

La caricature n'est hélas, que partielle!

Pour l'ensemble, notre site rescapé du naufrage initialement pressenti vogue à souhait sur les vagues du virtuel, grâce à la contribution hautement significative de mes collègues Annie Presseau, qui traite des questions actuelles sur l'apprentissage, Liliane Portelance qui aborde les concepts clés de la réforme et, enfin, Marc-André Éthier, qui couvre la question de l'apprentissage et de l'univers social. Futurs enseignants, à vos ordinateurs! Plongez dans <<http://www.edutic.uqtr.ca>> et cliquez sur le site «Apprentissage: histoire et tendances actuelles»!

Conclusion

En guise de timide conclusion, comme l'une des compétences du MEQ⁸, promu désormais MELSQ⁹, vous condamne à jouer des technologies de l'information et de la communication (TIC), il importe de vous y atteler, mais il vous faut surtout affûter votre jugement critique, car la prolifération des sites ne constitue guère un gage de qualité et vous pourriez vite crouler sous une pléthore de propos aussi délirants les uns que les autres!

Aussi, je vous recommande de parcourir le site de notre institution (edutic.uqtr.ca) qui témoigne d'une tenue certaine, comme il en existe sans doute des milliers d'autres... Mais que de millions de bêtisiers pourraient aussi vous tenter! Condamnés au statut d'interprètes et de critiques, il vous appartient de jouer du registre de ces vertus-là, dans les meilleurs délais, et je vous souhaite de réussir en la matière!

8. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

9. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELSQ).

■ Bibliographie

GREG, M. (1966-1996). *45 albums d'Achille Talon*, Paris, Dargaud.

DE NERVAL, G. (1965). *Les filles de feu. Les chimères* [il s'agit d'un double titre], Paris, Garnier-Flammarion.

VALASKAKIS, K. (1983). «Pandore ou Prométhée?», *Forces* (Revue de documentation économique, sociale et culturelle), 64, Québec, p. 4-14.

Site Internet

<<http://www.edutic.uqtr.ca>>.

P
A
R
T
I
E



LES ENJEUX DIDACTIQUES



La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation

**Au cœur de l'enseignement
et de l'apprentissage**

Ginette Plessis-Bélair

*Université du Québec à Trois-Rivières
ginette.plessis-belair@uqtr.ca*

Si l'art oratoire a acquis ses lettres de noblesse à l'époque de la Grèce classique et de ses grands orateurs, toujours cités de nos jours, tels que Socrate, Platon ou encore Aristote, la didactique de la langue parlée, pour sa part, ne date que des années 1970. Avant le programme-cadre du ministère de l'Éducation du Québec (1969), et sans doute dans l'esprit des études classiques, le français parlé s'actualisait dans les classes par des cours de diction, la correction de l'élocution et la récitation. C'est entre 1970 et 1980, sur la base d'avancées en linguistique – notions de langue parlée par rapport à la langue écrite –, en sociolinguistique – notion de compétence et de performance à communiquer, notion de langue et dimension identitaire –, en psychologie – notion de tours de parole –, en philosophie – éléments de rhétorique, prise de parole et persuasion – et en philologie – notion d'actes de parole –, que l'approche communicative a fait son apparition en didactique des langues. Une approche marquée, entre autres, d'une volonté de la part de ses utilisateurs d'aborder la langue parlée en respectant, outre son volet oratoire, un plus grand spectre de ses multiples utilisations dans des contextes variés. Ainsi, les écrits de Halliday (1973) ou de Jakobson (1960) sur la reconnaissance de fonctions du langage ont fait école. De même, les travaux sur des schémas de la communication humaine ont été repris ou élaborés. À titre d'exemple, le schéma de Weaver et Shannon (1975) montre une application d'un modèle de génie électrique à la communication humaine en y ajoutant la composante « bruit » qui souligne toutes les distorsions possibles dans la transmission du message (Plessis-Bélaïr, 1981). Le schéma de la communication que Jakobson (1960) présente est sans doute le plus connu et reprend justement les notions de locuteur, de message, d'interlocuteur, de contact, de code et de contexte en y intégrant les fonctions du langage qui s'y rattachent. La didactique de la communication orale, sensible aux théories sur la communication, se développe en interaction avec l'élaboration des programmes d'études ministériels en s'appuyant sur des disciplines mères. De l'art oratoire à l'art de communiquer adéquatement, selon l'interlocuteur et le contexte, en passant par le français d'ici et la notion de registre de langue, sans parler de l'initiation aux genres formels proposés par Dolz et Schneuwly (1998) et de l'oral réflexif, étayage à l'apprentissage (Chabane et Bucheton, 2000), la didactique du français parlé s'élabore et se clarifie. Cependant, elle reste à préciser dans ses enjeux actuels et à être cadrée dans ses contextes scolaires, autant pour la formation

à l'enseignement que pour les classes du primaire et du secondaire. Nous rappelons maintenant certaines assises et nous proposons des pistes de réflexion quant à la didactique du français oral.

1. Peu d'études de l'oral et beaucoup de soi-disant communications orales

Avec l'introduction du programme-cadre du ministère de l'Éducation du Québec (1969), l'enseignement et l'apprentissage du français ont été associés à l'étude, dans les écoles, de quatre savoirs : lire, écrire, écouter et parler. Il a fallu un certain temps pour faire comprendre que le « savoir-écouter » ne correspondait pas à être obéissant et silencieux, mais, au contraire, à faire montre, haut et fort, de la capacité à discriminer les sons, les mots, les unités de sens ou, encore, les idées principales d'un message. Il en est de même au sujet du « savoir-parler » qui ne correspondait plus uniquement à « l'expression orale », c'est-à-dire à la mémorisation de textes, à la correction de l'élocution ou à la récitation. Il correspondait également, voire plutôt, à la « communication orale », c'est-à-dire à l'élaboration dynamique de l'échange entre un locuteur et un interlocuteur, dans un contexte donné et avec une intention identifiée à la persuasion, à l'information, à l'expression narrative ou aux dimensions poétique et ludique de certains échanges. L'enseignement et l'apprentissage du français oral sont désormais inscrits dans une perspective de communication orale. Le « savoir-écouter » devient une partie intégrante de l'échange entre un locuteur et un interlocuteur et s'exprime par leur capacité à élaborer au fil de leurs échanges une construction dialogique cohérente qui implique nécessairement une capacité certaine à bien comprendre les énoncés de chacun, sous peine de bris dans la communication.

Ainsi, au fil des avancées théoriques et des remaniements de programmes du ministère de l'Éducation (1969) qui en découlent, la didactique du français parlé s'articule autour de la mise en place, dans les classes, de situations de communication orale et d'objectivation de celles-ci à différentes périodes de leur élaboration. Cependant, avant même d'apprécier cette approche de mise en situation de communication orale préconisée dans les classes, autant au primaire qu'au secondaire, une question s'impose. Lors des objectivations, des retours ou plus directement du soutien apporté aux élèves, sur quoi peut ou doit porter le travail quant aux marques de l'oral et aux objectifs visés ?

Est-ce qu'il faut s'attendre, par exemple, à des «phrases complètes» à l'oral? Le «bon» oral est-il la forme audible de l'écrit? Les corrections doivent-elles porter uniquement sur les anglicismes? Que faire d'un accent connoté négativement dans la société? Que vise-t-on? Un registre de langue qui serait près de celui de l'écrit? Un français standard propre à l'ensemble de la francophonie? ou plus près des réalités du franco-qubécois? Il y a beaucoup de questions posées, et de plus en plus de réponses, en l'occurrence, surtout si un premier partage du contenu de la didactique du français parlé est fait entre ce qui appartient à la langue parlée comme objet d'étude et ce qui relève de sa dimension d'outil de communication.

1.1. L'oral comme objet d'étude

S'il est difficile, bien sûr, de faire des retours sur l'oral, c'est parce que l'oral, d'abord, et contrairement à l'écrit, ne peut se relire et être corrigé avant d'être transmis, sauf évidemment, s'il s'agit d'un exposé oral rédigé à l'avance et mémorisé. Dans ce cas, on parlera d'expression orale plutôt que de communication orale. La communication orale est évanescence, et seul un enregistrement vidéo peut rendre l'essentiel d'une communication verbale entre un locuteur et un interlocuteur, en enregistrant non seulement les énoncés, mais également les mimiques, la gestuelle, voire certains éléments contextuels, lesquels peuvent tous permettre de mieux comprendre la nature et l'objet de l'échange. Une autre difficulté doit être surmontée lors des retours judicieux sur l'oral: c'est la croyance tenace qu'un oral de qualité est en définitive un message qui pourrait être écrit littéralement, dès l'écoute. Or, l'oral a ses caractéristiques propres et il suffit d'écouter une conférence lue, pour constater combien les auditeurs ont tendance à préférer, dans ce contexte, un bon orateur à un bon lecteur.

1.1.1. Les dimensions linguistiques

Plusieurs marqueurs à l'oral sont différents des marqueurs à l'écrit. Par exemple, si une «phrase» syntaxiquement complète est attendue à l'écrit, la notion «d'énoncé» est privilégiée à l'oral, pour bien indiquer que, si cette notion est constituée d'unités de sens, ces unités ne recoupent pas nécessairement des «phrases complètes» au sens de l'écrit.

De même, les connecteurs qui relient les énoncés à l'oral sont souvent limités et répétitifs («et, puis, donc...»), qu'ils ne le sont à l'écrit. Les «or, par ailleurs, cependant ou néanmoins...» sont entendus plus rarement à l'oral, sans pour autant gêner la compréhension ni constituer un relâchement quant à un registre correct de langue.

Sur le plan du vocabulaire, et si les anglicismes se révèlent plus faciles à dire qu'à écrire, la précision des termes reste de mise, et ce, dès les petites classes; le travail de l'enseignant et de l'enseignante est souvent porté sur l'élargissement du vocabulaire et l'ajout de synonymes. Cependant, si l'oral doit entre autres permettre le passage à l'écrit, que doit-on retenir, par exemple, des régionalismes ou des québécoismes? Doit-on préconiser le terme «congère», en l'occurrence, à l'expression «banc de neige»? Doit-on parler de «tempête de vent et de neige» ou de «poudrerie»? Doit-on souhaiter un bon «week-end» ou une bonne «fin de semaine»? Le terme «magasinage» est-il encore à la mode? Le «shopping», par contre, est-il préférable, comme c'est maintenant l'usage en France? Pourtant, une langue vivante comporte obligatoirement une dimension identitaire sensible et dynamique. Où en est la société québécoise, dans son usage, à propos de son appartenance à la langue française? Plusieurs études ont été menées par des linguistes au cours des années 1970; elles sont cependant quasi absentes depuis ce temps. Les Québécois, voire les francophones d'Amérique, sont reconnus pour être des défenseurs inconditionnels et tenaces de la langue française, mais de quelle langue française est-il question? Comment se dessinent les pourtours de la langue française en Amérique, et que fait-on de ses imprécisions à l'école? Une étude récente (Auger, 2005, p. 69) indique que :

Plus récemment, un certain consensus s'est dégagé dans la population et chez la plupart des linguistes en faveur d'une norme québécoise qui permet aux Québécois de garder leur place dans la francophonie internationale tout en marquant leur identité sur le plan linguistique. La reconnaissance de cette norme, [...] est encore en germe et [...] souvent plus implicite qu'explicite, [...]

Les accents des francophones d'Amérique, les québécoismes, les régionalismes, certaines expressions et les façons de les dire, voire de réagir, touchent à l'identité. S'il appert que l'enjeu du français parlé à l'école n'est pas d'imiter un accent et une façon de dire qui ne reflètent pas la réalité de la francophonie d'Amérique, il n'en demeure pas moins que les parents ne s'attendent pas, de la part d'un enseignant ou d'une enseignante, à des prononciations associées au registre populaire du

français d'ici. Un enseignant qui prononcerait, par exemple, les /oir/ en /ouair/, ce qui provient pourtant et simplement du vieux français, au même titre que les /moé/ et les /toé/, fera sursauter des parents qui, pourtant, utilisent ces formes eux-mêmes. Ainsi, ils s'attendent, de la part d'un enseignant ou d'une enseignante, à l'utilisation d'un registre de langue plus proche des personnes scolarisées. Comment inciter les futurs enseignants et les futures enseignantes, tout comme les élèves dans les écoles, d'ailleurs, à prendre du recul et à observer leur français oral, sans s'attarder à des phénomènes tels que ceux qui sont mentionnés ici ? Est-il possible d'étudier la langue orale, en faisant l'économie des notions linguistiques inhérentes et spécifiques à la réalité du français utilisé en Amérique, et plus particulièrement au Québec ?

1.1.2. Les dimensions pragmatiques

La logique de la conversation, moins connue encore que les dimensions linguistiques d'une langue, constitue pourtant le fil conducteur de la compréhension, de la justesse, de l'à-propos et de la cohérence d'un échange. Grice (1975) présente déjà des postulats qu'il appelle des « implicatures », selon lesquels les locuteurs et les interlocuteurs établissent leur compréhension d'un échange sur des principes de « bonne foi » et le degré d'atteinte ou de violation de ces postulats durant l'échange. Pour Grice (1975), il s'agit de règles de la conversation qu'il reconnaît comme étant à la base de toute situation de communication entre les participants. Il ne peut y avoir de communication sans qu'il y ait, à la base, un principe de coopération dans lequel il reconnaît quatre catégories ou maximes de la conversation. La maxime de quantité se rapporte à l'importance d'offrir l'information nécessaire à la bonne marche de l'échange, sans, pour autant, présenter davantage de contenu qu'il ne soit requis. La maxime de qualité consiste à ne pas dire ce qui serait faux ou à ne pas faire de déclarations en l'absence d'évidences. La maxime de relation montre la nécessité de la pertinence dans le cadre de l'échange. La maxime de manière implique qu'il faut éviter les expressions obscures ainsi que les ambiguïtés et demeurer bref et ordonné dans le propos. Lors des évaluations en classe, quand il est question de considérations sur les habiletés discursives des locuteurs, elles se basent sur des principes semblables de cohérence et d'organisation du discours, et cela, peut-être à l'insu de la majorité.

De manière plus générale, si sur le plan linguistique, on peut reconnaître à la suite de Chomsky (1971) qu'il y a une compétence à comprendre et une performance à utiliser le vocabulaire et les structures d'une langue donnée, comme l'a écrit Hymes (1972), cela ne peut fonctionner adéquatement qu'avec l'ajout d'une compétence et d'une performance à communiquer. Pouvoir comprendre et utiliser les mots et les structures d'une langue ne suffit pas pour bien communiquer, par exemple, de nombreux quiproquos peuvent survenir dans le cadre de l'utilisation d'une langue seconde dont les multiples façons de dire ne sont pas maîtrisées par un nouveau locuteur. Il s'agit également de comprendre qui parle, comment les choses sont dites, à quel sujet et dans quel contexte. Voilà, pour ce qui est de la compétence et de la performance à communiquer.

De plus, il a été montré que le langage de la rue (Labov, 1972), tout en étant différent du langage explicite que souhaite l'école, peut être tout aussi complexe et élaboré. Croire que le registre correct d'une langue est plus exigeant que ne l'est le registre populaire est donc une erreur sur le plan linguistique. Chaque registre d'une langue a ses particularités uniques et son registre populaire sert dans des contextes qui lui sont propres. L'enjeu de l'école ne consiste donc pas, sur le plan linguistique, à corriger un « mauvais » registre de langue par un autre qui serait « le bon » registre. Il s'agit plutôt d'ajouter progressivement au bagage langagier des élèves les éléments linguistiques et discursifs nécessaires à leur progression dans le cursus éducationnel ; il s'agit de fournir aux élèves les outils nécessaires à l'analyse non seulement de la langue elle-même, mais des implications politiques et sociales de celle-ci par rapport à d'autres langues, à son histoire, à son évolution et par rapport aux perceptions des locuteurs de cette langue dans une période donnée de son évolution.

1.2. L'oral comme médium

Outre l'analyse de la langue orale comme objet d'étude, cette langue orale est au centre de l'interaction dans les classes : l'oral y est omniprésent. Il est dommage de constater que cet oral au quotidien est rarement perçu comme une occasion à privilégier pour le développement du langage à l'école, au-delà de la maternelle (Villepontoux, 1992). Pourtant, les échanges entre l'enseignant ou l'enseignante et les élèves constituent des moments de communication orale tout à

fait réels, spontanés et fréquents, dans un contexte qui n'a pas à être inventé. Il faut toutefois bien reconnaître que la communication orale est le véhicule majeur de l'enseignement et de l'apprentissage. Bien que la langue orale ait plusieurs fonctions, les pratiques scolaires semblent se résumer à lui accorder essentiellement un rôle de communication avec autrui, dans le cadre de situations de communication très circonscrites, environ quatre fois par année, c'est-à-dire lors des quatre périodes d'évaluation à consigner dans le bulletin.

1.2.1. Pour communiquer avec les autres

Dans plusieurs cas, les prétendues situations de communication orale sont restreintes à des exposés oraux présentés devant la classe. Cette pratique est pourtant loin de l'échange dynamique et de la construction dialogique nécessaire entre un locuteur et un interlocuteur en situation de communication orale véritable. La pertinence à apprendre à faire des exposés oraux demeure dans le cadre des études; cependant, il est regrettable que cette pratique ait été retenue comme le seul outil pouvant favoriser l'oral de la première année du primaire à la fin du secondaire. De plus, le mode oral comporte des contraintes particulières. En effet, l'exposé oral est trop souvent construit sur le mode de l'écrit pour constituer un véritable exercice oral de communication. On n'a qu'à songer à l'absence des interventions de l'interlocuteur dans la construction du discours pendant la présentation.

Dans les classes d'aujourd'hui, les situations de communication orale sont multiples puisque le travail d'équipe est de plus en plus présent. La difficulté de reconnaître ces situations de communication orale comme des occasions de perfectionner la langue parlée des élèves provient, entre autres, de l'exigence d'évaluer chaque élève et d'en rendre compte dans le bulletin. C'est une dimension qui concerne des préoccupations légitimes de l'enseignant et de l'enseignante devant cette obligation. De nouvelles stratégies d'évaluation sont sans doute à mettre en place; il en sera question un peu plus loin.

Qu'il s'agisse de l'utilisation quasi unique de l'exposé oral ou de la mise en place de situations précises de communication orale dans les classes, il demeure que ce qui est perçu est la langue orale et c'est ce qui apparaît le plus immédiatement observable, c'est-à-dire la possibilité audible offerte d'échanges devant les autres ou avec les autres. Pourtant, des chercheurs comme Chomsky (1971) ou Smith

(1979) ont noté, depuis déjà longtemps, que la principale fonctionnalité du langage n'est peut-être pas de communiquer avec autrui, mais d'abord et avant tout de communiquer avec soi-même.

1.2.2. Pour s'expliquer le monde à soi-même

Bien que le débat sur les liens entre la langue et la pensée ne soit pas clos, le développement du langage ne sert pas uniquement à communiquer avec les autres, mais également à mettre des mots sur la compréhension du monde de chacun, selon son âge et les circonstances, sa capacité à élaborer un réseau de catégories et les nuances qu'il peut y apporter. Ainsi, selon Moreau et Richelle (1981), la fonctionnalité d'autorégulation du comportement serait essentiellement assurée par la langue orale, utilisée par chacun, pour lui-même, pour répondre aux normes attendues en société, en fonction de sa compréhension de celle-ci. À l'instar de Smith (1979), certains chercheurs soutiennent que comprendre signifie être capable de donner du sens, et cela peut difficilement se faire sans recourir à des catégorisations cognitives reconnues à l'aide de mots (Sousa, 2002; Pinker, 1999). Si ce travail peut s'effectuer à l'occasion à l'aide de l'écrit, dans la vie quotidienne, c'est le plus souvent à l'oral que cette mise en mots se réalise.

Ainsi, la mise en mots est indispensable pour tenter d'expliquer à l'enseignant, à l'enseignante et même à soi, une découverte toute récente, une solution trouvée pour résoudre le problème, une procédure pour y arriver, une réponse susceptible d'éclairer ses propres questions ou encore celles qui sont soulevées dans la classe. Cela constitue le moyen privilégié de développer la langue parlée et de favoriser, par ce processus, l'articulation de la pensée.

2. Peu de formation et beaucoup d'exposés oraux

De manière récurrente dans divers médias, on déplore le fait que le monde de l'éducation ne parvient pas à enseigner correctement le français écrit. Plusieurs articles sont publiés pour souligner le nombre d'erreurs commises par les nouveaux étudiants qui tentent de passer l'examen de français pour être admis à l'université. Plusieurs études statistiques relèvent le nombre grandissant de décrocheurs et le fort taux d'illettrisme dans la population qui, pourtant, est passée par les écoles. Ce sont là autant d'incitatifs pour mettre davantage l'accent sur

l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Comme le temps imparti à chacune des matières est limité, il arrive souvent que les efforts soient centrés sur la lecture et l'écriture au détriment du français parlé et cela, au primaire comme au secondaire. À plus forte raison, si l'on n'a pas une idée très claire de la manière dont on doit enseigner ou favoriser le développement du langage parlé!

2.1. Manque de formation des enseignants à ce sujet

En consultant les programmes en vigueur dans les universités quant à la formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire ou au secondaire, on peut constater des manques dans la formation en didactique du français. De plus, si nous considérons que les cours de didactique de l'écrit peuvent s'appuyer sur la grammaire déjà apprise antérieurement par les étudiants et étudiantes, même pour la rectifier, les rudiments de linguistique nécessaires à l'étude de la langue parlée sont le plus souvent manquants de la formation antérieure de ces futurs enseignants et enseignantes. Il faudrait donc y consacrer plus de temps pour combler les bases manquantes.

2.1.1. La difficulté à donner de la place à l'oral dans les programmes de formation

Les programmes de baccalauréat se sont allongés d'une quatrième année de formation pour les nouveaux enseignants, alors que le nombre de crédits à partager entre les différentes didactiques, les cours de formation plus générale en éducation et les stages constituent un enjeu complexe pour lequel plusieurs facteurs doivent être pris en compte, y compris les prises de position des concepteurs des programmes. Plus de programmes de formation offrent un cours qui porte spécifiquement sur l'oral. Dans d'autres, on relève un cours d'intégration à la didactique du français qui comprend une introduction à la communication orale, alors que dans certains programmes, l'oral ne fait pas partie de la grille des cours ou est offert en cours à option. Par conséquent, si très peu de place est accordée à cette didactique dans les programmes, on peut penser que les enseignants et enseignantes dans les classes, malgré le programme actuel d'études du Ministère, ne se sentent pas très à l'aise de travailler sur cette dimension du français avec leurs élèves!

2.1.2. Peu de connaissances linguistiques propres à l'oral

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'énoncé oral correct ne recoupe pas nécessairement une phrase grammaticalement bien constituée. Pour contrer certaines croyances relatives à l'énoncé oral, il est nécessaire de pouvoir passer du temps pour y arriver. Il en est de même pour l'orthographe usuelle ou grammaticale qui ne tient pas vraiment compte, de manière adéquate, des paroles entendues. L'alphabet phonétique international (API) constitue l'outil élaboré pour témoigner de ce qui est entendu. Or, il semble qu'il ne soit plus enseigné, ni au cégep, ni au secondaire. Pourtant, l'expérience prouve qu'une session de trois à six heures d'étude de cet alphabet suffirait pour en maîtriser le code et parvenir à écouter de manière plus fine ce qui est entendu par rapport à ce qui peut être lu. Cet outil permet entre autres de fixer et d'étudier à loisir un énoncé oral évanescent par ailleurs, il permet de plus d'apprécier les différents accents régionaux. L'étude de l'oral mérite une attention particulière dans les écoles en recourant aux outils linguistiques appropriés et doit faire partie intégrante de la formation des enseignants et enseignantes, voire du cursus éducationnel des élèves dans les classes. Or, pour l'instant, il y a peu d'efforts fournis dans ce sens.

2.2. Des absences dans l'enseignement de l'oral à l'école et des besoins dans l'évaluation

Malgré le manque de formation et de connaissances pertinentes au sujet de la didactique de l'oral, les enseignants et enseignantes sont tenus d'inscrire dans les bulletins de leurs élèves leur appréciation du développement de leur langage parlé. Comment reconnaître des points de repère ?

2.2.1. L'exposé oral et les besoins qu'il comble

Depuis au moins trois décennies, l'exposé oral est l'outil privilégié pour évaluer l'expression orale des élèves. En effet, cette activité fournit l'occasion de noter les propos d'un élève pendant sa présentation aux autres élèves qui sont censés l'écouter attentivement. Il est ainsi possible de relever un anglicisme ou un mot mal choisi ou encore une incohérence dans le propos. Comme ce procédé est plutôt fastidieux, puisque tous les élèves doivent s'y soumettre tour à tour, on ne peut s'étonner de constater que, dans le meilleur des cas, les

exposés oraux n'ont lieu qu'une seule fois par étape afin d'avoir des informations à inscrire dans le bulletin. Pourtant, comme nous l'avons déjà indiqué, l'exposé oral ne réunit pas les conditions d'une véritable situation de communication orale.

2.3. Les stratégies pédagogiques à privilégier

Comment pourrait-on agir autrement ? D'abord, il importe d'accepter, en tant qu'enseignants et enseignantes ou étudiants et étudiantes en enseignement, de modifier son habitude ou sa perception de l'enseignement voulant qu'il faille enseigner à tout le groupe d'élèves en même temps et tout le temps. Il faut aussi apprendre à déléguer certaines tâches aux élèves, même aux plus jeunes.

2.3.1. Le travail en sous-groupes

Une partie du travail de classe devrait s'effectuer en équipe. À la maternelle, il n'est pas rare de voir des enfants assis à la table de bricolage, pendant que d'autres choisissent la peinture ou l'ordinateur... Il n'y a pas de raison de ne pas poursuivre dans cette voie... Laisser travailler les élèves de façon autonome permet, entre autres, à l'enseignant ou à l'enseignante de se concentrer sur certains élèves. Ainsi, un véritable échange, c'est-à-dire où l'on prend le temps nécessaire pour que chacun puisse exprimer sa pensée sur un sujet donné, entre l'enseignant ou l'enseignante et un petit groupe d'élèves, favorise une meilleure compréhension de ce sujet par chacun des élèves du sous-groupe. Choisi en fonction des intérêts des élèves, ce sujet devrait interpeller ces derniers et les pousser à vouloir utiliser le vocabulaire requis et les structures complexes nécessaires à l'expression de leur compréhension. Cette qualité d'expression, nécessaire au bon déroulement des échanges, sera soutenue par l'animation de l'enseignant ou de l'enseignante : il devient alors un modèle linguistique et un « maître à penser ».

2.3.2. La répartition des tâches

Des élèves peuvent se retrouver en situation d'échange avec l'enseignant ou l'enseignante pendant que d'autres observent cet échange munis d'une grille de critères d'analyse à remplir. Ainsi, quatre élèves peuvent discuter avec l'enseignant ou l'enseignante, pendant que

quatre ou six autres élèves observent et cochent la grille de critères. À la fin de l'échange, ces élèves observateurs sont invités à expliquer ce qu'ils ont noté, relevant les qualités attendues de situations de communication réussies et les écueils à éviter la prochaine fois.

2.3.3. La pratique du questionnement

L'enseignant ou l'enseignante constitue non seulement un modèle linguistique pour ses élèves, mais également un « maître à penser ». En effet, il importe que l'enseignant ou l'enseignante participe à l'échange afin, d'une part, de fournir le vocabulaire approprié et de corriger les structures lors de l'échange et, d'autre part, de relancer les discussions en tenant compte des raisons apportées, des analyses soumises ou encore des hypothèses émises. Les questions introduites par des « pourquoi » ou des « comment » peuvent alors devenir de véritables leitmotivs pour l'enseignant ou l'enseignante qui, avec des sous-groupes, aura plus de temps pour attendre la formulation de réponses des élèves, puisque les autres réaliseront d'autres tâches dans une autre équipe.

2.3.4. La sensibilisation aux gestes d'ajustements dans la recherche permanente du sens

Dans un contexte d'échange en classe, l'enseignant ou l'enseignante devrait être le miroir de l'évolution de l'échange entre lui ou elle et les élèves du sous-groupe. Pour accomplir cette tâche, il doit résumer les énoncés des uns et des autres, rappeler au besoin l'origine de la discussion et son but, demander aux élèves de tenir compte des propos des uns et des autres afin que tous puissent participer à la construction de sens. Toutes ces étapes favorisent, sans équivoque, le développement du langage des élèves.

3. Peu de finalités précises et beaucoup d'attentes inavouées

En étudiant le développement du langage chez les très jeunes enfants, nous constatons, entre autres, qu'à deux ans et demi ou trois ans, la plupart des enfants normalement constitués maîtrisent l'essentiel des rudiments de la langue du milieu familial et que cet apprentissage

se réalise sans enseignement spécifique programmé. La situation évoquée, le langage modulé des parents et les circonstances disposent les enfants à apprendre la langue en contexte. Ils captent le sens et les unités linguistiques de manière si fine que, pour l'essentiel, ils ne répètent pas des énoncés appris par cœur, mais composent leurs propres énoncés : ce qui provoque parfois ce qu'il est convenu d'appeler des « mots d'enfants ». Par conséquent, à leur entrée à l'école, les enfants ont déjà une expérience, pour la très grande majorité d'entre eux, beaucoup plus grande de la communication orale que de la lecture et de l'écriture. L'école n'a donc pas à leur montrer à parler, mais doit soutenir leur développement langagier en s'appuyant sur leur capacité à raisonner et à approfondir leur compréhension du monde. Mais comme l'école est davantage préoccupée de leur apprendre à lire et à écrire, elle a malheureusement tendance à limiter l'oral à l'apprentissage du vocabulaire pour favoriser celui de la lecture. Les enfants de la maternelle ont déjà acquis une maîtrise de leur langue parlée qui dépasse de beaucoup les rudiments nécessaires aux premiers apprentissages de la lecture. Comme nous l'avons déjà mentionné, la compétence et la performance à parler s'accompagnent de la compétence et de la performance à communiquer. Ainsi, un élève de la maternelle ne s'adresse pas de la même manière à un adulte inconnu qui se présente dans la classe qu'à son enseignant ou son enseignante, pour ne citer que cet exemple.

3.1. L'oral pour communiquer

Les dimensions pragmatiques d'une langue sont apprises parallèlement à ses dimensions linguistiques. L'école n'a pas à enseigner à communiquer, elle a plutôt à créer des situations de communication qui soient pertinentes au propos scolaire, sur des thèmes appropriés à l'âge des élèves. Elle doit prévoir des lieux de parole qui permettent aux élèves de progresser dans leur maîtrise de la communication pour mieux intégrer les nouvelles notions et développer le langage explicite propre à l'analyse et privilégié par l'école.

3.2. L'oral pour réfléchir sur la langue et la communication

Seule l'expérience incite à penser que l'oral devrait s'inscrire comme objet d'étude dans le programme des élèves de 10 ans et plus. Alors, qu'est-ce qu'une langue ? À quel moment peut-on parler de dialecte ? Que faut-il penser des multiples accents que les francophones véhi-

culent à travers le monde? Qu'appelle-t-on l'usage? Qu'appelle-t-on un bon orateur? Qu'est-ce qui est retenu, de nos jours, des éléments de la rhétorique classique, en ce qui concerne les débats, la discussion, voire les discours politiques? Quelles sont les stratégies de communication qui sont utilisées en publicité? Voilà autant de questions et bien d'autres encore, qui concernent essentiellement l'utilisation d'une langue parlée, vivante et dynamique, qui doit constamment s'adapter à l'évolution rapide des connaissances et des télécommunications à travers le monde.

3.3. L'oral pour construire des références culturelles

Nous nous demandons qui sont ces Français d'Amérique, nés en Amérique de parents francophones, dans un environnement principalement américain et anglophone? Quelle est leur véritable histoire? Que signifie être un Canadien français? un Québécois? De quelle façon parlent-ils de leur réalité? Comment les artistes, les poètes, les écrivains et les chanteurs expriment-ils cette appartenance à une terre, à un climat, à une langue? Une culture ne peut se manifester qu'à travers une langue qui offre un découpage de la réalité qui lui est propre. Quel est le rapport que les élèves entretiennent avec leur langue maternelle? N'ont-ils jamais eu l'occasion de réfléchir à cette réalité? L'identité n'est-elle pas la quête essentielle des adolescents du secondaire?

Conclusion

«Communiquer en français de manière adéquate, réfléchir sur la communication et sur la langue, construire des références culturelles», voilà les finalités de l'enseignement du français dans le nouveau plan d'étude cadre de la Suisse romande dont parlent Dolz et Wirthner (2003, p. 16); c'est un plan d'étude qui recoupe tout à fait le programme actuel de formation de l'école québécoise. Ces finalités ont été utilisées dans ce chapitre, en regard de la didactique du français parlé qui a grand besoin d'être précisée, mais l'approche idéale en est une d'intégration des trois volets du français qui sont difficilement dissociables dans une démarche d'apprentissage. Nous citons, en guise de conclusion, Dolz et Wirthner (2003, p. 17) qui décrivent à leur tour la place qu'occupe le français dans les classes:

Si le français est une discipline singulière, présentant des objets spécifiques d'enseignement/apprentissage, il faut néanmoins affirmer aussi son caractère transversal. Il est en effet au carrefour de toutes les disciplines scolaires et constitue l'outil pour comprendre, pour apprendre, pour penser, pour se construire en tant que personne. [...] Le français est donc considéré comme une discipline clé à l'école en tant qu'outil privilégié de l'accès au savoir, à la culture ; il est l'outil même de la construction de valeurs partagées et, par conséquent, de la citoyenneté.

Bibliographie

- AUGER, J. (2005). «Un bastion francophone en Amérique du Nord : le Québec. Description de la situation sociolinguistique générale et aspects de la structure linguistique», Partie A: Les bastions de la francophonie nord-américaine, dans A. Valdam, J. Auger et D. Piston-Hatlen (dir.), *Le Français en Amérique du Nord, État présent*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 36-79.
- CHABANE, J.-C. et D. BUCHETON (dir.) (2000). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France.
- CHOMSKY, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*, traduit par J.-C. Milner, Paris, Seuil.
- DOLZ, J. et B. SCHNEUWLY (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- DOLZ, J. et M. WIRTHNER (2003). «Le français comme discipline-clé de l'école. Conception du français dans le nouveau plan d'étude cadre de la suisse romande», *DFLM, La lettre de l'Association*, 32(1), p. 15-17.
- GRICE, H.P. (1975). «Logic and conversation», dans P. Cole et J. Morgan (dir.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York, Academic Press, p. 41-58.
- HALLIDAY, M.A.K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*, Londres, Edward Arnold Publishers.
- HYMES, D. (1972). «On communicative competence», dans J.B. Pride et J. Holmes (dir.), *Sociolinguistics*, Middlesex, Penguin Books, p. 271-293.
- JAKOBSON, R. (1960). «Closing statement: Linguistics and poetics», dans Th.A. Sebeok (dir.), *Style in Language*, Cambridge, Mass., The MIT Press, p. 350-377.
- LABOV, W. (1972). *Language in the Inner City*, Philadelphie, Pennsylvania University Press.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1969). *Programme-cadre, programme d'études des écoles élémentaires*, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- MOREAU, M.-L. et M. RICHELLE (1981). *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga.

- PINKER, S. (1999). *L'instinct du langage*, traduit de l'anglais par Marie-France Desjeux, Paris, Odile Jacob.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. (1981). «La communication orale au primaire», *Le français à l'école primaire: Recherches et Essais*, 3, Montréal, Université de Montréal.
- SMITH, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*, traduit par Alain Vézina, Montréal, Éditions HRW.
- SOUSA, D.A. (2002). *Un cerveau pour apprendre*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- VILLEPONTOUX, L. (1992). *Apprendre le langage à l'école*, Toulouse, Privat.
- WEAVER, W. et C.E. SHANNON (1975). *Théorie mathématique de la communication*, traduit par J. Cosmier, G. Dahan et S. Ecomidès, Paris, Éditions Retz, coll. «Les classiques des sciences humaines».



Analyser des textes d'élèves pour soutenir l'intervention didactique en écriture

Renée Gagnon

Université du Québec à Trois-Rivières

renee.gagnon@uqtr.ca

Hélène Ziarko

Université Laval

helene.ziarko@fse.ulaval.ca

Durant leur formation, les futurs enseignants ont à développer différentes compétences professionnelles parmi lesquelles figure l'acte d'enseigner. Ainsi, l'un des grands défis des futurs enseignants du premier cycle du primaire consiste à apprendre à concevoir, piloter et évaluer les activités propres à soutenir l'apprentissage de l'écrit des élèves. Le passage réussi de l'oral à l'écrit, au début du primaire, doit être envisagé dans la continuité du développement des habiletés langagières déjà atteintes, habiletés sur lesquelles va se greffer le processus d'apprentissage conduisant les élèves à écrire des textes variés. Les futurs enseignants doivent développer leur compétence à concevoir des contextes de production et à mener des activités d'enseignement-apprentissage propres à illustrer cette continuité (Gagnon, 2005).

Le développement de la compétence à écrire des textes variés suppose que les élèves, dès le premier cycle du primaire, soient placés dans des situations d'écriture complètes et diversifiées. Comment enseigner l'écriture de textes à de très jeunes élèves qui débudent à l'écrit? La mise en œuvre de séquences didactiques pour l'écriture propose comme point de départ l'analyse par l'enseignante des productions initiales des élèves. Cette analyse lui permettra de connaître les difficultés des élèves concernant un genre de texte¹ et viendra soutenir le choix des moyens didactiques à utiliser dans la séquence (Bain et Schneuwly, 1993). La formation des futurs enseignants doit ainsi comporter des occasions de développer et de mettre en œuvre de telles habiletés d'analyse.

1. Une séquence didactique pour l'enseignement de l'écriture

Pour Dolz, Novarraz et Schneuwly (2001), une séquence didactique conçue pour l'enseignement de la production orale ou écrite est « un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (p. 6). La séquence doit comporter un ensemble d'activités collectives et individuelles qui favorisent l'apprentissage, par exemple, d'une tâche d'écriture précise.

1. Les genres de textes sont des modes de communication reconnus par une communauté culturelle et ils sont dotés de caractéristiques linguistiques spécifiques. Ainsi, dans le genre de texte « le conte », on peut retrouver le connecteur temporel « il était une fois ».

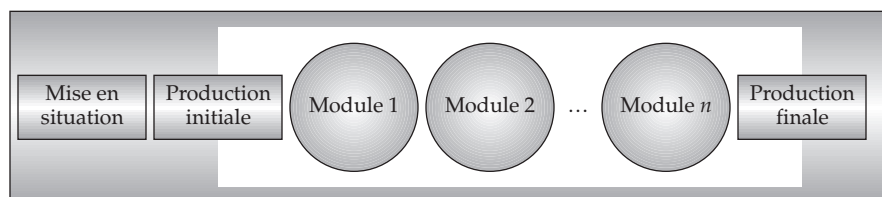
Elle sert à « donner accès à des pratiques langagières nouvelles ou difficilement maîtrisables » (p. 7) en fournissant aux élèves les outils langagiers nécessaires pour développer leurs capacités à produire un texte dans des contextes situationnels divers.

Pour l'étudiant ou l'étudiante en formation à l'enseignement, le développement de sa capacité à analyser les productions initiales des élèves dans le genre de texte à l'étude est essentiel puisque cette analyse sert de point de départ à l'élaboration de la séquence didactique. Cette analyse permet de révéler les problèmes rencontrés et de choisir des activités d'enseignement qui seront réalisées à chacune des étapes ou modules de la séquence pour remédier aux difficultés des élèves. Ultérieurement, dans la séquence, une analyse des textes sera également effectuée par les élèves qui seront appelés à commenter les textes produits par leurs pairs. Cette analyse réalisée de façon systématique, cette fois lors de l'étape de la production finale du genre de texte étudié durant la séquence, permet, d'une part, de faire un retour sur les notions enseignées pendant la séquence et, d'autre part, de bénéficier de la médiation d'un pair pour améliorer son texte.

Ainsi, afin d'être en mesure de mettre en place des activités d'enseignement susceptibles de résoudre les problèmes de textualisation (mise en texte) éprouvés par les élèves, il est nécessaire que l'enseignant en formation développe sa connaissance des différents genres de textes et des marques linguistiques qui leur sont propres.

La figure suivante, reprise de Dolz, Novarraz et Schneuwly (2001), présente la structure de base d'une séquence didactique.

FIGURE 8.1
La structure de base d'une séquence didactique
(reprise de Dolz, Novarraz et Schneuwly, 2001, p. 7)



À l'étape de la *mise en situation*, l'enseignant présente le projet collectif de production qui sera réalisé lors de la production finale du texte écrit, c'est-à-dire au terme de la séquence didactique, et prépare les élèves à la production initiale du genre de texte visé. C'est à cette étape que les élèves construisent une représentation du contexte situationnel de la production et de l'activité langagière qui sera réalisée (Bronckart, 1996), en tentant de répondre aux questions suivantes : À qui j'écris ? Pourquoi ? Que dois-je dire ? Comment ?

La mise en situation débouche sur la *production initiale* d'un genre de texte donné. Cette production initiale constitue, pour les élèves, une première tentative de réalisation de l'écriture du genre de texte à l'étude et c'est ce texte qui sert de point de départ de la séquence didactique. L'observation et l'analyse des caractéristiques des textes révéleront à l'enseignante les représentations que les élèves ont construites du texte à produire et lui permettront de situer les problèmes auxquels se sont heurtés les élèves ; elles mettront aussi en évidence leurs capacités et leurs difficultés. Ainsi, l'analyse de la production initiale joue un rôle essentiel dans la séquence didactique pour l'enseignant et pour les élèves en précisant ce qu'il faut travailler de façon systématique dans les différentes étapes ou modules de la séquence pour que les élèves acquièrent une plus grande maîtrise du genre de texte à l'étude.

Dans les modules, les interventions de l'enseignant portent sur le développement des capacités nécessaires à la maîtrise d'un genre et visent à influencer le processus rédactionnel en faisant travailler divers aspects du texte à écrire. Il s'agit pour l'enseignante de décomposer la tâche d'écriture « pour aborder un à un et de manière séparée ses divers éléments » (Dolz, Novarraz et Schneuwly, 2001, p. 10) dans les modules destinés à travailler sur les problèmes reconnus à la suite de la production initiale.

L'analyse des productions initiales par l'enseignante peut révéler des difficultés liées au choix du genre de texte à produire en fonction de l'intention visée par le scripteur : par exemple, le jeune scripteur rédige un texte qui ne répond pas aux consignes de production. L'analyse peut aussi mettre en évidence un contenu insuffisamment développé ou des difficultés concernant l'organisation des contenus en fonction du but visé par le texte et liées à la planification textuelle. Enfin, l'analyse peut faire émerger les difficultés portant sur les outils

langagiers propres à soutenir la mise en texte, comme l'emploi des temps verbaux dans les récits ou le recours à des connecteurs ou à des marqueurs de relation pour structurer le texte.

2. Une analyse de production initiale

Afin de cerner les enjeux pouvant caractériser les interventions didactiques liées à l'analyse de la production initiale d'un genre de texte dans l'élaboration d'une séquence didactique, nous examinerons un extrait de la production initiale d'un texte documentaire écrit par un élève de 2^e année du primaire pour répondre à la consigne d'écriture suivante : *Vous allez écrire un texte documentaire dans lequel vous comparez deux animaux pour que vos parents et les autres élèves de l'école puissent connaître les ressemblances et les différences entre ces deux animaux.*

L'analyse de cette production initiale montre que l'élève écrit un texte qui répond très partiellement à la consigne d'écriture. En effet, on observe qu'il est capable de produire un titre qui met en relation les deux référents (animaux) dont il sera question dans son texte : *Le loup gris et le cougar*². L'analyse montre également que le scripteur est capable de produire une introduction dans laquelle sont présentés les deux animaux en faisant ressortir les caractéristiques qui les font se ressembler : *Le loup gris et le cougar habitent dans une tanière. Ils ont des points communs. Les deux ont des oreilles pointues et ils ont une longue queue.* Par ailleurs, la production initiale met aussi en évidence la tentative de l'élève de découper son texte pour faire de cette introduction un paragraphe, ce qui le conduit à l'encercler et à ajouter le mot *fin* au-dessus de l'expression à la queue *leu leu*.

L'emploi de la reformulation *un en arrière de l'autre* et le recours aux parenthèses pour isoler l'expression peuvent illustrer la capacité de l'élève à tenir compte du destinataire de son texte, qui présume que le lecteur bénéficiera de cette explication pour comprendre l'expression « à la queue leu leu ». Cette opération de modalisation a conduit l'élève à se distancier par rapport à son texte pour en mesurer les effets sur le lecteur. L'emploi de crochets pour isoler cette reformulation peut signifier que l'élève s'interroge sur le « statut » de cette reformulation. Doit-il l'inclure dans l'introduction ou l'isoler ?

2. Seules les orthographes lexicale et grammaticale des textes présentés ont été corrigées.

FIGURE 8.2
Production initiale de Jérémie, élève de 2^e année

Le loup gris et Le cougar
~~Le loup gris et le cougar~~ habitent dans
 une tanière. Il on ~~des~~ pointes
 commun~~es~~ Les deux on les oreilles pointues
 et il on une longue queue. Les loup
 marche a la queue ^{fin} leu leu / on a laière
 de lotre^à Les loup gris peuve être noir.
 Roi fort naissance: loup gris 3 à 8 et
 petit cougar 2, 3 ou 4. Loup manger cerfs,
 des chevreuil, poissons, bœuf musqué,
 orignal caribou, castor, Lapin, lièvre,
 rongeur.

On observe également la difficulté de l'élève à linéariser sous la forme de phrases la description des caractéristiques des animaux. En effet, on note que, dans la suite de son texte, les caractéristiques des animaux sont énumérées « en vrac » : Les loups gris peuvent être noirs Roi fort naissance : 3 à 8 petits et petits cougars 2, 3 ou 4 Loup manger cerfs, des chevreuil, poissons, bœuf musqué, orignal, caribou, castor, lapins, lièvre, rongeur. L'organisation de cette partie de son texte s'apparente à une

liste, aussi nommée « écrit intermédiaire » (Chabanne et Bucheton, 2002), dans laquelle des éléments d'information sont écrits ou juxtaposés avec un minimum de traitement signalant les liens à établir entre les unités de sens.

Du point de vue des procédés linguistiques utilisés par l'élève (Bronckart, 1996), l'analyse révèle qu'il utilise surtout le connecteur « et » pour marquer la mise en relation des deux référents dans le titre et dans la phrase *Le loup gris et le cougar habitent dans une tanière*. De plus, on observe que l'élève a utilisé la marque de comparaison « des points communs » pour annoncer au lecteur les ressemblances entre les deux animaux, soulignant aussi que *Les deux ont les oreilles pointues et ils ont une longue queue*. Dans cette dernière phrase, le scripteur a eu recours à une marque de cohésion spécifique à l'écriture du texte de comparaison « les deux » qui unit les référents et qui a comme fonction d'assurer la cohésion de cette partie du texte. Pour la suite, on observe peu d'habiletés démontrées à développer un contenu propre à favoriser la comparaison entre deux animaux, ce qui était l'intention proposée relativement à l'écriture du texte.

L'analyse qui précède permet d'envisager les buts qui pourraient être visés dans la conception des modules de la séquence didactique. Ainsi, il apparaît essentiel que le travail d'un module porte sur l'organisation et le développement du contenu du texte de comparaison. Plus précisément, des activités d'enseignement devraient porter sur le découpage en paragraphes des différentes parties du texte et sur la linéarisation des informations, que celles-ci apparaissent dans une introduction, dans le développement du texte ou dans une conclusion. Un autre module devrait porter sur l'emploi de divers procédés linguistiques propres au texte documentaire de comparaison, dont l'analyse du texte a révélé peu de maîtrise. Des activités d'observation de ces procédés pourraient être réalisées à partir de la lecture de texte de comparaison ou encore l'écriture de phrases par les élèves dans laquelle des procédés de reformulation ou des marques de connexion devront être utilisés. Ces activités visent à familiariser les élèves avec les procédés de reformulation fréquemment utilisés dans les textes documentaires, par exemple, l'emploi des locutions du type « c'est-à-dire » ou des expressions « cela signifie que » ou le recours à des connecteurs du type « comme », « aussi » ou « par contre », « tandis que » ou à des marques de comparaison comme « différents/pareils » ou « se ressemblent » qui assurent la mise en relation des référents.

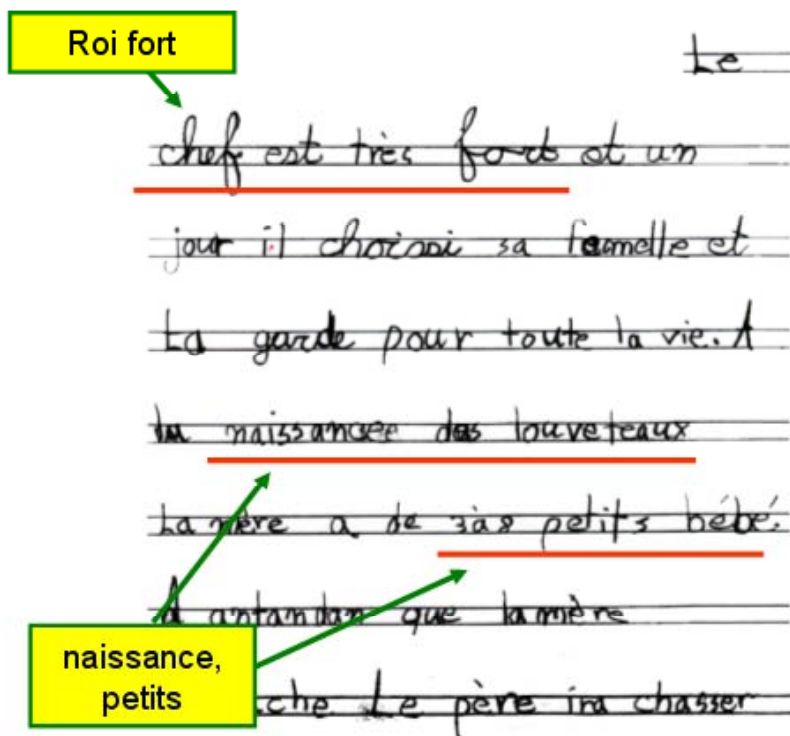
3. Les modules

Afin de favoriser la maîtrise des notions retenues pour les fins d'enseignement/apprentissage, la séquence prévoit que celles-ci seront travaillées de façon distincte dans les modules. Par conséquent, chaque module vise à aborder un problème particulier relevé dans la production initiale des élèves. De ce fait, dans l'ensemble des modules, des activités et des exercices variés seront proposés aux élèves. Par exemple, pour travailler la structure textuelle, la lecture et l'analyse de textes de comparaison par les élèves permettront de les familiariser avec le fonctionnement de ce type de texte, la reconstruction de texte, l'écriture collective ou encore l'écriture d'une partie du texte qui incite les élèves à se concentrer sur un aspect particulier de la production textuelle. Dans l'exemple présenté précédemment, une des activités conduites par l'enseignante dans le module a consisté en l'écriture collective d'un texte de comparaison. Cette activité a permis aux élèves de discuter du texte au fur et à mesure de sa production, de l'efficacité de cette production pour répondre à l'objectif visé par le texte, c'est-à-dire permettre au lecteur de comparer deux animaux. Ces discussions autour des textes produits et à produire permettent aux élèves d'une même classe de développer un langage commun permettant d'augmenter l'efficacité des échanges en vue de l'amélioration de leur propre texte ou de celui des autres. L'écriture collective a fait émerger les caractéristiques de l'introduction, de la linéarisation des informations en passant de la liste au texte, le développement proposé regroupant, en alternance, les caractéristiques de chacun des référents et celle de la conclusion. À la suite de l'écriture collective, l'élève a révisé sa production initiale et il a apporté des modifications dans l'organisation et le développement des contenus. Nous reproduisons un extrait du texte modifié dans lequel les changements dans la linéarisation des informations illustrent le passage de la liste au texte.

4. La production finale

La séquence didactique se termine par une production finale correspondant au genre de texte à l'étude. Cette production finale permet à l'élève d'utiliser les stratégies d'écriture et les différents outils appropriés durant la séquence. Elle vise également à permettre à l'enseignante de vérifier les apprentissages réalisés par les élèves à la suite du travail effectué dans les différents modules.

FIGURE 8.3
Production initiale modifiée par Jérémie



La production finale est aussi une étape favorisant un travail entre les élèves. Ce travail consiste à faire vérifier par un pair la présence et l'efficacité du traitement des différentes composantes du genre de texte étudié pendant la séquence à l'aide d'une grille de contrôle. Cette grille (ou liste de règles ou de connaissances), élaborée au cours des divers modules de la séquence didactique, fait la synthèse des critères qui ont été travaillés et discutés durant ces modules. Dans la mesure où la conception de la grille résulte des interactions réflexives des élèves, suscitées par la mise en commun de leurs observations à propos des textes qui leur ont été donnés à lire et à écrire pendant les modules, et dans la mesure où son utilisation soutient le processus d'apprentissage conduisant à l'écriture d'un texte, la grille peut être considérée comme un instrument de médiation susceptible de favoriser l'appropriation de conduites discursives menant à l'écriture d'un texte documentaire (Gagnon et Ziarko, 2005).

Nous reproduisons la grille de contrôle élaborée par les élèves et leur enseignante à la suite de la mise en œuvre de la séquence didactique portant sur l'enseignement/apprentissage du texte documentaire de comparaison. L'analyse du texte par une élève (une lectrice) a donné lieu à des échanges utiles, car ils ont été à l'origine de conduites de révision du texte par la scripteure.

La première partie de la grille porte sur les composantes structurelles du texte de comparaison, c'est-à-dire la présence d'un titre, d'une introduction, d'une organisation des informations concernant chacun des animaux décrits, développées en alternance, et d'une conclusion. La seconde partie de la grille porte sur les outils langagiers utiles pour linéariser le texte, comme le rappel du référent (l'animal) dont il question dans chacun des paragraphes, le recours aux pronoms personnels pour rappeler un référent (un animal) dans la suite du paragraphe, l'emploi de connecteurs pour marquer la relation de comparaison entre les deux animaux ou encore les règles relatives à la ponctuation.

Dans l'exemple ci-dessous, on peut noter que, du point de vue de l'analyse de la structure textuelle produite, la lectrice du texte signale à la scripteure que le texte ne comporte pas d'information sur « la chasse », et cela, pour chacun des animaux décrits. À la suite de l'observation notée par la lectrice du texte, la scripteure du texte a procédé à des ajouts en marge sur la chasse concernant les deux animaux décrits. Nous reproduisons l'extrait du texte de l'élève qui illustre un ajout.

FIGURE 8.4
Grille de contrôle du texte documentaire

Nom : Julianne Grille de rédaction

Je compose un texte documentaire sur deux animaux.

Dans mon texte on retrouve :	Moi	Un lecteur	
		Oui	Non
un titre	✓	✓	
une introduction (information sur les deux animaux)	✓	✓	
des informations sur :			
- le physique du 1 ^e animal	✓	✓	
- le physique du 2 ^e animal			
- l'habitat du 1 ^e animal	✓	✓	
- l'habitat du 2 ^e animal			
- l'alimentation (nourriture) du 1 ^e animal	✓	✓	
- l'alimentation (nourriture) du 2 ^e animal			
- la vie de famille du 1 ^e animal	✓	✓	
- la vie de famille du 2 ^e animal			
- <u>la chasse</u> du 1 ^e animal	✓		✓
- <u>la chasse</u> du 2 ^e animal			
une conclusion (avenir des deux animaux)	✓	✓	
Dans les phrases:			
		Oui	Non
J'ai renommé les 2 animaux dans l'introduction :		✓	
J'ai nommé l'animal au début du paragraphe :		✓	
J'ai utilisé « il » ou « elle » :		✓	
J'ai mis les majuscules et les points :		✓	
J'ai utilisé les mots « comme », « aussi », « par contre », « lui aussi » :		✓	

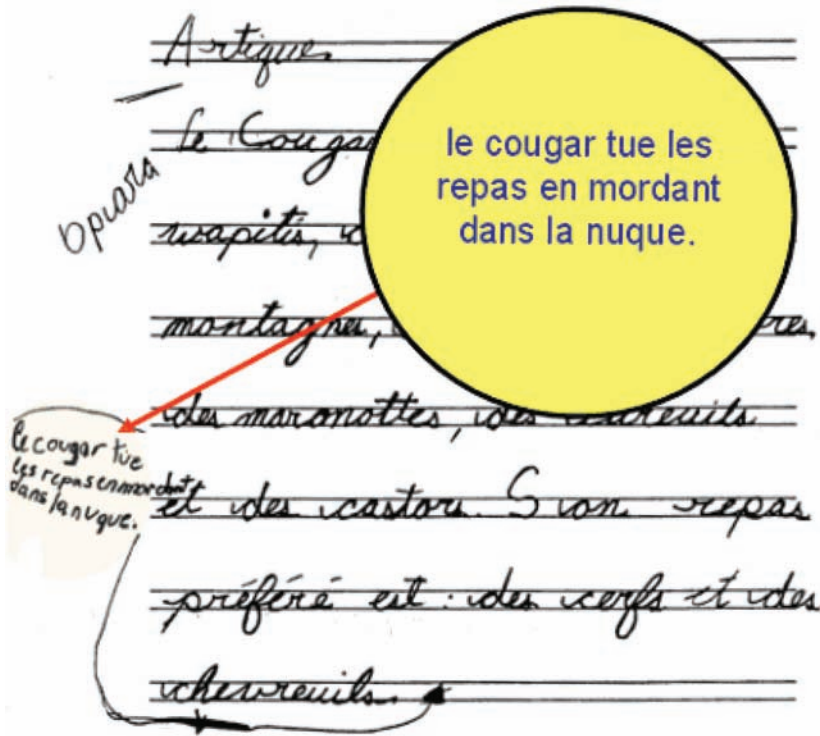
Les mots : J'ai vérifié l'orthographe de mes mots : ✓

J'ai vérifié « a » et « à » : ✓

J'ai vérifié le pluriel en faisant des lunettes : ✓

Le nom du lecteur de mon texte : Camille

FIGURE 8.5
Production finale modifiée à la suite de l'analyse d'un pair



Conclusion

L'élaboration d'une séquence didactique pour l'enseignement de la production textuelle « suppose la mise en place d'activités intentionnelles, structurées et intensives » (Dolz, Novarras et Schneuwly, 2001) adaptées aux capacités et aux besoins des élèves d'une classe donnée. Le choix des activités qui seront réalisées dans les modules repose sur la compétence de l'enseignant à analyser des productions initiales des élèves, analyse qui révèle autant leurs capacités que leurs difficultés à produire différents genres de textes. C'est à travers des activités conçues à partir des résultats de l'analyse que l'aptitude de l'élève à rédiger des textes se développe. On peut aussi développer cette capacité en invitant l'élève à prendre une distance par rapport à son texte en créant des situations où il devra en analyser les composantes,

par exemple, lors des procédures de révision. La lecture commentée des textes produits par les pairs et soutenue par une grille de contrôle constitue également un excellent moyen pour y parvenir.

Étant donné que l'enseignant doit être le médiateur favorisant l'apprentissage de connaissances sur les textes et la mise en œuvre de procédures réflexives lors de l'écriture d'un genre de texte donné, et que l'élaboration de séquences didactiques à cette fin repose, pour une large part, sur l'analyse des textes et des conduites textuelles des élèves par l'enseignant, il importe que la formation des futurs enseignants fasse une large place à des activités propres à développer les compétences nécessaires à l'exercice fécond de l'enseignement de l'écriture.

■ Bibliographie

- BAIN, D. et B. SCHNEUWLY (1993). «Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence», dans L. Allal, D. Bain et Ph. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 51-72.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- CHABANNE, J.-C. et D. BUCHETON (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France.
- DOLZ, J., M. NOVARRAZ et B. SCHNEUWLY (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles, De Boeck.
- GAGNON, R. (2005). *Effets d'une séquence didactique sur les opérations de textualisation d'un texte documentaire par des élèves de 2^e année du primaire*, Thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval.
- GAGNON, R. et H. ZIARKO (2005). «La grille de révision comme un outil de médiation», *Québec Français*, 138, p. 53-55.



Les approches innovantes dans les manuels de mathématiques

Corneille Kazadi

*Université du Québec à Trois-Rivières
corneille.kazadi@uqtr.ca*

Les mathématiques sont une discipline qui date de Mathusalem. Les mathématiciens peuvent-ils proposer des innovations? Le théorème de Pythagore datant de l'an 500 avant J.-C. ou celui de Thalès de l'an 580 avant J.-C. sont toujours enseignés aujourd'hui, jadis avec démonstration et, maintenant, sans démonstration ou avec démonstration axiomatisée. Et pourtant, tout le monde s'accorde pour dire qu'il y a des innovations dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques. Ces innovations tournent autour des méthodes et des paradigmes d'enseignement et d'apprentissage (le passage du béhaviorisme vers le socioconstructivisme, de l'enseignement skinnérien à l'enseignement programmé), des outils (des cailloux, des bouliers aux TIC en passant par la règle à calcul, la calculette primitive, la calculette programmée, les logiciels, l'ordinateur, l'ordinateur portable). Il semble, cependant, qu'une des plus grandes innovations que l'on ne cite pas suffisamment, qui reste encore, et par bien des points, non cogitée jusqu'à ce jour, est le matériel didactique et, notamment, le manuel scolaire qui a connu une évolution formidable à travers les siècles et qui, à nos yeux, a présenté des innovations, certes, décriées, mais qui restent signifiantes pour la transmission des connaissances.

Dans cette étude, nous nous proposons d'examiner les innovations apportées au manuel scolaire, cet outil didactique de communication qui est présent dans le triangle didactique ayant pour sommets l'enseignant, l'élève et le savoir savant. C'est dans le manuel, considéré comme assise du savoir savant, que l'enseignant par le biais de la transposition didactique transforme le savoir livresque dit «savant» en savoir enseigné pour ses élèves. Pour plus de clarté, nous nous proposons avant toute chose de relever les fonctions du manuel scolaire, de faire émerger l'évolution des manuels scolaires de mathématiques et de clarifier le terme «innovation» pédagogique ou didactique, car, à lumière de la littérature, le terme innovation est polysémique, ambigu et prête souvent à confusion. Selon la définition habituelle, on entend par innovation l'adoption d'une idée, d'une pratique ou d'un objet existant, perçu comme étant nouveau, par la personne ou l'entité qui l'adopte (Rogers, 2003). Enfin, nous présentons quelques exemples d'innovations dans les manuels scolaires de mathématiques du primaire et du secondaire.

1. Les fonctions du manuel scolaire

Pour Gerard et Roegiers (1993), un manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité. Un manuel scolaire possède plusieurs caractéristiques :

- il peut remplir différentes fonctions associées aux apprentissages ;
- il peut porter sur différents objets d'apprentissage ;
- il peut proposer différents types d'activités susceptibles de favoriser l'apprentissage.

Incontournable moyen de transfert du contenu des programmes vers les enseignants, les élèves et les parents, le manuel scolaire est un objet de large diffusion au service duquel auteurs et éditeurs se mettent en utilisant le maximum de moyens de séduction : présentation aérée, photos et schémas en couleurs, bandeaux de couleurs pour les rubriques (Giordan, Souchon et Cantor, 1993). Ces moyens de séduction ne sont pour nous que des innovations techniques ou instrumentales, mais pas conceptuelles puisqu'ils ne touchent pas le contenu notionnel ni l'efficacité pédagogique et didactique.

Les fonctions d'un manuel scolaire varient selon qu'elles sont relatives à l'élève ou à l'enseignant. À la suite de Gerard et Roegiers (1993), un manuel de l'élève remplit certaines fonctions lorsqu'il est dans les mains de l'élève. Il favorise la transmission des connaissances lorsque l'élève acquiert des données particulières, des concepts, des règles, des formules, des faits, une terminologie, des conventions, etc. Il soutient le développement de capacités et de compétences (par exemple, on peut demander à l'élève de comparer des propriétés des losanges et des rectangles, de comparer les propriétés de figures géométriques ou de solides). Les fonctions relatives à l'enseignant sont des fonctions de formation : information scientifique et générale, formation pédagogique, aide aux apprentissages et à la gestion des cours et aide à l'évaluation des apprentissages.

1.1. L'évolution des manuels scolaires de mathématiques

Certaines recherches (Baron, Bruillard et Levy, 2000 ; Choppin, 1992 ; Pasquier et Monnard, 1995) constatent des transformations importantes dans le contenu et l'organisation des manuels scolaires de mathématiques. On est passé peu à peu du « texte du savoir » au cata-

logue organisé de situations, de l'exposé oral et continu à un ensemble de fiches contraintes par la matérialité du livre (la page, la double page), d'un système dit juridique (référence unique et simple) à une organisation complexe nécessitant la présence d'un mode d'emploi, non plus seulement un simple discours sur les choix posés. Du livre austère, conçu par un ou deux auteurs, on arrive à l'équipe de réalisation (maquette, dessins, schémas, tableaux, graphiques, couleurs, etc.) d'une suite « d'écrans » colorés et illustrés. La surface a augmenté vers un format proche du cahier. Du point de vue conceptuel et non technique, les exercices oraux ont disparu et les problèmes sont maintenant classés par degré de difficulté.

Le manuel traditionnel en mathématiques tend à laisser sa place au manuel numérique de mathématiques conçu comme un outil commun aux élèves, à l'équipe éducative et aux parents. Il permet de contextualiser l'ensemble des données nécessaires à l'activité mathématique. Dans l'environnement numérique ou électronique, on peut recenser plusieurs outils numériques comme le e-manuel, le cybermanuel, le cartable numérique, le cybercartable, etc. Bruillard (2005) souligne qu'au fil des ans, les manuels sont devenus des objets relativement complexes, visant à offrir des fonctions diversifiées que le moyen papier a des difficultés à fournir. Dès lors, la question de l'implantation de ces fonctions dans un environnement informatique multimédia apparaît comme une évolution logique, non comme une rupture. Mais est-il possible de transposer des manuels papier, quelles nouvelles fonctions devraient être offertes, pour quels types d'usage ? Si le passage de la classe à l'autonomie nécessite un réexamen des activités proposées, l'intégration de nouveaux instruments interactifs a un effet similaire. La technologie offre le soutien de l'activité, elle intègre le livre, mais également, en partie, le cahier. On peut mettre à la disposition de l'élève d'autres outils que le papier et le crayon, notamment des outils de résolution de problèmes et d'exploration, ce qui a pour conséquence de modifier les tâches qui lui sont assignées. Fournir des outils facilitants n'est pas toujours la bonne solution. En effet, il ne s'agit pas que l'enfant réussisse une activité, mais qu'il soit amené pour cela à surmonter certains obstacles et à mobiliser ses compétences.

Un manuel électronique (numérique) suscitant de nouvelles activités, ou un changement de contexte des activités, Gossin (2004) pose la question des compétences des enseignants qui seront amenés à en conseiller ou à en prescrire l'usage aux élèves et à intégrer leur

existence dans leur action pédagogique. L'enseignant joue un rôle clé. C'est lui qui fait acheter le manuel, met en œuvre les situations-problèmes proposées, donne des exercices à faire, etc. Tout manuel électronique doit être compatible avec les pratiques les plus courantes des enseignants, dont l'évolution doit accompagner le développement même des ressources mises à leur disposition et à celle des élèves.

2. L'innovation : vers une définition fonctionnelle

Il est important de noter que l'innovation pédagogique rejoint tous les enseignants, de tous les milieux et de tous les niveaux, quelle que soit la formation reçue. Elle est perçue par plusieurs enseignants comme une aide pour favoriser l'apprentissage et intéresser davantage les élèves à leur cheminement scolaire. Par contre, l'adaptation qu'elle nécessite de la part de plusieurs enseignants ou futurs enseignants mérite considération.

2.1. L'innovation pédagogique ou didactique ?

Après avoir été l'apanage d'une minorité d'enseignants engagés pour la plupart dans des mouvements pédagogiques, l'innovation en éducation se trouve aujourd'hui brandie par les politiques comme un étendard. Malgré les difficultés que connaît le système éducatif pour diffuser les réussites pédagogiques et susciter véritablement l'innovation chez les acteurs, de nombreuses initiatives locales et isolées contribuent à modifier le paysage pédagogique, notamment grâce aux informations qu'ils retirent des discussions entre collègues et des lectures de manuels scolaires et de revues pédagogiques (Marsollier, 1998, 2004). De ce point de vue, le processus d'innovation semble s'inscrire, pour une majorité d'enseignants, dans des phases spécifiques de leur carrière. Certains enseignants manifestent néanmoins, face à l'innovation, une attitude liée à leur histoire personnelle. L'analyse des rapports qu'entretiennent les enseignants avec l'innovation ouvre des perspectives heuristiques sur le plan de la recherche et de la formation en éducation.

Ces dernières années, le monde de l'éducation a connu des innovations du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage. Des innovations didactiques et pédagogiques, certes d'importance, mais il reste une confusion à propos de ce qui relève du didactique et de ce

qui relève du pédagogique. Dans le cadre des innovations, nous considérons, à l'instar de Rosat (1995), qu'il existe une différence entre une innovation pédagogique et une innovation didactique. On entendra par innovation pédagogique toute innovation qui concerne l'art de conduire ou de faire la classe, ce qui relève de ce qu'on a pu appeler autrefois la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail. L'exercice de cet art et la réflexion sur ses ressources et ses fins sont ici associés. De son côté, l'innovation didactique concerne l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline, les mathématiques en ce qui nous concerne, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline.

Quant à nous, comme Cornu et Vergnioux (1992), nous considérons que l'innovation pédagogique et l'innovation didactique sont toutes les deux des innovations d'intervention, mais qui se fixent des objectifs et des lieux d'intervention différents. Comme Espéret (1995) l'affirme, on peut globalement les assimiler à certaines expérimentations didactiques qui visent à introduire de nouvelles démarches, voire de nouveaux contenus, dans la transmission des connaissances.

Au-delà des innovations pédagogiques ou didactiques, il y a aussi des innovations technologiques. Dieuzeide (1994) note qu'au système stable de l'imprimante et du livre, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) opposent des messages immatériels, impulsions électriques organisées en signes, caractérisées par l'instantanéité et la fugacité, mais qui sont susceptibles d'être fixées et stockées. Ce sont des outils de dématérialisation. L'innovation majeure qu'elles représentent pour l'enseignement réside dans la rupture avec le réel auquel elles substituent une « néo-nature » artificielle ; la pratique naturelle du langage comme le statut de l'imaginaire sont remis en cause.

3. La présentation des innovations

Dans cette section, nous présentons deux exemples d'innovations que nous définissons comme des innovations conceptuelles pour les distinguer des innovations instrumentales (livre en format papier, manuel numérique). Le premier exemple d'innovation porte sur la résolution de problèmes et le second, sur l'introduction de l'évaluation des apprentissages dans les manuels scolaires.

3.1. La résolution de problèmes

Des études (Rebière, 1993; Sarrazy, 1994, 2003) montrent que la résolution de problèmes a toujours été un instrument didactique privilégié pour enseigner et apprendre les mathématiques, mais ses usages ont considérablement varié depuis la fin du XIX^e siècle. L'examen des fonctions qui lui sont attribuées dans les plans d'études des diverses réformes ou dans les discours pédagogiques constitue un analyseur pour repérer les modèles dominants de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques. Sarrazy (2003) distingue ainsi quatre périodes: une première, de 1887 à 1938, se caractérise par un enseignement magistral principalement fondé sur l'ostentation. Pratique, utilitaire et concret, il vise à transmettre au futur citoyen les rudiments du calcul nécessaire à la résolution de problèmes types directement inspirés par la vie sociale ou domestique. Ce problème des robinets, que nous tirons d'un manuel de De Gigore (1938, p. 68), l'illustre:

Un bassin est muni de 3 robinets; le premier le remplirait seul en 8 heures, le deuxième le remplirait seul aussi en 12 heures, mais le troisième le viderait en 3 heures; on ouvre les 3 robinets à la fois, et l'on demande en combien de temps le bassin sera plein.

Les difficultés engendrées par ce type d'enseignement incitent les professeurs à n'enseigner que des solutions types que l'élève doit mémoriser, faute de les conceptualiser, comme dans le problème ci-dessus qui fait partie de l'interprétation des solutions négatives que l'élève doit mémoriser et maîtriser. La solution négative de - 8 heures indique que le problème est impossible. Il existe, en effet, une incompatibilité dans les conditions de l'énoncé, car la somme des deux fractions un huitième plus un douzième ou cinq vingt-quatrième est inférieure à un tiers, ainsi le bassin ne se remplira jamais, les deux premiers robinets donnant moins de liquide que n'en peut laisser écouler le troisième. On demande alors à l'élève de rendre le problème possible en le modifiant:

Un bassin est muni de 3 robinets; le premier le remplirait seul en 8 heures, le deuxième le remplirait en 12 heures, mais le troisième le viderait en 3 heures. On demande dans combien de temps le bassin supposé plein sera vide.

De 1938 à 1970, des contradictions apparaissent entre la volonté officielle, fort utilitaire dans ses finalités et dogmatique dans ses méthodes, et les idées novatrices des théoriciens de l'éducation nouvelle. Une rupture importante apparaît en 1970 et conduira à la

naissance d'un nouveau champ scientifique : la didactique des mathématiques ; ainsi, dans les manuels scolaires, le problème devient le moyen privilégié pour donner du sens aux connaissances enseignées. Sarrazy (2003) note que l'essor de la psychologie cognitive marquera fortement les années 1980 : le traitement de l'information prend alors le pas sur la construction des connaissances. Ce mouvement se traduit par l'instauration d'un enseignement méthodologique et conduira, paradoxalement, à une sorte de démathématisation de l'enseignement : pour apprendre des mathématiques, il ne s'agit plus de faire résoudre des problèmes à l'élève, mais de lui apprendre à les résoudre.

Dans la perspective de la « démathématisation » et surtout dans celle d'accroître l'efficacité du traitement de l'information dans la résolution de problèmes, Rebière (1993) et Coquin-Viennot (2001) soulignent qu'il est aujourd'hui habituel dans les manuels de mathématiques de demander aux élèves de repérer les données inutiles ou surabondantes d'un énoncé. Nul n'est besoin de demander de le résoudre, de rédiger un énoncé de problème, ce qui permet de considérer l'énoncé du problème (et non le problème) comme un objet d'étude. Dans ce sens, cette façon de faire constitue une innovation majeure dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques et les types de problèmes qui apparaissent dans les manuels des mathématiques actuels apportent une vue didactique plus enrichissante.

Traditionnellement, dans un manuel, un problème de mathématiques est constitué d'un énoncé suivi de une ou plusieurs questions, l'énoncé comportant toutes les informations nécessaires et suffisantes pour répondre aux questions (et seulement ces informations). Sous l'impulsion du paradigme socioconstructiviste, mettant l'accent sur la construction du savoir par l'élève et considérant l'erreur comme constitutive de ce savoir, le travail que l'on propose dans les manuels peut donner lieu à d'autres activités dont certaines qui sont répertoriées dans quelques manuels de mathématiques du secondaire. Nous avons fait l'analyse à partir de la classification de Briand et Chevalier (1995) schématisée par le tableau 9.1.

Ce tableau, à double entrée, donne les deux importants éléments d'un problème de mathématiques : à la verticale sont présentées les données du problème et, à l'horizontale, les questions auxquelles on doit répondre pour arriver aux solutions attendues.

TABLEAU 9.1
Schéma de deux importants éléments
d'un problème mathématique

		Questions		
		Il y a une ou des questions		
		... à la fin de l'énoncé.	... au début de l'énoncé.	Il n'y a pas de question.
D O N N É E S	Il n'y en a pas.		1	8
	Elles sont surabondantes.	2	3	
	Elles sont insuffisantes.	4	5	9
	Il n'y a que les données nécessaires et suffisantes.	6	7	

Ce tableau présente neuf cas de problèmes et chaque cas permet de décrire une activité différente dans la résolution de problèmes. Le cas 6 représente le problème classique où toutes les informations utiles sont données et seulement elles, pour répondre à une question fournie à la fin de l'énoncé :

Un serveur de restaurant examine ses pourboires à la fin de la soirée. De la somme qu'il a amassée, il constate que 51\$ sont constitués de 38 pièces de 1\$ ou de 2\$. Combien de pièces de 2\$ a-t-il reçu ?

(Breton, 1997, p. 130, numéro 7)

Le cas 7 évoque le même type de problème, mais le fait que la question soit donnée au début de l'énoncé permet à l'élève de mieux anticiper l'importance des informations fournies et les traitements à effectuer. En effet, la question posée est un élément essentiel pour la sélection des informations :

Qui a raison et pourquoi ? Martin affirme qu'en calculant $4a^2 - 4b^2$ où $a = 10$ et $b = 1$, il obtient un résultat équivalent au produit de 18 par 22. Karina prétend le même résultat avec les mêmes valeurs numériques dans l'expression $4(a - b)(a + b)$.

(Breton, 1997, p. 160, numéro 5)

Les cas 2 et 3 mettent l'élève devant une situation-problème où il doit choisir parmi toutes les informations trop nombreuses, celles qui sont pertinentes et à retenir pour répondre à la question posée :

La plus grande bicyclette du monde mesure 6,25 m de long. Ses roues ont un diamètre de 2,5 m. Le cycliste qui l'utilise se trouve assis à 3 m du sol. De quoi avoir le vertige! Quelle distance parcourt-on en un tour de roue avec une telle bicyclette?

(Patenaude, 1994, p. 491)

En quelle année Clara a-t-elle joué en Russie? Clara était pianiste et compositrice de musique. Elle joua en public pour la première fois à 10 ans. Puis, elle joua au Danemark à 23 ans et en Russie à 25 ans. En 1840, elle épousa Robert Schumann. Elle eut 8 enfants.

(Conrad, 1991, p. 89, adapté par C. Kazadi, pour le secondaire 1)

Dans les cas 4 et 5, les informations fournies sont insuffisantes pour répondre à la question posée. Le travail de l'élève doit l'amener d'abord à en prendre conscience, puis à les rechercher dans des documents, dans son environnement ou à les solliciter auprès du professeur. Ces deux cas renvoient au célèbre problème de *L'âge du capitaine* de Baruk (1985) qui a fait le tour du monde et qu'on peut proposer à tous les niveaux de l'enseignement.

Dans un bateau, il y a 26 moutons et 12 chèvres. Quel est l'âge du capitaine?

(Baruk, 1985, *L'âge du capitaine*)

Calculez la taxe à payer pour l'achat d'une Honda Civic de 4195\$.

(Breton, 1995a, p. 395)

Dans le cas 1, le travail de recherche est encore plus complexe puisque, comme dans la vie courante, seule la question est posée et le travail des élèves commence par la recherche des informations utiles pour y répondre :

Combien de temps la Terre prend-elle pour effectuer un tour complet du Soleil?

(Ferland, Legris et Gadbois, 1983, 6, p. 186, adapté par C. Kazadi pour le secondaire 1)

Le cas 8 correspond à celui dans lequel on demande aux élèves d'inventer eux-mêmes des problèmes, soit librement, soit sur un thème donné, soit à partir des calculs qui devront servir à résoudre les problèmes construits. Ces problèmes peuvent alimenter une banque soumise aux autres élèves de la classe :

$0,5 + 3,4 + 5,75$ Construisez un problème à partir de cette opération.

(Kazadi, 2004, Cours DID-1087)

Les problèmes élaborés par les élèves sont un bon moyen de mettre en évidence les conceptions des élèves à propos de ce qu'est un problème. Briand et Chevalier (1995) citent ce problème inventé par un élève montrant une confusion entre l'énoncé et la solution :

J'ai acheté 50 disquettes à 1,20\$. J'ai payé 60\$ au marchand.

(Briand et Chevalier, 1995, modifié
par C. Kazadi pour le cours DID-1087)

Briand et Chevalier (1995) soulignent que demander aux élèves de compléter un problème est une activité cognitive intéressante. Il s'agit soit de compléter les éléments dans les données, soit de compléter la question et de donner ainsi du sens au problème à résoudre :

Dans notre équipe de hockey, il y a 8 filles et 7 garçons.
Deux _____ portent des numéros impairs.
Combien _____ ?

Notre jardin mesure 20 mètres de longueur sur 10 mètres de largeur. _____ ?

Le cas 9 correspond à une activité souvent appelée « problème sans question », il s'agit pour les élèves de déterminer des questions auxquelles on peut répondre en utilisant certaines ou la totalité des informations fournies, puis de chercher à y répondre :

Monsieur Fractionné va bientôt ouvrir une petite pizzeria.

(Ferland, Legris et Gadbois, 1983, 6, p. 186)

Quelle question peux-tu poser à partir de la situation suivante :
Marc et Donald achètent 2 boîtes de céréales à 3\$ l'unité, 3 kg de bœuf haché à 5\$ le kilogramme et un litre de jus d'orange à 1,99\$ l'unité. Le caissier leur remet 2,50\$ en monnaie.

(Breton, 1995b, tome 1, p. 28, numéro 23)

Au-delà de ces neuf types de problèmes, il faut souligner que dans le cadre de la problématisation, il existe d'autres avenues qui viennent innover les manuels scolaires actuels avec des situations-problèmes, des situations-impasses et des problèmes ouverts.

3.2. Les situations-problèmes

Les études (Arsac, Germain et Mante, 1991 ; Astolfi, 1993 ; Fabre, 1999 ; Perrenoud, 1999) renvoient aux « situations-problèmes ». À la question de savoir à quel moment il y a un problème, Johsua et Dupin (1993) répondent : quand un sujet veut produire une réponse adaptée à une

certaine demande, sans que celle-ci puisse être produite automatiquement. Pour ces auteurs, la situation-problème est caractérisée par trois niveaux d'interprétation : celui de la situation initiale, celui du but à atteindre et celui des actions permises pour y parvenir. Ces trois représentations du problème définissent alors un espace du problème où la recherche d'une solution est enclenchée. L'interprétation des actions permises fournit, plus précisément, la liste des opérations applicables à la situation initiale et engendre donc un ensemble d'états possibles. Au moins aux yeux du sujet, si la situation-objectif n'en fait pas partie, il est impossible d'atteindre l'objectif.

Pour Arsac et Brun (1997), une situation-problème n'est pas seulement une expression à la mode pour parler de problème, mais elle souligne le fait que la situation d'enseignement n'est pas définie par la donnée d'un énoncé de problème, mais aussi par les conditions matérielles, par exemple les informations dont dispose l'élève, l'organisation sociale à l'aide du travail en groupe ou individuel, le temps alloué, les moyens de validation. Est-ce l'enseignant qui tranche (juste ou faux) ou, au contraire, y a-t-il un milieu propice à la validation des réponses ? Y a-t-il là un juste enjeu à découvrir ? Faut-il justifier ou invalider certaines réponses dans un débat avec d'autres élèves ? Ces conditions modifiables sont des variables de la situation qui s'ajoutent à celles de la tâche ou du problème proposé.

Pour Bassis (2004), la notion de situation-problème est l'objet d'une invention pédagogique spécifique devant être à la fois...

- accessible à tous quant aux matériaux (documents, objets, etc.) et quant à l'objectif à atteindre (objectif qui n'est pas une consigne fermée, puisqu'il indique un cap où aller (classer, comparer, traduire, etc.) sans pour autant en indiquer le « comment faire » puisque c'est là où va s'exercer l'inventivité de l'activité de recherche ;
- porteuse de ruptures conceptuelles spécifiques non pas données, mais à explorer, construire à travers des activités initiées par les apprenants et dégagées à partir des objectifs effectivement atteints par eux ;
- mobilisatrice des potentialités, des expériences de vie, des représentations, des acquis et schèmes cognitifs déjà construits par les apprenants.

3.3. Les situations-impasses

Bassis (1999) souligne que l'objet des situations-impasses est de provoquer un coup d'arrêt dans le train-train de la pensée et d'infliger en quelque sorte un « passage à vide » dans le processus enclenché. Le propre d'une situation-impatte est de mettre en effervescence de multiples possibles qui suscitent et développent l'exercice d'une liberté créatrice. De ce point de vue, tout dispositif de situations-impasses ne fait sens que fondé sur les ruptures conceptuelles qui lui sont incorporées (dimensions épistémologiques), et qu'il permet d'engendrer (dimensions épistémiques). C'est l'objet d'une invention pédagogique spécifique que celle de concevoir de telles situations à la fois accessibles à tous et à même d'engendrer des processus de conceptualisation.

Faire apparaître une problématique semble enfin être le sens propre de toute démarche pédagogique. Il est très opportun, note Clauzard (2005), de présenter aux élèves des situations-impasses en correspondance avec des activités qui confrontent l'apprenant à une réalité contradictoire avec sa vision des faits ou l'analyse première qu'il a faite. L'élève devra se pencher sur un objet à l'aide de ce qu'il croit ou voit et comparer avec une réalité autre; il fera alors l'apprentissage de la dialectique.

3.4. Les problèmes ouverts

Une autre avenue se retrouve dans l'étude d'Arsac, Germain et Mante (1991) qui proposent des « problèmes ouverts ». Charnay (2000) donne les caractéristiques d'un problème ouvert.

- L'énoncé est court;
- L'énoncé n'induit ni la méthode, ni la solution (pas de questions intermédiaires ni de questions du type « montrer que »). En aucun cas, cette solution doit se réduire à l'utilisation ou l'application immédiate des derniers résultats présentés en cours;
- Le problème se trouve dans un domaine conceptuel avec lequel les élèves ont assez de familiarité.

Ainsi, peuvent-ils prendre facilement « possession » de la situation et s'engager dans des essais, des conjectures, des projets de résolution et des contre-exemples.

Trois problèmes, empruntés à Charnay (1996) et qu'on retrouve dans certains manuels comme ceux de Lacasse (2001) et Hallé et Roy (2001) peuvent illustrer ce genre de problèmes.

Premier exemple :

Dans ma tirelire, j'ai 32 pièces de monnaie. Il n'y a que des pièces de 2 F et de 5 F. Avec ces 32 pièces, j'ai 97 F. Combien y a-t-il de pièces de chaque sorte ?

Deuxième exemple :

Quel est le plus grand produit de deux nombres que l'on peut faire en utilisant une fois, et une seule fois, les chiffres 1, 2, 3, 4, 5, ...9 pour former ces nombres ?

Troisième problème :

On donne deux points distincts, puis 3, 4 et 5.

- Combien peut-on, dans chaque cas, tracer de segments distincts ?
- Et si on en donne n (n étant un entier au moins égal à 2) ?
- Variante : conjecturer une formule qui donne le nombre de diagonales d'un polygone.

La pratique du problème ouvert en classe, introduite par l'Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques (IREM) de Lyon (Charnay, 2000), a pour objectif de permettre aux élèves de s'engager dans une démarche scientifique : faire des essais, conjecturer, tester, prouver, faire des hypothèses, imaginer des solutions, éprouver leur validité et argumenter. Une attention particulière est portée à la gestion de la classe et au rôle de l'enseignant lors d'une séance de recherche de problème ouvert. Pendant la résolution du problème ouvert, l'accent est mis, d'une part, sur l'explicitation par les élèves de leur démarche de recherche, leurs méthodes et leur vécu, et, d'autre part, sur l'analyse des règles nécessaires à la tenue d'un travail de groupe et d'un débat (écoute des autres, prise de parole, etc.).

Charnay (2000) souligne que la pratique des problèmes ouverts est encore peu répandue, ce qui peut s'expliquer par au moins trois types de raisons :

- le caractère inhabituel de ces problèmes à l'école primaire, en rupture avec les pratiques existantes qui concernent les problèmes, ceux-ci étant le plus souvent conçus sous forme d'énoncés évoquant des situations « de la vie courante » et dont la résolution implique l'utilisation (l'application) de connaissances étudiées récemment ;
- la difficulté à percevoir les objectifs spécifiques et, donc, l'intérêt de tels problèmes ;
- et surtout, il y a le fait que les manuels scolaires ne proposent pas de tels énoncés.

Charnay (2000) propose quatre types d'arguments en faveur de la pratique du problème ouvert, à tous les niveaux de l'école.

- Le problème ouvert propose à l'élève une activité comparable à celle du mathématicien confronté à des problèmes qu'il n'a pas appris à résoudre. Il s'agit, d'abord, de chercher une solution originale, personnelle, avec les moyens du bord, mais la solution générale n'est pas à portée de main ;
- Le problème ouvert met l'accent sur les compétences spécifiques, d'ordre méthodologique. Il exige de l'élève l'application de méthodes et de compétences peu travaillées, par ailleurs : essayer, organiser sa démarche, mettre en œuvre une solution originale, en mesurer l'efficacité, argumenter à propos de sa solution ou de celle d'un autre, etc. ;
- Le problème ouvert offre une occasion de prendre en compte et de valoriser même les différences entre les élèves. En effet, si l'énoncé est le même pour tous les élèves, les solutions seront diverses, plus ou moins rapides, et utiliseront des connaissances et des stratégies variées. C'est précisément cette diversité qui est intéressante, pour favoriser l'échange, la confrontation et le débat ;
- Le problème ouvert permet à l'enseignant de faire connaître aux élèves quelles sont ses attentes en matière de résolution de problèmes. En effet, pour résoudre de tels problèmes, l'élève perçoit rapidement qu'il est vain d'essayer d'appliquer directement des connaissances qui ont déjà été étudiées. Au contraire, il s'agit de chercher, plutôt que de trouver rapidement, il faut prendre des initiatives et essayer pour voir : l'originalité est encouragée et reconnue. Ainsi, la responsabilité de trouver la solution appartient entièrement à l'élève.

Notons, avec Aymes (2005), que les problèmes ouverts peuvent être des énoncés extrêmement courts pour constituer des défis excessivement motivants. Ils peuvent être ouverts dans le sens de la recherche mathématique ou bien dans le sens didactique. Ils sont un puissant instrument pour donner le goût de la recherche et éveiller le goût de l'effort persévérant.

Un problème ouvert, comme celui présenté ci-après, met les élèves dans une situation de recherche réelle et efficace. Il s'agit de :

Tracer un triangle dont les médiatrices sont déjà tracées.

Lyons (2000) note que dans le choix des manuels scolaires de mathématiques, la pertinence des problèmes est un critère majeur : le problème doit être pertinent. Les mathématiques ont été inventées pour résoudre des problèmes précis. Par la suite, il a été possible, certes, d'utiliser certains procédés mathématiques pour résoudre ce qu'on appelle des situations d'application. C'est à partir d'un problème d'application qu'on tente trop souvent de faire apprendre un concept aux élèves. Or, de nombreux problèmes d'application, trouvés dans des manuels, peuvent souvent se résoudre à partir de concepts différents de ceux qu'on veut développer. Dans ce cas, il est impératif de diriger les « découvertes » des élèves, mais comme ceux-ci ne comprennent pas pourquoi la solution qu'on favorise est choisie, ils cessent rapidement de chercher.

Du point de vue didactique, nous pouvons souligner, avec Lyons (2000), que les auteurs de manuels devraient s'efforcer de présenter de bons problèmes et non pas de belles explications et démonstrations. Lorsqu'on réussira à faire véritablement ressentir un problème à un élève, il sera habituellement en mesure de le résoudre. Cependant, si on lui présente une solution, sans qu'il perçoive vraiment la pertinence du problème, ou sans qu'il ne fasse une dévolution du problème (appropriation du problème par l'élève), on l'enfoncé dans des obstacles didactique et épistémologique. Ce sont les problèmes et non les explications, les exercices et les mises en garde qui sont à l'origine des véritables apprentissages, soit ceux qui sont durables.

Enfin, un manuel doit être choisi à partir de critères qui vont au-delà des apprentissages immédiats. Quelle que soit la compétence de l'enseignant ou de l'enseignante, si les élèves utilisent fréquemment un manuel, il laissera une empreinte détectable des années plus tard. Or, cette empreinte sera constituée, chaque fois, de trucs, à court terme, utilisés dans les manuels. Cet exemple, tiré des manuels

datant des années 1980, par Lyons (2000), est patent. En première et en deuxième année du primaire, une série de manuels utilisaient des formes géométriques pour remplacer les éléments manquants d'une équation. Ainsi, le cercle remplaçait toujours un symbole d'opération (+ ou -) alors que le carré remplaçait un nombre. On avait donc, par exemple :

$$5 \bigcirc 4 = 9$$

$$5 + \square = 8$$

Deux années plus tard, il suffisait de demander aux élèves de compléter :

$$3 \bigcirc 4 = 7$$

pour constater chez certains élèves une solution telle :

$$3 = \square + 4 = 7$$

Seuls les élèves qui avaient utilisé les manuels mentionnés proposaient une solution aussi « tordue » quoique correcte.

3.5. L'évaluation des apprentissages dans les manuels scolaires

Nous venons d'examiner les types de situations qui influencent la façon d'aborder les problèmes dans les manuels scolaires de mathématiques. Il y a lieu maintenant de considérer l'évaluation des apprentissages comme une autre innovation présente dans les manuels. Parmi 20 manuels de mathématiques publiés au Québec, datant de 1980 jusqu'à aujourd'hui, nous avons choisi deux manuels qui comportent deux approches différentes. Le premier, celui des années 1980, symbolise le paradigme behavioriste où apparaissent clairement le comportement, le jugement, la mesure et la vérification. Le second, des années 1990, suit les courants socioconstructiviste et cognitiviste et met l'accent sur la métacognition.

3.5.1. Un manuel behavioriste

Vers les années 1980, l'aspect physique des manuels de mathématiques s'est quelque peu modifié. Mis à part les concepts que l'élève devait acquérir, le contenu était enrichi d'informations et de suggestions

théoriques et pratiques pour aider l'enseignant à mieux évaluer les progrès de ses élèves dans l'apprentissage des mathématiques. Dans le manuel *Mathématique au primaire FLG* (Ferland, Legris et Gadbois, 1983), on peut lire, en substance :

- La théorie sous-jacente à la démarche d'évaluation qui est suggérée est fort simple. L'apprentissage des mathématiques, comme dans les autres disciplines scolaires, est un changement interne et invisible qui se manifeste dans les comportements des élèves. Ce que nous voulons évaluer consiste en ce que les élèves ont appris, compris et appris à faire. Ce que nous utilisons pour évaluer ces apprentissages sont les comportements que nous observons et compilons. Ici, la différence que nous établissons entre mesure et évaluation apparaît : quand nous observons les actions de nos élèves, que nous analysons et notons leurs comportements, nous faisons de la mesure. En utilisant ces données provenant de l'observation, nous portons un jugement sur l'apprentissage de nos élèves et nous faisons de l'évaluation. Si nous les évaluons chaque jour en vue de suivre leur progrès et de leur venir en aide, nous faisons de l'évaluation formative. Si, à la fin d'une étape importante ou à la fin de l'année, nous portons un jugement de valeur sur tout le chemin parcouru, nous faisons de l'évaluation « sommative ».
- La démarche d'apprentissage proposée s'appuie sur le principe que l'apprentissage des mathématiques commence avec la manipulation des objets concrets, puis avec celle des représentations imagées de ces objets, et se termine par l'utilisation des symboles et des formules mathématiques. C'est pourquoi la mesure et l'évaluation, en mathématiques, s'effectuent tout aussi bien en cours d'apprentissage qu'au terme de l'apprentissage.

Dans ce manuel, les vérifications sont énumérées à la fin de chaque section. Elles ont pour objectifs d'attirer l'attention de l'enseignant sur tout ce que l'élève dit ou fait et sur tout ce qu'il devrait être capable de dire et de faire pour démontrer qu'il a vraiment atteint les objectifs décrits au début de la section. On découvre également une variété de tâches, de problèmes et de questions que l'enseignant peut proposer aux élèves.

3.5.2. Un manuel socioconstructiviste

Mathophilie 436 (Lafortune, 1997) est le second manuel que nous avons analysé.

Dans l'écriture des manuels de mathématiques de la collection *Mathophilie* (1997-1999), nous avons tenté d'insuffler cette dynamique par la présentation des contenus, selon une démarche cognitive constructiviste, par des moments d'autoévaluation des connaissances, des habiletés et des attitudes et par des réflexions de nature affective et métacognitive. (Lafortune et Massé, 2005, p. 435).

Pour reprendre les termes de Lafortune et Massé (2005, 2006), le manuel guide le processus de construction des connaissances et compétences, montre une dynamique de construction des habiletés et attitudes jusqu'à une construction collective qui suscite des prises de conscience. Il est conçu dans l'esprit de la réforme actuelle de l'École québécoise et s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Dans ce manuel, chaque chapitre contient une mise en situation qui prend différentes formes. Elle peut porter, dans le chapitre, sur des connaissances déjà acquises ou sur les contenus à venir, de façon interrogative ou sur ce qui est nécessaire pour comprendre le chapitre. L'apparition de l'évaluation/autoévaluation et de l'évaluation/synthèse constitue un aspect qui nous semble innovant dans l'écriture des manuels scolaires de mathématiques. Nous donnons deux exemples, pris au hasard, dans les cinq chapitres de ce manuel.

3.5.3. L'évaluation/autoévaluation

Dans cette section, des questions d'autoévaluation sont proposées pour permettre aux élèves de réfléchir sur la compréhension qu'ils ont du chapitre, par exemple sur l'effet des paramètres sur le graphique d'une fonction.

Je pense :	-	+/-	+
1) Pouvoir retrouver le rôle des paramètres sur le graphique d'une fonction même dans quelques mois ou une année.			
2) Pouvoir expliquer le rôle des paramètres à un groupe d'élèves de troisième secondaire.			

Ces questions semblent très importantes, car elles placent les manuels scolaires dans le domaine de la métacognition.

3.5.4. Les critères d'évaluation des manuels relatifs à l'évaluation des apprentissages

La vision de ces deux manuels fait référence aux critères d'évaluation des ressources didactiques du ministère de l'Éducation – matériel didactique de base, qui comprend deux types d'ouvrages : les ensembles didactiques et les ouvrages de référence d'usage courant. Lebrun, Lenoir et Desjardins (2005) font émerger ces critères d'évaluation des manuels qui montrent clairement la ligne de démarcation entre les deux conceptions des manuels, en matière d'évaluation des apprentissages. Il s'agit de la conception béhavioriste – objectifs – et de la conception socioconstructiviste – compétences. Deux périodes marquent les deux conceptions, soit celle de 1991 et celle qui débute en 2001.

En 1991, les auteurs de matériel – de manuels – proposent des moyens d'évaluation compatibles avec la démarche et les objectifs énoncés dans le programme visé. Voici les moyens d'évaluation : les tâches, les questionnaires et les grilles qui sont proposés.

- Ils appliquent les principes d'évaluation formative, tels qu'ils sont présentés dans les documents officiels. L'évaluation formative est orientée vers un soutien pédagogique immédiat de l'élève ; elle a pour fonction de renseigner l'élève et l'enseignante ou l'enseignant sur le degré d'atteinte des objectifs visés et sur la démarche d'apprentissage suivie. Elle a une dimension diagnostique, donne lieu à des décisions qui sont strictement d'ordre pédagogique et étroitement liées aux activités d'apprentissage retenues en fonction des objectifs à atteindre ;
- Ils comprennent les indications méthodologiques utiles pour exploiter les résultats de l'évaluation et apporter les correctifs qui s'imposent, le cas échéant.

En 2001, les auteurs de manuels ont mis l'accent sur l'adéquation de l'évaluation des apprentissages à une approche par compétences. D'une part, on s'appuie sur la pertinence des situations d'évaluation des apprentissages au regard des compétences à développer :

- la conception de l'évaluation des apprentissages est définie clairement comme une étape intégrée à la démarche d'apprentissage ;

- toutes les situations d'évaluation font partie intégrante des situations d'apprentissage ;
- les situations d'apprentissage intégrant les situations d'évaluation permettent d'assurer le développement des compétences disciplinaires et des compétences transversales ;
- l'évaluation à l'intérieur des situations d'apprentissage s'appuie sur des critères pertinents d'évaluation au regard du degré de développement des compétences disciplinaires et transversales ;
- les moyens d'évaluation retenus – interrogation orale, observation courante, utilisation d'une grille d'évaluation descriptive, d'une grille d'autoévaluation, etc. – sont clairement expliqués ;
- les moyens d'évaluation proposés favorisent les interactions entre l'élève, l'enseignant et les pairs ;
- les indications fournies dans le guide permettent à l'enseignant de suivre la progression de l'élève et de lui donner des rétroactions appropriées ;
- les activités de soutien ou de mise à niveau sont pertinentes au regard des faiblesses ou des difficultés pour lesquelles elles sont proposées ;
- les situations d'apprentissage intégrant l'évaluation incitent l'élève à prendre conscience de ses forces et ses faiblesses, à modifier son cheminement si cela est justifié en corrigeant, entre autres, certaines de ses activités d'apprentissage ou certains de ses travaux, en utilisant les bons outils pour le faire ;
- la collaboration à la correction de certaines activités d'apprentissage ou de certains travaux de ses pairs en utilisant les outils proposés ;
- l'évaluation des pairs et la collaboration aux modifications proposées.

D'autre part, le manuel qui cadre avec la réforme doit tenir compte de la diversité des activités d'évaluation :

- les moyens d'évaluation proposés sont variés ;
- les situations d'apprentissage qui intègrent l'évaluation proposent des pistes d'évaluation au personnel enseignant ;
- les activités de soutien ou de mise à niveau sont variées.

En comparant les critères de 1991 avec ceux de 2001, nous constatons que les nouveaux critères d'évaluation comportent de nouvelles considérations pour apprécier la qualité des démarches et des outils d'évaluation proposés dans les manuels scolaires. Cependant, Lebrun, Lenoir et Desjardins (2005) soulignent que les critères proposés entretiennent une certaine confusion sur le sens et la place de l'évaluation des apprentissages au sein des séquences d'enseignement. Les auteurs affirment que les modalités d'évaluation à promouvoir sont relativement bien définies, mais que les critères retenus ne permettent pas de juger de la pertinence des cibles de l'évaluation. Enfin, certains critères pourraient comporter des difficultés lors de l'évaluation, puisqu'ils s'attachent davantage à des caractéristiques de l'enseignement plutôt qu'au manuel lui-même.

Au-delà des critères d'appréciation de la qualité des démarches et des outils d'évaluation des manuels scolaires, il faut aussi considérer les critères d'évaluation relatifs à l'exactitude des contenus. Ces critères tiennent compte du développement de la didactique et du transfert du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage qui s'appuient sur une conception socioconstructiviste de la connaissance.

4. Le choix des manuels scolaires de mathématiques

Au Québec, le processus d'évaluation des manuels relève du Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) qui définit et fixe les critères qui s'y rapportent. Ceux-ci sont élaborés en fonction du Programme de formation de l'école québécoise et permettent d'évaluer l'adéquation du manuel en lien avec le développement des compétences issues du Programme de formation.

Dans l'évaluation des manuels scolaires, la Direction des ressources didactiques (2004) a retenu les critères suivants :

- l'adéquation de la conception de l'apprentissage et des propositions d'approches pédagogiques avec les exigences d'une approche par compétences, telles qu'elles sont préconisées par le programme de formation;
- l'adéquation du traitement des contenus d'apprentissage aux orientations et les éléments prescrits du programme de formation;

- l'adéquation de l'évaluation des apprentissages à une approche par compétences;
- la contribution au rehaussement culturel et à la qualité de la langue;
- l'exactitude des contenus du manuel;
- la qualité des facilitateurs pédagogiques (les situations d'apprentissage correspondent à l'âge, à la durée de la situation d'apprentissage, etc.).

Dans les ensembles didactiques du Ministère, ces critères restent toutefois très généraux. C'est pourquoi, dans l'analyse et le choix des manuels scolaires, pendant les cours de didactique de mathématiques (primaire, secondaire et adaptation scolaire), avec nos étudiants, futurs enseignants, nous ajoutons d'autres critères spécifiques. À l'instar de Gerard (2003, 2005), un manuel scolaire de mathématiques qui s'inscrit dans une approche socioconstructiviste devrait :

- être un outil didactique et en aucun cas un carcan;
- créer des situations-problèmes, des problèmes ouverts et des situations-impasses;
- rendre l'élève le plus actif possible;
- organiser des situations d'interaction entre les élèves;
- susciter une réflexion des élèves sur leur action;
- favoriser une évaluation centrée sur l'élève;
- viser la structuration par l'élève des acquis nouveaux;
- travailler à l'intégration par l'élève de ses ressources personnelles;
- soutenir la recherche de sens dans chaque apprentissage.

Enfin, dans le cadre de la formation à l'enseignement, il est stipulé que dans la compétence 1, le futur enseignant devrait agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions (MEQ, 2001). De ce point de vue, il doit porter un regard critique sur le manuel scolaire à choisir, même si le manuel répond parfaitement aux critères du Ministère.

À travers les cours de didactique des mathématiques, nous donnons à nos étudiants en formation une vision critique du manuel scolaire qui est utilisé dans l'enseignement des mathématiques, pour leur permettre justement de sélectionner et d'adapter le manuel scolaire nécessaire à leur enseignement.

Dans l'analyse et le choix des manuels, ces futurs enseignants utilisent une grille d'appréciation conçue par Caron, Grandmont et Mercier (2003) que nous avons modifiée. Cette grille est constituée de cinq grandes questions et d'une appréciation globale, par critère, du manuel analysé¹.

4.1. L'approche par compétences :

Ce manuel respecte-t-il l'approche par compétences ?

- Les situations offertes sont reliées aux domaines généraux de formation (voir les situations de départ, les mises en situation, etc.).
- Les situations présentées permettent le développement des compétences transversales (par exemple l'élève est amené à exploiter l'information, exploiter les TIC, coopérer, communiquer de façon appropriée, etc., dans les situations d'apprentissage proposées).
- Les situations présentées incitent au développement des compétences disciplinaires.
- Les situations présentées mobilisent diverses ressources (savoirs essentiels, attitudes, stratégies); les savoirs essentiels sont intégrés et non morcelés (ils sont présentés en contexte ou réinvestis rapidement dans d'autres contextes pour permettre le transfert).

4.2. Les aspects pédagogiques :

Ce manuel tient-il compte de l'ensemble des éléments reliés aux aspects pédagogiques ?

- Les situations présentées proposent des pistes d'interdisciplinarité.
- Le manuel donne une vue d'ensemble du cycle (plans, schémas, tableaux, etc.).

1. En annexe, on trouvera la fiche d'appréciation globale par critère du manuel analysé.

- La présence des projets ou de propositions de situations complexes où l'élève est actif (vise des apprentissages, propose des choix à l'élève, production concrète, communication à un public, place à l'initiative, à la créativité et au traitement de données).
- Le respect des trois temps d'apprentissage (préparation, réalisation, intégration/ réinvestissement); respect des temps d'objectivation.
- La présence des situations permet les interactions: élève(s)/ élève(s), élève(s)/ enseignant.
- Les suggestions de pistes de différenciation pédagogique permettent le respect du rythme et des styles d'apprentissage (la différenciation peut toucher les contenus, les processus et la complexité de la tâche).

4.3. L'évaluation: Ce manuel fournit-il des outils permettant d'évaluer des compétences?

À l'examen d'un manuel, il s'agit de considérer quel sera son apport dans l'apprentissage et quels seront les résultats obtenus en fin de cycle. L'évaluation du manuel portera donc sur les compétences, sur les stratégies offertes et les critères connus que l'élève aura réussi à vulgariser.

En cours d'apprentissage, l'évaluation récurrente pour aider à l'apprentissage:

- l'évaluation porte sur le développement des compétences et non seulement sur les connaissances acquises;
- l'évaluation est intégrée à la planification des apprentissages (sait-on, dès le début, ce qui sera évalué et avec quel outil?);
- l'évaluation porte sur les stratégies, les démarches et le produit obtenu;
- l'évaluation est réalisée grâce à des outils variés: grilles, suggestions concrètes, questionnaires, etc.;
- les outils d'évaluation favorisent l'implication de l'élève (auto-évaluation, coévaluation, entrevue);
- les outils d'évaluation sont transparents (critères connus et vulgarisés pour les élèves).

En fin de cycle :

- l'évaluation porte sur l'acquisition des compétences ;
- l'évaluation est effectuée sur plusieurs jours ;
- les situations d'évaluation sont semblables à celles qui sont utilisées en cours d'apprentissage.

4.4. Le rôle de l'élève: Ce manuel permet-il à l'élève d'être actif et réflexif dans ses apprentissages ?

- L'élève construit ses connaissances et manipule du matériel et des idées.
- L'élève fait part des stratégies qu'il utilise, confronte ses idées et fait part des solutions trouvées.
- L'élève participe à l'évaluation requise.

4.5. L'adéquation du manuel aux mathématiques: Le manuel tient-il compte de l'ensemble des éléments reliés aux mathématiques ?

- Les trois compétences (résoudre une situation-problème mathématique, raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques, et communiquer à l'aide du langage mathématique) en mathématiques sont équitablement représentées.
- Les situations tiennent compte de la didactique des mathématiques: manipulation de matériel, utilisation de la calculatrice, etc.
- Le vocabulaire est adapté aux exigences du programme accessible et stimulant pour les élèves.
- Les consignes sont claires, brèves et reconnaissables.
- On respecte les savoirs essentiels qui correspondent à chaque cycle d'études (notions ou connaissances, stratégies, repères culturels, symboles et terminologie).

■ Conclusion

Pour conclure, il y a lieu de se demander, avec Gaonac'h et Golder (1995), si les effets positifs de l'innovation sont dus aux méthodes utilisées dans un manuel ou s'ils sont dus au professeur et aux élèves qui l'utilisent. Ces effets peuvent-ils s'observer, chez n'importe quel professeur ou élève, dans n'importe quelle situation, dans tout établissement, quel que soit le milieu environnant? L'introduction d'une technique nouvelle, d'une méthode originale et d'un manuel numérique a, effectivement, en général, un effet positif, sans doute d'abord parce que c'est nouveau, et non nécessairement en raison de ses qualités intrinsèques. La motivation (des élèves, du professeur qui y croient, mais aussi de l'administration de l'établissement qui voit dans l'innovation pédagogique une occasion de projeter un éclairage positif sur l'établissement...) peut évidemment jouer un rôle essentiel. Et, après tout, c'est aussi le rôle des innovations que de créer des situations nouvelles sur le plan de l'intérêt des acteurs du milieu scolaire.

Les innovations conceptuelles dans les manuels de mathématiques (la résolution de problèmes et la présence de l'évaluation dans les manuels), que nous venons de décrire dans notre réflexion, semblent cadrer avec la réforme actuelle, car elles visent directement ou indirectement l'acte d'enseigner et sont des garanties pour l'amélioration de l'enseignement des mathématiques et la réussite des élèves.

L'innovation, qu'elle soit instrumentale ou conceptuelle, ne peut se concevoir que dans l'adéquation du processus de l'acte d'enseignement et d'apprentissage. Cela signifie qu'il ne s'agit pas seulement d'introduire les manuels numériques pour effectuer un changement à l'école. Cependant, l'innovation est positive si elle invente, si elle réduit l'écart entre l'évolution sociétale et les transformations de l'école et, surtout, si elle répond aux attentes des acteurs de l'école. Enfin, comme le souligne Cros (1998), il y a innovation quand, à partir de l'intention de l'acteur, se crée un décalage avec les pratiques canoniques pour reformuler justement le rapport entre les visées de l'institution et les visées de l'élève. Il s'agit alors d'opter pour une innovation intelligente et cognitive.

■ Bibliographie

- ARSAC, G. et J. BRUN (1997). «Didactique des mathématiques et théories de l'apprentissage», dans P. Legrand (dir.), *Profession enseignant. Les maths en collège et en lycée*, Paris, Hachette, p. 298-315.
- ARSAC, G., G. GERMAIN et M. MANTE (1991). *Problèmes ouverts et situation-problème*, Villerbanne, IREM, Lyon I, Université Claude-Bernard.
- ASTOLFI, J.-P. (1993). «Placer les élèves en situation-problème?», *Probio-revue*, XVI(4), p. 4-16.
- AYMES, J. (2005). *De l'arithmétique au collège*, 7 octobre. <<http://mathematiques.ac-bordeaux.fr/peda/clg/prnf/arithm/arithm.html>>. Consulté le 29 mars 2006.
- BARON, G.-L., E. BRUILLARD et J.-F. LEVY (dir.) (2000). *Les technologies dans la classe, de l'innovation à l'intégration*, Paris, INRP.
- BARUK, S. (1985). *L'âge du capitaine, de l'erreur en mathématiques*, Paris, Seuil.
- BASSIS, O. (1999). *Se construire dans le savoir: à l'école, dans la formation d'adulte*, Paris, ESF.
- BASSIS, O. (2004). *Clés et situations-problèmes en mathématiques. Géométrie, mesures et processus cognitifs*, Paris, Hachette Éducation.
- BRETON, G. (1995a). *Mathématiques au secondaire BMS*, Montréal, Éditions HRW.
- BRETON, G. (1995b). *Carrusel Mathématique, Tome 1*, Anjou, CEC.
- BRETON, G. (1997). *Réflexions mathématiques 43, Tome 2*, Anjou, CEC.
- BRIAND, J. et M.-C. CHEVALIER (1995). *Les enjeux didactiques dans l'enseignement des mathématiques*, Paris, Hatier.
- BRUILLARD, E. (2005). *Quelle évolution des ressources pour les enseignants et les élèves avec l'avènement du multimédia? Le cas des manuels scolaires de mathématiques*, 5 octobre. <www.inrp.fr/Rencontres/Journees/Resumes/Conf/Bruillard.html>.
- CARON, N., A. GRANDMONT et C. MERCIER (2003). *Évaluation du matériel didactique*, Trois-Rivières, Commission scolaire du Chemin-du-Roy.
- CHARNAY, R. (1996). *Pourquoi les mathématiques à l'école?*, Paris, ESF éditeur.
- CHARNAY, R. (2000). *Problèmes pour apprendre en CM2 et en 6^e*, Lyon, IREM.
- CHOPPIN, A. (1992). *Le manuel scolaire: histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation.
- CLAUZARD, Ph. (2005). *Des Yaltas dans les têtes*, 5 octobre. <<http://classedu.free.fr/yaltastete.htm>>. Consulté le 29 mars 2006.
- CONRAD, H. (1991). *Espace mathématique 5*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.
- COQUIN-VIENNOT, D. (2001). «Problèmes arithmétiques verbaux à l'école: pourquoi les élèves ne répondent-ils pas à la question posée?», *Enfance*, 2, p. 181-196.
- CORNU, L. et A. VERGNIOUX (1992). *La didactique en question*, Paris, CNDP, Hachette Éducation.
- CROS, F. (1998). *L'innovation dans tous ses sens*, Paris, L'Harmattan.

- DE GIGORE, J. (1938). *Algèbre et notions de trigonométrie pratique*, Paris, Librairie Générale de l'Enseignement Libre.
- DIEUZEIDE, H. (1994). *Les nouvelles technologies. Outils d'enseignement*, Paris, Nathan-Pédagogie.
- DIRECTION DES RESSOURCES DIDACTIQUES (2004). *Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- ESPÉRET, E. (1995). «L'enseignant et la recherche en psychologie», dans D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette Éducation, p. 562-571.
- FABRE, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- FERLAND, Y., R. LEGRIS et M. GADBOIS (1983). *FLG. Mathématique au primaire 6*, Montréal, Éditions HRW.
- GAONAC'H, D. et C. GOLDER (1995). «Psychologie et enseignement», dans D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette Éducation.
- GERARD, M.-F. et X. ROEGIERS (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GERARD, M.-F. (2003). «Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage», *Option*, 4, p. 27-28.
- GERARD, M.-F. (2005). *Le défi de l'auteur de manuel scolaire d'aujourd'hui*, Communication à rencontre-débat des auteurs de manuels scolaires, «Le défi du manuel scolaire: parole aux auteurs», Assucopie, Centre La Marlagne, 4 mai.
- GIORDAN, A., C. SOUCHON et M. CANTOR (1993). *Évaluer pour innover. Musées, médias et écoles*, Nice, Z'Éditions.
- GOSSIN, P. (2004). *La lecture numérique: réalités, enjeux et perspectives*, Lyon, Presses de l'Enssib.
- HALLÉ, L. et A.-J. ROY (2001). *Logibus 1. Mathématiques*, Ville Mont-Royal, Modulo.
- JOHSUA, S. et J.-J. DUPIN (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- KAZADI, C. (2004). «Didactique des nombres rationnels et de la mesure: résolution de problèmes sur les rationnels», *Notes de cours*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- LACASSE, C. (2001). *Allegro: mathématiques*, Anjou, Éditions CEC.
- LAFORTUNE, L. (1997). *Mathématique 416. Collection Mathophilie*, Montréal, Guérin.
- LAFORTUNE, L. et B. MASSÉ (2005). «Le manuel scolaire: un outil à multiples facettes», *Résumé du colloque C 522, Colloque de l'ACFAS*, Chicoutimi.
- LAFORTUNE, L. et B. MASSÉ (2006). «La conception et la rédaction de manuels scolaires dans une perspective socioconstructiviste: un exemple en mathématiques», dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 79-109.

- LEBRUN, J., Y. LENOIR et J. DESJARDINS (2005). «Le manuel scolaire “réformé” ou le danger de l’illusion du changement: analyse de l’évolution des critères d’évaluation des manuels scolaires de l’enseignement primaire entre 1979 et 2001 », *Revue des sciences de l’éducation*, XXX(3), p. 509-533.
- LYONS, M. (2000). «Le conflit cognitif», *Mathadore*, I(7), p. 1-2.
- MARSOLLIER, C. (1998). *Les maîtres et l’innovation: ouverture et résistance*, Paris, Anthropos.
- MARSOLLIER, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris, Hachette Éducation.
- MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l’enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PASQUIER, J. et J. MONARD (1995). *Les livres électroniques. De l’utopie à la réalisation*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.
- PATENAUDE, P. (1994). *Dimensions mathématiques 216*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- REBIÈRE, M. (1993). «L’énoncé de problème: un récit particulier», *Cahiers pédagogiques*, CCCXVI(4), p. 30-31.
- ROGERS, E.M. (2003). *Diffusion of Innovations*, New York, Free Press.
- ROSAT, M.-C. (1995). *Un texte explicatif documentaire*, Thèse de doctorat inédite, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation.
- SARRAZY, B. (1994). «Peut-on formaliser les procédures de résolution de problèmes d’arithmétique à l’école élémentaire?», *Les sciences de l’éducation pour l’ère nouvelle*, III(3), p. 31-54.
- SARRAZY, B. (2003). «Le problème d’arithmétique dans l’enseignement des mathématiques à l’école primaire de 1887 à 1990», *Carrefour de l’éducation*, XV(15), p. 83-101.

ANNEXE**FICHE D'APPRÉCIATION GLOBALE PAR CRITÈRE DU MANUEL ANALYSÉ**

1. Ce manuel respecte-t-il l'approche par compétences ?

Totalement Beaucoup Moyennement Peu Pas du tout

2. Ce manuel tient-il compte de l'ensemble des éléments reliés aux aspects pédagogiques ?

Totalement Beaucoup Moyennement Peu Pas du tout

3. Ce manuel fournit-il des outils permettant d'évaluer des compétences ?

Totalement Beaucoup Moyennement Peu Pas du tout

4. Ce manuel permet-il à l'élève d'être actif et réflexif dans ses apprentissages ?

Totalement Beaucoup Moyennement Peu Pas du tout

5. Ce manuel tient-il compte de l'ensemble des éléments reliés à la discipline ?

Totalement Beaucoup Moyennement Peu Pas du tout

À la suite de cette analyse, je choisirais ce manuel pour les raisons suivantes :

À la suite de cette analyse, je ne choisirais pas ce manuel pour les raisons suivantes :

10

Créer une relation authentique **Les aires de jeu en pédagogie**

Sylvie Ouellet

*Université du Québec à Trois-Rivières
sylvie.ouellet@uqtr.ca*

Nicole Poliquin

*University of Southern California, Los Angeles
drp@nicolepoliquinmd.com*

Selon la philosophie du nouveau programme (MEQ, 2001a, 2004) et le document *La formation à l'enseignement professionnel* (MEQ, 2001b), l'enseignant serait le passeur culturel, celui qui influence le désir d'apprendre en facilitant l'apprentissage significatif chez l'élève. Pour y parvenir, l'élève doit se sentir en confiance et être placé dans une relation authentique avec l'enseignant, développant ainsi la sécurité affective et la liberté nécessaire pour apprendre (Rogers, 1972).

Parallèlement, les interventions pédagogiques constituent un espace de jeu où chacun vient à la rencontre de l'autre pour vivre une expérience affectivement chargée, condition nécessaire à la rétention des objets d'apprentissage. La créativité, nourrie par l'art, faciliterait peut-être une relation d'authenticité entre l'enseignant et l'élève, élément essentiel, croyons-nous, à la relation pédagogique.

Nous proposons donc un regard sur la relation à développer dans un contexte d'aide auprès des élèves en adaptation scolaire ; nous souhaitons partager des pistes de réflexion sur la relation authentique, la communication facilitant un climat d'apprentissage et, enfin, sur la créativité étroitement liée au jeu. En premier lieu, nous soulignons brièvement l'importance de la relation dans la dynamique qui s'établit entre l'enfant et l'adulte. Par la suite, nous explorons, à travers notre propre vision, le but de l'éducation – accompagner le « grandir » de l'enfant – et les principales difficultés auxquelles se heurtent les futurs enseignants qui travaillent auprès des élèves à risque. Pour conclure, nous présentons une réflexion où la psychopédagogie et la pédopsychiatrie se rencontrent pour trouver des pistes de solutions créatives : l'importance des aires de jeu (Winnicott, 1975) et de la créativité dans l'apprentissage significatif (Rogers, 1972).

1. La relation : une dynamique entre l'enfant et l'adulte

S'attarder aux concepts de relation et de communication est un grand défi à l'ère des technologies des sciences et de la communication. L'homme n'a jamais été aussi privé d'un contact de qualité avec ses semblables qu'en ce début de troisième millénaire. Du point de vue technologique, l'individu est en réseau avec la planète grâce à l'Internet et la diffusion par satellite : tout est accessible en direct, à une vitesse hallucinante. D'un point de vue humain, par contre, l'individu se cherche à travers sa communication interpersonnelle, authentique

et affective; il se questionne et parvient plus ou moins difficilement à être heureux ou, du moins, à vivre des relations satisfaisantes avec son entourage (Ouellet, 2001; Ouellet et Côté, 2001).

Selon Rogers (1972), le rapport entre deux personnes a pour principal but de créer un lien signifiant qui leur permettra, dans le cadre de cet échange pédagogique ou thérapeutique, d'explorer une liberté psychologique dans un climat sécuritaire propice au développement de leur relation. Dans un contexte scolaire, la création de ce lien sous la responsabilité de l'enseignant permettra autant à l'élève qu'à l'enseignant d'établir un lieu de rencontre symbolique et de reconnaître ses propres limites. Par conséquent, ce sentiment procure un environnement stable et fiable pour construire la relation pédagogique, ce qui est essentiel pour vivre des expériences positives et significatives d'apprentissage.

Suivant la conception de l'École de Palo Alto, la relation se définit à partir d'une approche systémique des relations humaines. «Là où l'analyse décompose un phénomène en autant de parties élémentaires dont elle étudie les propriétés et va du simple au complexe, la synthèse essaie de penser la totalité dans sa structure dynamique [...]» (Marc et Picard, 2000, p. 19). Toujours selon les membres de l'École de Palo Alto, les auteurs poursuivent: «Si l'on se propose [...] d'élaborer une analyse systémique des relations humaines, les objets qui constituent les éléments du système seront les individus en interaction. [...] Les attributs qui sont les propriétés de ces objets seront leurs actions et leurs réactions, leurs attitudes, leurs rôles ou, d'une manière plus générale, leurs comportements» (Marc et Picard, 2000, p. 23).

Deux aspects sont importants à reconnaître dans le concept de relation. Le premier aspect concerne les éléments affectifs subtils qui sont absorbés inconsciemment par l'autre. Ces éléments peuvent être la confiance, l'estime, la bonté, la méfiance, la peur, le doute et la perception des potentialités de l'autre. Enfin, toute forme d'énergie ressentie par les deux interlocuteurs en présence va contribuer à façonner leur structure dynamique interne. Bien sûr, l'enfant devant l'adulte vit cette même réalité. Or, la différence entre la relation adulte-adulte et la relation enfant-adulte réside dans l'importance du rôle joué par l'adulte auprès de l'enfant.

Dans la relation qui s'établit entre l'adulte et l'enfant, le rôle de l'adulte consiste obligatoirement à répondre aux besoins de l'enfant. Ce serait fausser la relation que de s'attendre à ce que l'enfant prenne

soin de lui-même ou de ses propres besoins. Par négligence, l'adulte lancerait l'enfant sur des voies de développement inappropriées, orientant son développement vers des attitudes pseudomatures, l'empêchant d'établir une relation authentique avec les personnes qui l'entourent et avec son environnement. « C'est ainsi que les visées spécifiques qui déterminent fréquemment la direction majeure que prendra la vie d'une personne, dérivent souvent d'identifications avec les figures mêmes qui avaient été perçues à l'origine comme des extensions du soi... » (Kohut, 1971, p. 115-116). Par conséquent, la représentation intérieure de la valorisation de soi est basée sur une absorption de l'aspect sécurisant qui se dégage de l'adulte.

Le deuxième aspect vise la communication verbale ou non verbale, partie essentielle de la relation, sans quoi il n'y a pas de résonance entre les personnes. Les membres de l'École de Palo Alto proposent une théorie de la communication élaborée par Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schefflen, Silman et Watzlawick (1981-2000) et approfondie par Watzlawick (cité dans Wilder, 1981). Les auteurs de *La nouvelle communication* introduisent un constat qui est largement cité aujourd'hui : « On ne peut pas ne pas communiquer. » Qu'il y ait intention ou non de communiquer, il y a toujours un message ou une communication qui s'établit. Dans ce contexte, la conception de la communication s'élargit pour englober tout ce qui appartient à la relation, à la création de liens entre les uns et les autres. « Le terme "communication" ne renvoie plus seulement au fil tendu entre un opérateur et son destinataire, mais il emprunte à l'étymologie du mot la richesse de la notion de "mise en commun". À l'image du télégraphe (la communication selon Shannon), se substituerait donc celle de « l'orchestre sans partition ni chef » (Pons, 1992, p. 63-64).

En prenant comme modèle la communication musicale qui s'établit entre les membres de l'orchestre, il est possible de comprendre la profondeur même du sens à apporter à la définition de la communication. Ainsi, la relation authentique est indissociable de la communication puisqu'elle se joue au niveau inconscient – dans la spontanéité d'un échange – et se perçoit par les attitudes, les comportements, les signes faciaux et corporels. Par conséquent, la personne, par sa perception globale d'une réalité intégrée, va participer au développement de la relation authentique autant sur le plan verbal que non verbal.

L'authenticité semble être un élément important qui permet de développer un sentiment de sécurité et de liberté psychologiques et affectives (Rogers, 1972). L'enfant a besoin de ce sentiment de sécurité pour établir le lien signifiant avec l'autre afin d'explorer le jeu et maintenir les aspects de la créativité propre à l'enfance.

2. Le but de l'éducation

Comme nous l'avons déjà mentionné, le but même de l'éducation est d'accompagner le « grandir » de l'enfant. L'ensemble des expériences relationnelles de l'enfant laisse des traces et peut créer des conflits entre l'univers scolaire, familial et social de l'enfant. En supposant que l'enseignant ait une « bonne » représentation intérieure de lui-même (sentiment de fiabilité et de sécurité affective), l'enfant, instinctivement, éprouvera le besoin de vérifier la constance et l'authenticité de la représentation intérieure sécurisante de l'enseignant. Selon ses expériences antérieures positives ou négatives, l'enfant aura développé sa propre représentation de la relation avec l'adulte. Ici, Winnicott (1986) nous met en garde relativement à l'enfant qui n'aurait pas été accompagné ou n'aurait pas grandi dans un climat de sécurité affective: « [...] si vous vous mettez à aimer un enfant qui n'a pas été aimé dans ce sens préverbal, vous risquez d'avoir quelques ennuis: quelques carreaux cassés, le chat torturé, et un tas d'autres choses effrayantes. Vous devez survivre à tout cela. On vous aimera parce que vous aurez survécu » (Winnicott, 1986, p. 163).

L'enseignant ou le futur enseignant doit donc prendre le risque de se dévoiler, il ne doit pas craindre d'être jugé par l'élève. Au contraire, en étant authentique et fort sur le plan de l'estime de soi et de la confiance en soi, il procure à l'enfant un modèle relationnel sain qui facilite son épanouissement. L'idée de « créer sa carapace », souvent mentionnée par les stagiaires, peut nuire, selon nous, à cette relation à développer avec l'élève en difficulté. Pour établir la relation, Côté (1998, p. 88) propose plutôt de vivre une expérience.

Le rapport éducateur-apprenant est d'abord un mode commun d'exposition à l'expérience immédiate et d'exploration de la signification qui émerge de l'expérience commune d'un objet d'apprentissage. Ce rapport s'appuie sur une égalité fondamentale entre les personnes devant leur expérience immédiate individuelle. Cette égalité implique la recherche d'une relation nouvelle avec l'autre et avec l'objet d'apprentissage.

L'expérience signifie se retrouver dans l'ici et le maintenant, et mettre toutes ses facultés, toutes ses potentialités créatives, intellectuelles et sensibles au service d'une découverte qui se fera dans la liberté et le plaisir (Hourst, 2002). C'est s'ouvrir, s'inventer, se faire confiance ; c'est aussi s'accueillir dans ses incompétences.

[Être dans son expérience], c'est prendre le risque de la confusion et de la désorganisation qu'implique une ouverture à la recherche de la signification d'une expérience nouvelle d'apprentissage (Côté, 1998, p. 88).

L'expérience renvoie aussi à l'histoire de l'individu et implique ce qu'il a accumulé comme informations, sensations, images, idées, attitudes, valeurs, etc., au fil du temps (Côté, 1998, p. 13).

Dans cette perspective, l'apprenant et l'éducateur forment un tandem pour explorer une notion d'apprentissage où chacun doit comprendre ce qui lui appartient à travers sa propre expérience. L'élève, pour être dans un climat d'apprentissage significatif, exige une relation pédagogique authentique de la part de l'enseignant. Cette relation est basée sur une compréhension, une empathie rejoignant la «pédagogie de la sollicitude», terme proposé par Rousseau (2004). Cette pédagogie favorise le développement de l'autonomie, de la confiance en soi et de l'autodétermination. Afin d'atteindre ces états d'être, nous proposons ici d'explorer les aires de jeu de Winnicott (1975) appliquées à la pédagogie.

3. L'intervention créative : les aires de jeu en pédagogie

Les élèves en adaptation scolaire ont souvent vécu des difficultés dans leur développement et des blessures profondes liées au manque de compréhension de leur entourage. Les aspects du concept de soi, l'image de soi, la valorisation de soi et la confiance en soi, sont fréquemment mentionnés dans le travail des éducateurs. Saint-Laurent (2002) attribue une place de choix à l'enseignant, et nous partageons cette position. Dans l'introduction de son livre, l'auteure reprend les mots de Camus afin de démontrer l'importance du lien entre l'élève et l'enseignant: l'effet enseignant.

Albert Camus était ce que l'on considérerait aujourd'hui comme un « élève à risque ». Il venait d'un milieu où prévalait, comme il le dit, « la pauvreté et l'ignorance ». Après avoir reçu le prix Nobel de littérature, il écrivit le lendemain à monsieur Germain, un

enseignant du primaire: «[...] quand j'ai appris la bonne nouvelle, ma première pensée, après ma mère, a été pour vous. Sans vous, sans cette main affectueuse que vous avez tendue au petit enfant pauvre que j'étais, sans votre enseignement, et votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé» (Saint-Laurent, 2002, p. 1- 2).

Ce qui nous interpelle dans ce récit, c'est le rôle de l'enseignant à travers «l'exemple» qu'il devient pour l'élève. Nous savons que, dès la naissance, l'enfant a la capacité de se mettre en synchronisme avec l'autre et avec l'environnement; il a une capacité innée à l'imitation. L'enseignant ou le stagiaire devient ici un modèle, un exemple de créativité, ses interventions pédagogiques doivent surgir de son impulsion ludique et de la relation authentique afin de permettre la création d'aires de jeu.

Pour Winnicott (1986), qui s'est beaucoup intéressé au jeu et à la créativité, il s'agit de définir cet espace primordial, intérieur, voire psychique et émotif, où vont s'inscrire les produits de la créativité de l'enfant. C'est cet espace qu'il décrit comme «espace transitionnel» entre la mère et l'enfant. Pour le psychopédagogue ou le pédopsychiatre, cet espace est essentiel à l'apprentissage. Il est affecté par les délais et les troubles émotifs, en ce sens où toute psychopathologie va d'abord diminuer la capacité de jeu, de «phantasme». Selon nous, puisque l'enfant est formé par le jeu, l'intervention doit viser à rétablir la créativité et à restaurer la capacité de jouer.

C'est la qualité émotive du jeu qui permet à la mémoire de fixer les empreintes des éléments appris et de les intégrer en un tout. Le jeu constitue ainsi le travail pour l'enfant. Ces apprentissages nouveaux peuvent être mobilisés dans la vie quotidienne, but ultime de l'éducation. «C'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif» (Winnicott, 1975, p. 75).

Nous rejoignons l'idée de Winnicott (1975) lorsqu'il mentionne que l'intervenant doit être habile et intéressé au jeu pour travailler auprès des enfants. «Si le thérapeute [ou le pédagogue] ne peut jouer, cela signifie qu'il n'est pas fait pour ce travail» (p. 76).

[...] c'est le jeu qui est universel et qui correspond à la santé: l'activité de jeu facilite la croissance et par là même, la santé. Jouer conduit à établir des relations de groupe; le jeu peut être une forme de communication en psychothérapie [cette idée s'applique aussi en psychopédagogie] [...] (Winnicott, 1975, p. 60).

On pourrait ainsi dire que la motivation ou le désir d'apprendre est inséré dans la relation à l'autre, relation authentique et ludique, et que la qualité libératrice du jeu influence de façon fondamentale le désir d'apprendre. Nous rejoignons aussi le postulat de Vygotski (1931, cité dans Sawyer, John-Steiner, Moran, Sternberg, Feldman, Nakamura et Csikszentmihalyi, 2003) sur l'importance du jeu pour l'apprentissage et la construction d'une identité (*growing capabilities*).

Vygotski (1931, cité dans Sawyer, John-Steiner, Moran, Sternberg, Feldman, Nakamura et Csikszentmihalyi, 2003) soutient que les enfants apprennent à créer, à manipuler et à donner du sens aux symboles à travers le jeu. Jouer leur permet de fréquenter le monde complexe des relations humaines et d'explorer différents rôles sociaux des adultes. L'école n'est pas uniquement un lieu d'apprentissage de connaissances et de stratégies. L'école permet aussi d'apprendre des rôles et de développer des compétences, des façons d'être et d'agir, dans un contexte social qui s'élargit pour l'enfant au fur et à mesure de son développement. À cet égard, le jeu et l'art deviendraient des outils indispensables pour mener à bien des activités d'apprentissage.

En effet, l'art semble tout indiqué pour introduire le « matériau didactique et psychopédagogique » qui permettra à l'adulte de rester en contact avec le jeu dans la communication non verbale. En ce sens, l'art est l'un des moyens qu'a pu se donner l'homme pour s'épanouir et faciliter sa croissance personnelle. Que ce soit à partir du gestuel, du pictural ou du sonore, l'activité créatrice nous plonge au cœur de l'expression affective, sociale, cognitive et même spirituelle dans une démarche globalisante de la relation à soi et à l'autre (Ouellet, 2001). Les théories soulignant le lien entre le développement de la personne et la créativité ainsi que les connaissances en neurosciences laissent croire que ce champ de recherche sera en pleine expansion d'ici peu.

De plus, les membres du centre de recherche Brain, Music and Sound (BRAMS)¹, chercheurs en neuropsychologie et musique de l'Université de Montréal, de l'Université McGill et de l'Université Concordia, croient aussi en cet apport. Ils arrivent au même constat en ce qui concerne la perception musicale de l'être humain. Il y aurait une aire du cerveau dédiée exclusivement à la musique et cette aire serait au service de l'aspect social de l'individu (Peretz, et Hyde, 2003).

1. Cette unité de recherche rattachée à l'Université de Montréal, à l'Université McGill et à l'Institut de neurologie de Montréal se consacre à l'étude de la cognition en musique centrée sur la neuroscience.

Vygotski (1931, cité dans Sawyer, John-Steiner, Moran, Sternberg, Feldman, Nakamura et Csikszentmihalyi, 2003) mentionnait déjà au début du xx^e siècle l'importance de l'art sur le développement social de la personne.

Vygotski (1931, cité dans Sawyer, John-Steiner, Moran, Sternberg, Feldman, Nakamura et Csikszentmihalyi, 2003) souligne en outre que l'art est un moyen, reconnu socialement, d'exprimer les aspects les plus intimes et personnels de notre être. L'art est la manifestation d'une dimension sociale qui se révèle à l'intérieur de nous, et même dans une pratique individuelle ou une performance solo, cela ne veut pas dire que son «essence» est individuelle (Vygotski, 1931, cité dans Sawyer, John-Steiner, Moran, Sternberg, Feldman, Nakamura et Csikszentmihalyi (2003). La communication et la relation sont des manifestations tangibles de l'art.

Conclusion

Par l'exploration de stratégies d'enseignement basées sur les différents volets artistiques, le futur enseignant pourra élargir sa gamme d'activités d'apprentissage; les possibilités sont presque infinies. Les étudiants s'inspirent des éléments que l'on retrouve dans la culture de chaque peuple et de chaque communauté. Les objets artistiques représentent les traces laissées par l'histoire de l'humanité.

Par cette réflexion, nous avons tenté d'ouvrir un nouveau domaine de réflexion où la psychopédagogie et la pédopsychiatrie s'unissent pour trouver des pistes de solutions créatives aux situations problématiques de relation et de communication vécues en adaptation scolaire.

Les travaux de Winnicott (1975) sur la créativité et les aires de jeu et ceux de Vygotski (1978) ou de Rogers (1972) sur le développement de la personne et la créativité pourront fournir un éclairage sur les attitudes à adapter dans la pratique psychopédagogique auprès des élèves à risque. Enfin, nous espérons que cette réflexion sur le lien significatif et la relation authentique entre l'élève et l'enseignant influencera les interventions pédagogiques et éducatives des enseignants, éducateurs, intervenants et professionnels travaillant auprès des élèves aux prises avec des problèmes souvent beaucoup plus grands qu'eux-mêmes.

Bibliographie

- BATESON, G., R. BIRDWHISTELL, E. GOFFMAN, E.T. HALL, D. JACKSON, A. SCHEFLEN, S. SIGMAN et P. WATZLAWICK (1981-2000). *La nouvelle communication*, Paris, Seuil.
- CÔTÉ, R.L. (1998). *Apprendre, éducation expérientielle stratégique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HOURST, B. (2002). *Au bon plaisir d'apprendre... retrouver la faculté d'apprendre avec le sourire*, Paris, InterÉditions.
- KOHUT, H. (1971). *Le soi, la psychanalyse des transferts narcissiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- MARC, E. et D. PICARD (2000). *L'École de Palo Alto: un nouveau regard sur les relations humaines*, Paris, REZT.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *Programme de formation de l'École québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'École québécoise, enseignement secondaire premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- OUELLET, S. (2001). *Les effets d'un programme d'éducation à la communication par la musique auprès d'une clientèle en déficience intellectuelle*, Thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval.
- OUELLET, S. et R.L. CÔTÉ (2001). «L'amélioration des habiletés de communication en déficience intellectuelle sévère et profonde», *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12, numéro spécial, p. 7-19.
- PERETZ, I. et K.L. HYDE (2003). «What is specific to music processing? Insights from congenital amusia», *Trends in Cognitive Sciences*, 7(8), p. 362-367.
- PONS, C.M. (1992). «La communication: histoire d'une pratique et d'une science», dans G. Willett (dir.), *La communication modélisée: une introduction aux concepts, aux modèles et aux théories*, Ottawa, Éditions du Renouveau pédagogique, p. 48-66.
- ROGERS, C. (1972). *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- ROUSSEAU, N. (2004). *La pédagogie de la sollicitude*, Québec, Septembre éditeur.
- SAINT-LAURENT, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- SAWYER, R.K., V. JOHN-STEINER, S. MORAN, R.J. STERNBERG, D.H. FELDMAN, J. NAKAMURA et M. CSIKSZENTMIHALYI (2003). *Creativity and Development*, New York, Oxford University Press.
- VYGOTSKI, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

WILDER, C. (1981). *La nouvelle communication*, Paris, Seuil.

WINNICOTT, D.W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.

WINNICOTT, D.W. (1986). *Conversations ordinaires*, Paris, Gallimard.

E

|

T

R

A

P



**LE MILIEU SCOLAIRE
ET SON ENVIRONNEMENT**



La problématique école-famille-communauté dans la formation des futurs enseignants

Rollande Deslandes
Université du Québec à Trois-Rivières
rollande.deslandes@uqtr.ca

L'intérêt pour la problématique école-famille-communauté dans la formation des futurs enseignants et des stagiaires en milieu scolaire trouve sa justification officielle dans le cadre du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante et, plus particulièrement, en lien avec la compétence 9 qui se lit comme suit : « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (MEQ, 2001, p. 113). Il trouve également des appuis dans le référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de Perrenoud (1999) qui traite de cette compétence globale intitulée « informer et impliquer les parents ». Pour un grand nombre d'auteurs (Chavkin et Williams, 1988 ; Morris, Taylor, Knight et Wasson, 1996 ; Rice, 1998 ; Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997), les compétences requises de la part des enseignants en matière de collaboration école-famille-communauté se définissent principalement en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes. Dans ce texte, nous abordons la pertinence de la collaboration école-famille-communauté dans le cadre de la formation des futurs enseignants et des stagiaires en milieu scolaire, sous l'angle des ancrages juridique et politique, des savoirs théoriques et scientifiques, des savoir-faire et des savoir-être et à titre de réponse à des besoins reconnus par des enseignants en formation initiale. Afin d'alléger le texte, nous avons choisi de nous appuyer sur nos propres recensions d'écrits effectuées au cours des dernières années. Nous y avons ajouté quelques références très récentes ou jugées particulièrement pertinentes.

1. Une question d'ancrages juridique et politique

Au Québec, la famille et la communauté ont mis du temps pour occuper dans le système d'éducation la place qui leur est réservée aujourd'hui. C'est par l'adoption de la Loi 180 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives (Gouvernement du Québec, 1997) que la volonté du ministère de l'Éducation (2001)¹ de décentraliser son pouvoir vers la population locale s'est manifestée. Cette loi accorde aux parents un rôle accru dans le système scolaire : ceux-ci doivent dorénavant être consultés par les responsables locaux sur un ensemble de sujets par le biais d'une nouvelle structure, le

1. Depuis 2005, le ministère de l'Éducation est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

conseil d'établissement. D'autres dispositions légales tels les amendements apportés à la Loi sur l'instruction publique par la Loi 124 : Loi sur l'instruction publique adoptée en décembre 2002 ont également eu une incidence considérable sur le rôle des parents et de la communauté par rapport à l'école (MEQ, 2003). Les responsabilités élargies du conseil d'établissement, de même que le rôle des parents dans le virage vers une gestion scolaire axée sur les résultats imposés par la Loi, sont clairement définis. Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Elle remplit cette mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite. Le projet éducatif est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire. L'ouverture de l'école vers les familles et la communauté constitue aussi une ligne de fond de la réforme de l'éducation. Il s'agit de complémentarité entre la communauté et l'école afin d'assurer la cohérence et la complémentarité des interventions (Deslandes et Lemieux, 2005 ; Deslandes et Bertrand, 2001a).

Sur le plan politique, cette plus grande ouverture aux familles et à la communauté transparaît dans des documents publiés au cours des dernières années (Deslandes, 2004a). Par exemple, dans sa Politique en matière d'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves*, le ministère de l'Éducation (MEQ, 1999) s'engageait à accueillir les parents à l'école, à soutenir leur participation et à ouvrir l'école aux partenaires pour constituer une communauté éducative. Les recommandations dans l'Avis du Conseil de la famille et de l'enfance du Québec (2000), *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*, convergeaient dans ce sens. Une entente de complémentarité de services intitulée *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes – Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* a aussi été signée (MEQ-MSSS, 2003). Cet accord statue sur des principes qui appuient les parents comme premiers responsables du développement de leur enfant, l'école, comme une des composantes majeures de la communauté et le développement d'un ensemble de services intégrés.

La volonté politique d'aller de l'avant dans ce sens se manifeste également par la mise en œuvre de différents programmes. À ce titre, mentionnons d'abord le *Programme de soutien à l'école montréalaise*

mis en place en 1997 dont les mesures visaient à susciter, soutenir et renforcer la participation des parents à la réussite des apprentissages de leur enfant et à créer un réseau de partenaires avec les organismes du milieu. Il importe de parler de la stratégie *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé* (MEQ, 2002) qui propose à près de 200 écoles accueillant des jeunes issus de milieux défavorisés ciblés de mettre en œuvre un plan de réussite bonifié qui s'appuie sur une mobilisation de tous les acteurs. Soulignons aussi le programme «Aide aux devoirs» (MEQ, 2004) qui prévoit la mise en place de services d'aide à l'élève qui vise, entre autres, à stimuler les initiatives locales dans la recherche de formules appropriées à chaque milieu pour augmenter la motivation des élèves dans la réalisation de leurs travaux scolaires, à améliorer la qualité des rapports des parents avec l'école et à intéresser davantage la communauté à la réussite des jeunes. Nous assistons également à une prolifération de publications sur ce thème. À titre d'exemple, la revue *Vie pédagogique* (2004) a publié dans son édition de novembre-décembre un numéro spécial intitulé «École-famille-communauté: des partenaires». Bref, la collaboration entre l'école, la famille et la communauté représente indubitablement une problématique contemporaine.

2. Une question de savoirs théoriques

Les savoirs théoriques impliquent une connaissance des concepts qui rejoignent la communauté en général et la communauté éducative en particulier, sans oublier la collaboration école-famille-communauté, dans un respect mutuel pour créer des relations enrichissantes. Une bonne connaissance des modèles théoriques contribue à améliorer l'enseignement et les processus d'apprentissage.

2.1. La connaissance des concepts

Plusieurs concepts sont examinés de façon récurrente dans les travaux portant sur la problématique école-famille-communauté. Voici quelques exemples qui émergent comme des concept-clés.

- **Communauté et communauté éducative.** Le terme communauté renvoie aux organismes, milieux des affaires, voisinage, entreprises, groupes culturels, centres locaux de services communautaires et autres services de santé, centres de loisirs, de municipalités,

d'universités, etc. Une communauté éducative est « une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative » (CSÉ, 1998, p. 15; voir aussi Deslandes et Bertrand, 2001a; Sanders, 2001).

- **Collaboration et partenariat.** La collaboration entre des acteurs renvoie à la participation à la réalisation d'une tâche ou d'une responsabilité. Le partenariat, qui nécessite des relations collaboratives entre deux parties, repose sur la confiance mutuelle, des buts communs et la communication bidirectionnelle (Deslandes, 1999).
- **Capital social.** Coleman (1987) définit le capital social comme étant les relations qu'établissent les gens qui partagent des attitudes, des normes et des valeurs qui conduisent à des attentes et à une confiance mutuelle. La collaboration école-communauté est associée au développement du capital social (Deslandes et Bertrand, 2001a).
- **Diversité.** Ce concept fait référence aux élèves et à leurs familles issus de minorités qui incluent la race, l'origine ethnique, la culture, la langue et les familles à faibles revenus (Boethel, 2003).
- **Appropriation (*empowerment*) et autodétermination.** L'appropriation correspond à l'actualisation des ressources et des compétences de chacun alors que l'autodétermination renvoie à l'habileté des parents de préciser leur rôle et de déterminer de quelle façon ils entendent collaborer (Bouchard, 1998).
- **Participation parentale au suivi scolaire.** Les auteurs s'entendent sur l'aspect multidimensionnel de ce concept. Selon la perception des parents québécois, il comprend deux dimensions: la participation à la maison et la participation à l'école (Deslandes, 2003; Deslandes et Bertrand, 2004, 2005). D'après les adolescents québécois, il comporte cinq dimensions: a) soutien affectif (encouragements et discussions sur les choix de cours); b) communication avec les enseignants (appels téléphoniques ou rencontres); c) interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire (questions sur les travaux scolaires); d) communication parents-école (présence à des réunions de parents); e) communication

parents-adolescents (discussions sur l'actualité ou les projets d'avenir). (Deslandes, 1996, 2005; Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997.)

- **Style parental.** Il s'agit des pratiques parentales de base définies en termes d'engagement parental affectif, d'encouragement à l'autonomie et de supervision (Deslandes, 1996; Deslandes et Cloutier, 2005).

2.2. La connaissance des modèles théoriques

Divers modèles théoriques sont utilisés pour analyser les relations entre les familles, l'école et la communauté. Sur le plan institutionnel, le modèle de l'influence partagée d'Epstein (2001) paraît d'une pertinence tout à fait exceptionnelle. Ce modèle s'inspire à son tour du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1986) et d'une perspective sociale et organisationnelle. Le modèle est illustré par des sphères représentant la famille, l'école et la communauté qui peuvent être poussées l'une vers l'autre ou encore éloignées l'une de l'autre, selon la dynamique entre les trois environnements. Ainsi, il est plausible de penser qu'il y ait peu d'intersections entre les sphères lorsque la communauté manifeste une indifférence à l'égard du développement et de la réussite des jeunes, lorsque les parents s'engagent peu dans le suivi scolaire à la maison et à l'école ou lorsque les enseignants ne communiquent avec les familles que pour discuter de difficultés survenues avec l'enfant et l'adolescent (Epstein, 2001; voir aussi Deslandes, 2004a).

Le modèle du processus de la participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) convient particulièrement à l'étude des raisons qui motivent les parents à décider de s'investir ou non. Selon les arguments du modèle qui se lit de bas en haut, les parents participent parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration, parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif relativement à l'aide à apporter à leur jeune et parce qu'ils perçoivent les invitations à participer de la part de leur enfant et de son école.

Le modèle écologique de Rimm-Kaufman et Pianta (2000) est également utile lorsqu'il s'agit d'étudier la dynamique dans les relations interpersonnelles et entre les contextes de vie de l'enfant; il permet de mieux comprendre son adaptation socioscolaire dès son

entrée à l'éducation préscolaire (Jacques et Deslandes, 2002). Ce modèle peut être complété par le modèle de partenariat de Dunst, Johanson, Rounds, Trivette et Hamby (1992), suivant lequel la collaboration ne peut exister sans la présence : a) de prédispositions affectives (attitudes) axées sur la confiance, l'engagement, la générosité, l'empathie et la compréhension ; b) de prédispositions intellectuelles (croyances) basées sur l'honnêteté, la confiance et le respect mutuel, la flexibilité et le partage des responsabilités ; c) d'une communication ouverte et bidirectionnelle qui suppose l'écoute active et l'autorévéléation ; d) d'actions à travers lesquelles se manifestent des attitudes et des croyances (voir aussi Deslandes, 1999, 2004a).

3. Une question de savoirs scientifiques

La réussite scolaire des élèves et la collaboration famille-école sont basées sur une connaissance des évidences psychopédagogiques, une connaissance des influences d'ordre contextuel et une connaissance des influences d'ordre psychologique.

3.1. La connaissance des évidences psychopédagogiques

Un grand nombre de recensions des écrits, synthèses de recherche et méta-analyses réalisées en Amérique du Nord ont mis en évidence l'influence de la famille sur la réussite scolaire des jeunes (Deslandes, 2001a ; Deslandes et Bertrand, 2001a ; Henderson et Mapp, 2002 ; Jordan, Orozco et Averett, 2001 ; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). En règle générale, les enfants et les adolescents dont les parents participent au suivi scolaire ont de meilleurs résultats et de plus grandes aspirations scolaires ; ils terminent davantage leurs devoirs, s'absentent moins souvent, manifestent moins de difficultés comportementales, abandonnent moins l'école avant l'obtention du diplôme d'études secondaires, manifestent plus d'autonomie et s'approprient davantage leur rôle d'élève dès l'entrée à l'éducation préscolaire. Le soutien affectif correspondant au comportement parental constitue le facteur ayant la plus grande influence sur les résultats et les aspirations scolaires. La participation parentale favorise la collaboration famille-école. Des relations positives entre les familles et les enseignants contribuent également à soutenir les parents dans leur tâche de parent et à développer leur sentiment de compétence parentale. En outre, les enseignants retirent des bénéfices de la collaboration famille-

école. Comme ils développent une attitude plus positive à l'égard des parents comme éducateurs, il leur est alors plus facile d'implanter des pratiques novatrices ou des réformes curriculaires et le climat de leur école s'en trouve amélioré. Des relations famille-école de qualité sont cruciales pour les enfants de milieux défavorisés qui vivent un plus grand décalage entre leur milieu familial et l'école en termes de culture, d'attentes, etc. (Deslandes, 1996, 2000, 2001a, b; Deslandes, 2002, 2005; Deslandes et Cloutier, 2000, 2005; Deslandes et Jacques, 2004; Deslandes et Potvin, 1998; Deslandes et Royer, 1997; Deslandes, Royer, Potvin et Leclerc, 1999).

Des liens étroits entre la communauté et l'école facilitent les transitions que vivent les enfants et les adolescents entre les différents milieux de vie et permettent de les exposer à des valeurs communes plutôt que contradictoires, favorisant ainsi leur développement social, émotionnel, physique et intellectuel ainsi que leur cheminement scolaire (Hiatt-Michael, 2003; Nettles, 1991; Sanders, 2001). Une bonne collaboration – notamment entre les organismes communautaires, les établissements du réseau de la santé et des services sociaux, les municipalités et l'école – permet également d'offrir des services coordonnés qui répondent de façon continue aux besoins particuliers des enfants et des adolescents, et ce, à chacun des stades de développement (Dryfoos, 2003). Les recherches portant sur la résilience soulignent le rôle des liens avec des membres de la communauté (en relation d'aide ou lors d'activités parascolaires) sur le développement des jeunes et leur engagement sur le plan scolaire (Cyrulnik, 2003; Darling, Caldwell et Smith, 2005). Grâce à une telle collaboration, les enfants et les adolescents peuvent être entourés d'adultes importants qui s'occupent de l'ensemble de leurs besoins. Le soutien de la communauté augmente donc ce que Coleman (1987) appelle le « capital social ».

3.2. La connaissance des influences d'ordre contextuel

Plusieurs caractéristiques individuelles (sexe, âge, cheminement scolaire), familiales (scolarité et structure familiale) et scolaires (appui et formation des enseignants) ont un impact sur le degré de collaboration école-famille-communauté. À titre d'exemple, les parents d'élèves de l'adaptation scolaire, comparés aux parents d'élèves ordinaires, tendent à apporter moins de soutien affectif, à communiquer davantage avec l'école et à avoir beaucoup plus de rencontres avec les enseignants. En général, les mères participent davantage au suivi

scolaire que les pères. Elles expriment davantage leur affection alors que les pères, et plus particulièrement ceux de familles non traditionnelles, encouragent davantage à l'autonomie psychologique; ceux-ci s'investissent davantage auprès de leur fils que de leur fille. D'autres travaux montrent que les familles traditionnelles (avec la présence des deux parents biologiques) et plus scolarisées participent davantage au suivi scolaire à la maison et à l'école que les familles non traditionnelles et peu scolarisées. Les élèves, et tout particulièrement ceux du secondaire, jouent un rôle crucial dans la collaboration entre l'école et la famille. Ceux-ci se disent prêts à favoriser certaines activités telles que demander à un parent de leur donner des idées pour un projet, mais l'idée d'inviter leurs parents à les accompagner lors d'une sortie à l'extérieur les rebute. Dans l'ensemble, les filles et les adolescents plus autonomes sont plus favorables à la collaboration entre l'école et la famille. Du côté scolaire, les enseignants qui ont reçu une formation sur la collaboration entre l'école, la famille et la communauté et qui reçoivent l'appui de leur direction sont plus enclins à utiliser des stratégies qui vont dans ce sens. Par rapport à la communauté, diverses caractéristiques du milieu dans lequel vit la famille comme le degré de cohésion, le type d'organisation sociale et le réseau social sont des éléments susceptibles d'influencer autant les valeurs que les pratiques des parents en lien avec leur engagement dans la vie scolaire de l'enfant (Deslandes, 2001a, 2005; Deslandes, Jacques, Doré-Côté et Bélanger, 2004).

La diversité des enfants et de leur famille constitue l'un des plus importants défis contemporains que doivent relever les éducateurs du milieu de l'éducation. Les parents immigrants et provenant de milieux défavorisés ont un plus grand nombre d'obstacles à surmonter afin de rendre possible la collaboration école-famille-communauté, en l'occurrence des horaires de travail non flexibles, un manque de ressources, des problèmes de transport et de stress reliés à la vie dans des quartiers défavorisés, auxquels s'ajoutent souvent des barrières associées à la langue et à la culture. Les parents de familles défavorisées sont plus nombreux à détenir une faible scolarité et à vivre des expériences scolaires négatives (Bérubé, 2004; Boethel, 2003; McAndrew, 2001). Généralement, dans les communautés défavorisées, les écoles encouragent moins la participation des parents que dans celles qui sont rattachées à des communautés ayant un niveau socioéconomique élevé (Hill et Taylor, 2004).

3.3. La connaissance des influences d'ordre psychologique

Dans les écrits, on relève également que les ressources sociales et psychologiques représentent des facteurs influençant la collaboration école-famille-communauté. Ainsi, les résultats d'une étude québécoise menée au primaire indiquent que les parents participent au suivi scolaire à la maison s'ils croient que leur participation aura un effet sur le rendement de l'élève et s'ils croient avoir les ressources requises (sentiment de compétence parentale). Ils s'investiront à l'école, s'ils sentent que leur participation est attendue (accueil et invitations) et s'ils comprennent que leur engagement fait partie de leurs responsabilités parentales (compréhension du rôle parental). Au secondaire, les invitations des adolescents semblent jouer un rôle important dans la décision des parents de participer au suivi scolaire à la maison (Deslandes et Cloutier, 2002; Deslandes et Bertrand, 2005). Les valeurs et les attentes des uns à l'égard des autres entrent inévitablement en ligne de compte. Ainsi, suivant le pays d'origine, les parents immigrants ont des perceptions différentes de leur rôle parental et de la nature de la collaboration école-famille attendue (Deslandes et Bertrand, 2004). Pour les enseignants, des facteurs du même ordre interviennent également. Les enseignants seront favorables à la collaboration école-famille-communauté s'ils estiment que cette collaboration fait partie de leur rôle, s'ils se sentent à l'aise à la promouvoir et s'ils perçoivent des demandes du milieu (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Paratte, 2005; Pelco et Ries, 1999). Du côté de la communauté, les membres y seront favorables pourvu qu'ils adhèrent aux buts visés et qu'ils croient aux bénéfices envisagés. En somme, chacun des partenaires dans une relation collaborative doit avoir la conviction d'en tirer des avantages (Hands, 2005).

4. Une question de savoir-faire

La collaboration école-famille-communauté peut prendre la forme de pratiques individuelles ou encore s'insérer dans des programmes globaux illustrant ainsi une vision holistique de l'intervention. Nous retrouvons dans la littérature plusieurs exemples de structures, de programmes ou de pratiques dont certains ont fait l'objet d'une étude approfondie. Sur le plan institutionnel, la typologie d'Epstein (2001) fournit une structure intéressante pour faciliter la mise en œuvre d'un programme de collaboration école-famille-communauté. Elle

comprend six catégories d'activités qui ont trait à la fonction parentale (*parenting*), à la communication entre l'école et les familles, au volontariat ou à la présence des parents à l'école comme audience à l'aide dans les apprentissages à domicile; à la participation dans les comités de prise de décisions (conseil d'établissement) et à la collaboration avec la communauté (Epstein, 2001). Des activités provenant de chacune de ces catégories devraient être incluses dans un programme de collaboration école-famille-communauté. La démarche globale d'implantation et d'évaluation s'inspire du cycle de la recherche-action allant de l'appropriation du projet, de l'étude de besoins à l'évaluation du plan d'action. À la suite d'un projet de recherche-action de trois ans fondé sur la typologie d'Epstein (2001), Deslandes, avec la collaboration de Bastien, Lemieux et Fournier (2005), a proposé d'ajouter des moments de réflexion entre chacune des étapes de la recherche-action afin de bien schématiser le mouvement de va-et-vient continu qui doit être effectué tout au cours de la démarche. Ils ont également recommandé d'intégrer tout programme de collaboration école-famille-communauté au projet éducatif afin qu'il devienne une priorité de l'école (voir aussi Deslandes, sous presse).

D'autres programmes déjà expérimentés offrent des pistes de stratégies susceptibles de favoriser une meilleure collaboration entre l'école, les familles et la communauté. Par exemple, le projet *Comer*, conçu en 1968 (Comer, Haynes, Joyner et Ben-Avie, 1996), comprend trois volets dont un programme pour les parents qui requiert leur participation à la gestion de l'école et en classe, un programme de récupération pour les élèves en difficulté, des ateliers regroupant parents et enseignants dans une perspective d'échanges et de mise en commun d'idées, des sessions de formation continue pour les enseignants portant sur le développement de l'enfant, la discipline, les modifications de programme et les stratégies d'enseignement et, enfin, un programme lié aux habiletés sociales. Les évaluateurs du projet ont observé de meilleurs résultats scolaires, un taux d'absentéisme et de difficultés comportementales moindre et une augmentation de la participation parentale aux activités de l'école (Comer, Haynes, Joyner et Ben-Avie, 1996).

Au cours de la dernière décennie est apparu un nouveau type d'école appelé « école avec services intégrés » (*full-service schools*) ou école communautaire. Ce type d'école offre sur le site même de l'école ou sur un site facilement accessible des services intégrés regroupant des services éducatifs, médicaux, sociaux, récréatifs et culturels afin

de répondre aux besoins des jeunes et de leurs familles. Ces services de haute qualité se retrouvent sur le *continuum* prévention, soutien et traitement. Ils sont basés sur la prémisse voulant que l'école soit le point de liaison idéal à cause de sa relation unique avec les élèves et les familles. L'école devient communautaire lorsqu'elle est ouverte le soir, les fins de semaine et pendant la saison estivale (Deslandes et Bertrand, 2001b; Jackson et Davis, 2000). Les évaluations des écoles communautaires de la Children's Aid Society révèlent une amélioration du taux de présence et des résultats scolaires, une augmentation de la participation parentale, une réduction du nombre de suspensions et une amélioration dans les attitudes à l'égard de l'école ainsi que de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture (Clark et Grimaldi, 2005).

Comme illustrations de pratiques individuelles, nous avons inventorié un bon nombre de recueils comportant des exemples prometteurs. Mentionnons à ce titre les brochures annuelles du *Programme de soutien à l'école montréalaise* (MEQ, 2004) ainsi que les ouvrages collectifs édités par Hiatt-Michael (2001, 2003) dans lesquels sont décrits plusieurs projets locaux. Ces ouvrages réunissent des exemples d'initiatives allant de projets liés à la littératie en famille, au développement des habiletés parentales, à la communication entre l'école et les familles, la participation des grands-parents à l'école, l'engagement de membres de la communauté dans le tutorat en mathématique, l'aide aux élèves et à leurs parents dans les devoirs et leçons, et le rôle des musées dans le soutien au curriculum scolaire. Outre ces documents, il existe des guides d'accompagnement destinés au personnel scolaire tels que la *Participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire* (MEQ, 2004) ou encore de la série *Instrument Rapprocher les familles et l'école secondaire* du *Programme de soutien à l'école montréalaise* (MEQ, 1997-2004). Par ailleurs, des sites Web sont mis à la disposition des intervenants et des chercheurs, en l'occurrence l'Observatoire international de la réussite scolaire et notamment son thème «Collaboration école-famille-communauté»² ainsi que le site EDUTIC *Regards sur l'éducation* et, plus particulièrement, son volet «Parents, milieux éducatifs et communauté»³.

2. <<http://www.ulaval.ca/cpires/html/observatoire.html>>.

3. <www.edutic.uqtr.ca>.

La connaissance des différents programmes et des pratiques prometteuses ne suffit pas pour garantir un travail efficace avec les parents et les membres de la communauté. L'enseignant doit avant tout développer des habiletés de communication qui lui permettront de favoriser le dialogue et les interactions avec les familles et les membres de la communauté, d'échanger avec les parents concernant les programmes et les activités de l'école, les difficultés et les progrès des élèves, et de promouvoir les bénéfices de la collaboration auprès des membres de la communauté dès le premier contact. L'enseignant doit aussi être en mesure de partager, d'exprimer ses sentiments et ses préoccupations et d'entendre ceux des parents et des membres de la communauté. En même temps, il doit posséder des habiletés de résolution de problèmes lors de situations conflictuelles qui ne sont pas rarissimes à en croire les titres d'ouvrages récents comme *Dealing with Difficult Parents and with Parents in Difficult Situations* (Whitaker et Fiore, 2001) et *The Confrontational Parent. A Practical Guide for School Leaders* (Jaksec III, 2003). L'enseignant doit de surcroît faire montre d'habiletés de vulgarisation afin de rendre simples et claires les suggestions et les invitations transmises aux parents et de rejoindre ceux-ci dans leur propre culture. L'enseignant doit posséder des habiletés d'organisation qui l'aideront à mettre sur pied, soutenir, récompenser et superviser différents types d'activités de collaboration; à planifier, par exemple, les tâches attendues du parent bénévole en classe ou des rencontres formelles et informelles avec des parents et des membres de la communauté. Il lui sera d'autant plus facile de construire, à partir des intérêts, des forces et de la culture des familles et des membres de la communauté, s'il manifeste des habiletés dans le repérage d'informations à leur sujet. Ces habiletés lui permettront en outre de reconnaître les ressources disponibles dans la communauté afin d'en faire bénéficier les élèves et leurs familles. S'il a des habiletés de réseautage, il lui sera plus simple de reconnaître les partenaires éventuels. Ces réseaux sont habituellement formés à partir d'associations personnelles dans des milieux sociaux et professionnels. Enfin, l'enseignant doit avoir des habiletés pour s'engager dans la communauté et dans des services qui renforcent, entre autres, les programmes scolaires et les pratiques familiales (Deslandes, 2004b; Hands, 2005; Hiatt-Michael, 2001; Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997).

5. Une question de savoir-être

La collaboration école-famille-communauté est avant tout une attitude et non seulement une activité ou un programme à implanter (Christenson et Sheridan, 2001 ; Deslandes, 1999 ; Deslandes et Bertrand, 2001a). Des attitudes constructives qui mettent de l'avant les relations interpersonnelles ouvrent la porte à des questions telles que : Comment pouvons-nous travailler ensemble pour mieux promouvoir la réussite des élèves ? La collaboration repose sur des principes d'égalité (volonté d'écouter, de respecter et d'apprendre de l'autre) et de parité (mise en commun des connaissances, des habiletés et des idées pour favoriser la relation et les résultats auprès des jeunes). Des attitudes constructives se manifestent lorsque les parents, les enseignants et les membres de la communauté 1) écoutent les points de vue de chacun ; 2) perçoivent les différences comme des forces ; 3) se centrent sur leur intérêt mutuel, voire la réussite et le développement de l'élève ; 4) partagent l'information pour coconstruire une meilleure compréhension et des interventions plus efficaces ; 5) respectent les habiletés et les connaissances des uns et des autres en les invitant à exprimer leurs idées et leurs opinions ; 6) planifient et prennent ensemble des décisions pour répondre aux besoins de chacun ; 7) transmettent des messages congruents sur l'importance du travail scolaire et sur les comportements attendus ; 8) manifestent une volonté de régler les conflits ; 9) évitent de blâmer les uns et les autres et de chercher des coupables ; et 10) s'engagent à partager les succès et les réussites (Christenson, 2003 ; Deslandes et Jacques, 2003). Une attitude d'ouverture de la part de l'enseignant le rend particulièrement réceptif à toutes les initiatives de collaboration issues de la communauté, initiatives qui sont encore trop peu nombreuses (Jordan, Orozco et Averett, 2001). Comme autres attitudes favorables à la collaboration école-famille-communauté, certains auteurs mentionnent l'authenticité, la bienveillance, l'empathie et l'honnêteté ou encore l'estime réciproque (Deslandes, 2001a ; Christenson et Sheridan, 2001 ; Dunst, Johanson, Rounds, Trivette et Hamby, 1992 ; Perrenoud, 1999). D'autres ont mis en évidence la confiance comme composante vitale dans le partenariat (Dunst, Johanson, Rounds, Trivette et Hamby, 1992). La confiance envers l'un et l'autre se développe à l'aide de contacts répétés comme lors de rencontres, d'entretiens face à face, de conversations téléphoniques, de commentaires écrits, de participation à des activités pédagogiques, sociales ou autres (Adams et Christenson, 1998, 2000). Une cote de confiance élevée est avant tout associée à la qualité de la relation entre

partenaires (Deslandes, Fournier et Rousseau, 2005). Il est indéniable que les attitudes jouent un rôle primordial dans le développement de la collaboration école-famille-communauté. Avant de penser à les modifier ou à les améliorer, il faut d'abord en prendre conscience; l'autoréflexion semble tout indiquée pour effectuer cette démarche. Inspirés par Vosler-Hunter (1989, cité dans Christenson et Sheridan, 2001), nous avons adapté, puis mis à la disposition des parents et des éducateurs en exercice ou en formation initiale un inventaire personnel comme outil de réflexion à cette fin (La communication école / famille, support réflexif⁴).

Conclusion

Depuis l'hiver 2004, l'Université du Québec à Trois-Rivières offre un cours de 45 heures intitulé «École, familles, communautés et pluri-ethnicité» (PED-1022). Celui-ci figure parmi les cours obligatoires du tronc commun offerts à tous les étudiants qui suivent un programme de formation initiale en enseignement. Il vise à répondre à des besoins de formation exprimés par des étudiants inscrits en quatrième année du baccalauréat en enseignement au préscolaire primaire, en adaptation scolaire et en enseignement au secondaire. En effet, les résultats d'une enquête menée en septembre 2000 ont mis en évidence un manque d'information et un faible sentiment de compétence de la part des futurs enseignants relativement, entre autres, à l'animation de rencontres parents-enseignants et d'ateliers s'adressant aux parents. Les étudiants ont aussi fait remarquer qu'ils manquaient d'information sur les stratégies efficaces contribuant à favoriser la participation des parents et des membres de la communauté, sur l'influence des caractéristiques démographiques sur la participation parentale et sur le rôle de la communauté dans la promotion et le soutien à la mission de l'école (Deslandes, Rousseau et Royer, 2002). Ces constats, ainsi qu'une recension des différents modèles de formations initiale et continue en matière de collaboration école-famille-communauté (Deslandes, 2001b), ont contribué à poser les premiers jalons du contenu du cours, PED-1022. Celui-ci a fait l'objet d'une démarche d'évaluation auprès de 78 futurs enseignants et stagiaires inscrits en formation initiale. Des différences positives ont été observées entre le prétest et le post-test tout spécialement en matière de

4. <www.edutic.uqtr.ca>.

savoirs et de sentiment de compétence des futurs enseignants et stagiaires. Des changements significatifs ont également été observés au regard de savoir-être relatifs à l'importance accordée aux parents comme partenaires et à la prise de conscience des forces de chaque famille pouvant être activées pour favoriser la réussite des enfants (Deslandes, Fournier et Morin, soumis).

En résumé, nous avons voulu, dans ce chapitre, montrer le bien-fondé de l'intégration de la problématique école-famille-communauté dans le programme de formation initiale des enseignants. Nous nous sommes intéressés aux appuis juridiques et politiques, aux savoirs théoriques et scientifiques, aux savoir-faire et aux savoir-être susceptibles d'être pertinents. En fait, ce n'est pas tant la connaissance de ces savoirs qui feront des futurs enseignants et stagiaires de meilleurs intervenants, mais plutôt leur capacité de mobiliser et d'adapter d'une façon simultanée tous ces savoirs en situation de travail reliés à la collaboration école-famille-communauté.

Bibliographie

- ADAMS, K.S. et S.L. CHRISTENSON (1998). «Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships», *Special Services in the Schools*, 14(1/2), p. 1-22.
- ADAMS, K.S. et S.L. CHRISTENSON (2000). «Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades», *Journal of School Psychology*, 38(5), p. 477-497.
- BÉRUBÉ, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOETHEL, M. (2003). *Diversity. School, Family and Community Connections. Annual Synthesis*, National Center for Family and Community Connections with Schools, Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory.
- BOUCHARD, J.-M. (1998). «Le partenariat dans une école de type communautaire», dans R. Pallascio, L. Julien et G. Gosselin (dir.), *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble!*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 19-35.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). «Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives», *Development Psychology*, 22, p. 723-742.
- CHAVKIN, N.F. et D.L. WILLIAMS (1988). «Critical issues in teacher training for parent involvement», *Educational Horizons*, 66(2), p. 87-89.
- CHRISTENSON, S.L. (2003). «The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students», *School Psychology Quarterly*, 18(4), p. 454-482.

- CHRISTENSON, S.L. et S.M. SHERIDAN (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*, New York, The Guilford Press.
- CLARK, H. et C. GRIMALDI (2005). «Evaluation of children's aid society community schools», dans J.G. Dryfoos, J. Quinn et C. Barkin (dir.), *Community Schools in Action Lessons from A Decade of Practice*, New York, Oxford University Press, p. 166-186.
- COLEMAN, J.S. (1987). «Families and schools», *Educational Researcher*, 16, p. 32-38.
- COMER, J.P., N.M. HAYNES, E.T. JOYNER et M. BEN-AVIE (1996). «The school development program», dans J.P. Comer, N.M. Haynes, E.T. Joyner et M. Ben-Avie (dir.), *Rallying the Whole Village. The Comer Process for Reforming Education*, New York, Teachers College Press, p. 1-26.
- CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE DU QUÉBEC (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*, Avis au Conseil de la famille et de l'enfance, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *L'école, une communauté éducative: voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- CYRULNIK, B. (2003). «Comment un professionnel peut-il devenir un tuteur de résilience?», dans B. Cyrulnik et C. Seron (dir.), *La résilience ou comment renaître de sa souffrance?*, Paris, Éditions Fabert, p. 23-42.
- DARLING, N., L.L. CALDWELL et R. SMITH (2005). «Participation in school-based extracurricular activities and adolescent adjustment», *Journal of Leisure Research*, 3(1), p. 51-76.
- DESLANDES, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*, Thèse de doctorat inédite, Université Laval, psychopédagogie.
- DESLANDES, R. (1999). «Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: Complémentarité de trois cadres conceptuels», *La Revue internationale de l'éducation familiale* 3(1/2), p. 30-47.
- DESLANDES, R. (2000). «Liens entre l'orientation vers le travail de l'adolescent et l'accompagnement parental pour une meilleure réussite scolaire des adolescents», *Scientia Pædagogica Experimentalis*, XXXVII(2), p. 199-217.
- DESLANDES, R. (2001a). «L'environnement scolaire», dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Québec, Les Publications du Québec, p. 251-286.
- DESLANDES, R. (2001b). «La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue», dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doucin et D. Martin (dir.), *La formation continue: de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 73-97.
- DESLANDES, R. (2002). «Le développement de l'autonomie des adolescents: des interventions différenciées selon le sexe», dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *Affectivité dans l'apprentissage*, Québec, Les Publications du Québec, p. 209-231.
- DESLANDES, R. (2003). «La participation parentale au suivi scolaire: que disent les parents?», *Revue Éducation Canada*, 43(1), p. 8-10.

- DESLANDES, R. (2004a). «Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie», dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 326-346.
- DESLANDES, R. (2004b). «Regard sur les compétences des enseignants requises dans leurs relations avec les parents d'élèves», dans R. Toussaint et C. Xypas (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation*, Paris, L'Harmattan, p. 151-173.
- DESLANDES, R. (2005). «Réussite scolaire: déterminants et impact des relations entre l'école et la famille», dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 223-236.
- DESLANDES, R. (sous presse). «Designing and Implementing School, Family and Community Partnerships Programs in Quebec, Canada», *The School Community Journal*.
- DESLANDES, R., H. FOURNIER et L. MORIN (soumis). «Evaluation of a school, family and community partnerships program for preservice teachers in Quebec, Canada», article soumis à une revue scientifique.
- DESLANDES, R. et R. BERTRAND (2001a). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève: une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*, Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée. <www.ulaval.ca/cpires/Bulletin et autres publications>.
- DESLANDES, R. et R. BERTRAND (2001b). «L'école et ses liens avec la communauté», *Revue Le Point en administration scolaire* 4(1), p. 13-17.
- DESLANDES, R. et R. BERTRAND (2004). «Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire», *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), p. 411-434.
- DESLANDES, R. et R. BERTRAND (2005). «Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations», *The Journal of Educational Research*, 98(3), p. 164-175.
- DESLANDES, R. et R. CLOUTIER (2000). «Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école», *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2, p. 53-72.
- DESLANDES, R. et R. CLOUTIER, R. (2002). «Adolescents' perception of parental school involvement», *School Psychology International*, 23(2), p. 220-232.
- DESLANDES, R. et R. CLOUTIER (2005). «Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents», *Revue française de pédagogie (INRP)*, 151, p. 1-14.
- DESLANDES, R. et M. JACQUES (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant*, Rapport de recherche, Fédération des syndicats de l'enseignement.
- DESLANDES, R. et M. JACQUES (2004). «Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire», *Éducation et Francophonie XXXII*(1), p. 172-200.
- DESLANDES, R., M. JACQUES, A. DORÉ-CÔTÉ et S. BÉLANGER (2004). «Les nouvelles familles et l'école», dans M.-C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau et R. Cloutier (dir.), *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 311-327.

- DESLANDES, R. et A. LEMIEUX (2005). « The place of family and community in schools in Québec », dans D.B. Hiatt-Michael (dir.), *Promising Practices in Family Involvement in Schooling Across the Continents*, Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, p. 93-112.
- DESLANDES, R., avec la collaboration de N. Bastien, A. Lemieux et H. Fournier (2005). *Programme de partenariat école-famille-communauté*, Rapport de recherche-action, Québec, Ministère de l'Éducation.
- DESLANDES, R., H. FOURNIER et N. ROUSSEAU (2005). « Relations of trust between parents and teachers of children in elementary school », dans R.-A. Martinez-Gonzalez, M. Henar Pérez-Herrero et B. Rodriguez-Ruiz (dir.), *Family-School-Community Partnerships, Merging into Social Development*, ERNAPE, Oviedo, Espagne, Publica Grupo SM., p. 213-232.
- DESLANDES, R., H. FOURNIER et L. MORIN (soumis). « Evaluation of a School, Family and Community Partnerships Program for Preservice Teachers in Quebec, Canada ».
- DESLANDES, R. et P. POTVIN (1998). « Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents », *La Revue internationale de l'éducation familiale. Recherches et Interventions*, 2(1), p. 9-24.
- DESLANDES, R. et É. ROYER (1997). « Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level », *Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders*, 23(1), p. 231-245.
- DESLANDES, R., É. ROYER, P. POTVIN, et D. LECLERC (1999). « Patterns of home-school-community partnership for regular and special education students at the secondary level », *The Council for Exceptional Children*, 65, p. 496-506.
- DESLANDES, R., É. ROYER, D. TURCOTTE et R. BERTRAND (1997). « School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling », *McGill Journal of Education*, 32(3), p. 191-208.
- DESLANDES, R., N. ROUSSEAU et N. ROYER (2002). « Collaboration école-famille-communauté: étude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement », *Revue de la pensée éducative*, 36(1), p. 27-52.
- DRYFOOS, J.G. (2003). « A full-service community school », dans D.B. Hiatt-Michael (dir.), *Promising Practices to Connect Schools with the Community. A Volume in Family-School-Community Partnership Information*, Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing, p. 35-45.
- DUNST, C.J., C. JOHANSON, T. ROUNDS, C.M. TRIVETTE et D. HAMBY (1992). « Characteristics of parent-professional partnerships », dans S.L. Christenson et J.C. Conoley (dir.), *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence*, Bethesda, Maryland, The National Association of School Psychologists, p. 111-124.
- EPSTEIN, J.L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, Colorado, Westview Press.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Projet de loi n° 180, Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/legislat/Lois.htm>>. Consulté le 12 mai 2005.

- HANDS, C. (2005). «It's who you know and what you know: Developing school-community partnerships», *AERA*, Congrès annuel, Montréal, 15 avril.
- HENDERSON, A.T. et K.L. MAPP (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Austin, Texas, National Center for Family and Community Connections with Schools.
- HIATT-MICHAEL, D.B. (2001). *Promising Practices for Family Involvement in Schools. Family-School Community Partnership*, Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing.
- HIATT-MICHAEL, D.B. (2003). *Promising Practices to Connect Schools with the Community. Family-School Community Partnership*, Greenwich, Connecticut, Information Age Publishing.
- HILL, N.E. et L.C. TAYLOR (2004). «Parental school involvement and children's academic achievement», *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), p. 161-164.
- HOOVER-DEMPSEY, K.V. et H.M. SANDLER (1995). «Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?», *Teachers College Record*, 95, p. 310-331.
- HOOVER-DEMPSEY, K.V. et H.M. SANDLER (1997). «Why do parents become involved in their children's education?», *Review of Educational Research*, 67(1), p. 3-42.
- JACKSON, A.W. et G.A. DAVIS (2000). *Turning Points 2000: Educating Adolescents in the 21st Century*, New York, Teachers College.
- JACQUES, M. et R. DESLANDES (2002). «Transition à la maternelle et relations école-famille: Comprendre la famille», dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 247-260.
- JAKSEC III, C.M. (2003). *The Confrontational Parent. A Practical Guide for School Leaders*, Lachmont, New York, Eye on Education.
- JORDAN, C., E. OROZCO et A. AVERETT (2001). *Emerging Issues in School, Family, and Community Connections*, Austin, Texas, National Center for Family and Community Connections with Schools Southwest Educational Development Laboratory.
- MCANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire* (consulté le 27 avril 2005). <<http://www.MELS.gouv.qc.ca/dassc/pageadapt.html>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé* (consulté le 12 mai 2005). <<http://www.mels.gouv.qc.ca/agirautrement/index.htm>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC – MEQ – et MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX – MSSS (2003). *Deux réseaux, un objectif: le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, 13 avril 2005.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997-2004). *Programme de soutien à l'école montréalaise* (consulté le 27 avril 2005). <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ecole/montrealaise/>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Les nouvelles dispositions de la Loi sur l'instruction publique* (consulté le 27 avril 2005). <<http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/LIP/index.htm>>.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire* (consulté le 27 avril 2005). <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/services_educ/index.htm>.
- MORRIS, V., S. TAYLOR, J. KNIGHT et R. WASSON (1996). «Preparing teachers to reach out to families and communities», *Action in Teacher Education*, XVIII(1), p. 10-22.
- NETTLES, S.M. (1991). «Community involvement and disadvantaged students: A review», *Review of Educational Research*, 61, p. 379-406.
- PARATTE, L. (2005). *La collaboration école-famille : motifs et pratiques des enseignants dans la promotion de la participation des parents en classe*, Mémoire de maîtrise en éducation inédit, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- PELCO, L.E. et R.R. RIES (1999). «Teachers' attitudes and behaviors towards family-school partnerships. What school psychologists need to know», *School Psychology International* 20(3), p. 265-277.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- POURTOIS, J.-P., H. DESMET et W. LAHAYE (2004). «Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale», *Enfances, familles, générations*, 1, p. 1-13 (consulté le 27 avril 2005). <<http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1>>.
- RICE, R. (1998). «Preparing teachers to work with families and communities», *Families as Educators*, p. 1-3.
- RIMM-KAUFMAN, S.E. et R.C. Pianta (2000). «An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), p. 491-511.
- SANDERS, M.G. (2001). «The role of community in comprehensive school, family, and community programs», *The Elementary School Journal*, 102(1), p. 19-34.
- SHARTRAND A.M., H.B. WEISS, H.M. KREIDER et M.E. LOPEZ (1997). *New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement*, Harvard Family Research Project, Cambridge, Mass., Harvard Graduate School of Education.
- VIE PÉDAGOGIQUE (2004). «Dossier École-famille-communauté: des partenaires», 133. (consulté le 27 avril 2005). <<http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca>>
- WHITAKER, T. et D.J. FIORE (2001). *Dealing with Difficult Parents and with Parents in Difficult Situations*, New York, Eye on Education.

Autres sites Internet

- <<http://www.ulaval.ca/cpires/html/observatoire.html>>.
- <www.edutic.uqtr.ca>.



La sensibilisation aux fausses allégations à caractère sexuel

Ghyslain Parent
Université du Québec à Trois-Rivières
ghyslain.parent@uqtr.ca

Charles Paré
accueil@psquebec.ca

*C'est bien plus fort qu'un mensonge.
Ça grossit comme une éponge.
Plus c'est faux, plus c'est vrai.
Plus c'est gros et plus ça plaît.*

*Calomnie, plus on nie,
Plus elle enfle, se réjouit.
Démentir, protester,
C'est encore la propager.
Elle peut tuer sans raison,
Sans coupable et sans prison,
Sans procès ni procession,
Sans fusil ni munitions...*

[...]

*La rumeur qui s'est tue
Ne reviendra jamais plus.
Dans un cœur, la rancœur
Ne s'en ira pas non plus.*

(Extrait de la chanson *La Rumeur* d'Yves Duteil)

Une fausse allégation est une déclaration faite à l'endroit d'une personne. Elle contient soit un mensonge, soit un déni de la réalité, ou encore une interprétation fallacieuse et erronée de cette réalité. Dans les lignes qui suivront, nous tenterons de voir : 1) des exemples de fausses allégations ; 2) certains effets que peuvent avoir les fausses allégations sur la carrière et sur la vie personnelle, psychologique et familiale d'un enseignant ou d'un stagiaire ; 3) la personnalité des individus susceptibles de porter de fausses déclarations ; 4) les moyens que peuvent prendre un enseignant et un stagiaire pour se prémunir contre de telles allégations.

Le monde de l'éducation étant un milieu fortement humain se compose de réalités à dimensions affectives. Dans ce contexte, il y a fort à parier qu'il est également empreint de tout ce qui est à caractère humain, donc imparfait. Il est intéressant de constater que bien des éléments apportent des circonstances malheureuses aux acteurs qui sont en jeu. Parmi ces faiblesses du système, les fausses allégations sont sans doute celles qui peuvent nuire le plus à la carrière d'un enseignant. En effet, des expériences thérapeutiques que nous avons eues avec des enseignants de carrière montrent que les individus qui en sont victimes demeurent ébranlés, même pendant de nombreuses années, à la suite des fausses allégations portées à leur égard. Parmi les fausses allégations les plus insidieuses, les plus préjudiciables à l'enseignant sont celles ayant un caractère sexuel. Malgré cela, toute affirmation non fondée, émise par des parents ou des élèves, est susceptible de causer des dommages irréparables à un enseignant ou à un directeur d'école.

1. Des exemples de fausses allégations

Le phénomène des fausses allégations est une réalité qui a pris une ampleur déconcertante au cours des dernières années. Certes, il n'est pas rare que la calomnie, les rumeurs et les mensonges soient le fait de fabulateurs reconnus ; cela est dommage et fait davantage appel à la mythomanie et à la psychopathologie. Cependant, lorsque ces allégations non fondées sont le fruit de décisions mûrement délibérées de la part des personnes qui les commettent, elles ne sont que plus dommageables pour l'individu qui en est victime. En effet, nos expériences cliniques auprès de personnes en difficulté nous ont mis en contact avec des enseignants et des intervenants qui ont été victimes de fausses déclarations.

Le premier exemple qui nous vient à l'idée est celui d'une enseignante d'éducation physique au primaire qui est faussement accusée d'avoir fait des menaces de coups et blessures à ses élèves. Dans un autre cas, un directeur d'école est accusé, par une étudiante, d'avoir tenté de la violer alors qu'il la rencontre pour lui faire part de son expulsion de l'école. Un troisième cas est celui d'un autre directeur accusé d'avoir embrassé et abusé sexuellement d'élèves étant sous son autorité. Un quatrième cas concerne un préposé aux bénéficiaires qui donnait des soins d'hygiène à un handicapé physique. La liste pourrait malheureusement s'allonger indéfiniment.

Dans cette discussion, il est clair que nous ne pourrions jamais cautionner des actes d'abus envers des mineurs, et ce, même si ces élèves se montrent volontaires. Bien au contraire, il faut dénoncer ces actes sur la place publique et affirmer bien haut qu'ils ne seront jamais acceptés dans la société québécoise. Robert (2002) mentionne qu'il y a beaucoup plus de fausses négations, faites par les abuseurs, que de fausses allégations. Une fausse négation étant, pour un criminel, de mentir en niant des actes reprochés. Robert (2002) affirme qu'en Amérique du Nord une fille sur trois et un garçon sur six ont été abusés sexuellement. De plus, elle relate que 43 % des parents ne prennent pas au sérieux l'enfant qui révèle avoir été abusé sexuellement. Par ailleurs, De Becker et Hayez (1999) indiquent que les cas de fausses accusations, mensonges, fabulations ou amplifications des faits ne seraient le lot que de 10 % des situations ; il y aurait donc 90 % des dénonciations qui sont de véritables abus.

Oui, il y a des enfants qui sont abusés par des adultes qui entachent le développement de toute leur sexualité et brisent leur vie. Ces adultes sont des criminels et il faut les dénoncer, sans cela on devient, en quelque sorte, leur complice. En contrepartie, malheureusement, certains enseignants ou intervenants, et même certains stagiaires, sont victimes de fausses allégations et vivent des dépressions majeures ou de graves problèmes de santé. Certains enseignants n'ont même jamais été en mesure de réintégrer leurs postes en enseignement, et ce, malgré la démonstration ou les aveux par la suite des élèves indiquant que les allégations étaient mensongères (Morissette, 2004).

Une fausse allégation visant un membre du personnel enseignant ou un stagiaire constitue une atteinte directe à sa réputation. Nous savons tous que la Charte québécoise des droits et libertés de la personne (Gouvernement du Québec, 1975) prévoit à son article 4 le

droit fondamental de toute personne à la sauvegarde de sa dignité, de son honneur et de sa réputation. Par ailleurs, le Code civil du Québec (Gouvernement du Québec, 2002), selon les dispositions de l'article 35, mentionne que toute personne a droit au respect de sa réputation et de sa vie privée. Devant ces faits, il appartient à l'ensemble des individus, des parents et des employeurs de veiller à cette sauvegarde de la réputation des professionnels de l'enseignement et des stagiaires qui œuvrent dans leur école. Nous ne sommes pas sans savoir qu'une bonne réputation de l'enseignant ou du stagiaire est un ingrédient essentiel à la réussite de la mission éducative. Le devoir premier de l'enseignant ou du futur maître est de poser, consciemment, et tout au long de sa vie professionnelle, des gestes qui doivent témoigner de la confiance que les parents ont à son égard.

Certains enseignants ou stagiaires sont malheureusement plus sujets que d'autres d'être victimes de fausses allégations. Morissette (2004) décrit certains contextes professionnels où l'enseignant ou le stagiaire doit apporter une vigilance particulière afin de ne pas s'exposer inutilement et prêter flan à de mauvaises interprétations :

1. toute situation où il se retrouve seul hors de la portée visuelle des gens de l'établissement scolaire ;
2. les cas où il doit aborder les thèmes traitant spécifiquement de la sexualité ;
3. une situation où un contact physique direct avec les élèves est possible, comme dans les cours d'éducation physique ;
4. un contexte où un élève peut se retrouver partiellement ou entièrement dévêtu, comme dans les vestiaires ou dans les piscines ;
5. lorsque l'enseignant ou le stagiaire applique, dans un contexte de relation d'autorité auprès des élèves, des décisions qui peuvent susciter des réactions vives et des comportements d'hostilité chez les élèves.

Les enseignants et les stagiaires doivent alors se montrer particulièrement prudents dans ces situations. En effet, plusieurs individus mal intentionnés pourraient exploiter ces situations et causer un tort irréparable aux stagiaires ou aux enseignants qui exerçaient jusque-là leur profession en toute quiétude. De plus en plus de syndicats d'enseignants mettent leurs membres en garde contre des pratiques professionnelles qui pourraient être mal interprétées (Centrale des syndicats du Québec, 2002), et il devrait en être ainsi pour les stagiaires.

Van Gijsegheem (1996) rapporte deux scénarios qui peuvent se produire dans le contexte scolaire et qui peuvent mener à de fausses allégations. Le premier scénario concerne celui où il y a l'enseignant détesté et « taponneux » dont l'approche est jugée trop tactile. Il peut s'ensuivre un complot entre des élèves qui décident de donner une leçon à cet enseignant et « de lui régler son cas ». Ce complot, tout à fait conscient, demande que quelques jeunes dénoncent carrément l'enseignant auprès de la direction ou fassent circuler une rumeur dont les effets seront les mêmes. Le second scénario prend naissance dans la contagion qui émane de verbalisations anodines, mais non complotées. L'enseignant maladroit, possiblement en quête d'une certaine popularité, pourrait se promener entre les cases dans les corridors, y allant de ses farces jugées « plates ». Il pourrait malencontreusement et involontairement frôler une partie du corps d'une personne lors de l'agitation des étudiants et quelqu'un pourrait, pour provoquer l'hilarité générale s'écrier : « Il m'a pris les fesses, l'écœurant », personne ne pensera à un geste délibéré, mais la rumeur peut se répandre sans que les étudiants aient une intention formelle d'éliminer l'enseignant. La contagion peut alors prendre la forme de ce commentaire : « Il a pris les fesses de telle étudiante. » Les « témoignages » s'accumulent dans le commérage jusqu'à ce qu'ils parviennent aux oreilles d'un animateur ou d'un autre enseignant qui entreprendra sa propre enquête. Des gestes anodins seront exagérés ou interprétés à nouveau. La rumeur et toute la dynamique de l'adolescence pourraient valoir à cet enseignant des accusations au criminel.

2. Les effets sur la vie et sur la carrière d'un enseignant ou d'un stagiaire

Il est clair que de fausses allégations ont un effet direct sur l'enseignant ou sur le stagiaire. Morissette (2004) soutient que celles-ci deviennent un véritable cauchemar pour l'employé, et ce, autant sur le plan personnel, économique et professionnel que social. Il prétend même qu'une fausse allégation, surtout si elle est de nature sexuelle, peut briser la vie de la personne qui en est l'objet. Même en cas d'acquiescement, la réputation est difficilement retrouvée par la suite. De plus, des enseignants faussement accusés ne passent pas nécessairement par le processus judiciaire et, de ce fait, certains ne verront jamais leur réputation rétablie.

En effet, les articles de 26 à 35 de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 1998) prévoient que toute personne peut porter plainte au ministre de l'Éducation contre un enseignant pour une faute grave commise dans l'exercice de ses fonctions ou pour un acte dérogatoire à l'honneur ou à la dignité de la fonction enseignante. Il s'agit là d'un acte discrétionnaire du ministre qui peut, sans même entendre la version de l'enseignant, suspendre ou révoquer l'autorisation d'enseigner d'un enseignant qui a commis, par exemple, un abus sexuel ou physique à l'endroit d'un élève ou de toute autre personne.

Comme nous le disions précédemment, nous ne voulons nullement cautionner des gestes qui seraient non professionnels et indignes d'un enseignant ou d'un stagiaire. Ainsi, toute personne qui serait témoin d'actions réprobatoires de la part d'un enseignant ou d'un stagiaire a le devoir, en vertu des articles 38 et 39 de la Loi sur la protection de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 2004), de porter assistance à l'élève en danger en signalant ces faits à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ). Cette obligation légale doit être respectée en tout temps par un enseignant qui voit ou entend parler de comportements professionnels inacceptables émis par un collègue ou un stagiaire. Il est très clair que nous ne pouvons qu'encourager tout individu ayant connaissance d'abus ou de harcèlement envers des élèves à porter un signalement à la DPJ dès qu'il a un motif raisonnable de croire qu'une personne quelconque, que celle-ci soit de l'école ou d'ailleurs, abuse sexuellement d'un enfant ou lui fait subir des mauvais traitements physiques. Il est vraiment du devoir de l'enseignant et du stagiaire d'assurer une protection pleine et entière aux élèves et à tout mineur.

Afin d'illustrer les effets que les fausses allégations sur la vie de l'enseignant peuvent avoir, nous avons préféré raconter l'histoire d'un enseignant français. Cette façon de faire évite de stigmatiser un enseignant québécois qui aurait vécu une telle expérience. Perrin (2004) relate l'expérience de la famille de Bernard Hanse, un enseignant accusé d'attouchements sexuels. Cet enseignant d'éducation physique a été innocenté de l'accusation de gestes déplacés envers un élève turbulent âgé de 13 ans. Malheureusement, six jours après les accusations de l'élève, l'enseignant s'est enlevé la vie en 1997. Dans la lettre qu'il adressait à sa femme, l'enseignant Hanse expliquait qu'il ne se sentait pas la force de se défendre devant autant de calomnies. Perrin (2004) décrit les efforts déployés par la famille de

Bernard Hanse pour rétablir la vérité. Six ans après que Hanse eut été victime de cette accusation, les magistrats de la cour d'appel ont conclu que l'élève avait porté de fausses accusations.

Celles-ci ont non seulement affecté la santé mentale de la victime, mais elles ont aussi eu un effet désastreux sur les proches de Hanse qui ont subi l'infamie des fausses accusations ainsi que les regards lourds de suspicion qu'on leur jetait. En effet, tout le système faisait fi de la présomption d'innocence dont devait normalement et légalement bénéficier l'enseignant accusé.

Hanse avait expulsé son élève. C'est à la suite de l'expulsion, origine d'un contact physique entre l'élève et son enseignant, que l'élève, vexé d'avoir été traité ainsi devant ses camarades, a imaginé accuser son enseignant de s'être livré à des attouchements. L'élève a veillé à en établir la véracité en les rapportant mensongèrement à ses pairs afin que ceux-ci puissent ultérieurement corroborer ses dires. Heureusement pour l'enseignant Hanse, les autres élèves ont refusé de confirmer les affirmations de l'élève et l'accusation portée contre l'enseignant a été perçue sans fondement par les magistrats.

Les avocats de la famille Hanse croient que cette dénonciation a éclaté alors que le scandale de la pédophilie, à la suite de l'affaire Dutroux, en Belgique, faisait la manchette dans toute l'Europe. Le directeur de l'école n'avait pas pris le temps d'écouter les uns et les autres et il avait prévenu les autorités. Tout s'est enchaîné rapidement et l'enseignant s'est retrouvé victime d'accusations qui ne tenaient pas la route, mais qui l'ont conduit à poser des gestes irréparables contre lui-même.

La famille Hanse évoque également une expérience similaire d'un autre enseignant accusé d'avoir exercé des pressions sur des témoins alors qu'il était accusé d'abus sexuel. Suspendu pendant 18 mois et jugé 2 ans après les faits, cet enseignant a été finalement relâché. Pour la famille Hanse, la défense des élèves en danger ne doit pas se faire au mépris de la présomption d'innocence.

Cette histoire permet de voir tous les effets qu'une fausse allégation peut entraîner des coûts humains pour l'enseignant et pour sa famille, mais aussi des coûts sociaux. En effet, tout le système judiciaire se met en branle et cela n'est pas sans causer des dommages. Par ailleurs, toute la famille et les proches de la personne faussement accusée sont perturbés. Il n'est pas rare de voir des séparations et des divorces qui viennent briser la vie d'une personne faussement accusée.

Des victimes en viennent à sombrer dans une profonde dépression, à entretenir des pensées suicidaires ou, comme dans le cas de Hanse, à mettre fin à leurs jours. Les membres de la famille en viennent à douter de la personne accusée et le lien de confiance réciproque est rompu. Au Québec, nous avons connu des intervenants scolaires qui ont été acculés à la faillite et qui ont dû déménager dans une autre ville pour tenter de se refaire une vie. Nous avons également connu des personnes faussement accusées qui affirment que trois ans après avoir vécu cette mauvaise expérience, il ne se passe pas une seule journée sans qu'elles ne pensent à la personne qui a porté atteinte à leur intégrité psychologique. Elles souffrent encore et nous disent qu'elles souffriront longtemps et qu'elles auront dorénavant de la difficulté à faire confiance aux autres, certaines d'entre elles en venant même à développer une sorte de phobie sociale.

Il y a quelques années, il y a eu un cas célèbre à Chicoutimi au Québec (Houle, 2002), où une étudiante avait 13 ans quand elle a choisi pour victime un voisin de quartier envers lequel elle n'avait aucune agressivité ou désir de vengeance. Ce voisin était un psychologue scolaire. Des journalistes demandaient à cet homme, ayant été faussement accusé en 1993 et 1998, comment il se sentait lorsque l'étudiante avait finalement admis quatre ans plus tard avoir tout à fait menti à propos de cette histoire. Elle avait inventé de nombreuses agressions sexuelles, en fournissant des descriptions complètes des lieux où elle affirmait avoir été violée. Le psychologue a tout simplement tenu à peu près ces propos devant l'écran de télévision: «Cela ne change rien dans ma vie puisque j'ai déjà tout perdu: ma maison, la confiance de ma famille, mon emploi et j'ai été obligé de partir dans une autre région.» Des procédures judiciaires ont été intentées en 2002 contre l'étudiante repentante et celle-ci a été reconnue coupable d'avoir proféré de fausses accusations d'agressions sexuelles et condamnée à 23 mois de prison.

3. La personnalité des individus susceptibles de porter de fausses déclarations

Il est difficile de dresser le portrait d'une personne qui est susceptible de porter des accusations fausses à l'égard d'un individu. Massardier (2003) souligne que, dans les domaines de l'organisation des services aux personnes, il est toujours possible qu'il y ait, chez un bénéficiaire

de ce service, une sorte de fixation dans le statut de victime et la répétition des conduites de victimisation. En dehors des traces physiques, sans ambiguïté d'agression sexuelle, celle-ci n'est pas toujours cliniquement décelable. Il faut donc éviter les écueils d'une suspicion systématique ou d'une sacralisation du discours de la victime et reconnaître que les processus de détérioration intellectuelle, d'interprétations délirantes accompagnées de phénomènes hallucinatoires peuvent faciliter ces fausses allégations et susciter le désir de régler, par ce biais, des comptes.

De Becker et Hayez (1999) stipulent que des facteurs reliés à l'enfant sont susceptibles de faire en sorte qu'il s'écarte de la vérité des faits et des intentions. L'enfant peut mentir en connaissance de cause, innocemment, pour jouer, pour se donner de l'importance, ou intentionnellement, spontanément ou sous la pression d'un tiers, pour démolir un adulte haï ou en protéger un autre. Selon Jones et McGraw (1987, cités dans De Becker et Hayez, 1999), les mensonges intentionnels ou actifs ne dépassent pas 1 % des allégations avant qu'un enfant n'ait atteint l'âge de dix ans. Ces auteurs soutiennent qu'à partir de dix ans il y a une augmentation graduelle et, au début de l'adolescence, les mensonges sont mieux élaborés et trouvent aussi leurs sources dans la vantardise, le besoin d'occuper une place exceptionnelle; en outre, ils soulignent le rôle joué par la contagion. Pour leur part, De Becker et Hayez (1999) relèvent que le développement affectif perturbé de l'enfant peut être déterminant dans la dénonciation de faux. Entre autres, certains enfants peuvent se montrer hypersexualisés, très hédonistes, et même aller jusqu'à faire des offres sexuelles à l'adulte, sans autre raison que leur situation développementale du moment. Certains enfants sont parfois animés d'une vie fantasmatique, voire débordante, qui peut se révéler intense et les amener à décrire, par des mots et d'autres allusions, des événements qu'ils auraient aimé voir se produire. D'autres enfants ou adolescents peuvent traverser une phase de négativisme, de haine et de destruction. De plus, de jeunes adolescents peu structurés et carencés peuvent faire de fausses allégations engendrées par un mélange de mensonges, de fabulations et de significations dramatisées, reliées à diverses problématiques telles qu'une efflorescence pulsionnelle et une fantasmatisation sentimentale et érotique débordante à cette époque de la vie. D'autres éléments sont susceptibles d'expliquer le fait qu'un jeune produise de fausses allégations. Il s'agit 1) du besoin de se mettre en évidence, d'attirer sur soi l'attention ou la pitié; 2) du désir d'être aimé par un partenaire

adulte au point de projeter sur quelqu'un la réalisation de ce désir ; ou 3) du besoin de se déculpabiliser et de dominer l'angoisse liée au désir d'être aimé d'un adulte.

Des problématiques de l'ordre de la psychopathologie (De Becker et Hayez, 1999) conduisent parfois certains enfants psychotiques, *borderline* ou déficients intellectuels habituellement imaginatifs, à exprimer de fausses allégations puisqu'il n'est pas toujours facile, chez eux, de faire la distinction entre la réalité et l'imaginaire.

De Becker et Hayez (1999) ajoutent qu'une sexualité compulsive, trop envahissante jusque dans le discours serait le fait de certains enfants névrosés. La structuration névrotique peut avoir plusieurs effets sur l'activité sexuelle de l'enfant. Certains enfants, connaissant de grandes inhibitions, vivent l'effroi et la culpabilité d'être aussi attirés par l'objet qu'ils redoutent. Pour d'autres, l'organisation perverse de la sexualité les incite à vivre, dans les actes ou le discours, une excitation sexuelle interdite.

Il est aussi possible de retrouver une panoplie de symptômes de détresse chez certains enfants (Schuman, 1980, dans Haesovoets, 2000). Par exemple :

1. un recours accru à une vie fantasmatique aux thèmes sexuels ;
2. une crédulité importante liée à un besoin de compensation et de gratification ;
3. une plus grande susceptibilité à l'influence de l'adulte ;
4. une capacité diminuée à supporter l'ambivalence envers les objets d'amour ;
5. un attachement excessif à un objet d'amour ;
6. l'impression anxieuse d'être un objet exclusif ;
7. une plus grande sensibilité à l'anxiété maternelle ;
8. des tendances à l'autosatisfaction immédiate ;
9. des tendances à l'autoérotisme compulsif ;
10. l'érotisation de l'angoisse d'abandon ;
11. des crises de colères anxieuses et décharges pulsionnelles, ou
12. des conflits internes de loyauté avec des mouvements dépressifs.

L'enfant peut alors tenir des discours parfois contradictoires, voire ambivalents, qui provoqueraient le clivage de sa pensée et de son raisonnement.

Par ailleurs, l'environnement de l'enfant viendrait le renforcer dans la fabulation (De Becker et Hayez, 1999). C'est ce qui peut arriver avec un enfant qui vit avec un ou des parents qui sont eux-mêmes psychologiquement affectés. Le parent affectivement proche de l'enfant peut s'emparer de la révélation et en faire bien plus « son affaire » que l'enfant lui-même. Ces adultes projettent à l'extérieur des fantasmes qui sont la résultante d'expériences personnelles mal intégrées dans leur propre histoire. Dans ce contexte, où un adulte proche exerce de fortes pressions sur l'enfant pour qu'il invente ou amplifie la narration de ce qui s'est réellement passé, il y a beaucoup d'enfants qui ne réagissent pas afin de conserver l'amour de cet adulte.

4. Des moyens pour se prémunir contre de telles allégations

Nous avons vu que lorsqu'un enseignant ou un stagiaire est victime de fausses allégations, il se retrouve dans une situation fort déplorable. Le principe « il n'y a jamais de fumée sans feu » devient un mécanisme qui, rapidement, se met trop souvent en place. Ce stagiaire ou cet enseignant, faussement accusé, se retrouve isolé alors qu'il est dans une impasse où, paradoxalement, il aurait le plus besoin du soutien de son entourage. Comme nous l'avons précisé précédemment, il est toujours préférable de prévenir une telle situation, mais quelques fois, malheureusement, cela n'est pas possible et l'enseignant ou le stagiaire est pris au piège et cela se révèle pour lui un véritable cauchemar. Dans les lignes qui suivront, nous relèverons différents moyens pour prévenir ou contrer l'apparition des fausses allégations. Ces différentes recommandations sont nettement inspirées du document publié par la Centrale des syndicats du Québec (2002) et de la communication présentée par Morissette (2004):

- A. Éviter de se retrouver seul avec un élève à moins que cela ne soit essentiel dans le cadre de vos fonctions. Si vous devez rencontrer un élève seul à seul, il est préférable de garder la porte ouverte pour éviter tout imbroglio.

- B. Ne jamais inviter un élève chez soi le soir ou la fin de semaine pour prendre un bon repas ou pour une consommation. Il faut se rappeler que nos élèves ne sont pas nos amis et que, dans nos relations avec eux, il doit toujours exister une distance professionnelle et éthique.
- C. Ne pas reconduire un élève chez lui seul à moins de circonstances exceptionnelles et après en avoir discuté avec la direction de votre établissement. Dans la mesure du possible, il est préférable que l'élève s'assoie sur la banquette arrière du véhicule.
- D. Éviter les blagues à caractère sexuel ou de mauvais goût.
- E. Éviter les contacts physiques. Advenant le cas où des contacts physiques sont nécessaires comme, par exemple, pour l'enseignant en éducation physique, il faut toujours effectuer ses contacts en présence de témoins, dont les autres élèves du groupe.
- F. Éviter les gestes trop affectueux envers les élèves même si cela vous semble particulièrement impossible au préscolaire et au primaire. Ne pas accepter que les élèves témoignent leur affection à votre égard par des contacts physiques pouvant porter à confusion.
- G. Éviter de donner des compliments à connotation physique ou sexuelle aux élèves comme, par exemple, en lui disant que ses cuisses sont mises en valeur lorsqu'elle porte une jupe ou que sa coupe de cheveux l'embellit.
- H. Respecter l'espace vital d'un élève en se rappelant que certains élèves n'aiment pas qu'on s'approche d'eux ou qu'on les touche.
- I. Agir avec prudence avec tous les élèves lors de voyages, de sorties éducatives ou d'activités sociales en évitant toute conduite ambiguë ou qui pourrait être mal interprétée.
- J. Prévoir une procédure précise et approuvée par l'équipe-école pour la gestion de la surveillance dans les vestiaires, les salles de toilette et les corridors. Il est important aussi de prévoir quelles sont les limites raisonnables pour la contention physique lorsqu'un élève se désorganise.
- K. Faire œuvre d'éducation auprès de tous les élèves en les informant de leurs droits de ne pas subir de harcèlement ou d'abus physiques ou sexuels tout en les responsabilisant aux conséquences d'une fausse allégation à l'encontre d'un membre du

personnel ou de toute autre personne. Informer les élèves sur ce en quoi constituent le harcèlement ou les abus sexuels tout en leur décrivant ce qu'est un geste à connotation sexuelle.

- L. Ne pas tolérer les inconvenances en ce qui a trait au code vestimentaire, aux règles de vie et à l'exhibition à caractère sexuel.
- M. Aviser la direction de votre établissement et la personne déléguée syndicale dès qu'il se produit une situation qui pourrait porter à interprétation afin de la régler dès le départ.
- N. Aviser immédiatement un collègue lorsque son comportement pourrait porter à confusion ou lorsque vous entendez des rumeurs non fondées à son endroit. La prévention est toujours de mise.
- O. Soutenir un collègue qui serait faussement accusé d'abus.

Dans l'exercice de la profession enseignante, il n'est pas rare qu'un enseignant ou un stagiaire soit appelé à recevoir des confidences de la part d'élèves qui vivent des difficultés ou des détresses importantes (Parent, Rhéaume et Boulet, 2003). Dans de telles circonstances, il est important d'être à l'écoute des élèves, mais cela doit s'effectuer dans le respect de certaines pratiques. Haesovoets (1999) mentionne que des personnes, dans leur pratique, sont parfois amenées à recueillir et à comprendre les révélations d'un enfant ou d'un élève vivant une problématique d'abus sexuel. Dans le cas qui nous préoccupe, un stagiaire ou un enseignant qui reçoit les confidences d'un jeune peut se retrouver coincé entre le doute et la conviction absolue. Dans cette situation, la réflexion critique est de mise. Pour bien comprendre ces situations complexes et douloureuses, une meilleure connaissance de la manière dont l'enfant ou l'élève rapporte des faits de nature sexuelle, une approche plus fine de la problématique de l'abus sexuel, une meilleure analyse du contenu de la déclaration de cet enfant ou de cet élève et une expertise pluridisciplinaire pourraient permettre de mieux comprendre ce qui se passe. Il faut que tous soient attentifs aux effets de la suggestibilité, du mensonge, de la fabulation et de la crédibilité de l'enfant alléguateur. Toute allégation d'abus sexuel, même si elle apparaît comme peu fondée, doit faire l'objet de la plus grande circonspection. Pour valider des allégations d'abus sexuel à l'égard des enfants, il est nécessaire d'avoir recours à des professionnels ayant des connaissances approfondies et une expérience éprouvée dans ce domaine d'expertise.

St-Yves, Tanguay et Crépault (2004) s'intéressent à la base de tous les rapports humains et examinent les subtilités de la communication avec une victime, un témoin ou un suspect pour établir un lien authentique tout en se rapprochant de « la vérité ». Ils établissent cinq règles de base pour arriver à ces fins. La première règle consiste, pour l'enseignant ou l'intervenant qui reçoit les confidences, à demeurer objectif afin d'éviter les biais liés à des erreurs de perception comme l'effet de primauté et l'effet Pygmalion. En effet, il est démontré qu'une personne se forme rapidement une impression d'autrui à partir des premiers éléments perçus. Or, il est très difficile de se défaire d'une première impression, surtout si elle est erronée. La personne doit donc éviter de valider sa perception initiale, et ce, en demeurant réceptive et ouverte durant l'entièreté de la rencontre. La deuxième règle consiste à construire un rapport authentique entre ce qu'elle veut obtenir comme information et ce que l'autre consent à lui donner. La personne doit donc être attentive au discours en écoutant ce qui est dit et ce qui n'est pas dit et en le « triangularisant » avec les indices non verbaux et les émotions de la personne qui parle. La troisième règle consiste à écouter en prêtant attention et en participant activement à ce que l'autre dit. L'écoute active permet de réaliser une lecture de ce que l'autre exprime en tenant compte du discours et du comportement de l'écouté en stimulant l'expression du message de l'émetteur, sans l'interrompre et, surtout, sans contaminer le message. La quatrième règle consiste à garder une attitude professionnelle en mettant l'accent sur l'ouverture d'esprit et en donnant plus de temps à l'interviewé pour lui permettre de réfléchir et lui donner la possibilité d'exprimer son point de vue. Pour y parvenir, une attitude humaniste doit conduire à la volonté de découvrir la vérité plutôt que de chercher à tout prix à obtenir une confession. La cinquième règle consiste à savoir conclure en s'assurant que tout a été dit et en permettant à la personne qui a livré son témoignage de préserver ou de retrouver sa dignité. Savoir conclure, c'est penser à soi, à ses collègues et à tous ceux qui voudront un jour entrer en relation avec cette personne.

Conclusion

L'école est un milieu de vie où se côtoient des enfants, des adolescents et des adultes. C'est un milieu de vie qui doit être doux et sécurisant pour tous les gens qui y vivent et qui doivent s'y épanouir; il devrait être chaleureux et sain. Le stagiaire a la chance de mettre en

pratique sa future profession dans des écoles qui doivent encourager les dimensions humaines. Mais ce stagiaire doit se souvenir que les élèves ne lui appartiennent pas : ils lui sont prêtés. Comme il le fera sûrement avec toutes les « choses » qui lui sont prêtées, il devra en prendre grand soin. Nous ne pouvons qu'encourager les stagiaires à démontrer une grande sollicitude à l'égard des élèves ou étudiants. Le Québec a résolu d'assurer un soutien aux enfants et aux adolescents et il a mis à leur service un système d'éducation où œuvrent des adultes qui doivent être dignes de confiance pour répondre avec professionnalisme aux besoins des jeunes.

Lorsque nous avons rédigé ces pages, nous étions conscients que le sujet des fausses allégations était tabou et que tous penseraient qu'il était peu probable qu'un stagiaire ou un enseignant soit confronté à de telles situations. Malheureusement, tel n'est pas le cas : chaque année, des personnes en sont victimes et l'expérience est douloureuse. Il est clair qu'il vaut mieux prendre des mesures pour empêcher qu'une telle situation ne se produise. Nous espérons que les suggestions incluses dans ces lignes pourront aider le stagiaire à éviter de se retrouver dans ce pétrin. Le respect de quelques petites « règles de sécurité », dans ses stages et dans sa future carrière, pourra sûrement lui permettre de s'épanouir dans l'exercice de sa profession.

Bibliographie

- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (2002). *De fausses allégations peuvent briser une vie... Comment les prévenir ?*, Québec, CSQ Communications.
- DE BECKER, E. et J.Y. HAYEZ (1999). « Du discours du mineur d'âge sur l'abus sexuel faux positif et non-crédibilité », *Louvain Med*, 118, p. 497-507.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1975). *La Charte québécoise des droits et libertés de la personne*, Québec, Gouvernement du Québec, Document accessible par téléchargement à l'adresse <http://www.cdpcj.qc.ca/htmlfr/htm/4_4.htm>. Consulté le 30 mars 2006.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1998). *La Loi sur l'instruction publique*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec. <<http://www.meq.gouv.qc.ca/legislat/Lois/Instpub/chapitres.htm>>. Consulté le 30 mars 2006.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2002). *Le Code civil du Québec*, Québec, Ministère de la Justice du Québec. <<http://www.canlii.org/qc/legis/loi/ccq/20041104/partie1.html>>. Consulté le 30 mars 2006.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Loi sur la protection de la jeunesse*, Québec, Ministère de la Justice du Québec. <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/P_34_1/P34_1.html>. Consulté le 30 mars 2006.
- HAESOVOETS, Y.H. (1999). « Les allégations d'abus sexuels chez l'enfant : entre le doute et la conviction absolue », *L'évolution psychiatrique*, 64(2), p. 337-348.
- HAESOVOETS, Y.H. (2000). « Le contexte actuel des allégations d'abus sexuels à l'égard des enfants et la responsabilité des experts », *Bulletin de l'action Enfance maltraitée*, 41, p. 1-19.
- HOULE, J. (2002). « 23 mois de prison pour avoir proféré de fausses accusations d'agressions sexuelles », *Nouvelles LCN à TV*, 15 mai. <<http://www2.canoe.com/cgi-bin/imprimer.cgi?id=58911>>. Consulté le 30 mars 2006.
- MASSARDIER, L. (2003). « Les maltraitements sexuels dans les maisons de retraite », *Maltraitance.org* <http://www.afpap.org/maltraitementssexuelle_residencere traite.htm>. Consulté le 30 mars 2006.
- MORISSETTE, P. (2004). *Draver Trois-Rivières de nouveautés. Les fausses allégations à l'endroit du personnel enseignant : encadrements, obligations, situations à risque, moyens de prévention et recours*, Québec, Fédération des syndicats de l'enseignement.
- PARENT, G., D. RHÉAUME et P. BOULET (2003). *Récits d'expériences et commentaires d'enseignants québécois sur leur sentiment de compétence et leur désir d'implication en relation avec la détresse psychologique et la prévention du suicide chez les élèves au secondaire*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- PERRIN, C. (2004). « Ils veulent réhabiliter l'enseignant accusé à tort », *L'union en ligne France-Monde*, 5 octobre. <<http://www.chez.com/bernardhanse1/l'union.htm>>. Consulté le 30 mars 2006.
- ROBERT, J. (2002). *Te laisse pas faire! (abus sexuel chez les enfants)*, Montréal, Éditions de l'Homme.
- ST-YVES, M., M. TANGUAY et D. CRÉPEAULT (2004). « La psychologie de la relation : cinq règles de base », dans M. St-Yves et J. Landry (dir.), *Psychologie des entrevues d'enquête de la recherche à la pratique*, Cowansville, Éditions Yvon Blais, p. 135-153.
- VAN GIJSEGHEM, H. (1996). « La recherche de vérité en matière d'allégation d'abus sexuel : situations difficiles », *Revue canadienne de psychoéducation*, 25(2), p. 141-157.

13

La perspective culturelle en formation à l'enseignement Compétence culturelle et culture pédagogique

Noëlle Sorin

*Université du Québec à Trois-Rivières
noelle.sorin@uqtr.ca*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise.lafortune@uqtr.ca*

Dans son document, *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative* (MEQ, 1997), le ministère de l'Éducation du Québec statuait sur l'extrême urgence de rehausser la dimension culturelle des programmes de formation, principalement dans les disciplines, et de favoriser une perspective culturelle pour enseigner ces disciplines. Cette volonté ministérielle de vouloir renforcer les liens entre éducation et culture, notamment en réhabilitant le rôle des savoirs eux-mêmes, voire des diverses disciplines dans cette perspective culturelle, est tout à fait pertinente. Les élèves, dans leur parcours de formation, seront conviés aux grands univers de la connaissance et de la culture; les domaines d'apprentissage que sont les langues, le champ de la technologie, de la science et des mathématiques, l'univers social, les arts et le développement personnel, et les programmes disciplinaires qu'ils comprennent définissant les savoirs essentiels propres à chaque discipline, constituent un ensemble de connaissances et de pratiques formant le noyau de la culture. La perspective culturelle conçoit notamment la formation «comme l'appropriation par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel» (Rapport Inchauspé, 1997, p. 25). Cette formation renvoie à ce que Dumont (1987) appelle la culture seconde. Non seulement celle-ci sous-entend qu'il y a «un passé qui s'étend loin derrière nous, un avenir qui se prolongera au-delà de notre mort», mais aussi qu'elle «nous sort de la quotidienneté; elle nous force à convenir qu'il y a un devenir du monde et de l'humanité» (Dumont, 1987, p. 144). Cela semble primordial, en cette ère de mondialisation, où la tendance est à l'uniformisation culturelle en rupture avec le passé et pauvre de projection dans l'avenir.

La perspective culturelle de l'enseignement touche certes les élèves, mais aussi, de manière complexe et profonde, le personnel enseignant, qui doit s'inscrire dans un rapport vivant à la culture et un retour à la dimension culturelle des savoirs scolaires (Simard, 2002), et par le fait même, la formation initiale et continue s'en trouve influencée dans ses programmes et ses activités. En effet, les universités québécoises ont dû réviser leurs programmes de formation initiale à l'enseignement, guidées par le référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement, établi par le ministère de l'Éducation du Québec en 2001. Ce document promeut une perspective culturelle de l'enseignement et considère, à la suite de Zakhartchouk (1999), l'enseignante ou l'enseignant comme «un passeur culturel»,

et, par voie de conséquence, contribue au rehaussement culturel des programmes de formation dispensés dans les écoles autant au primaire qu'au secondaire.

La perspective culturelle de l'enseignement prônée par les politiques éducatives concerne donc directement le développement de la compétence culturelle en formation initiale à l'enseignement. Dans ce texte, il s'agira dans un premier temps de cerner en quoi consiste cette compétence culturelle particulière qui relève d'une conception de la culture comme objet et surtout comme rapport, rapport à soi, à l'autre, au monde, mais qui se double d'une dimension pédagogique dès lors que l'on se situe dans le cadre de l'enseignement. Par ailleurs, cette compétence culturelle ne se construit pas sur du vide; les étudiantes et étudiants en formation initiale, comme l'ensemble de la jeunesse québécoise, ont reçu au collège une formation de base où la culture générale est partie prenante. En formation à l'enseignement, les étudiantes et étudiants, à partir de ces acquis structurants, continuent de souscrire à un rapport dynamique à la culture les amenant à se redéfinir par confrontation à de nouvelles significations. Cela n'est pas sans avoir des répercussions sur le plan pédagogique. C'est pourquoi, dans un deuxième temps, en partant du principe que le rapport à la culture du personnel enseignant a un effet direct sur le développement de la compétence culturelle des élèves, nous débordons le point de vue personnel pour explorer le point de vue pédagogique en traitant de culture pédagogique.

1. Le développement de la compétence culturelle en formation à l'enseignement

La culture est ici considérée à la fois comme objet et comme rapport. Elle est présentée en lien avec la compétence culturelle en formation à l'enseignement, mais aussi en lien avec la culture générale au collégial; cette dernière précède celle de la formation à l'enseignement et ainsi, l'alimente.

1.1. La culture, à la fois objet et rapport

Comme point de départ de cette réflexion, nous optons pour une conception de la culture telle qu'elle a été proposée par Gauthier (2001) et Simard (2001, 2004), conception inspirée de Charlot (1997)

et mise de l'avant par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) qui considère la culture à la fois comme objet et comme rapport. La culture comme objet a été largement explorée par Dumont (1994) qui y distingue une culture première et une culture seconde. Il se représente la culture selon deux dimensions : une *culture comme milieu* (la culture première) liée à la signification du monde qui a à voir avec la qualité de la société dans laquelle on est né, dans laquelle on vit, et une *culture comme horizon* (la culture seconde),

[...] ce qui amène l'individu à décrocher de son milieu immédiat, à se donner une vision du monde plus large, une conscience historique, pour accéder aux œuvres de l'esprit, à la littérature, à l'art, à la science. Donc, la culture, c'est ce qu'on pourrait appeler l'univers en autant qu'il a un sens. Ce qu'on appelle les œuvres de culture, c'est l'incarnation, pour ainsi dire, de la signification du monde (Dumont, 1994, p. 47).

La culture comme objet fait certes souvent référence à l'héritage collectif, héritage que l'école se doit de développer. Cette culture peut être définie d'un point de vue anthropologique comme étant « un ensemble de connaissances, de comportements, d'attitudes et de façons de vivre propres à un groupe humain vivant généralement sur un même territoire » (Thérien, 1994, p. 71), et d'un point de vue sociologique, « qui s'intéresse davantage aux hiérarchisations et aux stratifications produites par les variétés de connaissances partagées par les groupes sociaux. [...] [La culture se définirait] comme l'ensemble des productions intellectuelles et artistiques qu'une société conserve comme son patrimoine et comme le patrimoine de l'humanité et qu'elle contribue à développer : une certaine quantité, jugée fondamentale, est transmise par l'école et dans ce sens, on peut parler du développement de la compétence culturelle » (Thérien, 1994, p. 71).

Toutefois, si la culture comme objet apparaît encore pour d'aucuns à transmettre, elle est surtout un objet à construire, en tant que connaissances, en tant que représentations personnelles d'un sujet. Par ailleurs, si la culture est un objet à construire, elle est aussi un rapport, ce qui, dans un contexte de perspective culturelle de l'enseignement, incite les enseignantes et enseignants à modifier leur propre relation au savoir. Sur les traces de Charlot (1997, p. 91) pour qui « analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres », la culture peut être envisagée selon ce triple rapport (MEQ, 2001).

Ce rapport est appréhendé par la personne à travers un processus dynamique de développement qui allie à la fois un certain recul réflexif en regard de sa propre culture, que Dumont (1994) appelle la culture première, et l'élaboration réfléchie et distanciée d'une culture selon une conception héritée de l'ethnologie, d'une culture seconde dirait Dumont (1994), qui « désigne l'ensemble des systèmes symboliques transmissibles dans et par une collectivité quelle qu'elle soit, les sociétés primitives y compris » (Amossy, 2002, p. 136). Cette acception d'une culture non hiérarchique nous invite à sortir de notre réalité restreinte pour la dépasser, voire la transcender. Déjà, en 1989, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) proposait une vision de la compétence culturelle à construire chez les élèves du primaire, qui comprenait une identité culturelle ayant comme composantes une mémoire collective très forte et une ouverture au monde. « Le cheminement vers cette compétence réside, d'une part, dans l'édification graduelle d'une identité et, d'autre part, grâce à la capacité de relativiser ses propres modèles, normes et valeurs, dans une ouverture élargie sur le monde » (CSE, 1989, p. 30).

Il revient à l'école de veiller à l'émergence de cette culture et à la construction de ce rapport par la mise en place d'un « ensemble de situations et de relations dans lesquelles est engagé l'élève pour entrer en relation avec la culture » (Charlot, 1997, p. 84). La perspective culturelle de l'enseignement signifie donc qu'à l'école, on doit non seulement valoriser les contenus et les œuvres de culture, mais aussi viser à contextualiser cette perspective culturelle dans les interventions pédagogiques. Pour ce faire, il s'agit d'avoir conscience du rôle joué dans l'appropriation de la culture par les élèves et de l'impact sur la construction et la transformation du rapport des élèves à soi, à la culture, à l'autre et au monde.

1.2. La compétence culturelle en enseignement

La compétence culturelle en enseignement concernerait, d'une part, la propre culture de l'enseignante ou de l'enseignant comme héritier de la culture dont il est issu et comme être cultivé riche de son bagage de connaissances appartenant au patrimoine philosophique, artistique, littéraire, mais aussi historique, mathématique, etc., bagage qu'il a construit dans et par une relation de distanciation par rapport à sa culture d'origine. Toutefois, cette mise à distance ne toucherait pas seulement la culture d'origine, mais aussi, dans une sorte de

mise en abyme, la culture seconde, notamment dans ce qu'elle a de normatif. Elle nécessiterait donc de la part des enseignantes et enseignants une attitude critique construite à la fois sur des ruptures et des continuités.

En outre, si l'on souhaite mettre en œuvre des pratiques pédagogiques favorisant l'ouverture culturelle des élèves transformant leur rapport à soi, à l'autre et au monde, la compétence culturelle enseignante devrait englober la capacité à transposer les éléments de culture favorables au développement des connaissances culturelles, à didactiser les contenus culturels, pour les rendre accessibles aux élèves et à les accompagner dans leur démarche de distanciation par rapport à leur culture d'origine afin d'accéder à la culture seconde qu'on leur propose.

Car il ne s'agit pas de donner aux élèves un savoir encyclopédique, mais bien de les amener à construire un ensemble organisé de connaissances sur le système de valeurs sous-tendant la culture seconde, sur les conventions sociales (langue, groupes d'appartenance ethnique, rapports intergénérationnels, étiquette, etc.), sur les institutions sociales (religions, école, État, organisations artistiques ou scientifiques, etc.), sur les savoirs culturels issus de la littérature, des arts, de l'histoire, de la géographie, des mathématiques, des sciences, etc. Il importe en même temps de développer chez les élèves un regard distancié et nuancé par rapport à leurs références premières et cette culture seconde. Il importe également d'apprendre à relativiser tout jugement hâtif ou généralisation rapide, de les rendre capables en toutes situations d'apprentissage ou autres, à partir de leurs connaissances, de faire des liens, de mettre en relations, de décrire, d'émettre des hypothèses explicatives ou de se poser des questions.

La compétence culturelle ainsi cernée infléchit considérablement la formation à l'enseignement et les réflexions et actions à poser pour devenir un véritable passeur culturel. Toutefois, l'étudiante ou l'étudiant en formation entre à l'université riche de sa propre compétence culturelle construite depuis le primaire et qui s'est consolidée au cégep¹ grâce, notamment, à la formation générale offerte favorisant le développement de sa culture générale comprise comme un ensemble interrelié de connaissances, d'habiletés et d'attitudes.

1. Collège d'enseignement général et professionnel pour des jeunes de 17 à 20 ans se dirigeant à l'université ou sur le marché du travail.

1.3. La culture générale au collégial

Les étudiantes et étudiants qui commencent une formation à l'enseignement dans les différents baccalauréats offerts par les universités québécoises ont reçu, presque tous et toutes, une formation collégiale, qui comporte une formation générale commune à tous les élèves. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1998, p. 1), cette formation générale «a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture».

Chacune de ces finalités est ensuite répartie de façon plus spécifique (MEQ, 1998, p. 1-2). La transmission du fonds culturel commun a pour objet d'amener l'étudiant ou l'étudiante à :

- la maîtrise de la langue d'enseignement en tant qu'outil de communication et de pensée et la maîtrise des règles de base de la pensée rationnelle, du discours et de l'argumentation ;
- la capacité de communiquer en d'autres langues, au premier chef en anglais ou en français ;
- une ouverture sur le monde et la diversité des cultures ;
- la connaissance des richesses de l'héritage culturel par l'ouverture aux œuvres de civilisation ;
- la capacité de se situer par rapport aux grands pôles de l'évolution de la pensée humaine ;
- la capacité de développer une pensée réflexive autonome et critique ;
- une éthique personnelle et sociale ;
- une maîtrise des connaissances relatives au développement de son bien-être physique et intellectuel ;
- la prise de conscience de la nécessité d'adopter des habitudes de vie qui favorisent une bonne santé.

Les habiletés génériques que permet de développer la formation générale sont les suivantes :

- conceptualisation, analyse et synthèse ;
- cohérence du raisonnement ;
- jugement critique ;

- qualité de l'expression ;
- application des savoirs à l'analyse de situations ;
- application des savoirs à la détermination de l'action ;
- maîtrise de méthodes de travail ;
- retour réflexif sur les savoirs.

Les acquis culturels et les habiletés génériques concourent à l'adoption et au développement des attitudes suivantes :

- autonomie ;
- sens critique ;
- conscience de ses responsabilités envers soi et les autres ;
- ouverture d'esprit ;
- créativité ;
- ouverture sur le monde.

La conception de la culture véhiculée dans le monde collégial englobe donc à la fois connaissances, habiletés et attitudes. Si l'idée de « transmission d'un fonds culturel commun » rappelle une conception traditionnelle de la culture comme objet à transmettre, on se rend compte à la lecture des buts plus spécifiques assignés à cette même finalité, ainsi qu'à l'importance que prennent les habiletés et les attitudes dans les finalités de la formation générale, que la culture est aussi envisagée dans un certain rapport au savoir, à soi et aux autres.

1.4. En formation à l'enseignement

Parmi les compétences professionnelles à développer en formation à l'enseignement, la première de la liste se réfère directement à une compétence culturelle. Elle est ainsi libellée : « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001, p. 61). Durant ses études de baccalauréat en éducation, le futur enseignant ou enseignante, sur les bases non seulement de sa culture générale, mais aussi de sa culture « savante » embryonnaire plus spécialisée, continue à se structurer dans un rapport dialogique, ouvert et pluriel, avec des objets de culture, issus des différents savoirs essentiels à sa profession, qui relèvent des domaines d'apprentissage. Ce dialogue constant lui permet de continuer à évoluer, de s'ouvrir à d'autres

significations, donc de se remettre en question, de se redéfinir dans son rapport à soi, à l'autre et au monde. Il perfectionne également une posture critique l'incitant à questionner les savoirs et les pratiques culturels. Concrètement, le futur enseignant ou enseignante doit réserver une place centrale à la culture autant dans sa vie personnelle que professionnelle, en ayant conscience qu'il se construit dans et par un rapport dynamique à la culture. Outre l'université, il y a diverses façons de s'investir culturellement. Aller au cinéma, lire, fréquenter les musées, assister à des conférences, etc., et ce, de façon régulière et diversifiée, savoir s'en distancier de manière réflexive, mais aussi se mobiliser pour s'engager comme membre actif, d'une chorale par exemple, comme personne-ressource, à la bibliothèque publique entre autres lieux, ou lancer des projets dans la communauté, qu'il s'agisse du quartier ou du village, sont d'autres avenues complémentaires, à cette mise à distance de soi-même en contact avec les autres.

Une telle vision dynamique du savoir et de la culture, si elle est bien intégrée en formation à l'enseignement, risque de se répercuter dans des pratiques scolaires et de favoriser chez les élèves la construction de leur rapport au monde par l'entremise des savoirs et des pratiques culturelles envers lesquels ils développent une attitude critique. Sans renier leur culture première, les enseignantes et enseignants peuvent tabler plutôt sur ces acquis pour leur donner du sens et inciter les élèves à s'investir dans des circuits de significations plus complexes transformant par le fait même leur rapport à soi, aux autres et au monde. Concrètement, en formation à l'enseignement, on peut favoriser l'exploration et l'appropriation d'approches pédagogiques qui placent les élèves en situation de découverte, de résolution de problèmes, où ceux-ci seront appelés à construire individuellement des connaissances non seulement dans une dialectique entre des connaissances antérieures et de nouveaux savoirs, mais aussi dans les interactions avec les autres et avec la culture.

Plus largement, la formation à l'enseignement favorise la construction d'une culture pédagogique, c'est-à-dire l'élaboration de connaissances «de nature pédagogique ou didactique, dont les approches, les méthodes, les moyens et les techniques liés à l'enseignement-apprentissage, à l'évaluation ou à la gestion de classe» (MEQ, 2001, p. 40). Connaissance de la discipline certes, mais aussi connaissance pédagogique et didactique de cette discipline. Toutefois, cette culture pédagogique et didactique ne peut pas être uniquement constituée

que d'objets de savoirs ; elle nécessite également cette mise à distance, cette réflexivité que nous abordions plus haut, qui font des enseignantes et enseignants des êtres compétents professionnellement.

2. La culture pédagogique

Le développement de la compétence culturelle du primaire à l'université infère que chaque personne poursuive son propre cheminement dans l'appropriation de la culture. Pour le personnel enseignant, cela se double d'une culture dite pédagogique. Selon Lafortune et Martin (2004), cette culture pédagogique ne se limite pas à un répertoire de connaissances, mais elle est « active » dans le sens où l'enseignante ou l'enseignant cultivé au plan pédagogique est capable de mobiliser ses connaissances et son répertoire d'exemples en un tout cohérent accessible aux élèves, ce qui permet à ceux-ci d'établir des liens entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce qu'ils vivent hors de leur vie scolaire. Cette « culture pédagogique active » est « un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'activités-stratégies et d'habiletés qui permettent de développer le sens critique, la créativité, le regard réfléchissant, un contexte [d'apprentissage] sécurisant et la confiance en soi [des élèves] » (Lafortune et Martin, 2004, p. 54). Pour développer une telle culture, il semble important non seulement de posséder des connaissances pédagogiques, mais aussi de les avoir intégrées dans son discours et dans ses actions. Cela nécessite également la capacité de pouvoir expliquer ses choix pédagogiques tout en faisant des liens avec le programme de formation à mettre en œuvre, les différents fondements théoriques, certaines avancées en recherche didactique, par exemple, et le contexte d'enseignement et ce que l'on connaît des élèves d'une classe.

2.1. Les composantes de la culture pédagogique

Les composantes de la culture pédagogique, selon Lafortune et Martin (2004), sont les attitudes, les connaissances, les activités-stratégies et les habiletés. Les attitudes nécessaires au développement d'une « culture pédagogique active » comprennent la curiosité, le souci d'approfondir, l'ouverture aux points de vue et aux valeurs des autres et une forme d'éclectisme. La curiosité est liée au désir d'apprendre sur le plan pédagogique, mais aussi de connaître les élèves et leur culture afin de pouvoir en tirer profit dans les exemples apportés en classe et

ainsi susciter leur motivation. Le souci d'approfondir est lié à la curiosité et mène à lire sur un sujet donné et à confronter ses idées avec des collègues. C'est une façon de bien comprendre certaines approches pédagogiques, par exemple, et de les adapter à des situations de façon à répondre à des contextes particuliers et de pouvoir expliquer ses choix. L'ouverture aux points de vue et aux valeurs des autres « fait partie des attitudes sous-jacentes à la culture pédagogique active, car elle suppose une écoute de différentes idées qui peuvent conduire à modifier ses propres points de vue » (Lafortune et Martin, 2004, p. 55). La forme d'éclectisme dont nous parlons incite à éviter de « défendre » une approche pédagogique particulière, mais plutôt d'être capable d'emprunter à différentes approches certains éléments à mettre en concordance dans un tout cohérent. En ce sens, il importe de ne pas se limiter à l'enseignement stratégique, aux intelligences multiples, à l'apprentissage coopératif, à la philosophie pour enfants..., mais plutôt de mettre en évidence les éléments conciliables de ces approches, de les discuter avec des collègues pour soutenir les choix faits dans la pratique et de les appliquer pour ensuite apporter des ajustements pour une plus grande cohérence. À ces attitudes, on peut ajouter une attitude critique qui découle autant de la curiosité que du souci d'approfondir, de l'ouverture et de l'éclectisme, car le développement d'une culture pédagogique fait se poser des questions sur les fondements de différentes approches et sur les idées pédagogiques proposées par des collègues dans une optique de confrontation, et non d'affrontement, et dans un climat de respect des différentes perspectives pédagogiques. Une plus grande culture pédagogique mène à l'ouverture aux idées des autres plutôt qu'au refus de ces idées, surtout si elles semblent assez différentes des siennes. Cela permet de comprendre les choix des collègues plutôt que de les juger.

En plus de certaines attitudes, une culture pédagogique exige d'avoir des connaissances qui portent autant sur l'objet d'enseignement (contenu de la discipline enseignée) que sur des aspects pédagogiques (approches pédagogiques, théories de l'apprentissage) ou des particularités des élèves (facilités ou difficultés propres à certains types d'élèves).

Ces connaissances se concrétisent dans l'utilisation d'activités ou de stratégies pédagogiques particulières. En effet, si les connaissances demeurent théoriques ou conceptuelles, les élèves ne pourront tirer profit de cette culture pédagogique. C'est aussi dans ce sens qu'on

peut parler d'une « culture pédagogique active », non seulement parce qu'elle évolue, mais aussi parce qu'elle se concrétise dans l'action. Lafortune et Martin (2004, p. 57) parlent de posséder un « bagage virtuel » constitué de stratégies, d'activités, de situations d'apprentissage... à consulter autant dans la préparation d'une intervention qu'au moment de sa réalisation dans l'action, toujours de manière cohérente et réfléchie. Il est vrai que ce « bagage virtuel » s'enrichit de l'expérience, mais il se constitue dès la formation à l'enseignement. Les cours universitaires, contrairement aux idées véhiculées dans le milieu scolaire et dans l'opinion publique, ne sont pas autant décrochés de la réalité qu'on le dit : un des buts de la formation universitaire est de faire en sorte que les futurs enseignants et enseignantes s'approprient les connaissances autant disciplinaires que pédagogiques afin de les transposer dans l'action pédagogique.

La culture pédagogique est également constituée d'habiletés « qui réfèrent aux actions de questionner, de faire des liens, de synthétiser, d'analyser, de générer des conflits sociocognitifs, d'avoir le sens de l'observation et de mettre en œuvre un [esprit d'à-propos et un regard distancié] » (Lafortune et Martin, 2004, p. 58). Cela signifie qu'il importe, dans l'art de questionner, de connaître différents types de questions, plusieurs façons de les poser pour susciter la réflexion des élèves et ainsi alimenter leur propre culture. Par ailleurs, la mise en relation, la synthèse et l'analyse sont des habiletés qui s'exercent à partir de connaissances du contenu en question. On ne peut donc se satisfaire des manuels scolaires disponibles ou du matériel didactique fourni. Les connaissances et la curiosité vont au-delà du strict minimum convenu afin de pouvoir recevoir et exploiter les questions soulevées par les élèves, qui exigent de faire d'autres liens débordant du sujet traité. Par exemple, lors de remue-méninges, les élèves peuvent apporter des idées qui semblent de prime abord étrangères à la situation proposée, mais qui peuvent être perçues comme étant très pertinentes si l'enseignante ou l'enseignant possède la capacité de faire des liens et de donner un sens à ces idées en vue des connaissances à construire. Dans une perspective socioconstructiviste, pour susciter des conflits sociocognitifs, il est souvent nécessaire de mettre en œuvre à la fois un sens aigu de l'observation, un esprit d'à-propos et un regard distancié afin de saisir ce qui se passe dans l'action sur les plans cognitif, métacognitif, affectif et social et ainsi choisir des stratégies et autres interventions pertinentes à l'apprentissage des élèves. Cela est d'autant plus réalisable, de façon riche et variée, que

l'enseignante ou l'enseignant possède une solide culture pédagogique qui lui permet d'être attentif à ce qui se passe en classe, culture doublée d'un esprit d'ouverture.

2.2. Les exigences, les incidences et le développement

Tout comme la compétence culturelle, le développement d'une culture pédagogique exige la reconnaissance de l'importance de posséder une telle culture pédagogique dans l'enseignement, surtout dans notre ère de changements rapides sur les plans social, politique et économique, mais aussi technologiques. Elle commande également une attitude critique et un regard distancié afin de juger, à travers des formations autant universitaires que professionnelles comme les journées pédagogiques, ce qui peut être pertinent à sa pratique. Elle nécessite enfin un engagement dans une démarche de pratique réflexive qui se veut « un ensemble de gestes professionnels regroupant, d'une part, ceux liés à l'intervention auprès de personnes en situation d'apprentissage (planification, réalisation et évaluation de cette intervention) et, d'autre part, la réflexion sur ces gestes professionnels dans le but de développer ses propres modèles d'intervention et ainsi améliorer l'efficacité de son action » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 206).

Développer une culture pédagogique a des incidences sur le choix de ses approches pédagogiques, la façon d'utiliser les manuels scolaires disponibles et le matériel pédagogique et didactique fourni, mais aussi sur l'évaluation des élèves. Plus on élargit sa culture pédagogique, plus il devient difficile d'adopter une approche pédagogique telle quelle et de tenter de l'appliquer ainsi. L'attitude critique développée mène à se poser et à poser des questions, à choisir des éléments d'une approche pour les adapter à son modèle de pratique qui peut être expliqué et justifié en lien avec différents éléments théoriques. Il devient également difficile, voire impossible, de se limiter aux seules propositions des manuels scolaires et même de se limiter à un seul manuel, à une seule collection. La mise à distance créée par la culture pédagogique invite à choisir dans l'éventail d'idées proposées par différents auteurs et auteures et à les intégrer à son modèle de pratique qui peut être, par ailleurs, soumis à des collègues et discuté avec eux. Enfin, l'évaluation des élèves ne peut plus être menée de façon technique et quantitative. Quand on part du principe que la connaissance est une construction individuelle, une représentation personnelle du sujet à propos des savoirs, la perspective culturelle en

formation à l'enseignement ne peut qu'abonder en ce sens et soutenir les futurs enseignants et enseignantes à poser un nouveau regard sur les élèves.

En formation à l'enseignement, on amorce notamment le développement d'une culture pédagogique par des lectures, imposées certes, mais sur lesquelles on apprend à poser un regard critique. Ces lectures peuvent concerner des textes vulgarisés comme ceux de la revue *Vie pédagogique*, par exemple, mais aussi des textes officiels émanant du ministère de l'Éducation du Québec ou des articles plus scientifiques faisant état des recherches en éducation. Cette culture pédagogique peut également tirer profit de discussions pédagogiques avec des groupes d'étudiants et d'étudiantes, mais aussi avec des enseignants et enseignantes. Dans ces discussions, il importe de ne pas craindre les confrontations d'idées qui suscitent la réflexion au-delà du moment où l'échange a lieu. Éviter ces discussions empêche de mettre à l'épreuve ses idées, son argumentation... Par ailleurs, assister à des congrès pédagogiques favorise les rencontres des professionnels et professionnelles de l'éducation dont les propos aident à structurer sa pensée autant en lien avec ses croyances (conceptions et convictions) qu'avec sa vision de la pratique. Enfin, il est important d'envisager de poursuivre sa formation de façon continue au-delà d'un programme universitaire, et ce, de différentes façons.

Si le développement d'une culture pédagogique s'alimente de lectures, de discussions, de l'écoute de conférences, etc., elle ne peut cependant s'intégrer à ses pensées et actions que si elle est volontaire et perçue comme étant essentielle à une pratique rigoureuse, cohérente, organisée et surtout, pouvant être expliquée et justifiée auprès de collègues, de parents... et même de l'opinion publique.

Bibliographie

- AMOSSY, R. (2002). «Culture», dans P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses universitaires de France, p. 136-138.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments d'une théorie*, Paris, Anthropos.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989). *Les enfants du primaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- DUMONT, F. (1987). *Le sort de la culture*, Montréal, L'Hexagone.
- DUMONT, F. (1994). *Le lieu de l'homme: la culture comme distance et mémoire*, Montréal, Bibliothèque québécoise.

- GAUTHIER, C. (2001). «Former des pédagogues cultivés», *Vie pédagogique*, 118, p. 23-25.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). «L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique», dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Formation générale: commune à tous les programmes d'études conduisant aux diplômes d'études collégiales, propre aux programmes d'études*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- RAPPORT INCHAUSPÉ (1997). *Réaffirmer l'école*, Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- SIMARD, D. (2001). «L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement?», *Vie pédagogique*, 118, p. 19-23.
- SIMARD, D. (2002). «Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement?», *Vie pédagogique*, 124, p. 5-8.
- SIMARD, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- THÉRIEN, M. (1994). «La culture et l'école», *Québec français*, 94 (été), p. 71-74.
- ZAKHARTCHOUCK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.



Notices biographiques

Blaise Balmer, formé en psychologie à Genève dans la dernière période active de Jean Piaget, arrive au Québec au début des années 1970 et donne des cours sur la psychologie de l'éducation et sur le développement cognitif de l'enfant à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Au fil de sa carrière, il s'est consacré à diverses tâches pédagogiques: directeur du programme préscolaire primaire (1984-1988), vice-doyen de la Famille des arts et des sciences humaines (1988-1992) et directeur du Département des sciences de l'éducation (1992-1998), avant de redevenir responsable du préscolaire primaire. Ses plus récentes contributions se retrouvent sur trois sites du projet <edutic.uqtr.ca>.

blaise.balmer@uqtr.ca

Louise M. Bélair, titulaire d'un doctorat de l'Université de Montréal en évaluation des apprentissages depuis 1982, est professeure à l'UQTR depuis juillet 2005, après vingt ans à l'Université d'Ottawa. Spécialisée en évaluation des apprentissages, elle a œuvré dans le cadre de la formation initiale des enseignantes et enseignants franco-ontariens et québécois. Elle est membre du groupe international

MARDIF (maîtrise de recherche à distance internationale francophone) chapeauté par l'Université de Rouen. Ses derniers ouvrages, dont *L'évaluation dans l'école*, chez ESF, font d'ailleurs la promotion d'un univers socioconstructiviste en matière d'évaluation, notamment par l'utilisation de dossiers progressifs et de l'observation de l'élève en classe. Sa recherche cible, entre autres, l'évaluation des compétences professionnelles en contexte de stage. Outre l'évaluation, ses champs d'intérêt touchent particulièrement la personne enseignante, son évolution, ses compétences et les facteurs permettant de favoriser sa persévérance dans la profession, sans oublier l'évaluation de la qualification de la profession.

louise.belair@uqtr.ca

Kathleen Bélanger détient un baccalauréat en enseignement secondaire (univers social) et un baccalauréat en histoire. Elle est étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et son sujet de recherche porte sur les « Moyens d'intervention pour développer le jugement critique des étudiants en formation à l'enseignement ». Elle est également agente de recherche dans le Projet *Accompagnement-Recherche-Formation de la mise en œuvre du PFEQ*.

kathleen.belanger@uqtr.ca

Geneviève Bergeron détient une M. A. en psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est auxiliaire de recherche à la Chaire de recherche Normand-Maurice : une stratégie d'excellence pour la réussite scolaire et le développement durable.

genevieve.bergeron1@uqtr.ca

Rollande Deslandes, Ph. D., est professeure titulaire et directrice des études de cycles supérieurs au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheure au CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire). Elle est aussi responsable du Laboratoire de recherche Famille-école-communauté et compétences transversales (FECCT) de l'UQTR. En 2004, elle a reçu le Prix d'excellence en recherche de l'UQTR. Ses travaux de recherche portent, entre autres, sur les relations école-famille-communauté à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire, l'influence de la participation parentale relativement à la réussite, au développement et au bien-être de l'élève, les raisons qui

motivent les parents à participer au suivi scolaire du jeune et la question des devoirs et leçons au primaire et au secondaire. Elle a publié un article récent : R. Deslandes et R. Bertrand (2005). « Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations », *The Journal of Educational Research*, 98(3), p. 164-175.

Site Web personnel : <<http://www.uqtr.ca/~deslande>>
rollande.deslandes@uqtr.ca

Hélène Fournier est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation et étudiante au doctorat réseau en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chargée de cours et professionnelle de recherche. Ses intérêts de recherche portent sur l'intégration des TIC et sur les compétences informationnelles en milieu universitaire.

helene.fournier@uqtr.ca

Renée Gagnon, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières en didactique du français, langue maternelle. Elle est engagée dans la formation initiale des enseignants et des enseignantes du primaire. Ses intérêts de recherche portent sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture textuelle aux élèves du primaire et, particulièrement, aux élèves du 1^{er} cycle qui débutent à l'écrit.

renee.gagnon@uqtr.ca

Sylvie Harvey est titulaire d'une maîtrise en sciences du loisir et étudiante au doctorat réseau en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle a une expérience de chargée de cours dans le domaine des TIC et de professionnelle de recherche. Sa thèse de doctorat porte sur le développement d'un logiciel-outil destiné aux bénévoles.

sylvie.harvey@uqtr.ca

Corneille Kazadi détient un Ph. D. en didactique des mathématiques de l'Université de Paris VII, après avoir obtenu une licence en mathématiques de l'Université nationale du Zaïre. Il est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses champs d'intérêt portent sur les erreurs, difficultés, obstacles, ruptures dans l'enseignement et l'apprentissage

des mathématiques au primaire, au secondaire et en adaptation scolaire. Il s'intéresse également à la formation des maîtres en mathématiques à ces mêmes niveaux, à l'évaluation formative des apprentissages en mathématiques et aux conceptions et représentations des enseignants et des élèves en mathématiques. Sa thèse de doctorat s'intitule: *Exploration des pratiques de professeurs des mathématiques du secondaire à l'égard de l'évaluation formative en mathématiques.*

corneille.kazadi@uqtr.ca

Carine Lachapelle possède un baccalauréat en enseignement secondaire (français) et un baccalauréat en histoire. Elle est étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et son sujet de recherche porte sur le socioconstructivisme. Elle est également agente de recherche dans le *Projet Accompagnement-Recherche-Formation de la mise en œuvre du PFEQ.*

carine.lachapelle@uqtr.ca

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est chercheure au LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation) de l'UQTR et responsable de ce laboratoire; elle est aussi membre de l'ORE (Observatoire des réformes en éducation). Elle a rédigé plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage des mathématiques, sur la problématique Femmes et mathématiques, sciences et technologies, la pédagogie interculturelle et de l'équité, sur la philosophie pour enfants, adaptée aux mathématiques, sur la formation continue et l'accompagnement socioconstructiviste, sur le travail en équipe-cycle et équipes de collègues. Elle a récemment réalisé des recherches portant sur *Une approche philosophique des mathématiques et l'affectivité, Les croyances et attitudes à l'égard des mathématiques, des sciences et des technologies* et *Le travail d'équipe entre collègues ou travail en équipe-cycle*. Elle est actuellement engagée dans un projet d'envergure d'Accompagnement-Recherche-Formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise pour l'ensemble du Québec.

louise.lafortune@uqtr.ca

Christine Lebel est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université d'Ottawa depuis 2001. Professeure en formation pratique et responsable pédagogique des stages au préscolaire et primaire au Département des sciences de l'éducation à l'UQTR depuis 2002, elle s'intéresse à la formation initiale et continue des enseignants et particulièrement aux dispositifs et démarches de formation susceptibles d'intensifier la professionnalisation du métier. Outre des recherches liées aux stages et aux représentations des divers formateurs engagés dans cette formation, sa recherche actuelle porte sur la démarche d'analyse de construits au service de la persévérance dans l'enseignement.

christine.lebel@uqtr.ca

Sonia Lefebvre, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Sa thèse de doctorat porte sur l'étude de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) au primaire en relation avec la pratique enseignante. Elle possède une expérience de chargée de cours et d'assistante de recherche dans le domaine des TIC.

Sonia.Lefebvre@uqtr.ca

Jean Loiselle, Ph. D., est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et occupe actuellement le poste de directeur de ce département. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'utilisation des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage et sur le développement des compétences informationnelles; ils ont conduit à la publication de plusieurs articles et présentation de communications sur ces thèmes. Il a réalisé plusieurs projets de développement de sites ou de matériel didactique exploitant les TIC à des fins éducatives. Il s'intéresse aussi au développement professionnel des futurs enseignants et à la pédagogie universitaire.

jean.loiselle@uqtr.ca

Geneviève Milot est étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Depuis l'obtention de son baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire à l'UQTR, elle s'intéresse aux

perspectives d'intervention des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement quant au développement de la métacognition dans leur pratique éventuelle.

genevieve.milot@uqtr.ca

Sylvie Ouellet est professeure régulière en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle possède un doctorat et une maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval. Ses recherches portent sur la relation authentique et sur le développement d'habiletés de communication à l'aide d'une approche d'éducation expérientielle et psychomusicale ainsi que sur l'autoévaluation des compétences professionnelles en enseignement. De plus, Sylvie Ouellet a suivi une formation en musicothérapie de la California State University of Long Beach. Elle est membre chercheure du laboratoire de recherche Famille, école, communauté et compétences transversales de l'UQTR, membre de l'Association internationale de recherche en faveur des personnes ayant un handicap mental (AIRHM) et musicothérapeute accréditée (MTA) de l'Association de musicothérapie du Canada.

sylvie.ouellet@uqtr.ca

Charles Paré Ph. D., Ps. Éd., est membre du conseil d'administration du Centre de prévention du suicide de Québec (CPSQ). Il a œuvré pendant de nombreuses années auprès d'adolescents vivant des difficultés comportementales et des détresses psychologiques importantes. Il est également professeur de clinique à la Faculté de médecine de l'Université Laval, rattaché à l'unité de recherche de gériatrie au Centre hospitalier Saint-Sacrement de Québec ainsi que membre du Réseau international du processus de production du handicap (RIPPH).

accueil@psquebec.ca

Ghyslain Parent, Ph. D., est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et responsable du programme d'enseignement en adaptation scolaire. Il a enseigné quinze ans dans des classes en adaptation scolaire, au primaire et au secondaire. Il a été souvent confronté à la détresse psychologique de jeunes adolescents et de jeunes adultes. Il s'intéresse depuis de nombreuses années à la problématique du suicide des jeunes. De

plus, il a effectué plusieurs recherches sur le décrochage scolaire, sur la formation continue des enseignants ainsi que sur divers aspects de la déficience intellectuelle.

ghyslain.parent@uqtr.ca

François Perreault est titulaire d'une maîtrise en technologie éducative de l'Université Laval et étudiant au doctorat en éducation à l'Université de Montréal. Il occupe un poste de professionnel au service de soutien pédagogique et technologique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Sa thèse de doctorat porte sur le développement d'un cours médiatisé en didactique des sciences humaines.

francois.perreault@uqtr.ca

Ginette Plessis-Bélair, Ph. D. en éducation de l'Institut d'éducation de l'Université de Londres, est présentement professeure, spécialisée en didactique du français, au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Détentrice d'un baccalauréat en linguistique, ses travaux de maîtrise, tout comme ceux du doctorat, ont porté sur des aspects du développement du langage parlé, de sa pratique et de son enseignement dans les classes. L'enseignement de madame Plessis-Bélair porte essentiellement sur l'acquisition du langage et la didactique de l'oral. Bien que ses recherches, au fil des ans, lui aient permis d'approfondir des aspects de la didactique du français autant en lecture, en écriture qu'en oral, et ce, pour le primaire et le secondaire, la majeure partie de ses écrits portent sur la didactique du français parlé. On trouve deux de ses récentes contributions dans *La notion de compétence en éducation et en formation* (2004): «Le rôle de la didactique de la communication orale dans le programme de formation de l'école québécoise» et «L'enseignement de la communication orale dans les classes: absence de formation pour les futurs enseignants», dans R. Toussaint et C. Xipas (dir.), Paris, L'Harmattan.

ginette.plessis-belair@uqtr.ca.

Nicole Poliquin est médecin, diplômée de l'Université Laval, et psychiatre spécialisée dans le traitement des troubles de l'humeur chez les enfants et les adolescents. Elle est en pratique privée à Los Angeles et assistante-professeure bénévole à l'University of

Southern California, Keck School of Medicine. Elle a obtenu un certificat dans la pratique de la psychanalyse de l'Institut de psychanalyse de Los Angeles. Madame Poliquin est membre de l'Association canadienne de psychiatrie et fellow du Collège Royal des médecins et chirurgiens du Canada et distinguished fellow de l'American Psychiatric Association.

drp@nicolepoliquinmd.com

Liliane Portelance, titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal, est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est chercheuse associée du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et membre du Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement (LADIPE). Ses intérêts de recherche portent plus particulièrement sur les interventions pédagogiques qui favorisent la métacognition, les compétences professionnelles et l'approche culturelle de l'enseignement, le partage des savoirs entre enseignant et stagiaire et la collaboration entre novice et expert dans le milieu scolaire.

liliane.portelance@uqtr.ca

Nadia Rousseau est détentrice d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998, elle a commencé sa carrière universitaire à l'Université de l'Alberta dans les domaines de la supervision de stage et de la pédagogie de l'inclusion scolaire. Titulaire de la Chaire de recherche Normand-Maurice et chercheure au CRIRES, elle s'intéresse tout particulièrement à l'expérience scolaire des jeunes ayant des besoins particuliers et à la connaissance de soi des jeunes ayant des troubles d'apprentissage.

nadia.rousseau@uqtr.ca

Noëlle Sorin est professeure de didactique du français au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son principal domaine de recherche est la didactique de la littérature pour la jeunesse où elle explore particulièrement la lecture/écriture littéraire. Par ailleurs, elle se préoccupe de l'histoire de l'édition pour

la jeunesse et a publié une monographie aux éditions Variétés en 2001. En 2003, Noëlle Sorin participait à un ouvrage collectif, *La littérature pour la jeunesse 1970-2000*, publié chez Fides, dans un chapitre intitulé « Traces postmodernes dans les miniromans et premier romans ». Un ouvrage collectif, *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant*, qu'elle a codirigé avec Suzanne Pouliot, est paru aux Cahiers scientifiques de l'ACFAS (2005). *La mémoire comme palimpseste en littérature pour la jeunesse* a été publié chez Nota bene, en 2005, sous sa direction.

noelle.sorin@uqtr.ca

Françoise Tremblay est chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières, aux Départements des sciences de l'éducation, des arts et de français. Détentrice d'une maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, son mémoire porte sur l'analyse phénoménologique d'expériences en enseignement. Dans le cadre du renouvellement du programme de formation en enseignement secondaire, elle a collaboré étroitement à la mise à jour des guides de stage ainsi que du cours-laboratoire d'expérimentation d'habiletés d'enseignement. Elle supervise des stages en milieu scolaire depuis près de 25 ans.

francoise.tremblay@uqtr.ca

Caroline Vézina détient un baccalauréat en littératures française et québécoise de l'Université Laval et elle est étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son projet de maîtrise porte sur le récit de vie et son influence sur le développement des compétences langagières et de la connaissance de soi des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage. Elle est également assistante de recherche pour la Chaire de recherche Normand-Maurice où elle s'intéresse particulièrement à la tâche globale.

caroline.vezina@uqtr.ca

Hélène Ziarko est professeure agrégée au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation et de l'Université Laval. Elle est actuellement directrice du programme de *Baccalauréat en éducation au préscolaire et enseignement au primaire*, programme dans lequel elle est aussi responsable des cours

portant sur le développement et l'apprentissage et sur le développement du langage de l'enfant. Plusieurs recherches subventionnées lui ont permis d'examiner la relation entre développement du langage oral, développement de la littératie et développement de la pensée chez l'enfant, notamment au moment de l'entrée dans l'écrit. Les thèses et les mémoires qu'elle a dirigés s'inscrivent également dans ce champ de recherches, certains examinant aussi les implications pédagogiques et didactiques d'une telle relation dans l'enseignement de la langue au préscolaire et au primaire.

helene.ziarko@fse.ulaval.ca

