

CENTRE D'ETUDES UNIVERSITAIRES D'ABITIBI-TEMISCAMINGUE

EVOLUTION ET ANALYSE D'UNE EXPERIMENTATION DE SOUTIEN PEDAGOGIQUE

AUPRES D'ENSEIGNANTES DE NIVEAU PRIMAIRE A LA

COMMISSION SCOLAIRE DE VAL D'OR

PAR

NICOLE PICHETTE

RAPPORT DE RECHERCHE PRESENTE  
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION  
SOUS LA DIRECTION DE JEANNE MAHEUX

MAI 1982

19 OCT. 1982



**Cégep** de l'Abitibi-Témiscamingue  
**Université** du Québec en Abitibi-Témiscamingue

### **Mise en garde**

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION . . . . .	1
CHAPITRE PREMIER - UNE EXPERIENCE EN PEDAGOGIE DE CHANGEMENT . . . . .	6
L'historique	
Les limites de l'étude	
Les fondements	
La notion d'authenticité	
La notion de participation à l'apprentissage	
La notion d'autonomie	
La notion d'ordre, d'effort, de dépassement personnel	
Les dimensions à considérer	
La démarche de l'équipe	
CHAPITRE II - UNE TRANSFORMATION DU VECU . . . . .	46
L'organisation de l'environnement	
La salle de classe	
La structure de travail	
Des outils de travail	
Les activités	
Des mises en situation variées	
La démarche de recherche	
Le développement de talents	
Les interventions et les attitudes	
Etre à l'écoute	
Faire participer	
L'évaluation	
L'observation des changements	
Des instruments	
CHAPITRE III - LE SOUTIEN PEDAGOGIQUE A L'EXPERIENCE . . . . .	122
Les traits liés au processus d'innovation	
Les traits liés à l'intervention du conseiller pédagogique	
CONCLUSION . . . . .	152
Les effets de l'expérience	
Elements de prospectives	
BIBLIOGRAPHIE. . . . .	160
APPENDICE. . . . .	165

## LISTE DES HORS-TEXTE

Tableau	Page
1. Les opérations d'un système d'enseignement à trois niveaux hiérarchiques . . . . .	10
2. Tableau de programmation . . . . .	58
3. Fiches de travail . . . . .	60
4. Les stratégies de Williams, énumération et définitions . .	77
5. Grille d'observation des talents . . . . .	110
6. Observation d'un talent particulier . . . . .	111
7. Evaluation d'une activité . . . . .	113
8. Extrait du questionnaire portant sur les quatre processus éducatifs . . . . .	115

## INTRODUCTION

Le présent rapport de recherche fait état de l'évolution et de l'analyse d'une expérience pédagogique au niveau primaire, dans une commission scolaire locale. Cette expérience se situe dans le secteur d'action d'un conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement. Elle se greffe à la nécessité de circonscrire une démarche menée de façon ponctuelle auprès d'enseignantes afin de porter un jugement susceptible d'éclairer les interventions ultérieures.

Penser l'action du soutien pédagogique en fonction de celles qui oeuvrent quotidiennement sur le terrain est noble en théorie mais difficile en pratique. Outre les exigences contenues dans les plans de développement de l'organisme, certains réduisent cette activité à une simple mise à jour des enseignantes qui se fait en fonction des programmes. Il est aberrant de constater qu'en dépit de commentaires et d'écrits dénonciateurs de l'enseignement magistral, la formation des enseignantes insiste peu sur la reconnaissance de différences individuelles.

Le rôle de soutien peut revêtir différentes significations: dans un système encyclopédique, on retrouve la plupart du temps des conseillers dans diverses matières. Ces derniers définissent et opérationnalisent des programmes qui justifient leurs interventions auprès des enseignantes afin que celles-ci en fassent une utilisation conforme. Les journées de planification sont employées à quelques périodes d'entraînement, à l'ex-

périmentation de leçons modèles et à l'information sur des méthodes.

Moins fréquemment, il arrive qu'une commission scolaire requière les services d'un conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement. Il n'a pas la préoccupation d'une matière en particulier mais doit les considérer toutes et axer ses interventions davantage sur l'approche que sur le contenu.

Pour en arriver à influencer le changement, il devient impérieux que ce conseiller pédagogique s'en rapporte constamment à un cadre référentiel et qu'il entreprenne lui-même une démarche. Celle-ci exige l'engagement volontaire et prolongé dans la confrontation de son expérience avec celles d'autres agents qui ont le goût d'explorer des avenues plus conformes à leurs aspirations.

En 1976, des interventions du conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement suscitent l'intérêt d'enseignantes pour l'étude de la philosophie de l'éducation définie antérieurement par l'organisme. Une équipe de travail se forme. Elle espère trouver dans les documents officiels une approbation à questionner la pratique éducative et par-là, une possibilité de changements pédagogiques. Elle ne veut plus prôner de beaux principes alors que la préoccupation majeure demeure la transmission de connaissances chez tous les élèves et ce, par les mêmes canaux. En des termes positifs, l'équipe désire actualiser le développement de l'autonomie, la participation à l'apprentissage, la croissance de l'authenticité, le goût de l'effort, de l'ordre et du dépassement personnel.

tel que souhaité dans les buts éducationnels. Elle veut réaliser cette actualisation, non pas à partir de directives, mais dans le sens de ses croyances et de ses préoccupations.

La naissance de l'innovation pédagogique n'est pas seulement la résultante d'une remise en question de leur rôle par des enseignantes. Elle est reliée à la conviction du conseiller pédagogique qu'un changement s'opère par une action continue avec un groupe restreint et volontaire. Ce dernier croit également que la présente étude peut guider certains autres personnels dans les demandes ou encore, dans les offres de soutien pédagogique.

Pour cerner toute l'ampleur de la démarche, il apparaît indispensable de réaliser une rétrospective et de rapporter l'expérience telle qu'elle s'est déroulée dans le temps et dans les faits.

Le premier chapitre présente les éléments du problème et situe le contexte de l'innovation. Il comporte quatre parties dont deux s'attachent davantage aux raisons qui ont motivé la démarche de recherche. Le récit chronologique d'événements vécus à la Commission scolaire précise des faits susceptibles d'éclairer sur les circonstances où s'insère la naissance de l'équipe. Il explique les cadres organisationnels où cette dernière a puisé l'assurance de la possibilité d'action à l'intérieur du système. Une deuxième partie spécifie les limites de l'étude et les buts poursuivis. La troisième partie présente les fondements théoriques de

l'expérience. Elle commande la clarification de notions que l'on est parfois tenté de prendre pour acquises. Cette partie permet d'établir de façon plus opérationnelle la teneur de processus éducatifs valorisés au niveau de l'organisme. L'investigation réalisée débouche ensuite sur la schématisation de toute la démarche.

Le deuxième chapitre traite de l'application concrète des découvertes de l'équipe dans les classes. Ce chapitre fait ressortir toute l'importance de la recherche-action. A la lumière d'auteurs ou de l'expérience du soutien pédagogique et de celle des enseignantes, l'équipe a décidé de transferts possibles en classe. Le choix de quatre axes de travail se justifie par la précision des processus éducatifs étudiés précédemment. Pour l'équipe, il est impensable de viser un changement en profondeur dans les classes, sans considérer simultanément l'organisation de l'environnement, les activités, les interventions et les attitudes de même que l'évaluation. Les considérations théoriques ne servent qu'à amplifier des convictions déjà explicites. Que ce soit au niveau de l'intervention du conseiller pédagogique auprès des enseignantes ou de l'intervention de celles-ci auprès des élèves, la même méthode est utilisée. Le formateur est centré sur le formé: il met ce dernier en contact avec des sources d'apprentissages et l'aide à intégrer sa démarche personnelle. De plus, le formateur questionne constamment son action et il s'ajuste à la situation.

Le troisième chapitre fait un retour sur l'évolution de la démarche au cours des années. Il rapporte des convictions acquises quant aux



variables susceptibles d'avoir influencé le déroulement de l'expérience. Les agents de changement qui veulent modifier certains aspects de la pratique traditionnelle, sont placés devant un grand nombre d'alternatives stratégiques. Cette partie du rapport de recherche est consacrée à une réflexion qui tente d'interpréter des données d'analyse. Elles sont présentées sous les traits liés au processus d'innovation et les traits liés à l'action du conseiller pédagogique. Ce chapitre se veut, sinon un guide, du moins une indication à de futurs innovateurs.

Outre un bref retour sur la recherche, la conclusion rapporte quelques effets de l'expérience dont des réactions positives de la part de directions, la réalisation d'objectifs non prévus et la diffusion de l'innovation. Elle présente de plus certains éléments de perspectives susceptibles de concourir à compléter l'action entreprise.

Somme toute, ce rapport de recherche revêt l'aspect d'un document de travail utilisable par l'équipe et par des membres de l'organisme qui veulent cheminer dans le sens des buts éducationnels élaborés au niveau de la Commission scolaire.

## CHAPITRE PREMIER

### UNE EXPERIENCE EN PEDAGOGIE DE CHANGEMENT

Depuis les années soixante, l'enseignement est repensé, redéfini et bien souvent, dans le local de classe, vécu en toute quiétude et tradition. Enfants et enseignantes ont un an de vie commune. Les programmes sont déterminés de l'extérieur, prescriptifs, répartis sur une grille-horaire ou d'après les manuels.

L'élève se soumet à l'autorité. Pas de marginalité possible, sinon il est identifié mésadapté affectif ou dans son apprentissage. L'enseignante est celle qui sait. L'enfant est celui qui apprend et qui doit alors reproduire le plus fidèlement possible ce qu'on lui a transmis. La mémoire est certes la faculté privilégiée. La vérification des acquis se fait à des périodes fixes et de façon uniforme pour tous.

A la Commission scolaire, depuis bientôt sept ans, l'élève doit "devenir capable de ...". De nombreux objectifs ont été prédéterminés et regroupés dans des programmes institutionnels. Ces objectifs doivent être atteints pour témoigner de la performance. L'accent est mis sur le rationnel, la productivité et l'efficacité. L'évaluation porte évidemment sur l'atteinte de ces objectifs.

Parallèlement à la confection des programmes-matières, une philosophie de l'éducation a été précisée. En théorie, on prône le développement intégral de l'enfant. En pratique, la préoccupation première demeure la dispensation de notions. On recommande la vérification de l'assimilation du français, de la mathématique et parfois, de la catéchèse.

Les programmes sont perçus comme des masses de connaissances à transmettre. Ils constituent, le plus souvent, le point de départ à la réflexion collective sur l'enseignement. Ils volent la vedette au principal concerné: l'enfant. De ce fait, pour plusieurs, il est quasi impensable de croire que l'on puisse enseigner différemment que dans le même ordre pour tous, de la même manière et en recherchant les mêmes résultats.

Si d'aucuns sont convaincus de la rentabilité d'un fonctionnement uniforme et légendaire, d'autres sont conscients d'une dichotomie entre l'information qu'ils ont à véhiculer et leur confiance dans les capacités individuelles de recherche et de formation de ceux dont ils ont la charge. Aussi, veulent-ils mettre en valeur de nouvelles approches. Leur tâche première consiste à désapprendre les vieux schèmes et à miser sur l'originalité et le potentiel.

Le goût d'expériences novatrices et l'actualisation de croyances profondes dans l'agir quotidien engendrent de nombreuses difficultés. Tout nouveau fonctionnement est confronté avec la réalité

traditionnelle dont l'ancrage est solidement établi. En réaction aux dérangements anticipés, les novateurs rencontrent des comportements de résistance à tout changement même mineur.

Fortes de leurs doutes dans la valeur éducative du système actuel, de leur intérêt pour l'enseignement, de leur ouverture au travail d'équipe et à la critique constructive, des enseignantes se sont jointes à un conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement, dans le but de travailler à la réalisation de leurs aspirations.

C'est ainsi qu'en 1976, est né le groupe en pédagogie de changement.<sup>1</sup> Dans ce chapitre, il sera fait état de l'expérience vécue par ce groupe. Trois points y concourent. Dans un premier temps, l'historique de l'expérience est retracé de façon plus explicite. La présentation des fondements constitue le point central du chapitre. Un bref aperçu de la démarche de l'équipe complète cette première partie du rapport de l'expérience.

### L'historique

En 1973, la commission scolaire de Val d'Or s'engage dans un mouvement de renouveau conforme à l'esprit du règlement no 7 et de l'École, Milieu de vie (2):

---

<sup>1</sup>Cette appellation servira à désigner l'équipe tout au cours de l'expérience.

Le cadre général d'organisation de l'enseignement que constitue le règlement no 7 du ministère de l'Éducation privilégie une forme d'organisation pédagogique centrée sur l'enfant. La mise en place de cette forme d'organisation de l'école élémentaire qui veut faciliter le progrès continu de l'élève en faisant une plus large part à l'individualisation de l'enseignement... dépend le plus souvent de facteurs propres au milieu.<sup>1</sup>

Cette volonté de prise en charge se concrétise d'abord par l'instauration, au plan administratif d'un mode de fonctionnement décentralisé, initié par la direction générale. Au plan pédagogique, cette prise en charge et cette décentralisation s'exercent dans les limites d'un modèle de fonctionnement pédagogique interactif. Ce modèle, présenté au tableau 1, identifie les paramètres à considérer, soit les intentions, les structures et les procédés. L'organisation doit définir ces éléments tant au niveau des buts et orientations qu'au niveau des programmes et des performances.

---

<sup>1</sup>Ministère de l'Éducation, L'École, Milieu de vie (2) élémentaire, Organisation pédagogique de l'enseignement élémentaire, (Québec: 1975), p. 7.

TABLEAU 1

LES OPERATIONS D'UN SYSTEME D'ENSEIGNEMENT  
A TROIS NIVEAUX HIERARCHIQUES

Niveaux / Paramètres	Intentions	Structures	Procédés
Niveau des buts	Buts éducationnels	Structure organisationnelle	Processus éducatifs
Niveau des programmes	Objectifs de programmes	Structure des programmes	Stratégie d'enseignement
Niveau des performances	Objectifs de performances	Unités d'instruction	Tactiques

Source: John Mc Manama, Systems Analysis for Effective School Administration, (West Nyack, N.Y.) Parker Publishing Company Inc. 1971, p. 62.

Il est à noter que l'ordre de présentation du modèle est de première importance. Ainsi, une organisation ne peut amorcer sa démarche par le niveau des performances. Elle doit définir dans l'ordre le niveau des buts, des programmes et des performances. De même, la définition des intentions est préalable à celle des structures et la définition de ces dernières, à celle des procédés. Les intentions permettent d'identifier ce qui est poursuivi par l'organisation. Suivent alors l'identification des structures à mettre en place et la façon dont cela doit être fait, soit la précision des procédés.

Les éléments buts, programmes et performances impliquent trois niveaux hiérarchiques différents. La recherche des buts est à incidence sociale. Dans cette identification, l'organisation doit se rappeler

qu'elle est un sous-système social. Le niveau des programmes relève des spécialistes en ce domaine. C'est le niveau d'intervention par excellence des conseillers pédagogiques. Selon les spécifications du modèle retenu, le niveau des performances appartient aux enseignantes et aux élèves.

Une première étape opérationnelle de l'application de ce modèle a consisté à retenir les services des individus impliqués dans la recherche des buts. Le Comité d'élaboration des buts éducationnels<sup>1</sup> fut alors formé à la Commission scolaire. Ce comité était composé de trois commissaires et du directeur général, auxquels s'étaient joints une douzaine de parents. Ces derniers furent nommés au sein des comités d'écoles après manifestation de leur intérêt à représenter l'ensemble. Le comité a travaillé à préciser l'orientation générale des activités éducatives à la Commission scolaire. Cette orientation se lit comme suit:

Permettre à l'enfant de fonctionner comme un membre responsable dans la société en lui assurant une formation intégrée par le développement de ses potentialités physiques, affectives, sociales, morales, religieuses et intellectuelles.<sup>2</sup>

Ce comité a déposé un document définitif deux ans après le début de ses travaux. Il a cerné les paramètres intentions, structures et

---

<sup>1</sup>Ce comité est identifié par le sigle CEBE.

<sup>2</sup>Commission scolaire de Val d'Or, Les buts éducationnels et les processus éducatifs, Texte final, (Val d'Or: 1975), p. 4.

procédés du niveau des buts. Une fois cette étape réalisée, il a été possible d'accéder au niveau des programmes.

En 1974, la Commission scolaire procède à l'engagement du conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement. Celui-ci a comme tâche, entre autres, de voir à l'application du règlement no 7, de favoriser l'intégration des matières de même que la diffusion et la mise en pratique des processus éducatifs précisés. Il est le seul conseiller pédagogique de ce type parmi les professionnels qui comptent en outre, un psychologue et des conseillers de matières.<sup>1</sup> L'embauche de ce personnel s'inscrit directement dans l'actualisation du modèle pédagogique nouvellement retenu par l'organisme. La conception des programmes et l'identification des stratégies sont alors mises en chantier.

En 1975, quelques tentatives d'application ont été réalisées. Par exemple, lors d'un cours en didactique de la mathématique, à l'intérieur d'un programme de perfectionnement contingenté, l'animateur attire l'attention des participants sur les stratégies utilisées. Lors d'interventions suivies dans une école, le conseiller en français va recommander de faire compléter des exercices en équipes. Il soulignera aussi l'importance de la valorisation des élèves. Ailleurs, il est suggéré de

---

<sup>1</sup>Ceux-ci sont des conseillers pédagogiques en français, mathématique, éducation physique, anglais et enseignement moral et religieux.



laisser ceux-ci s'exprimer spontanément, chaque matin, durant quinze minutes. Une école organise des rencontres systématiques où conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement et personnel questionnent les buts éducationnels. Ces tentatives font naître une définition nouvelle du soutien pédagogique.

En 1976, deux types d'intervention professionnelle auprès des enseignantes caractérisent la fonction du conseiller pédagogique à la commission scolaire de Val d'Or. C'est au niveau de la conception de l'intervention éducative en classe et de l'intervention de soutien que se distinguent la fonction du conseiller pédagogique de matières et celle du conseiller en organisation de l'enseignement. D'une part, certains conseillers diffusent leur programmes-matières sans souci de concentration, alors que d'autre part, le conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement a comme préoccupation majeure l'intégration des matières. Les uns insistent sur le "quoi" et l'autre sur le "comment". Pour les premiers l'application des processus éducatifs permet l'acquisition de la matière. Pour le second, cette application se fait par des moyens variés dont les disciplines scolaires. Cette dysfonction fortement ressentie a permis de personnaliser l'action professionnelle du conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement, ce qui s'est avéré un élément fondamental d'évolution de l'organisation. Cette dernière a pris conscience de la différenciation: plutôt que de chercher à étouffer la fonction divergente, elle lui a permis de se développer. C'est à cette particularité que l'on doit

l'expérience novatrice en cours depuis 1976 à la commission scolaire de Val d'Or.

Cette ouverture de l'organisation consacrait une nouvelle définition du rôle de conseiller pédagogique. Ce dernier était pressenti comme un agent dont la responsabilité est d'assurer et de soutenir le changement. Il n'était plus quelqu'un dont la seule mission consistait à garantir la permanence de son système. Selon cette nouvelle perspective, le conseiller pédagogique se doit de travailler avec des enseignantes pour les aider à récupérer de leurs expériences quotidiennes ce qui est nécessaire pour assurer leur croissance personnelle et la croissance de ceux dont elles ont la responsabilité. Dans ce sens, il serait utopique de vouloir décider à la place d'un autre, ce qui est le mieux pour lui. Il faut douter de la pertinence de ce moyen. Au contraire, il semble préférable, bien que beaucoup plus difficile, de créer les conditions qui vont permettre de réfléchir sur l'acte d'enseigner. Le changement, s'il s'avère nécessaire, devient alors une décision de l'individu et non une solution prescriptive.

Cette nouvelle manière de penser l'enseignement et le rôle de soutien a vivement suscité l'intérêt d'enseignantes qui s'interrogeaient sur leurs gestes quotidiens. Deux enseignantes, préoccupées par l'approche proposée en sciences humaines à l'élémentaire, manifestent à ce moment au conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement leur désir de travailler à développer chez l'enfant le plus grand nombre

de talents et d'habiletés possibles et ce, à l'intérieur de toute la vie de classe. Une enseignante d'une autre école se joint au petit groupe qui discute pédagogie.

En 1977, un cours universitaire sur les théories d'apprentissage renforce la détermination des équipières à interroger leur vécu, à clarifier leurs croyances, à se ressourcer et à expérimenter. L'équipe comprend alors trois enseignantes. Cette équipe rayonne. En 1978, trois enseignantes s'ajoutent. L'équipe établit un programme d'activités fondé sur le désir d'entreprendre une autre année d'expérimentation en classe. Elle demande un stage sur la rétroaction de l'acte pédagogique. Un cours est organisé par le conseiller pédagogique après spécification des besoins par les membres.

Cette activité constitue, pour certains, une amplification du mouvement novateur. Les directions s'objectent: quelques actions isolées ne peuvent nuire; cependant, un engagement plus sérieux et un encouragement officiel risquent de perturber le climat et le fonctionnement des écoles. Après maintes rencontres et démarches auprès des autorités de la Commission scolaire, le conseiller pédagogique obtient l'assurance que les professeurs, déjà en cheminement, pourront continuer leur recherche. Une direction d'école et une adjointe manifestent leur intention de faire partie de l'équipe et de collaborer au vécu des classes de façon spécifique. Elles veulent en arriver à animer leur personnel dans un avenir rapproché. Toutes deux abandonneront en cours d'année.

Pour la première fois, l'équipe a eu à justifier sa démarche. Cette situation a permis de clarifier le but recherché et a renforcé la volonté de poursuivre dans la direction choisie. A la fin de l'année scolaire 1978, deux enseignantes se retirent de l'équipe pour fin de retraite et trois autres s'ajoutent. L'équipe compte, à ce moment huit personnes, y compris le conseiller pédagogique. Ce nombre ne variera pas durant les deux années suivantes.

Dès lors, le programme d'activités en ressourcement prévoit l'étude de différents thèmes dont l'approche informelle, un regard sur les mathématiques, les interventions du professeur, la reconnaissance de talents, l'observation du fonctionnement et l'évaluation.

Au cours de 1978 et jusqu'à ce jour, le conseiller pédagogique demeure le responsable de l'animation et du fonctionnement de l'équipe. Il est également le pourvoyeur de ressources humaines et littéraires. Il a ainsi l'occasion de constater une motivation grandissante pour un enseignement orienté vers le dynamisme et les caractéristiques personnelles de l'élève. Il remarque aussi une préoccupation de plus en plus constante de questionner le réel et la rentabilité des actions entreprises.

Le fait de vivre une démarche innovatrice amène à s'interroger et à étudier les conséquences du changement. Ces interrogations sont d'autant plus motivantes que l'intention d'innover n'était pas préalable

aux gestes posés. C'est en réaction au réel que le mouvement a pris forme. Maintenant, certains résultats d'activités sont observables, cependant, la réflexion nécessite de connaître le contexte pour en comprendre le prétexte et la signification. Subjectivement, le conseiller pédagogique sait que la démarche favorise la croissance personnelle des enseignantes impliquées et l'amélioration de l'enseignement. Rationnellement, il doit analyser l'expérience pour permettre son évolution.

#### Les limites de l'étude

Cette recherche ne vise pas à identifier une pratique qui voudrait ne substituer à toute autre. Elle tend simplement à examiner et analyser une expérience novatrice dans une commission scolaire locale.

La volonté d'entreprendre une démarche pédagogique provient de la base. Elle s'inscrit dans les cadres établis par l'organisme à savoir, les buts éducationnels et les processus éducatifs précisés antérieurement. Commencée en 1976, elle se poursuit toujours. La présente recherche se veut un temps d'arrêt, une observation de ce vécu. En d'autres termes, il s'agit de préciser le pourquoi et le comment d'une expérience pédagogique et d'analyser ses effets en vue d'en tirer le plus d'indications possible pour l'avenir.

Globalement, l'expérience pédagogique dont il est question porte à la fois sur les contenus, les structures et la relation éducative. Au début, nul ne savait quelle forme allait prendre la démarche de recherche. Les intentions du départ, à cause de leur dynamisme émergeant dans la conscience individuelle et dans la réalité de la classe n'ont pas cessé d'évoluer. Le mouvement de décentralisation à l'origine du changement, suppose des politiques qui régissent et harmonisent les grandes options éducatives. Les buts et les processus fixés permettent une latitude apparente et une certaine personnalisation. Ainsi, le groupe en pédagogie de changement a pu tenter une expérimentation à l'intérieur du système. Les objectifs étaient explicites et modérés, donc, acceptables. Le fait qu'un changement initié par la base puisse se développer, témoigne de la volonté évidente d'innover dans le sens d'une meilleure pédagogie. Bien qu'intuitive au départ, cette expérience s'est appuyée, au cours des ans, sur des fondements conceptuels dont l'essentiel sera communiqué au point suivant.

#### Les fondements

Pris dans son ensemble, le modèle de fonctionnement pédagogique retenu par la Commission scolaire suppose une interdépendance et une interaction de tous ses éléments.<sup>1</sup> Que ce soit entre les intentions ou les procédés, entre les trois niveaux, entre les intervenants ou les structures ainsi qu'entre les intervenants eux-mêmes, il y a actions et

---

<sup>1</sup>Ce modèle a été présenté au tableau 1 du présent rapport, p. 10.

réactions. Il est impensable de traiter les uns sans considérer les autres, si l'on veut être fidèle à l'esprit de l'orientation déterminée.

C'est dans cette optique que l'équipe en pédagogie de changement convient de se rencontrer chaque semaine. Lors des réunions, on se familiarise avec le modèle. L'instrumentation disponible motive à expérimenter. Chaque membre constate la nécessité d'évolution. On souhaite dès lors une participation à la mise en branle d'un processus de résolution de problème avec une personne-ressource.

Dans le contexte actuel, cette avenue présente des difficultés, des risques et exige le déploiement d'efforts et de ténacité. A l'exception de quatre journées de perfectionnement organisées sur temps-élèves, toutes les rencontres ou sessions se tiennent sur temps personnel. La tenue des activités se fait une fois la semaine, après la classe, parfois le samedi et durant les vacances d'été.

Un fonctionnement qui déroge du traditionnel ne peut se permettre l'improvisation, la confusion des idées ou l'inconséquence de l'action s'il veut être viable. Il demande aux initiateurs la clarification de leurs croyances, leur adhésion à un cadre général et à des objectifs. Cette remise en question est fort exigeante pour l'individu. La pensée d'Angers traduit bien le climat nécessaire à tout acte innovateur durable:

... une adhésion nourrie de réflexion critique... qui pousse la personne jusqu'à consentir à se remettre en question et à engager, s'il le faut, une conversion de la pensée et des attitudes.<sup>1</sup>

Pour les concepteurs, la théorie contenue dans le document sur les buts éducationnels devait être applicable d'emblée. Les processus éducatifs proposés demandaient toutefois à la plupart des praticiens de l'enseignement, des changements majeurs dans leur approche. La décision de travailler à opérationnaliser la philosophie de l'éducation précisée à la Commission scolaire résulte de son acceptation par l'équipe. Celle-ci y trouvait des orientations et des balises. Dans le but de se familiariser avec les propositions du Livre bleu,<sup>2</sup> l'équipe en pédagogie de changement a tâché de vivre elle-même ce qui y était souhaité pour les élèves. Tout ce qui concourait à expliciter le développement de l'authenticité, la participation à l'apprentissage, le développement de l'autonomie, le goût de l'effort, de l'ordre et du dépassement personnel a été étudié et vécu dans le sens de ce qui suit.

#### La notion d'authenticité

Pour être authentique, il faut d'abord se sentir en sécurité. Ce sentiment permet de s'exprimer en paroles, en gestes, en choix. Alors seulement, l'individu peut être sincère, vrai, naturel. Tout son

---

<sup>1</sup>Pierre Angers, Ecole et Innovation, Les Editions N.H.P., (Laval: GREI/N.H.P., 1978), p. 32.

<sup>2</sup>Appellation populaire du document traitant des buts éducationnels et des processus éducatifs, commission scolaire de Val d'Or, 1975.



apprentissage en est transformé. La personne est affectée dans son entier jusqu'au dynamisme profond de son être. Il est cependant difficile d'attendre cette implication dans un enseignement prédéterminé et cloisonné. Un apprentissage authentique, puisqu'il fait appel à toute la personne, doit répondre à des besoins manifestés et se poursuivre sur une certaine durée.

Des programmes trop précis, qui comportent un ordre à suivre ou une gradation d'objectifs, obligent l'enseignante et les élèves à se soumettre à une organisation intérieure. Angers, soutient que

Des plans d'études aussi détaillés ont le désavantage de structurer l'environnement éducatif de manière rigide. Ils emprisonnent élèves et professeurs dans une ornière dont il est difficile de sortir.<sup>1</sup>

A quelques exceptions près, les programmes actuellement en usage comportent un catalogue d'objectifs à atteindre et à vérifier. Les précisions quant à l'importance à accorder aux buts éducationnels y est absente. Selon Angers, de tels programmes

... façonnent l'environnement d'après des moyens pédagogiques et non d'après des finalités. La vue et la compréhension des objectifs s'affaiblissent chez les maîtres et les étudiants; l'expérience d'apprentissage perd son caractère d'authenticité. Il devient difficile, sinon impossible, à l'étudiant de s'approprier les connaissances en demeurant fidèle à ses démarches naturelles et en suivant son propre rythme d'apprentissage. Et le maître ne peut plus déployer une grande variété d'interventions auprès de chacun de ses étudiants.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Pierre Angers, Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes, Etudes et documents, (Trois-Rivières), p. 10.

<sup>2</sup>Ibid., p. 11.

Pour sa part, la Commission scolaire recommande les stratégies suivantes pour encourager l'authenticité:

Maintenir des relations interpersonnelles sécurisantes.

Développer la spontanéité.

Reconnaître et accepter les limites.

Exploiter positivement les situations négatives.

Respecter les croyances profondes.

Actualiser la capacité d'émerveillement.<sup>1</sup>

Ces stratégies, pour s'appliquer, doivent faire l'objet d'une appropriation et d'une remise en question de l'organisation de la classe et des activités.

Paré et Paquette s'expriment sur l'importance d'avoir une conception claire de l'apprentissage. Selon eux,

La façon de véhiculer un message est plus importante que le contenu d'un programme... La philosophie ne doit pas être séparée de la programmation; au contraire, c'est elle qui lui donne son sens, sa direction, sa teinte.<sup>2</sup>

Ils ajoutent:

Le résultat d'un apprentissage authentique doit être une augmentation de la liberté personnelle et de la puissance créatrice de l'individu.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Commission scolaire de Val d'Or, Les processus éducatifs et les stratégies d'enseignement, Document annexe aux buts éducationnels, (Val d'Or: 1975), 4.1.1. à 4.1.6.

<sup>2</sup>André Paré et Claude Paquette, "Une université ouverte à inventer", Pédagogie ouverte, Ed. N.H.P., volume 2, no 3, (avril 1977), p. 10.

<sup>3</sup>Ibid., p. 10.

Cet apprentissage fait appel à un ensemble de processus et d'habiletés qui lui permettent de traiter l'information qui lui provient de l'environnement et de lui-même. Il est de plus, fondé sur une motivation intrinsèque.

On retrouve, dans l'Opération départ, une présentation de l'apprentissage authentique comme phénomène de changement. Elle se lit comme suit:

L'apprentissage authentique est un phénomène de croissance et de changement intérieur, vécu et éprouvé par la personne, impliquant les ressources internes de celle-ci et son interaction avec un environnement perçu comme favorable.<sup>1</sup>

Jusqu'à maintenant, l'on peut noter que cette dimension est quelque peu négligée à l'école, à plus forte raison, lors de l'évaluation.

Dans ce sens, le rapport précise:

Le système scolaire néglige l'évaluation organismique et il utilise constamment l'évaluation conditionnelle... La valeur de la personne est mesurée et jugée par un système de poids et mesures extérieures à elle-même.<sup>2</sup>

Ainsi, l'on constate que, si l'expérience d'apprentissage authentique ne peut se mesurer par des critères extérieurs qui ne cernent qu'une infime partie de l'apprentissage, il est urgent de s'outiller à une reconnaissance plus complète des changements réalisés.

---

<sup>1</sup>Ministère de l'Éducation, L'Opération départ (Montréal), Livre 11, Gouvernement du Québec, (Québec: 1971), p. 57.

<sup>2</sup>Ibid., p. 88.

## La notion de participation à l'apprentissage

Pour cerner l'étendue de ce processus éducatif, il est intéressant de rapporter les notes explicatives contenues dans le document des buts éducationnels qui dit que

L'éducation est un apprentissage et un apprentissage est un acte personnel. L'enfant ne s'éduque pas, n'apprend pas tant par ce qu'on lui dit que par ce qu'il fait, soit au niveau de la préparation, de la réalisation et de l'évaluation d'une activité éducative.<sup>1</sup>

Mais en quoi consiste vraiment cette participation? Le document précise:

Nous pourrions faire intervenir ici la notion de créativité que nous présentons surtout comme une façon personnelle et/ou originale de solutionner les problèmes qui se posent et ce, sous les différents aspects de la vie de l'enfant. Celui qui participe à son apprentissage est sûrement invité à une plus grande créativité que celui qui y assiste. Nous retrouvons aussi dans ce processus toute la question de la motivation qui n'est pas qu'une affaire de belles images, de belles couleurs, de gadgets audio-visuels ou de matériel "dernier cri". L'enfant sait bien faire la différence entre l'accessoire qui le tient passif et l'expérimentation qui le rend participant.<sup>2</sup>

Dans sa compréhension de la participation à l'apprentissage, Rogers définit rigoureusement les éléments qui y sont présents. Il y voit:

---

<sup>1</sup>Commission scolaire de Val d'Or, Les buts éducationnels et les processus éducatifs, p. 11.

<sup>2</sup>Ibid., p. 11.

. . . un engagement personnel . . . s'est la personne toute entière qui se trouve impliquée dans ses aspects cognitifs et affectifs.

. . . l'initiative de l'apprenti. Même lorsque l'élan ou l'excitant vient de l'extérieur, l'impression de découvrir, d'atteindre, de saisir et de comprendre vient de l'intérieur.

. . . un apprentissage en profondeur. Il change quelque chose dans le comportement, les attitudes, peut-être dans la personnalité même de l'apprenti.

Il est évalué par l'apprenti lui-même. Celui-ci sait bien si cet apprentissage rencontre sa demande, le conduit à ce que lui-même veut connaître et si cela éclaire la zone d'ignorance qu'il est en train d'explorer.

Un tel apprentissage est essentiellement signifiant. Lorsqu'il se produit, sa signification pour l'apprenti est ancrée dans l'expérience toute entière.<sup>1</sup>

De façon analogue, Paré et Paquette assurent que "chacun a des capacités et c'est en les utilisant au maximum qu'il peut le mieux apprendre". Ils ajoutent: "C'est l'individu qui est concerné et c'est de lui que doivent venir les initiatives, les directions".<sup>2</sup>

Paré, complète en disant:

La gestion, c'est une autre façon de parler de la participation. Au lieu de s'exprimer dans un terme vague, un peu

---

<sup>1</sup>Carl R. Rogers, Liberté pour apprendre, Trad. par Daniel Le Bon, Dunod, (Paris: 1969), p. 3.

<sup>2</sup>Paré et Paquette, Une université ouverte à inventer, p. 10.

magique, il devient possible d'en voir les aspects opérationnalisables.<sup>1</sup>

La Commission scolaire résume les conditions qui permettent à l'enfant de participer à son apprentissage comme suit:

Favoriser l'auto-discipline, l'auto-gestion, l'auto-évaluation.

Exploiter l'activité créatrice.

Exploiter les situations réelles vécues.

Utiliser les différentes facettes de l'environnement.

Tirer parti des essais et des erreurs.

Respecter la forme et le rythme d'apprentissage.

Assurer un milieu spatio-temporel propice.

Mettre en situation de travail de groupe.<sup>2</sup>

Ainsi précisées, ces conditions supposent une nouvelle forme d'intervention du professeur et une appropriation de plus en plus grande par l'élève des objectifs à poursuivre.

---

<sup>1</sup>André Paré, "Pour une pédagogie de croissance personnelle", L'école coopérative 19, (Octobre, 1972), p. 14.

<sup>2</sup>Commission scolaire de Val d'Or, Les processus éducatifs et les stratégies d'enseignement, 4.2.1. à 4.2.8.

## La notion d'autonomie

Un être autonome jouit d'indépendance et de liberté. Pour développer cette attitude, la Commission scolaire propose les stratégies suivantes:

Mettre en situation de solution de problèmes.

Utiliser les situations de changement.

Amener à des prises de décisions personnelles.

Faire participer à la gestion.<sup>1</sup>

Dans la réalité, ces stratégies s'actualisent lorsque l'individu peut agir par lui-même, sait s'organiser et faire des choix éclairés. L'organisation de la classe est facilitante quand elle propose un éventail d'activités d'apprentissage ou de fonctionnement qui permettent à l'élève de s'identifier. Les contraintes, bien que présentes, doivent être réduites au minimum. L'Opération départ se prononce sur les contraintes à bannir dans le développement de l'autonomie.

Les "contraintes aliénantes" sont celles qui, loin de procéder d'exigences internes du processus éducatif, procèdent d'une volonté de pouvoir et de domination: loin d'être favorables à l'actualisation du s'éduquant, elles cherchent à la contrôler en lui imposant de l'extérieur des directions artificielles.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Commission scolaire de Val d'Or, Les processus éducatifs et les stratégies d'enseignement, 4.3.1. à 4.3.4.

<sup>2</sup>Ministère de l'Éducation, L'Opération départ (Montréal), p. 115.

Dans son rapport annuel, le Conseil Supérieur de l'Education insiste pourtant sur

... la nécessité de favoriser chez les élèves et les étudiants le développement de la créativité, de l'imagination, de l'expression spontanée, de l'autonomie personnelle, de la faculté d'évaluation interne, du jugement. Toutes ces dispositions sont reliées dans la personne et elles constituent les facettes du même dynamisme intérieur.<sup>1</sup>

Cependant, il semble que la reconnaissance des talents et habiletés particulières de celui qui apprend soit tributaire de l'approche pédagogique retenue. La reconnaissance ou le désaveu de différences individuelles conditionne toute la vie de la classe. L'aménagement physique, les mises en situation et les comportements sont révélateurs de la place qui est faite à l'élève. Les manifestations de son autonomie et ce qui la motive sont observables... tout ce que l'on pense en pédagogie s'inscrit dans l'espace. C'est dans la classe que se vit cette autonomie. L'enseignante qui sait composer avec l'imprévisible, accepte plus facilement le partage de responsabilités et de décisions. L'élève se sent à l'aise de manifester ses capacités qu'il développe toujours davantage.

#### La notion d'ordre, d'effort, de dépassement personnel

Ce nouveau processus se veut le garant d'une utilisation rationnelle de l'autonomie et de l'authenticité. Son application peut aussi

---

<sup>1</sup> Conseil Supérieur de l'Education, L'Activité éducative, (Québec: Rapport annuel 1969-70, 1971), p. 25.



servir à renforcer des manifestations personnelles plus hésitantes.

Dans la pédagogie traditionnelle, pour réussir, l'enfant a peu d'efforts à fournir, sinon celui de répéter ce que l'enseignante lui a présenté. L'élève moins doué pour la mémorisation a tôt fait de se dérober. La pédagogie ouverte, pour sa part, puisqu'elle favorise l'actualisation du potentiel personnel, invite au partage et à la fierté des réalisations. Pour encourager la recherche du travail de qualité, le document sur les stratégies recommande aux enseignantes de:

Saisir les occasions de valoriser.

Renforcer les réussites, l'application, la diligence au travail, la bonne conduite, l'amélioration de la réalisation.

Encourager les activités constructives, la collaboration à différentes organisations.

Donner la possibilité d'évaluer, de tirer des conclusions.

Entraîner à acquérir une discipline de travail.

Favoriser les expériences d'enrichissement.

Amener à accomplir des tâches difficiles pour des buts valables.

Graduer la complexité des tâches et varier les critères d'évaluation.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Commission scolaire de Val d'Or, Les processus éducatifs et les stratégies d'enseignement, 4.4.1. à 4.4.8.

Rogers considère qu'au départ

... il paraît évident que lorsque les étudiants perçoivent qu'ils sont libres de poursuivre leurs propres objectifs, la plupart d'entre eux s'engagent personnellement davantage, travaillent avec plus d'acharnement, retiennent et utilisent plus de choses que dans les cours traditionnels.<sup>1</sup>

Il s'agit en somme, de penser une organisation de classe qui favorise l'engagement et la reconnaissance de l'application. Kagan assure que "Dans le processus d'apprentissage, ce qui pousse l'enfant à travailler, c'est son désir de recevoir de certains adultes des signes d'évaluation positive".<sup>2</sup>

A ce type d'intervention, se greffent les propositions de développement, qui, sans minimiser le produit ou la démarche, invitent à explorer d'autres pistes ou à perfectionner une habileté. Paquette présente les effets d'une pédagogie ouverte en ces termes:

En plus des évolutions au niveau de la créativité, des relations sociales, des modes de travail, des rendements en français et en mathématiques, nous pouvons noter un certain nombre de changements observés chez l'enfant:

- . L'enfant tend à mieux planifier son emploi du temps.
- . L'enfant tend à communiquer avec des moyens d'expression variés et flexibles.

---

<sup>1</sup>Rogers, Liberté pour apprendre, p. 93.

<sup>2</sup>Jérôme Kagan, La pédagogie par la découverte, Trad. René Dutour, Ed. ESF, sous la direction de L.G. Shulman et E.R. Keislar, (Paris: 1970), p. 134.

- . L'enfant tend à participer davantage à la résolution de problèmes de gestion en classe.
- . L'enfant tend à accepter davantage le jeu de la démocratie, etc...<sup>1</sup>

Paré, pour sa part, souligne le rôle de l'éducateur dans l'exigence du travail fini. "Il s'agit ici d'insister constamment sur les processus d'élaboration. On peut toujours compléter un travail, l'enjoliver, le présenter mieux..."<sup>2</sup> Plus loin, il essaie de cerner la raison du manque d'application des élèves: "... si on fait un travail sans signification, défini par d'autres, loin de ses intérêts et le plus souvent sanctionné de l'extérieur, pourquoi devrait-on en plus le soigner?..."<sup>3</sup> Pour surmonter cette difficulté, il faut s'habituer à questionner les mises en situation et les interventions de l'éducateur. Si les choix doivent être possibles, les responsabilités de l'élève n'en sont pas minimisées pour autant. Dans ce sens, Paré ajoute:

La classe devrait avoir le souci constant de pousser le plus possible chaque chose qui est faite... Mener un travail à terme, le soigner, le polir jusqu'à ce qu'il soit terminé, c'est voir clairement ce dont notre organisme est capable.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup>Claude Paquette, Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Ed. NHP, (Laval: 1976). pp. 79 - 82.

<sup>2</sup>André Paré, Créativité et apprentissage, Ed. NHP, Créativité et pédagogie ouverte, volume 11, (Laval: 1977), p. 313.

<sup>3</sup>Ibid., p. 313.

<sup>4</sup>Ibid., p. 314.

Le résultat n'est pas instantané.

Pour y arriver, l'éducateur doit le faire pour lui-même... Le problème n'est pas de devenir "tâtillon". Il s'agit d'être constant... L'observation, l'analyse et l'évaluation permettent d'aller plus loin, de progresser. Le problème n'est pas de le faire à la place des enfants, mais d'insister pour que cela soit fait en tenant compte des possibilités de chacun et du niveau d'évolution.<sup>1</sup>

C'est ainsi seulement que l'enfant pourra exploiter ses potentialités et atteindre un degré de satisfaction qui le motive à trouver de la signification dans le travail de tous les jours.

#### Les dimensions à considérer

La représentation visuelle des croyances pédagogiques est essentielle à la vérification de leur adéquation avec les processus éducatifs recommandés à la Commission scolaire. C'est sur ces derniers que repose toute l'expérience. L'équipe, aidée des adeptes de l'approche organique, fait porter ses réflexions et recherches sur une nouvelle forme d'observation. L'enseignante se doit de considérer l'élève dans son entier avec ses aptitudes et besoins particuliers manifestés à travers des activités spécifiques.

Quelle que soit la signification que l'on donne à la notion de changement pédagogique, celle-ci a toujours pour objet d'amener des

---

<sup>1</sup>Ibid., p. 314.

transformations dans tout ou partie du système éducatif.

Pour l'équipe, le point de départ de sa démarche réflexive se situe dans la précision de croyances auxquelles adhèrent les membres à savoir que:

- 1.- Tous les enfants ont du talent et du potentiel.
- 2.- Tout apprentissage peut se réaliser à partir du vécu et de l'environnement.
- 3.- Tout enfant a un besoin inné de sécurité, de confiance, de valorisation.
- 4.- Les enfants ont des formes d'expression différentes.
- 5.- L'enseignante devrait être plutôt une animatrice qu'une transmettrice de connaissances.
- 6.- Tout changement résulte d'une motivation interne et des effets de ses actes.
- 7.- Tout enfant peut apprendre par lui-même, s'il bénéficie de situations propices.
- 8.- Tout individu a la capacité de s'évaluer et l'agent coopérateur doit l'aider.
- 9.- L'apprentissage est un processus continu.
- 10.- L'évaluation fait partie de l'apprentissage.
- 11.- Le progrès n'est pas toujours mesurable.
- 12.- Un apprentissage significatif rejoint toutes les dimensions de la personnalité.
- 13.- L'école doit voir à développer l'enfant le plus intégralement possible.
- 14.- Le développement intégral suppose l'acquisition de connaissances et la considération de toute la personne.
- 15.- Les individus ont des possibilités créatrices.

- 16.- L'enfant a besoin de vie autour de lui, il a besoin de participer à cette vie.
- 17.- L'enfant doit expérimenter pour comprendre, d'où le besoin d'un environnement stimulant.
- 18.- On peut amener un enfant à vouloir apprendre, on ne peut l'y obliger.
- 19.- Une situation vraiment vécue crée des besoins qui engendrent le désir d'apprendre.
- 20.- L'apprentissage se fait en autant que l'objet soit signifiant.
- 21.- Des interventions non justifiées, absentes ou mal faites nuisent à l'apprentissage.
- 22.- Plus l'enfant sera mis en situation de chercher des réponses à des questions qu'il se pose, plus il développera son autonomie.
- 23.- Tout enfant a des talents et habiletés dans des domaines différents et diversifiés que l'école doit considérer.
- 24.- Il faut que l'enfant développe autre chose que répétition et esprit d'obéissance.
- 25.- L'enfant doit pouvoir créer, inventer, évaluer, planifier, communiquer, partager des idées et des responsabilités, se débrouiller, choisir, manifester et cultiver ses goûts, se dépasser.
- 26.- L'enfant a besoin de liberté pour **croître, être authentique et autonome.**

Il ressort de ces croyances que la classe doit être un lieu où chacun a sa place et peut s'épanouir. Puisque l'on reconnaît les différences individuelles, l'enfant doit avoir la possibilité de s'affirmer et de faire des choix. L'école doit lui permettre de s'actualiser toujours davantage dans une démarche de croissance personnelle et autonome.

L'enfant ne reçoit pas des connaissances, il les construit. Il ne les consomme pas, il participe à leur élaboration. L'enseignante lui

procure des matériaux, des outils, mais c'est lui qui bâtit, érige, consolidera en temps voulu pour ainsi s'avancer dans un champ d'application.

Il prend conscience de ses capacités et habiletés, de ses ressources, de ses goûts, de ses intérêts et aussi de ses faiblesses. A partir de ses découvertes, il agit et s'implique selon ses capacités et ses limites. Il se façonne graduellement.

Dans le type de pédagogie préconisée, le professeur participe au déclenchement d'un processus d'apprentissage dont il est le guide et l'animateur. Ainsi, l'enfant évolue à son rythme et à sa façon, à l'intérieur d'un cadre souple.

Ces croyances sont la toile de fond du fonctionnement de l'équipe. Elles constituent les principes fondamentaux qui lui permettent de s'approprier, de façon éclairée, ceux élaborés au niveau de la Commission scolaire.

Les intentions qui animent l'équipe sont manifestées schématiquement dans les pages qui suivent. Les processus éducatifs précisés par l'organisme deviennent des objectifs à atteindre. Les sous-objectifs visent à simplifier leur compréhension. Ils découlent de discussions et de recherche de significations. Ces sous-objectifs font l'objet d'une appropriation par tous les membres. Pour augmenter la

précision de ce qui est poursuivi, l'équipe formule les tactiques qui à leur tour, inspirent les moyens à utiliser. Ceux-ci doivent être nombreux et permettre la diversité.



Processus éducatif:

CREER LES CONDITIONS QUI ENCOURAGENT  
L'AUTHENTICITE

Sous-objectif	Tactiques	Moyens
<p>Développer différents talents: créativité, convergence, divergence, prévision, planification, prise de décision, communication, évaluation.</p>	<p>Organiser une variété d'ateliers d'expression.</p> <p>Encourager les activités spontanées.</p> <p>Utiliser une banque d'activités diversifiées.</p> <p>Soigner ses interventions.</p>	<p>Ré-organisation de l'espace et du mobilier.</p> <p>Participation des élèves à la précision des structures.</p> <p>Activités facultatives, exploitation de communications.</p> <p>Elimination des jugements de valeur.</p> <p>Choix personnels, suggestions du professeur.</p> <p>Introduction d'activités faisant appel à de nouvelles habiletés.</p> <p>Dossier cumulatif.</p> <p>Décodage.</p> <p>Confection d'outils d'observation.</p> <p>Observation continue.</p> <p>Valorisation.</p> <p>Animation.</p> <p>Respect des sentiments.</p> <p>Exploitation de situations négatives.</p>

## Processus éducatif:

CRIER LES CONDITIONS QUI PERMETTENT  
A L'ENFANT DE PARTICIPER A SON APPRENTISSAGE

Sous-objectif	Tactiques	Moyens
<p>Développer l'appréciation de soi et l'esprit critique.</p>	<p>Favoriser l'auto-discipline, l'auto-gestion, l'auto-évaluation.</p> <p>Respecter le rythme et la forme d'apprentissage.</p>	<p>Participation à l'organisation de la classe.</p> <p>Appréciation par l'élève de son travail et de son fonctionnement.</p> <p>Situation de travail individuel, d'équipe et collectif.</p> <p>Individualisation, activités diversifiées.</p> <p>Utilisation de situations réelles.</p> <p>Pistes ouvertes.</p> <p>Activités d'évaluation.</p> <p>Exploitation de centres d'intérêts réels.</p>

## Processus éducatif:

## CREER LES CONDITIONS QUI FAVORISENT L'AUTONOMIE

Sous-objectif	Tactiques	Moyens
<p>Développer la débrouillardise.</p>	<p>Placer les enfants dans des situations où ils auront à solutionner des problèmes.</p> <p>Amener à des prises de décisions personnelles.</p>	<p>Activités de résolution de problèmes dans l'environnement.</p> <p>Elaboration avec l'élève de situations problématiques.</p> <p>Planification par l'élève de sa démarche et des moyens à utiliser.</p> <p>Choix d'activités et de modalités.</p> <p>Choix de la structure de travail.</p> <p>Possibilité de remettre une décision en question.</p> <p>Entraînement à la clarification du but poursuivi.</p> <p>Spécification de critères de choix ou de sélection.</p>

## Processus éducatif:

CREER LES CONDITIONS QUI INVITENT,  
ENCOURAGENT A L'EFFORT, A L'ORDRE,  
AU DEPASSEMENT PERSONNEL

Sous-objectif	Tactiques	Moyens
<p>Développer l'intérêt pour la vie scolaire et la participation.</p>	<p>Créer un climat de bien-être dans la classe.</p> <p>Avoir un souci constant d'interventions encourageant l'implication personnelle.</p>	<p>Disponibilité de l'adulte, matériel varié et attractif.</p> <p>Normalisation dans l'utilisation du matériel.</p> <p>Prévision de matériel par les enfants.</p> <p>Valorisation de chaque enfant dans au moins un domaine.</p> <p>Objectivation en vue d'encourager à poursuivre un travail, à acquérir le souci du travail fini.</p> <p>Possibilité pour les enfants de mettre sur pied de nouveaux projets.</p> <p>Intégration des matières scolaires dans des situations réelles vécues.</p>

Ce plan constitue la programmation des changements à entreprendre dans les classes. Les transformations suscitées et vécues seront reprises dans le prochain chapitre.

A cause de sa précision, le schéma établit des balises à l'action sans toutefois interdire l'imprévisible. Il permet la confrontation d'idées, l'évaluation et les réajustements.

De tous les moyens recensés, l'équipe a convenu de se pencher sur l'organisation physique de la classe, les activités, les attitudes de l'enseignante et l'évaluation. Ces quatre points ont été l'assise de la démarche de recherche et d'expérimentation.

#### La démarche de l'équipe

Vivre une démarche innovatrice issue de la base, amène à s'interroger et à étudier les conséquences du changement. Cela suppose également la précision de l'étendue et de la signification des engagements. L'objet du changement n'est toutefois pas le seul aspect qui importe. La façon de faire suggère aussi beaucoup de leçons. Au plan de l'objet, la démarche se caractérise par la détermination des orientations. Il appartient aux auteurs du projet de définir leurs objectifs et les moyens à utiliser. Ces mêmes objectifs sont précisés tout au cours de l'expérience. D'abstraites qu'ils étaient, ils s'apparentent de plus en plus à la réalité quotidienne. Le contact prolongé et

intense avec la classe demeure le point central des discussions et des recherches.

Le désir de travailler efficacement en précisant des attentes pédagogiques, des objectifs à atteindre et une variété de moyens à expérimenter, n'assure pas infailliblement le succès de l'implantation. Au plan de sa démarche, l'équipe a donc privilégié les échanges systématiques du vécu de chacune. Elle a dû s'approprier un processus de planification afin d'assurer une constance à son cheminement et d'éviter de sauter des étapes. Chaque membre a dû accepter de partager les réussites et les échecs, d'analyser les difficultés et de contribuer à la recherche d'ajustements adéquats. La préoccupation majeure consiste à rejoindre les besoins immédiats des enfants tout en ne sacrifiant pas les objectifs à long terme. Il n'est pas toujours facile d'utiliser ce fonctionnement; les délibérations sont parfois longues et complexes.

Au départ, une grande proportion du temps a été consacrée à des échanges sur le vécu immédiat. Les préoccupations personnelles se sont vite révélées similaires. Ce type d'échanges exige une grande disponibilité et une volonté d'écoute. Peu à peu, l'équipe a senti le besoin de structurer ses discussions. En d'autres termes, il s'est agi pour l'équipe de déterminer un ordre prioritaire de traitement des difficultés rencontrées. Certains problèmes ont parfois dû être temporairement mis de côté, faute de temps, de ressources ou d'informations appropriées. Rapidement, l'équipe a noté que les débats sur certains

points permettaient d'en clarifier un autre. Souvent, la pensée réfléchie et analysée favorise le traitement sans négliger le dynamisme de la situation où une difficulté donnée est apparue.

Après avoir précisé une programmation, il est devenu impérieux pour le conseiller pédagogique de définir sa politique de soutien et les moyens qu'il comptait utiliser. Même si enseignantes et conseiller ont des fonctions différentes, leurs gestes doivent être dirigés par la même ligne de pensée s'ils veulent faire équipe.

La démarche s'est voulue interrogative et progressive. Son orientation est demeurée celle d'une pédagogie foncièrement centrée sur l'enfant et ses habiletés particulières dans des classes d'enseignantes en cheminement. Le fonctionnement de l'équipe consiste essentiellement à cerner une difficulté, à définir le problème, à inventorier et analyser des pistes de solutions. Le conseiller pédagogique a pour tâche de se documenter et d'identifier des réponses. Il revient au groupe avec des propositions de nouvelles avenues ou un bagage d'informations qui permettent de les définir. Le choix de moyens se fait individuellement et la démarche à privilégier diffère avec chacune. Avec l'une, elle consiste à travailler sur le vécu quotidien, à analyser les gestes posés et leurs conséquences. Avec d'autres, elle porte sur la clarification d'approches pédagogiques, sur une tentative de caractériser l'expérience envisagée et sur des essais concrets. Cependant, toutes entendent travailler sur deux plans: prise de conscience du vécu et recherche d'une

adéquation avec leurs croyances profondes. Ainsi, l'équipe oeuvre continuellement à deux niveaux: l'un empirique et l'autre conceptuel. La démarche cherche constamment à faciliter la relation théorie-pratique.

Les objectifs sont explorés, analysés et retravaillés régulièrement. Il existe une préoccupation majeure de vouloir les expliquer toujours davantage à la lumière d'une part, de l'expérience de l'enseignante et d'autre part, de l'activité de l'élève. Ces deux pôles permettent de circonscrire les faits observés et obligent chaque membre de l'équipe à se remettre à jour. Il se développe alors un sens de la recherche qui permet de pondérer le changement en fonction de la clientèle, du milieu et des ressources disponibles.

Le conseiller pédagogique assume la fonction de soutien. Sa tâche comporte plus spécifiquement les actions suivantes:

- animation du groupe
- clarification de besoins
- aide à l'identification de problèmes et à leur règlement
- recherches chez différents auteurs
- rencontres de spécialistes
- présentation des résultats de recherches.

En quelque sorte, ce dernier est au service des enseignantes qui orientent leur propre conduite et leur direction.

La structure de travail, pour être rentable, doit être collée à



la réalité immédiate des classes. Elle doit de plus être fondée sur l'expérimentation de façon à ce que chaque enseignante ait quelque chose de pertinent à dire lors des rencontres. Les discussions d'équipe trouvent ainsi leurs déclencheurs dans la réalité. L'information théorique disponible supporte alors le changement et sa dynamique. Elle renforce également les intérêts, répond à des questions, suggère des pistes et consolide des apprentissages.

Le vécu des classes est rapporté hebdomadairement au groupe et le processus recommence: exploration, analyse, réajustement, recours aux autres, recherche plus poussée ou précision d'alternatives.

Chaque enseignante s'engage à être présente à toutes les rencontres. La documentation recueillie par le conseiller pédagogique est lue par chacune qui en fournit le cas échéant. Le travail d'équipe est partagé bien que le fonctionnement dans la classe soit personnel.

## CHAPITRE 11

### UNE TRANSFORMATION DU VÉCU

Ce chapitre rapporte la démarche complexe que les membres de l'équipe en pédagogie de changement ont entreprise pour transformer leur vécu de classe. Cette transformation ne s'est pas faite par l'application de nouvelles méthodes. Elle a été le fruit de nombreuses lectures, d'échanges, de redéfinition de sa pratique et même, d'une redéfinition de sa conception éducative. Le vécu s'est modifié au fil du quotidien. Pour le présenter, il sera simultanément fait état des éléments théoriques et des transformations pratiques que ceux-ci ont suscitées.

Un travail d'équipe assidu fournit rapidement matière à discussion. La question fondamentale qui préoccupait chaque membre était, à l'instar de Kubie la suivante: "comment peut-on fournir à l'enfant les notions et l'outillage dont il aura besoin dans la vie sans brimer la liberté qui lui permettra de les mettre à contribution après les avoir acquis?"<sup>1</sup> Le rôle du conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement a consisté à apporter aide et support dans la création, la recherche et l'application de réponses susceptibles d'établir une cohérence entre les croyances et l'agir.

---

<sup>1</sup>Laurence S. Hubie, Research on Protecting Preconscious Functions in Education. (n.d.) Texte miméographié, p. 4.

L'école actuelle doit considérer plus que l'aspect intellectuel si elle veut participer au développement d'une personnalité équilibrée. Les auteurs du rapport Parent clarifient les attentes que l'on peut avoir dans ce sens:

La société d'aujourd'hui est devenue tellement différente de ce qu'elle était, celle de demain s'annonce tellement exigeante pour l'homme, qu'on reconnaît partout la nécessité pour l'école de se transformer en fonction des temps nouveaux. L'école élémentaire est dépassée qui n'avait comme rôle que d'enseigner à lire, à écrire et à compter pour permettre à chacun de se débrouiller dans la vie. L'école élémentaire est anachronique si elle se contente de fournir à l'écolier ce mince bagage au lieu de l'aider à se forger de solides instruments intellectuels qui lui permettront de se développer presque indéfiniment; elle est insuffisante si elle néglige les aptitudes manuelles et artistiques des enfants. Elle est trop rigide quand elle s'entête à conduire tous les enfants au même point en imposant à tous le même rythme.<sup>1</sup>

Pour oeuvrer dans la direction envisagée, l'équipe a questionné sa pratique éducative, et graduellement, a voulu l'adapter à de nouvelles dimensions. Dans un premier temps, elle a entrepris une démarche interrogative sur les aménagements susceptibles de favoriser cette nouvelle pédagogie.

Les objectifs dont il est fait mention dans le chapitre précédent ont permis de déterminer les orientations de l'enseignement, ce qui était visé et les moyens privilégiés pour y arriver.<sup>2</sup> Ces derniers ont été regroupés sous quatre thèmes, lesquels ont constitué la trame de l'expé-

---

<sup>1</sup>Ministère de l'Éducation, Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Rapport Parent, (Québec: 1964), p. 88.

<sup>2</sup>Référez au schéma de la démarche, chapitre premier, pp. 37 - 40.

rience à savoir:

- . la nécessité de repenser l'organisation de l'environnement éducatif afin de faciliter l'action quotidienne;
- . le décloisonnement des matières par le biais d'activités qui permettent l'émergence de différents talents;
- . la familiarisation avec un processus de prise de décision par lequel l'enseignante choisit et perfectionne ses interventions en classe;
- . la construction et l'utilisation d'instruments qui renseignent sur les apprentissages des élèves.

Ces quatre thèmes sont devenus pour l'équipe, des objectifs à poursuivre à brève échéance. Leur atteinte progressive devait permettre, à plus long terme, l'application des processus éducatifs précisés par la Commission scolaire.

Le grand défi à relever a consisté à spécifier clairement quelles difficultés étaient vécues, à préciser les priorités d'intervention, à penser et réfléchir chaque action, à cerner les conséquences et à y trouver des significations.

Pour les besoins de description et d'analyse, il sera successivement question de l'organisation de l'environnement, des activités, des interventions et des attitudes et en quatrième lieu, de l'évaluation.

### L'organisation de l'environnement

La classe, telle que la conçoivent les membres de l'équipe, doit offrir un environnement riche et diversifié. Ils conviennent avec Paré que

C'est au contact des objets et des personnes, dans une interaction très étroite, que se réalise la croissance. Il est évident que si l'on diminue la qualité des objets, ou simplement la possibilité de les explorer, l'on réduit d'autant la possibilité de croissance.<sup>1</sup>

Au contraire, si cet environnement stimule l'action et l'engagement, il facilite de ce fait l'observation de l'évolution des changements. Le groupe doit donc inventorier la situation actuelle, discuter une philosophie commune et penser une organisation physique de la classe qui rentabilise les actions.

#### La salle de classe

Un examen sommaire des locaux permet à l'équipe de constater que les classes concernées n'offrent guère de variété. Une place est assignée à chaque élève. Celui-ci y exécute ses travaux et y garde ses trésors, identiques à ceux de ses compagnons: quelques livres, des cahiers d'exercices, des crayons... Les pupitres sont le plus souvent disposés en rangées, ou quelquefois en demi-cercle, rarement côte à côte car cela crée l'indiscipline et encourage la copie. Le bureau du professeur

---

<sup>1</sup> André Paré, Organisation de la classe et intervention pédagogique, Ed. NHP, Créativité et pédagogie ouverte, volume III, (Laval: 1977), p. 17.

est placé en avant de la classe. Des livres trônent sur une tablette. Le matériel audio-visuel est absent. Quelques phrases incitent les élèves à l'effort... ou à la méditation. Un horaire annuel est affiché près de la porte.

Seul le professeur circule pour corriger ou se détendre. C'est lui qui détermine l'emploi du temps, la répartition des matières et la structure de travail. Ce type de classe est une caractéristique de l'enseignement encyclopédique.

Pour réorganiser la classe, il faut composer avec le matériel existant et l'exploiter au maximum. Cela ne va pas sans difficulté. Satre affirme que

le mobilier dont on peut disposer actuellement n'est certainement pas le mieux adapté à une pédagogie renouvelée, son défaut essentiel étant de n'être pas suffisamment mobile.<sup>1</sup>

Cependant, l'expérience vécue et la visite de classes permettent d'envisager ce problème comme mineur. L'environnement n'est pas synonyme de meubles. Dans ce sens, Park soutient que

La journée intégrée... met l'accent sur la diversité du milieu et elle s'appuie sur l'utilisation d'objets ou d'êtres que l'on retrouve dans l'entourage immédiat allant des matériaux de construction, des plantes vivantes jusqu'aux animaux. Elle élargit les classes... afin que les enfants puissent tra-

---

<sup>1</sup>Edmond Jean-Paul Satre, Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle, Ed. Fernand Nathan, (Paris: 1973), Tome 1, p. 49.

vailler ensemble, par équipes, sur des problèmes qui les intéressent et qui en même temps leur fournissent des apprentissages très valables.<sup>1</sup>

Bien sûr, les enseignantes rencontrent des contraintes, mais toutes ne sont pas insurmontables et traitées en équipe, elles s'amenuisent. Une école peut être invitante et respecter les intérêts des acteurs, même si elle n'est pas dotée de tous les avantages pédagogiques modernes. Cela tient beaucoup plus de l'intention. Toutefois, il demeure évident que limiter les changements à une nouvelle disposition des pupitres ou à une présentation différente des matières engendre peu d'impact. Il est fréquent de voir de nouvelles modes dans les classes. Par exemple, Samson avance que, sous prétexte d'individualiser l'enseignement, d'aucuns remplacent "le cours magistral ou l'exposé par des interventions écrites qui proposent la même chose qu'avant, ou bien, l'on utilise des techniques audio-visuelles encore plus magistrales."<sup>2</sup> Pour résister à cette tentation, l'équipe entend mettre de l'avant une répartition dans l'espace et dans le temps qui facilite la promotion d'activités diversifiées et de regroupements fonctionnels. Un critère est alors omniprésent: la reconnaissance du dynamisme de celui qui apprend. C'est dans cette optique que l'aménagement de la classe devient un stimulus et un support à l'apprentissage. Le Conseil Supérieur de l'Education en témoigne en ces termes:

---

<sup>1</sup>P.B. Park., "L'enfant et son monde véritable: un écart grandissant!", L'école coopérative, 14, (juin, 1971), pp. 21 - 22.

<sup>2</sup>Lucie Samson et al., "A la recherche d'une cohérence pédagogique", L'école coopérative, 25, (mars, 1974), p. 7.

Les facteurs extérieurs à l'étudiant - professeurs, équipements intellectuels, programmes, régime pédagogique - constituent des ressources importantes, efficaces et la plupart du temps indispensables; mais par rapport aux ressources internes de l'étudiant, elles viennent au second rang; elles fournissent un ensemble de conditions favorables et d'éléments d'appoint (et encore faut-il que ces ressources extérieures soient accessibles à l'étudiant et centrées sur ses besoins).<sup>1</sup>

Vue sous cet angle, l'organisation physique de la classe revêt une importance et une utilité spécifiques. Elle se justifie par l'agir anticipé. Comme le souligne Colette Bouchard, elle doit

... susciter la curiosité, soulever des questions qui déclencheront une chaîne d'activités... Tous les objectifs de l'enseignement à l'élémentaire doivent être inscrits dans l'environnement.<sup>2</sup>

Il devient donc urgent, ici, à la Commission scolaire, de "voir" dans la réalité de la classe, la volonté de développer l'authenticité, la participation à l'apprentissage, l'autonomie, le goût de l'effort, de l'ordre et du dépassement personnel. La disposition du mobilier et la variété d'utilisation du matériel disponible viennent faciliter l'application des processus.<sup>3</sup> Le professeur se doit d'être en éveil, créateur et facilitateur. Ainsi, Rogers précise que celui-ci

... s'efforce d'organiser et de rendre facilement accessible le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissage. Il tâche de rendre accessibles les écrits, le matériel, les aides psychologiques, les personnes, l'équipement, les

---

<sup>1</sup> Conseil Supérieur de l'Éducation, L'activité éducative, p. 37.

<sup>2</sup> Colette Bouchard, "Quelques changements observés chez les professeurs engagés dans le projet EPÉL à Trois-Rivières", L'école coopérative, 31, (octobre, 1975), p. 23.

<sup>3</sup> Voir les processus éducatifs, chapitre premier, pp. 37 à 40.



visites documentaires, les moyens audio-visuels, bref, toutes les ressources imaginables que ses étudiants peuvent souhaiter pour leur progrès personnel et pour l'accomplissement de leurs projets".<sup>1</sup>

Avec un tel éventail de possibilités, les élèves ont plus de chance de voir se concrétiser leurs aspirations. Le potentiel de chacun peut davantage s'actualiser au contact d'un environnement provocateur. Hamelin résume cette particularité en disant qu'alors l'école

... est de moins en moins un centre d'information, elle devient de plus en plus un lieu de formation, corps-affectivité-esprit, un lieu de rencontre d'hommes avec d'autres hommes en devenir.<sup>2</sup>

L'organisation de la classe comprise en termes d'enrichissement et d'utilisation maximale des ressources suppose une analyse constante de la réalité. Depuis longtemps, les enseignantes ont un auditoire assuré, à qui il revient de s'adapter à la présentation de la "maîtresse". La situation est bien différente lorsque les élèves sont libres de se déplacer pour trouver des réponses aux questions qu'ils se posent. La qualité de l'expérience appelée éducation revêt un autre sens. Le manuel scolaire n'a plus à se substituer au réel. Il devient un instrument parmi d'autres à l'usage des enfants. Des livres nombreux et diversifiés doivent se retrouver dans chaque local de classe au même titre que tout

---

<sup>1</sup>Rogers, Liberté pour apprendre, p. 163.

<sup>2</sup>Jean-Marie Hamelin, Plaidoyer pour une école humaine, Ed. Saint-Yves Inc., Coll. Service à l'éducation, (Québec: 1972), p. 22.

équipement de base.<sup>1</sup> Les sources et instruments d'information complémentaire aux démarches personnelles sont de ce fait multipliés. L'accès à ces ressources est un stimulus. Il est en définitive plus rentable pour les enfants d'avoir à leur disposition une variété de matériel à partager. Ainsi, le magnétophone et le tourne-disques deviennent des outils de communication. Des pistes de recherches sont proposées sur fiches ou mieux, construites ensemble. L'enfant apprend à se connaître et à se réaliser.

L'intégration du "spécialiste" est de toute première importance pour assurer une certaine continuité dans les apprentissages. Lorsque cette préoccupation est absente, les élèves manifestent très tôt un désintéressement pour les séances de cours cloisonnés. Habités qu'ils sont à participer à leur apprentissage, ils acceptent mal de démontrer de la motivation et de la disponibilité pour une activité isolée. Au contraire, si la classe encourage l'unification des différents enseignements, il s'ensuit une collaboration recherchée.

#### La structure de travail

Le fait de considérer l'enfant comme élément actif dans l'organisation de l'enseignement, ne suppose pas qu'il faille faire fi des

---

<sup>1</sup>Le lecteur aurait intérêt à consulter la liste suggérée par Paul Park dans Organisation de la classe et intervention pédagogique, pp. 28 - 29 - 30.

programmes et des matières. Il s'agit de leur redonner la considération qui leur revient, à savoir qu'ils sont des moyens et non des fins. Cela ne suppose pas non plus que, vu les différences individuelles, l'enfant doive toujours travailler seul. Paquette croit "nécessaire que l'enfant soit appelé à travailler quelquefois seul, quelquefois en équipe et quelquefois en grand groupe".<sup>1</sup> Il propose une structure organique qui implique une interaction constante entre ces trois formes de travail. Samson, pour sa part, apporte des éléments de clarification sur le véritable travail d'équipe. Celui-ci ne consiste pas, pour les enfants, à faire

... en groupe de quatre ou cinq ce que d'autres font seuls. En réalité, ils n'ont pas eu à participer à la planification du travail et ils seront évalués de l'extérieur. On ne saurait parler de travail d'équipe si les enfants ne participent pas à la définition, à la réalisation et à l'évaluation des tâches qu'ils exécutent.<sup>2</sup>

L'apport de chacun doit être complémentaire. L'effort n'est plus individualiste, mais fourni en fonction d'objectifs communs. De Peretti ajoute que:

La classe n'est plus un ensemble d'individus côte à côte qui n'ont pas le droit, sous peine de sanctions, de "communiquer". Elle est devenue un organisme dont tous les membres entretiennent des relations entre eux.<sup>3</sup>

Tous, enseignante et élèves y trouvent leur compte. L'initiative est

---

<sup>1</sup>Claude Paquette, "L'enseignement individualisé informel", L'école coopérative, 23, (octobre), p. 16.

<sup>2</sup>Samson et al., A la recherche d'une cohérence pédagogique, p. 8.

<sup>3</sup>André de Peretti, Changer l'école, Ed. de l'Epi, (Paris: 1970), p. 41.

valorisée dans l'organisation du travail et dans l'utilisation du matériel. Tel que le décrit Paquette, l'enseignement individualisé est:

... une technique d'aménagement de la classe qui permet aux enfants et aux enseignants d'effectuer simultanément des réalisations diversifiées, désirées, durables et réalisables.<sup>1</sup>

L'environnement devient provocateur d'apprentissages. L'élève y découvre la possibilité de choix au sujet des activités, des idées, du temps, du matériel, des modalités et de l'évaluation.

#### Des outils de travail

Outre la disposition du mobilier, l'organisation de différents coins et la possibilité pour les élèves de se déplacer, certains outils sont susceptibles de faciliter les démarches. La variété de ceux-ci est proportionnelle à la créativité des utilisateurs. L'expérience a démontré que certains d'entre eux s'avèrent indispensables: le tableau de programmation, les fiches de travail et la normalisation.

#### Le tableau de programmation

Afin que chacun s'y retrouve dans cette diversité de fonctionnement lorsqu'il arrête ses choix, il est impérieux de se familiariser avec le tableau de programmation. Celui-ci consiste en un plan de travail




---

<sup>1</sup>Paquette, L'enseignement individualisé informel, p. 14.

hebdomadaire. Les activités à effectuer sont présentées sous trois symboles indiquant que la structure de travail est individuelle, en équipe ou collective. Certaines activités sont à caractère obligatoire d'autres, à caractère facultatif. Les apprentissages formels y ont place au même titre que les problèmes ouverts. Les élèves consultent le tableau de programmation et précisent l'ordre dans lequel ils s'engagent à effectuer les différents travaux. Il est important que ceux-ci en saisissent les avantages et apprennent à s'en servir dès le début de l'année scolaire.

Le tableau de programmation qui suit peut varier dans sa présentation, selon le concepteur et le degré de participation des enfants. Sa fonction demeure cependant de préciser toutes les tâches prévues durant une semaine ainsi que leurs particularités.

TABLEAU 2  
TABLEAU DE PROGRAMMATION

		
. Ma ville	* Une école réinventée	. Compréhension du tableau
* Jeux mathématiques	. Technique de relief	Observation des merveilles de la nature
. Classification d'objets selon des critères personnels	* La phrase par l'illustration	. Mise en commun
. Repérage de formes géométriques	. Lecture créatrice	. Expression dramatique
* Sculpture dans le plâtre	* Comparaison de personnages de récits à d'autres personnages fictifs	* Classification de la bibliothèque
. Texte informatif sur les gens de la Baie James	. Repérage sur une carte	. Objectivation sur un compte rendu
. activité obligatoire		
* activité facultative: en choisir trois sur six		

Cet outil se révèle très intéressant lorsqu'il est élaboré en fonction de la classe où il doit être utilisé. Il permet à l'élève d'avoir une vue globale des travaux à réaliser. Son utilisation facilite à l'enseignante l'étude des choix des élèves, de leurs goûts et de leurs réticen-

ces. Tout au cours de l'année, il s'étoffe et représente le portrait du vécu de la classe.

### Les fiches

Le tableau de programmation, à lui seul, ne crée pas un revirement dans la forme de fonctionnement de la classe. Il doit être complété par des fiches de travail.<sup>1</sup> Si celles-ci sont bien construites, elles remplacent souvent l'enseignante dispensatrice de connaissances et la rendent plus disponible à l'élève. Elles indiquent à ce dernier ce qu'il a à faire et facilitent la supervision des travaux. Certaines fiches sont axées sur l'acquisition de connaissances, d'autres, sur le développement d'habiletés, d'habitudes et de talents. Leur nature varie d'une classe à l'autre puisqu'elles répondent à des besoins ressentis. Le tableau 3 présente la liste des diverses fiches utilisées et identifie leurs concepteurs éventuels.

---

<sup>1</sup>Ces fiches ne se présentent pas selon un modèle uniforme. Chaque élève ou chaque enseignante adopte un mode de présentation qui lui convient et qui correspond au type de renseignements à fournir.

TABLEAU 3  
FICHES DE TRAVAIL

Genre de fiches	Concepteurs	
	Enseignante	Elèves
Feuille de route		X
Plan de travail individuel		X
Plan de travail d'équipe		X
Fiches de travail individuel	X	
Fiches de travail d'équipe	X	
Fiches-matières	X	X
Fiches auto-correctives	X	X
Fiches d'enrichissement	X	X
Fiches de récupération	X	X

Au départ, toutes les fiches peuvent être conçues par l'enseignant. La participation de l'élève se révèle très tôt un stimulus à l'engagement et une condition à la création d'un environnement dynamique. Voici quelques spécifications sur chacune.

Sur sa feuille de route, chaque enfant inscrit, au début de la semaine, les tâches à effectuer durant cinq jours. Il doit s'entendre avec son équipe pour la précision de l'horaire. Les périodes bloquées pour le travail collectif doivent être respectées. Cette fiche est un aide-mémoire personnel.

L'élève qui manifeste un intérêt pour un projet particulier se confectionne un plan de travail individuel. Il y inscrit ce qu'il veut



réaliser, l'objectif qu'il poursuit, l'échéancier et la marche à suivre.

Lorsqu'une équipe veut vivre un projet, elle réalise un plan de travail de groupe. Celui-ci comporte les mêmes renseignements que ceux contenus dans le plan de travail individuel. Les élèves s'habitent à respecter des décisions d'équipe.

Sur les fiches de travail individuel, l'enseignante précise une tâche à accomplir seul. Elle élabore quelques pistes et suggère des moyens de communication des résultats.

Les fiches de travail d'équipe s'adressent à quelques élèves. En plus des directives, pistes et suggestions, elles peuvent contenir l'emploi de matériel et une démarche.

Les fiches-matières concernent les exercices relatifs aux différentes matières scolaires. Elles sous-tendent une certaine mémorisation et une application technique. Elles sont confectionnées en classe ou éditées.

Le matériel disponible aux élèves pour la correction se retrouve sous forme de fiches auto-correctives. Celles-ci précisent certaines notions et les réponses exactes à apporter aux exercices des fiches-matières.

Les fiches d'enrichissement ne constituent pas la répétition d'exercices déjà maîtrisés, mais une possibilité de répondre à des préoccupations personnelles. Elles sont souvent l'invitation à un dépassement.

Les fiches de récupération identifient les directives de travail à la disposition des élèves qui rencontrent certaines difficultés d'apprentissage.

Il importe de rappeler que ces fiches sont des instruments de travail pour l'enseignante et l'élève. Elles sont des points de repère pour consultation et non des instruments de contrôle disciplinaire.

### La normalisation

Pour la bonne marche de l'organisation, il faut prendre soin d'établir et de respecter des règles de gestion. L'ambiance doit réduire les obstacles au minimum. C'est ce que l'équipe appelle la normalisation.<sup>1</sup> Cette dernière est un entraînement à saisir les problèmes, à trouver et appliquer des solutions et à apporter les réajustements nécessaires au bon fonctionnement. Elle devient partie intégrante de la

---

<sup>1</sup>Des exemples de normalisation sont fournis en appendice, p. 167.

vie de classe. La normalisation s'apparente à la gestion démocratique dont parle Paré:

La formation d'un individu responsable, capable d'autonomie et d'engagement personnel ne peut se réaliser que dans la confrontation quotidienne avec des problèmes sociaux qui peuvent permettre de développer d'autres habiletés fondamentales à la conduite de la vie.<sup>1</sup>

Les règles de gestion clairement définies par l'enseignante et les élèves doivent respecter les principes d'un enseignement fait pour les enfants. Ces derniers ont une responsabilité immédiate dans ce qu'ils font à l'école. L'établissement de balises désirées et conditionnelles à un mieux-être du groupe devient une participation active à l'apprentissage. L'analyse du fonctionnement de la classe doit faire l'objet de rencontres régulières. Chacun a alors droit de s'exprimer et de suggérer des améliorations. L'enseignante a sa place dans les discussions. Il est étonnant de constater combien cette marque de confiance dans les capacités de gestion des élèves conditionne ceux-ci à être réceptifs et responsables. L'enseignante n'a plus à faire la démonstration de son autorité ni à s'afficher comme la maîtresse des lieux, des personnes et des choses. Hyman définit la contribution de l'enseignante en ces termes:

C'est par ses gestes que le maître crée un environnement positif; il manifeste par ses actions sa confiance dans ses élèves. Le maître doit structurer des activités de classe et assigner des travaux extra-scolaires de telle façon que

---

<sup>1</sup> André Paré, Pour une pédagogie de croissance personnelle, pp. 13 - 14.

l'élève soit encouragé à travailler seul ou avec ses camarades. Il ne doit pas exercer à leur endroit une surveillance tâtilonne. Au contraire, il doit accepter le travail de chaque enfant et l'aider ensuite à aller plus loin. Le maître peut sûrement être une autorité en autorité sans pour autant être autoritaire. Il doit offrir aux élèves des occasions de voir et de vivre selon les conséquences de leurs propres choix. L'élève recevra le message quand existera un environnement où on le traite comme une personne responsable.<sup>1</sup>

Cependant, cette responsabilité ne se démontre que là où il est prévu et même impérieux que les enfants participent réellement à la vie de la classe. Il est fréquent de rencontrer des enseignantes qui veulent bien développer l'autonomie alors qu'elles ont décidé à l'avance de tous les gestes que devront poser les enfants. C'est dans la pratique, en expérimentant et en justifiant des choix, que ces derniers apprendront à se diriger. Un environnement souple, adaptable et dynamique favorisera l'initiative et l'acquisition d'habitudes de travail autonome.

### Les activités

Chaque année, enfants et professeurs ont à voir un programme pour chaque matière. Le plus souvent, cette tâche s'effectue avec les moyens conventionnels: cours magistraux, exercices, correction, tests, rattrapage, révision, examens... Dans une organisation pédagogique axée sur

---

<sup>1</sup>Ronald T. Hyman, "L'individualisation de l'enseignement: ses effets cachés", Trad. par Jules Dumas, The Elementary School Journal, (mai, 1973), p. 16.

l'actualisation du potentiel des apprenants et sur la prise en charge de leurs apprentissages, les activités doivent favoriser les divers modes d'expression. Elles accentuent la divergence et encouragent le décloisonnement des disciplines scolaires. Comme le souligne Paquette:

Au lieu de préparer des activités pour chacun des sujets scolaires (français, mathématiques, sciences, etc.) il est préférable et plus naturel de travailler sur des activités comprenant plusieurs sujets ou matières scolaires. Dans toutes les activités, l'enfant devra nécessairement recourir, pour exprimer ses résultats à des moyens d'expression connus (écriture, enregistrement, visualisation par l'image, modelage, graphiques, etc.)<sup>1</sup>

L'ouverture de l'activité provoque en quelque sorte ce besoin de communication qui se traduit dans une nouvelle tâche. Celle-ci requiert l'utilisation de talents personnels et d'habiletés toujours plus raffinées que l'élève a le goût d'actualiser. Il peut mettre en valeur ses capacités, ou travailler à en développer parce que la tâche proposée lui convient. Hunter précise une caractéristique importante de l'enseignement individualisé:

Chaque individu trouve que certains moyens d'apprentissage lui conviennent mieux que d'autres. Certains enfants apprennent mieux en lisant, d'autres ont besoin d'écouter, d'autres encore, trouvent plus facile d'apprendre en discutant du sujet.<sup>2</sup>

Cette dimension doit être présente lors de la planification d'activités, et les différences individuelles respectées. L'enseignante tend à valo-

---

<sup>1</sup>Paquette, L'enseignement individualisé informel, p. 21.

<sup>2</sup>Madeline Hunter, L'enseignement individualisé, L'école coopérative, 16, (janvier, 1972), p. 20.

riser l'expression de talents; elle organise les situations d'apprentissage de façons variées. Ainsi, la motivation de l'élève conditionne le choix de la tâche à accomplir. James D. Rath présente douze principes d'activités valables et utiles en enseignement. Ces principes sont devenus ceux des membres de l'équipe:

1. Toutes choses égales d'ailleurs, une activité est plus valable qu'une autre si elle permet aux enfants de faire des choix éclairés pendant l'exécution de l'activité et de réfléchir aux conséquences de ces choix.
2. Toutes choses égales d'ailleurs, une activité est plus valable qu'une autre si elle assigne aux élèves un rôle actif dans la situation d'apprentissage plutôt qu'un rôle passif.
3. Toutes choses égales d'ailleurs, une activité est plus valable qu'une autre si elle demande aux élèves de rechercher des idées, d'appliquer des processus intellectuels ou de résoudre des problèmes courants, d'ordre personnel ou social.
4. Toutes choses égales d'ailleurs, une activité est plus valable qu'une autre si elle met l'enfant en contact avec le réel.
5. Toutes choses égales d'ailleurs, une activité est plus valable qu'une autre si elle peut être réussie par des enfants de différents niveaux d'habiletés.
6. Toutes choses égales d'ailleurs, une activité est plus valable qu'une autre si elle requiert des élèves qu'ils examinent dans un contexte nouveau une idée, un processus intellectuel ou un problème courant qui a déjà été étudié.
7. Toutes choses égales d'ailleurs, une activité est plus valable qu'une autre quand elle amène les élèves à scruter des sujets qui ne sont pas habituellement étudiés par nos concitoyens et qui sont laissés pour compte par les grands moyens de communication.
8. Toutes choses égales d'ailleurs, une activité est plus valable qu'une autre quand elle amène les élèves et les maîtres à prendre des risques... de succès ou d'échec.
9. Toutes choses égales d'ailleurs, une activité est plus valable qu'une autre si elle exige des étudiants qu'ils réécrivent, rejouent et polissent leurs efforts du début.

10. Toutes choses égales d'ailleurs, une activité est plus valable qu'une autre si elle implique les élèves dans l'application et la maîtrise de règles, de normes ou de disciplines significatives.
11. Toutes choses égales d'ailleurs, une activité est plus valable qu'une autre si elle donne aux élèves l'occasion de travailler avec d'autres à la planification, à l'exécution d'un projet ou à l'évaluation d'une activité.
12. Toutes choses égales d'ailleurs, une activité est plus valable qu'une autre si elle répond aux motivations exprimées par les élèves.<sup>1</sup>

Ces principes, sans être exhaustifs, permettent de diversifier la nature des activités. Ils tendent à faire participer les élèves, à les entraîner à poser des hypothèses, à les vérifier, à questionner l'environnement, à suggérer de nouvelles pistes de travail et même à préciser d'autres valeurs à considérer. Plutôt que de partir d'objectifs prédéterminés pour la spécification de tâches à réaliser, enseignante et élèves traitent des principes. Ce n'est qu'au cours de la réalisation, lors de la communication et de l'évaluation que le décodage d'apprentissage notionnel peut s'effectuer réellement.

Dans ce fonctionnement, il est possible de miser sur la découverte et l'exploitation d'habiletés particulières dans un milieu facilitant, par opposition à un mauvais contexte où, selon Lobrot, on retrouve

... un système fondé essentiellement sur la contrainte et l'obligation, dans lequel toutes les activités de l'enfant sont prévues et planifiées d'avance par l'adulte, dans lequel l'en-

---

<sup>1</sup>James D. Rath, "Enseigner sans objectifs spécifiques", Trad. par Jules Dumas, L'école coopérative, 22, (juin, 1973), pp. 8 - 10.

fant ne peut ni choisir, ni organiser lui-même son travail, dans lequel il lui est interdit de s'exprimer.<sup>1</sup>

Dans un tel contexte, l'apprentissage y est livresque et l'application réduite à la complétion d'un cahier d'exercices ou de stencils.

#### Des mises en situation variées

C'est graduellement que les enseignantes en arrivent à assouplir leur fonctionnement et les outils de travail qu'elles mettent à la disposition des élèves. L'important est de préciser ce qu'elles veulent développer, de chercher ou de créer les situations favorables, de se documenter et d'appliquer ce qui leur convient et surtout, de manifester cette autonomie à laquelle elles croient. Les approches sont des plus diversifiées. Gilbert identifie deux types d'intériorisation des comportements des professeurs:

... les uns se contenteront d'ouvrir l'école à la vie, cherchant comme Cousinet à faire de la classe un milieu vivant, riche... les autres iront plus loin, comme Freinet, encourageant les élèves à sortir de la classe pour s'informer, organisant même la correspondance et les échanges entre les écoles.<sup>2</sup>

Cette pratique ne peut manquer de susciter la motivation et l'engagement personnel même chez les tout-petits. Puisqu'il est très difficile de

---

<sup>1</sup>Michel Lobrot, Troubles de la langue écrite et remèdes, Ed. ESF, (Paris: Collection science de l'éducation, 1975), p. 200.

<sup>2</sup>Roger Gilbert, Les idées actuelles en pédagogie, Ed. du Centurion, (France: Sciences humaines, 1972), p. 105.



diagnostiquer une fois pour toutes la façon d'apprendre optimale de chaque élève, l'équipe s'habilité à fournir à ces derniers un vaste répertoire d'activités ou de situations. C'est ainsi que chacun y trouve intérêt et profit. La variété d'expériences offre la possibilité d'intégration de nouvelles informations, de réorganisation et de transfert de savoirs acquis. Elle permet de plus à l'élève, l'emploi de méthodes de travail qui lui sont propres.

Selon l'organisation physique mise en place et l'utilisation que l'on fait de la feuille de route, l'enseignante peut se réserver certaines périodes pour des activités particulières tels les cours magistraux, les tests... La classe se déroule ensuite en fonction de ce qui a été établi et approuvé. Certains élèves s'occupent avec du matériel didactique ou des activités-tampons.<sup>1</sup> D'autres font l'étude du milieu, complètent des fiches de mathématiques, construisent une maquette, composent un texte, préparent un exposé ou travaillent au coin de lecture. Cependant, Paquette dira assez justement sur cette dernière occupation qu'il "serait illusoire de penser que le simple fait d'élaborer un salon de lecture entraîne automatiquement un apprentissage en profondeur".<sup>2</sup> Autant celui-ci est incompatible avec une classe en rangées,

---

<sup>1</sup> Une activité-tampon est une activité de courte durée que l'élève peut exécuter lorsqu'il a terminé ce qui était prévu sur sa feuille de route ou lorsqu'il doit attendre des explications pour continuer ce qu'il a déjà commencé.

<sup>2</sup> Claude Paquette, "Pour un apprentissage significatif de la lecture", L'école coopérative, 27, (octobre, 1974), p. 14.

autant le fonctionnement de tous les coins est tributaire d'un esprit et d'activités adéquates. Ces activités sont planifiées par l'enseignante seule ou avec les enfants, suite à un fait vécu, pour corriger une carence constatée, pour susciter la découverte, et aussi pour aller plus loin dans un apprentissage. Les pupitres sont toujours disposés en équipe même si les élèves travaillent individuellement. Une place appropriée doit être prévue pour les ateliers et le matériel particuliers, pour les travaux d'application ou pour l'entraînement systématique.

Les activités de formation et de consultation sont construites en tenant compte de la réalité. Ceci requiert l'acceptation d'une certaine insécurité car les enseignantes sont habituées à recourir à un programme prédéterminé. Le Conseil Supérieur de l'Education exprime une mise en garde sur l'utilisation d'un tel matériel:

Les programmes coordonnés selon une progression rigoureuse des connaissances axées sur les exigences intrinsèques de la discipline et divisés en tranches semestrielles, hebdomadaires et horaires ne sont pas nécessairement centrés sur l'étudiant.<sup>1</sup>

Ce sont des abstractions qui existent dans l'esprit de ceux qui sont à l'extérieur de la situation vécue. Il faut cependant se garder de tomber dans l'excès contraire. Tardif est sévère sur ce point quand il dit:

De même que l'on croit développer l'intelligence en faisant acquérir aux enfants des connaissances toutes faites et des notions dans différentes disciplines, de même l'on croit

---

<sup>1</sup> Conseil Supérieur de l'Education, L'activité éducative, p. 47.

développer la créativité en permettant aux enfants de s'exprimer librement et spontanément.<sup>1</sup>

Tout devient permis au nom de la spontanéité: parler sur n'importe quoi, n'importe quand et surtout, n'importe comment. Pourtant, la qualité de la mise en situation devrait être de toute première importance, tel que le précise Paré:

Le point de départ de toute activité correspond à la présentation de la situation, le focus (présentation d'objets, présentation verbale, exploitation de l'apport des enfants, etc.). Ce focus peut être large ou étroit, mais c'est de lui que va originer tout le reste de la démarche.<sup>2</sup>

Une telle approche est bien différente du laisser-faire et du laisser-dire. L'utilisation de centre d'intérêts réels provoque de nombreux sujets de recherche et d'expression. Il revient à l'enseignante d'établir ou de faire prendre conscience des liens qui existent entre les différentes étapes. C'est elle qui guide l'élève tout au cours de la planification, de la réalisation et du retour sur l'expérience. Elle l'aide, par la suite, à exploiter ses découvertes et elle se garde de tout organiser à l'avance. Gilbert est clair sur ce point:

En fait, quelle victoire décisive a-t-on remportée si l'on a fait parler l'enfant de ce qui ne l'intéresse pas... ou si on l'a fait agir sans nulle motivation d'action en le forçant par exemple à aller visiter un musée ou une église?<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Henri Tardif, "Habilités mentales, connaissances et créativité", L'école coopérative, 17, (mars, 1972), p. 5.

<sup>2</sup>André Paré et Louise Pelletier, Une école élémentaire nouvelle pour une société nouvelle", L'école coopérative, 13, (mars, 1971), p. 23.

<sup>3</sup>Gilbert, Les idées actuelles en pédagogie, p. 58.

Il est beaucoup plus valable de considérer les faits réels et les observations que l'enfant désire organiser. Malheureusement, l'adulte inter-fère trop souvent dans le processus. Il empêche l'enfant de chercher de façon autonome. Mais, quoi faire alors, sachant que les matières sont obligatoires? Paré affirme que "la recherche, l'expression et la gestion... donnent un contenu, une réalité intégrée, dans laquelle se poseront des problèmes d'ordre académique".<sup>1</sup> Des besoins se font sentir, et là, collées à la réalité, une explication, une démonstration et une expérimentation deviennent désirées et valables. Pour composer avec l'inusité, une très bonne connaissance des programmes est essentielle. Cette connaissance acquise, les enseignantes peuvent ensuite se départir de ceux-ci. Elles apprennent à considérer les intérêts de leur clientèle et à lui présenter des connaissances lorsque le besoin se manifeste. Elles en viennent à dominer la méthode et même à la réinventer. C'est d'ailleurs ce que préconise le nouveau programme de français quand il parle de "discours signifiants".<sup>2</sup> L'équipe a étudié en parallèle le processus d'apprentissage proposé en pédagogie informelle et celui que l'on retrouve dans la nouvelle conception de l'enseignement du français.<sup>3</sup> Ils se recoupent de façon étonnante. Tous deux sont axés sur des problèmes significatifs. Ils supposent la participation active de l'élève,

---

<sup>1</sup>Paré, Organisation de la classe et intervention pédagogique, p. 48.

<sup>2</sup>Ministère de l'Éducation, Programme d'étude-primaire-français, (Québec: 1979), p. 7.

<sup>3</sup>Michelyne Lortie, Groupe de recherche en enseignement individualisé, stage effectué à Val d'Or, (juin, 1981).

une objectivation constante et une réalisation exploitable.

#### La démarche de recherche

Les activités sur l'environnement sont susceptibles d'être des éléments déclencheurs d'une démarche que l'élève s'approprie et une source très vaste d'apprentissages. C'est ce qui est avancé dans écoles de demain quand les auteurs disent qu'

il peut aller de la présence d'animaux dans la classe à la visite d'usines, aux reportages en groupe sur un problème d'actualité de la ville, aux commentaires des quotidiens... Encore faut-il que cette ouverture ne soit pas alibi: "sortir" ne suffit pas.<sup>1</sup>

Cette pratique lorsque bien planifiée, est une vraie recherche, non pas celle qui consiste à copier des passages de livres, bien souvent sur un sujet imposé, pour ensuite, lire le résultat de ses efforts devant toute la classe... Il faut plutôt comprendre une résolution de problème, une situation incomprise, pour laquelle on ne possède pas de réponse et qui demande une quête d'information et le traitement des données jusqu'à satisfaction de l'intéressé. Paré soutient qu'un problème:

C'est une question ou une interrogation pour laquelle l'individu n'a pas de réponse et qui va l'engager dans un mouvement de recherche visant la production d'alternatives qui devront être vérifiées.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l'Innovation en Education, écoles de demain?, Ed. HMH, Montréal: 1976, p. 132.

<sup>2</sup> André Paré, Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte, Ed. NHP, Créativité et pédagogie ouverte, volume 1, (Laval: 1977), p. 224.

Vue sous cet angle, une démarche de recherche s'échelonne sur plusieurs heures, voire plusieurs jours. Les livres sont un moyen parmi beaucoup d'autres de fournir des éléments de réponse et de compléter une démarche mais non pas de s'y substituer. Paré ajoute,

les enfants doivent apprendre à utiliser les livres pour répondre aux questions qu'ils se posent. Les livres, faut-il le rappeler, ne doivent jamais remplacer l'expérience directe. Ils servent à apporter un complément d'information et souvent, ils aident à organiser le matériel recueilli.<sup>1</sup>

Ce matériel recueilli servira à satisfaire une curiosité ressentie. Le compte rendu, s'il en est un, saura alors captiver l'auditoire puisque les résultats d'une démarche personnelle sont forcément différents de ceux des autres. Dans un cas, les problèmes sont variés et il en est de même des réponses et des formes de communication. Dans l'autre, le problème peut être semblable pour tous au départ, s'il y a préoccupation commune. Les bifurcations sont alors rapides et nombreuses au cours de l'investigation. De là naissent l'intérêt pour les résultats anticipés et le goût de soigner une présentation qui se veut à la hauteur des efforts déployés. Il y a une différence évidente entre résoudre des problèmes inscrits dans un livre ou formulés par l'enseignante et se rendre sur un lieu où il se passe quelque chose, ou encore, traiter une difficulté rencontrée dans le quotidien. Cependant, cette pratique suppose

---

<sup>1</sup>Paré, Organisation de la classe et intervention pédagogique, p. 36.

des tâtonnements, des essais et des erreurs, des pertes de temps que ne peut se permettre l'école traditionnelle. Gilbert en donne la raison:

L'école traditionnelle, en effet, parce qu'elle estime que l'enfant ne peut rien produire, borne ses horizons à des exercices de récitation ou "d'application" dans lesquels la garantie de réussite est fonction de l'identification au modèle donné.<sup>1</sup>

Il s'ensuit alors la copie sans faute d'un volume traitant du sujet. Il serait pourtant tellement plus valable d'introduire plutôt, sous l'étiquette des activités libres, toute une série de travaux destinés à développer chez l'enfant l'imagination, l'esprit d'initiative, et, dans une certaine mesure, l'audace créatrice. Sans négliger les intérêts des élèves, il faut se rappeler que l'enseignante fait partie de la classe. C'est à elle qu'incombe le devoir de susciter la participation, de cerner les situations exploitables et de proposer des pistes au besoin. Par ses mises en situation, elle entraîne l'enfant à poser lui-même des problèmes et à s'engager dans une démarche. Cela ne va pas sans difficultés; Glaser dit même que: "promouvoir la découverte et minimiser l'erreur sont sans doute deux buts fondamentalement incompatibles".<sup>2</sup> Il faut plutôt se discipliner à en tirer parti et à en profiter pour déclencher une nouvelle application qui aura alors un sens.

---

<sup>1</sup> Gilbert, Les idées actuelles en pédagogie, p. 108.

<sup>2</sup> Robert Glaser, La pédagogie par la découverte, Trad. par René Dutour, ED. ESF, (Paris: Horizons de la psychologie, 1973), p. 29.

## Le développement de talents

Les stratégies retenues par Williams et énumérées dans le tableau 4, suggèrent nombre d'avenues possibles pour la fabrication d'activités qui rejoignent toutes les disciplines. Elles permettent de varier les pistes et par le fait même, les réalisations. L'auteur associe à chacune des propositions, la définition qui en facilite l'opérationnalisation. Les sept premières insistent sur la production d'idées alors que les deux suivantes mettent en situation d'utiliser des connaissances organisées. Cinq stratégies font davantage appel à la réflexion et les quatre dernières, ramènent aux préoccupations de la classe en suggérant de nouvelles exploitations.



TABLEAU 4

## LES STRATEGIES DE WILLIAMS, ENUMERATION ET DEFINITIONS

Stratégies	Définitions
1. Utiliser les paradoxes	Enoncé contradictoire en soi
2. Utiliser la technique d'énumération d'attributs	Qualités attribuées aux choses
3. Utiliser les analogies	Situations semblables, similitudes entre les choses, comparaisons
4. Utiliser le décalage	Insuffisance de la connaissance, ce qui n'est pas connu
5. Utiliser des questions provocatrices d'idées	Enquête menant à une compréhension plus vaste, à l'exploration intellectuelle, aux découvertes de nouvelles connaissances
6. Utiliser plusieurs exemples de changement	Dynamisme des choses, opportunités permettant de transformer, de modifier ou de substituer
7. Utiliser des exemples d'habitudes	Effets de l'habitude sur la pensée, sensibilisation contre la rigidité des idées et des solutions toutes faites
8. Organiser des recherches hasardeuses à partir de connaissances bien organisées	Utilisation d'une structure familière permettant de trouver par hasard une nouvelle structure
9. Développer des habiletés pour la recherche	Chercher des façons dont une chose a été faite antérieurement (recherche historique), chercher le statut actuel d'une chose (recherche descriptive), à partir d'une situation contrôlée, chercher ce qui va se passer (recherche expérimentale)

Stratégies	Définitions
10. Développer la tolérance à l'ambiguïté	Provoquer des situations compliquées, intrigantes, qui stimulent la pensée. Situations ouvertes ne menant pas nécessairement à une seule réponse
11. Favoriser l'expression des intuitions	Conscience des choses par les sens, sensibilisation aux variations internes d'humeur
12. Favoriser l'adaptation au développement	Capacité à apprendre à partir des erreurs, et des échecs, options ou possibilités
13. Etudier la vie d'individus créateurs	Analyse des traits, étude des processus qui amènent à être créatif
14. Evaluer des situations	Se prononcer sur les possibilités à partir des conséquences et des implications
15. Développer des habiletés en lecture créatrice	Développer une attitude mentale permettant d'utiliser les informations lues
16. Développer des habiletés en écoute créatrice	Développer des idées en écoutant; suite à une information, y associer une nouvelle idée
17. Développer des habiletés à écrire de façon créatrice	Communiquer par écrit, inventer des idées par l'écriture
18. Développer des habiletés à visualiser	Exprimer des idées sous une forme visuelle, à trois dimensions, décrire des expériences en images

Source: F.E. Williams, A Total Creativity Programm for Individualising and Humanizing the Learning Process, Ed. Educational Technology Publication Inc, Encouraging Creative Potential, vol. II, (Englewood Cliffs, New Jersey: 1972), pp. 87 - 100.

Le parallèle entre les stratégies de Williams, et celles arrêtées à la Commission scolaire,<sup>1</sup> a permis de spécifier des similitudes et d'en clarifier la compréhension. Cette étude a conduit à la confection de quelques trois cents fiches de travail.<sup>2</sup> Sans se vouloir des modèles à suivre, celles-ci offrent cependant aux enseignantes la possibilité d'élargir leur éventail de tactiques. Elles sont aussi un excellent entraînement à l'observation de talents diversifiés chez les élèves. L'équipe s'habilitte ainsi à expérimenter puis à construire de nouvelles mises en situation qui facilitent le développement de la pensée productrice divergente, de la pensée productrice convergente, de la pensée productrice évaluatrice, de la créativité, de la communication, de la prévision et de la prise de décision.<sup>3</sup> Ces sept talents sont retenus durant toute l'expérience et ils sont utilisés comme critères pour juger de la valeur des changements observés chez les enfants.

Les activités thématiques réalisées sont davantage centrées sur le fonctionnement mental des enfants. Elles présentent des pistes de plus en plus ouvertes. Le nombre d'équipières favorise la variété

---

<sup>1</sup>Les stratégies proposées par la Commission scolaire sont exposées en pp. 22 - 26 - 27 - et - 29 du présent document, chapitre premier.

<sup>2</sup>Un exemple de fiche de travail est présenté en appendice, p. 166.

<sup>3</sup>Les définitions de ces talents se retrouvent dans Bella Vista School, Igniting Creative Potential, Bella Vista Elementary School, (2131 east 7000 South, Salt Lake City, Utah: 1973).

dans la production et amplifie la préoccupation à connaître les caractéristiques propres aux activités ouvertes. Selon Paquette, celles-ci se résument comme suit:

- . l'activité ouverte est complète par elle-même, elle est distincte; il n'est donc pas nécessaire d'établir de séquences à l'intérieur d'un ensemble d'activités;
- . l'activité ouverte est propice à intégrer différents champs disciplinaires;
- . l'activité ouverte est propice à utiliser simultanément plusieurs processus de la pensée;
- . l'activité ouverte ne prédétermine pas les apprentissages à faire et les performances à atteindre;
- . la situation ou le problème posé dans une activité ouverte peut provenir d'un intérêt ou d'une préoccupation de l'élève ou du professeur, ou de l'élève et du professeur à la fois;
- . une activité ouverte est propice à une démarche continue.<sup>1</sup>

Ces caractéristiques rejoignent l'orientation de départ de l'équipe à savoir, viser le décroisement des matières par le biais d'activités qui permettent l'émergence de différents talents.

L'équipe s'engage donc avec Paquette, dans des stages de sensibilisation et de perfectionnement.<sup>2</sup> Certains portent sur la préparation, l'expérimentation et l'analyse d'une démarche en pédagogie ouverte. D'autres mettent le groupe en situation d'analyser l'impact de l'expérience sur soi, sur les confrères et sur le milieu institutionnel. Le

---

<sup>1</sup>Paquette, Vers une pratique de la pédagogie ouverte, p. 104.

<sup>2</sup>Claude Paquette, Groupe de Recherche en Enseignement individualisé, stages effectués à Val d'Or, août, octobre 1978, janvier, mars, avril 1979.

déroulement des rencontres est l'occasion d'échanges sur les principes de la pédagogie ouverte et sur les possibilités qu'offrent les activités. Fortin en ressort six:

- . elles permettent de faire des choix éclairés;
- . les élèves y jouent un rôle actif;
- . elles amènent les élèves à rechercher des idées, à appliquer des processus intellectuels, à résoudre des problèmes;
- . elles peuvent être réussies par des enfants de différents niveaux d'habiletés;
- . elles permettent d'utiliser une gamme plus ou moins étendue de talents;
- . elles permettent d'apprendre selon son propre style et sa propre personnalité.<sup>1</sup>

Il devient donc nécessaire de vivre des ateliers de sensibilisation, de préparer un plan, d'échanger avec la ressource et les autres participants et de soumettre son projet à l'analyse.

Parallèlement aux stages, chacune doit actualiser son programme dans le milieu et recueillir les données nécessaires à la rédaction d'un rapport analytique de sa propre expérience. Tous ces rapports sont ensuite utilisés par l'équipe lors des relances hebdomadaires.

Une implication aussi suivie comporte un dynamisme qui se répercute sur les attitudes. Le respect de la démarche des membres du groupe clarifie et renforce la conviction de la nécessité de tenir compte des différences chez les élèves. Respecter ces différences suppose un

---

<sup>1</sup>Claude Fortin, "Passage d'une pédagogie fermée à une pédagogie ouverte", Pédagogie ouverte, Ed. NHP, volume 1, no 2, (janvier, 1976), p. 23.

changement dans la présentation de l'activité, dans son déroulement, dans la communication des résultats et dans l'exploitation. Il en va passablement bien pour l'intégration du français, des sciences, des arts et de la catéchèse. La mathématique y trouve plus rarement son lot. C'est pour remédier à cette difficulté que l'équipe participe à des séances de formation en "ouverture de cette discipline".<sup>1</sup> Les retombées du stage permettent l'expérimentation d'activités mathématiques plus informelles. Celles-ci tendent à respecter certains principes de James D. Raths énoncés précédemment. Ces activités offrent à l'élève la possibilité de

Faire des choix éclairés (1),

Jouer un rôle actif (2),

Rechercher des idées,

Appliquer des processus intellectuels,

Résoudre des problèmes (3),

Etre réussies par des enfants de différents niveaux d'habiletés (5).<sup>2</sup>

Ces activités favorisent indubitablement l'autonomie, l'authenticité, la participation à l'apprentissage, le goût de l'effort, de

---

<sup>1</sup>André Tellier, Mathématique Héroux-Tellier, Université de Montréal, Stage effectué à Val d'Or, (mars, 1980).

<sup>2</sup>Extraits des Principes d'activités valables présentés dans ce chapitre, pp. 66-67.

l'ordre et du dépassement personnel. Toutefois, il ne faut pas institutionnaliser un seul type d'activités mais bien tendre à favoriser plusieurs sortes d'apprentissages. Il ressort des recherches pédagogiques de Lobrot et de ses collaborateurs que

L'école ne doit plus avoir pour fonction de transmettre un bagage de connaissances, un savoir, un patrimoine culturel hérité du passé. Elle doit au contraire préparer l'enfant à conduire sa vie, à s'éduquer lui-même à travers la pédagogie qui lui convient.<sup>1</sup>

Ce n'est que dans cette optique que programmes et activités deviennent vraiment des moyens parmi d'autres de promouvoir un développement optimal.

#### Les interventions et les attitudes

Dans une approche ouverte et informelle, la difficulté de l'enseignante n'est pas de s'empêcher d'intervenir, mais de savoir quand et comment prendre part à ce qui se déroule. L'utilisation de moyens pertinents: paroles, gestes, outils et techniques, demande réflexion et pratique. Il s'agit ici, pour l'éducatrice, de se discipliner à voir ce qui se passe. Elle doit être en alerte et percevoir ce qui, dans la vie de la classe, peut avoir une valeur d'exploitation.

---

<sup>1</sup>Jacques Brissaud et al., Changer l'école, p. 208.

### Etre à l'écoute

Le rôle qu'on a connu depuis longtemps doit changer. De dispensatrice de savoir qu'elle était, l'enseignante se retrouve maintenant équièrre avec ses élèves. Autrement, comme le dit Smith,

Si l'enseignement n'est qu'une affaire d'information à donner aux enfants à un certain rythme et dans un ordre particulier, est-il nécessaire que les instructeurs soient des humains?<sup>1</sup>

Un élément qui distingue ceux-ci de la machine c'est une présence, "une attitude d'accueil et d'attention constante"<sup>2</sup> qui est moins une façon d'agir qu'une manière d'être. Le Conseil Supérieur de l'Education ajoute:

Le professeur est un auxiliaire, il apporte son concours (qui n'est pas indispensable en toutes circonstances) à l'expérience de l'étudiant. Ce concours se définit rigoureusement par rapport aux besoins et aux attentes de l'étudiant; il varie selon la nature des tâches et des objets à connaître, ainsi que selon leur degré de difficulté pour l'étudiant.<sup>3</sup>

Ce fonctionnement exige un éveil constant et un sens d'observation aiguisé. Il est beaucoup plus difficile d'ajuster son action à un vécu dynamique que de prévoir à l'avance les interventions à faire et de s'attendre à ce que la clientèle s'y adapte. Il faut alors s'habiliter graduellement à "regarder" ce qui se vit, à écouter les mots et les comportements et à permettre l'émergence de situations significatives

---

<sup>1</sup>Frank Smith, La compréhension et l'apprentissage, Trad. par Alain Vézina, Ed. HRW, (Montréal: 1979), p. 233.

<sup>2</sup>Conseil Supérieur de l'Education, L'activité éducative, p. 53.

<sup>3</sup>Ibid., p. 53.



qui favorisent un apprentissage intégré. C'est ainsi que l'on peut saisir des notions abstraites ou des liens logiques sans enseignement.

Caouette précise:

Il est certain que beaucoup d'informations doivent être communiquées à l'enfant; de même une aide doit parfois être apportée . . . dans l'acquisition de certaines techniques ou dans la maîtrise de certaines règles. Mais dans ce cas, il s'agit d'une intervention déterminée par le besoin même de l'enfant et non d'une intervention exploitant la situation (et l'enfant) pour faire passer un contenu ou un programme pré-établi par l'adulte.<sup>1</sup>

Il arrive cependant qu'occasionnellement, une intervention soit imposée. Tel est le cas lorsqu'il y a à combler une carence observée à plusieurs reprises, carence qui risque d'affecter le travail subséquent d'investigation ou de communication de découvertes.

Pour déterminer la difficulté passagère d'un élève ou le genre d'encouragement dont il a besoin à un moment précis, l'enseignante doit être réceptive à ce qui se passe sinon, ses interventions seront machinales, sans direction et sans portée précise. Le recours à une grille d'observation facilite ce travail. Celle-ci doit être simple de conception et d'utilisation. Il y a danger à vouloir tout observer chez tous les élèves. La pratique apprend vite à l'enseignante qu'il est préférable de se limiter à un groupe en particulier ou encore, au déroulement d'une seule activité. Il est alors possible de cerner réellement les

---

<sup>1</sup>Charles Caouette, "L'École-Recherche Jonathan", L'école coopérative, 39, (septembre, 1977), pp. 16 - 17.

dimensions de l'apprentissage puis d'interpréter les données recueillies.

Ce souci d'observation, jumelé à la pratique de l'écoute, amène le professeur à démontrer cette empathie que Kinget définit comme étant

La capacité de se mettre à la place d'un autre, de voir et de sentir le monde comme il le voit et le sent. Il s'agit pour lui de saisir la signification personnelle des gestes et des paroles de l'enfant et pas seulement leur contenu intellectuel.<sup>1</sup>

C'est ainsi que l'enseignante va s'empêcher de surcharger l'enfant d'explications sur des sujets pour lesquels ce dernier ne manifeste pas d'intérêt. Souvent, cela consiste plutôt en un support implicite. Ce support se manifeste dans la reconnaissance d'un rythme et d'une forme d'apprentissage propres à chacun. L'environnement éducationnel doit permettre le tâtonnement afin de véritablement favoriser l'autonomie. Comme le dit Boutin dans l'actualité de Freinet,

. . . l'autonomie, pour s'épanouir, exige un climat propice. C'est ici que l'attitude de l'éducateur revêt une importance capitale. Il importe, estime Freinet, d'accorder à l'enfant le plus de liberté possible, mais toujours dans le respect de l'autre.<sup>2</sup>

L'éducatrice va permettre à l'élève d'agir et de réagir en fonction d'une motivation véritable. Ceci n'est pas l'anarchie, mais tout de même un

---

<sup>1</sup>Carl R. Rogers, et Marian G. Kinget, Psychothérapie et relations humaines, vol. 1, Institut de Recherches psychologiques, Béatrice Neuwelearts, (Paris: 1969-1971), p. 106.

<sup>2</sup>Gérald Boutin, "L'actualité de Freinet, (1896 - 1966), L'école coopérative, 34, (juin, 1976), p. 27.

revirement, si l'on pense aux classes silencieuses, aux activités identiques pour tous et planifiées de l'extérieur, aux séances de rattrapage et à la compétition. Il faut que l'enseignante sache faire abstraction de ses sentiments, de ses besoins, de sa tendance à tout contrôler, à juger et à évaluer, souvent subjectivement et de façon normative. Tout le succès ne repose cependant pas uniquement sur la présentation d'activités ouvertes: il faut utiliser un modèle ouvert d'interventions auprès des enfants. Paquette présente une banque de questions ouvertes, à partir des stratégies de Williams, susceptibles d'éclairer sur un fonctionnement orienté vers l'enfant et son cheminement.<sup>1</sup> Michelyne Paquette renforce cette position quand elle soutient qu'il ne faut pas

. . . négliger l'intervention qui doit alimenter constamment la démarche en cours. Des interventions devraient se poser à plusieurs jalons (relations-gestion-analyse-processus d'apprentissage). Ces interventions devront être orientées en tenant compte de la nature et de l'intention du travail à faire . . . sans celles-ci, tout le déroulement risquera de tomber dans l'inefficacité et l'inutilité.<sup>2</sup>

Des interventions diversifiées et pertinentes favorisent l'expression de l'authenticité. Il faut alors à l'enseignante du tact, du savoir-faire et de la disponibilité. Cette disponibilité l'incite à agir dans le sens d'une facilitation de la démarche de l'enfant et d'une participation à sa réussite. Elle suggère la bonne question à poser ou

---

<sup>1</sup>Ces questions ouvertes se retrouvent dans: Paquette, Vers une pratique de la pédagogie ouverte, pp. 147 - 158.

<sup>2</sup>Michelyne Paquette en coll. "L'apprentissage de la lecture chez l'enfant de six ans", Pédagogie ouverte, Ed. NHP, vol. 1, no 1, (octobre, 1975), p. 24.

le "dépôt" utile en cours d'expérience.<sup>1</sup> Elle permet la recommandation de matériel, d'une ressource ou encore, l'explication nécessaire à la poursuite du travail. Edgar Faure va même jusqu'à dire que:

. . . c'est de plus en plus un abus de terme que de donner à l'enseignant le nom de maître. Il est clair que les enseignants ont de moins en moins pour tâche unique d'inculquer des connaissances, et de plus en plus pour rôle d'éveiller la pensée. L'enseignant, à côté de ses tâches traditionnelles est appelé à devenir de plus en plus un conseiller, un interlocuteur; davantage celui qui aide à chercher en commun les arguments contradictoires que celui qui tient les vérités toutes prêtes; il devra consacrer plus de temps et d'énergie aux activités productives et créatrices: interaction, discussion, animation, compréhension, encouragement.<sup>2</sup>

Dans la mesure où l'enseignante encourage la participation, ce qui a pour effet de faciliter le développement de la créativité, il appert à l'équipe que l'autonomie et l'authenticité sont grandement valorisées.

#### Faire participer

Paré, dans une adaptation de Wight, 1976, décrit le comportement de l'éducateur qui tend à faire participer celui qui apprend. Ce comportement ouvert est présenté en parallèle avec le comportement d'un éducateur de type encyclopédique. La comparaison des comportements aide les membres de l'équipe à s'identifier et suggère des améliorations valables.

---

<sup>1</sup>Un dépôt, c'est une question ou une remarque de l'enseignante qui ne nécessite pas de réaction immédiate des élèves. C'est une piste dont on peut se servir ou non, immédiatement ou plus tard.

<sup>2</sup>Edgar Faure, Apprendre à être, Unesco, Fayard, Le monde sans frontières, (Paris: 1972), p. 90.

L'éducateur ouvert

- . Se centre sur le processus d'apprentissage.  
Apprend à apprendre.
- . Engage activement l'étudiant à assumer la responsabilité de son propre apprentissage.
- . Aide l'étudiant à être un chercheur actif d'information identifiant et sachant utiliser efficacement les ressources disponibles.
- . S'attend à ce que l'étudiant apprenne à trouver et à utiliser l'information pour résoudre des problèmes selon ses besoins.
- . S'attend à ce que l'étudiant apprenne par exploration et découverte, en posant des questions, en formulant et en vérifiant des hypothèses, en résolvant des problèmes.
- . Se centre sur le processus créateur d'identification et de résolution de problèmes réels et ouverts, possédant plusieurs réponses possibles. Il n'y a pas d'experts, ni de réponse unique.
- . Formule clairement des objectifs définis en fonction des étudiants.
- . Implique l'étudiant dans l'identification de ses propres besoins d'apprentissage et de ses objectifs.
- . Engage les étudiants dans l'organisation et l'évaluation des expériences d'apprentissage, de l'information obtenue, des progrès dans l'atteinte des objectifs.

L'éducateur "encyclopédique"

- . Se centre sur la présentation d'un contenu, de faits et d'information.
- . Assume la responsabilité de décider des besoins et des motivations de l'étudiant.
- . Décide des besoins des étudiants et fournit ce qu'il faut par des cours, des consignes de lecture, des films,...
- . S'attend à ce que l'étudiant apprenne la matière présentée, de façon à s'en souvenir lors de l'examen.
- . S'attend à ce que l'étudiant apprenne d'abord par mémorisation et en formulant des réponses aux questions.
- . Se centre sur l'accomplissement d'exercices de type manuel scolaire, ou de problèmes possédant "une bonne réponse". Le professeur est l'expert.
- . Formule des objectifs généralement fondés sur le fait de couvrir une certaine quantité de matière.
- . S'attend à ce que l'étudiant accepte les objectifs spécifiés pour le cours.
- . Fixe et évalue le matériel qu'il présente, l'efficacité de sa présentation, la performance et les progrès de chaque étudiant.

### L'éducateur ouvert

- . Se centre sur le rendement individuel en relation avec les besoins personnels et les objectifs de chaque étudiant.
- . Essaie d'aider l'étudiant à travailler efficacement avec d'autres dans des activités coopératives de résolution de problèmes.
- . Se centre sur des discussions et des activités de groupe dirigées et évaluées par les étudiants eux-mêmes.
- . Travaille dans le sens d'une ouverture de la communication entre l'étudiant et le personnel ainsi qu'entre les étudiants.
- . Evite de donner des "conseils" mais aide l'étudiant à explorer des "alternatives". Supporte l'étudiant dans la prise de ses propres décisions.
- . Fait appel aux idées, suggestions des étudiants; implique les étudiants dans des prises de décisions.
- . Encourage l'information et la spontanéité dans la classe; établit des relations informelles avec les étudiants.
- . Favorise une attitude d'interrogation, d'analyse critique constructive, de confiance dans le jugement des étudiants.

### L'éducateur "encyclopédique"

- . Se centre sur la performance en relation au groupe, avec un classement correspondant à la courbe normale.
- . Se centre sur la compétition entre pairs, dans le but d'améliorer le rendement, la reconnaissance, de donner des notes et d'autres récompenses.
- . Se centre sur des cours, des discussions de groupe et d'autres activités conduites et évaluées par l'éducateur.
- . Se centre sur une communication unidirectionnelle de l'éducateur aux étudiants avec peu de communication venant des étudiants ou se faisant entre eux.
- . Donne aux étudiants des "conseils" concernant les actes qu'ils devraient poser ou même la carrière ou la profession qu'ils devraient choisir.
- . Prend des décisions ou exécute des décisions prises par l'autorité ou l'administration; décourage les suggestions ou les critiques venant des étudiants.
- . Etablit des procédures formelles et des contrôles dans la classe et formalise les relations avec les étudiants.
- . Réclame le respect de l'éducateur en tant qu'autorité et ne fait pas confiance au jugement de l'étudiant.

L'éducateur ouvert

- . Cherche à développer un climat d'ouverture, de confiance et d'intérêt pour les autres, avec le maximum d'information rétroactive donnée à chaque personne pour lui permettre d'évaluer sa performance et ses progrès.
- . Structure le cours de façon à ce que des problèmes non planifiés et inattendus puissent être utilisés comme des moyens d'apprentissage.

L'éducateur "encyclopédique"

- . Favorise la compétition entre les étudiants en créant un climat de non-confiance et un manque d'intérêt pour les autres; fournit de la rétroaction aux étudiants par rapport à leur performance aux examens.
- . Suit le schéma du cours de très près; évite les problèmes ou les règle rapidement de façon à ce qu'ils n'interfèrent pas avec l'horaire prévu.<sup>1</sup>

Il est à remarquer que tous les comportements attendus chez les enseignantes de la Commission scolaire se retrouvent uniquement dans l'énumération caractérisant les interventions de l'éducateur ouvert.<sup>2</sup> Pourtant, une analyse sommaire du quotidien a permis à l'équipe de qualifier plusieurs de ses attitudes comme étant encyclopédiques. Chaque item suscite alors une remise en question de sa pratique et un progrès continu vers un changement réel qui se manifeste par une approche plus appropriée aux objectifs visés. Comme le dit Paré,

Une attitude n'existe pas à vide. C'est une réalité qui se traduit dans des comportements spécifiques et c'est de ces comportements que je puis inférer l'existence d'une attitude profonde enracinée chez l'enseignant. On ne croit pas à une attitude, on est cette attitude.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Paré, Organisation de la classe et intervention pédagogique, pp. 183 - 185.

<sup>2</sup>Ces comportements sont mentionnés au chapitre premier, pp. 22 à 29.

<sup>3</sup>Paré, Une école élémentaire nouvelle pour une société nouvelle, 12, p. 14.

Cette attitude s'observe dans le bourdonnement de la classe sans qu'on ait à se poser de questions. Il est indéniable que, si l'on veut développer chez l'enfant différents talents, l'appréciation de soi, l'esprit critique, la débrouillardise, l'intérêt pour la vie scolaire et la participation, il est indispensable de mettre sur pied un enseignement flexible. Comme le soutient Paré, celui-ci va permettre à l'enfant "d'exprimer son monde intérieur sans contrainte et sans censure, mais cela ne veut pas dire qu'il n'a pas besoin d'une présence facilitante"<sup>1</sup> pour prendre contact avec la réalité. Une connaissance authentique est plus facilement acquise quand elle est liée à des situations qui sont perçues comme des problèmes sérieux, dans la mesure où l'enseignante est elle-même à tout instant. Elle accepte l'élève tel qu'il est, avec ses sentiments, ses difficultés et ses aptitudes. Ainsi, individuellement ou ensemble, ils peuvent s'engager dans une démarche de recherche véritable. Pelletier signale qu'on a habitué les professeurs "à se percevoir comme des planificateurs et des dispensateurs de connaissances toutes faites, en utilisant comme outil principal le manuel scolaire".<sup>2</sup> Au contraire, chacun devrait "s'engager de plein pied, avec ses élèves dans une démarche d'interrogation, d'investigation et de découverte".<sup>3</sup> C'est ce que vise chaque enseignante de l'équipe. Chacune veut apprendre à exploiter

---

<sup>1</sup>Paré, Pour une pédagogie de croissance personnelle, p. 13.

<sup>2</sup>Louise Pelletier, "Une école hors les murs", L'école coopérative, 19, (octobre, 1972), p. 23.

<sup>3</sup>Ibid., p. 23.



les ressources humaines et celles du milieu, les sources de motivation et d'apprentissage de même que les manières d'aider l'élève sans se substituer à lui. Il n'y a aucune incohérence entre la façon dont l'enseignante vit l'apprentissage et la façon dont l'enfant le vit. Ce dernier est en recherche avec tout ce qui l'entoure. Simultanément, l'enseignante l'est avec lui, seule et aussi avec une équipe de professionnelles de l'enseignement avec lesquelles, sensiblement les mêmes interactions se produisent. Bien que les problèmes de l'enfant et de l'adulte soient différents, on ne retrouve pas de décalage entre la théorie et la pratique, entre ce que l'on demande de faire et ce que l'on fait. Ce support d'équipe doit être constant si l'on veut en arriver à changer un fonctionnement dans lequel on a soi-même été formé. L'image que l'on a gardée du professeur est typique: c'est lui qui possède le savoir et l'autorité. Chobaux a constaté l'existence de cette même tradition dans une étude sur les relations éducatives. Elle en parle en ces termes:

. . . les enseignants ont beaucoup de difficultés à remettre en cause leur monopole et leur pouvoir, ceci, aussi bien à l'égard des enfants que des autres éducateurs possibles. La longue tradition de toute-puissance de l'enseignant rend difficile une redéfinition de son rôle: toute remise en cause est ressentie comme une perte de prestige, de statut, d'autorité et de spécificité du rôle de l'enseignant . . . La formation reçue et son degré de qualification contribuent à faire de celui-ci l'adulte qui détient les objectifs de l'éducation, les connaissances et contenus à acquérir et les techniques de transmission de certains savoir-faire.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l'Innovation en Education, écoles de demain?, p. 106.

Il n'est pas étonnant de constater combien il est ardu de partager pouvoir et savoir. Il faut alors reconnaître chez l'enfant des aptitudes personnelles, des différences individuelles et des capacités pour apprendre. Bouchard, précise qu'il ne s'agit pas de lui porter attention et respect "comme à un être faible et démuné, sans pour autant que ce respect contienne la considération que l'on porte à quelqu'un qui est vu comme possédant des pouvoirs cognitifs".<sup>1</sup> Cela signifie qu'il faut lui accorder une confiance qui va jusqu'à mettre en doute des définitions courantes de paresse, perte de temps, application et motivation. Il est beaucoup plus fréquent de voir des professeurs organiser le travail en tranches courtes et simples puis, de graduer vers le plus complexe avec des yeux d'adultes. Le même auteur décrit ce rôle:

L'enseignant convaincu que l'enfant est incapable de comprendre par lui-même s'ingénie à tout rendre facile; il donne peu à la fois; il donne le travail tout sectionné en de petites tranches; il ne demande qu'un petit effort intellectuel...

Il donne le plus souvent des directives si précises sur les activités à faire, sur l'ordre à suivre que les enfants n'ont rien d'autre à découvrir que ce que l'enseignant a pensé pour eux, à leur place.<sup>2</sup>

Pourtant, il faut bien convenir avec Duval et Hamelin, qu'

"aussi longtemps que l'idéal de l'enseignant sera d'enseigner, celui-ci ne pourra prétendre à des tâches essentielles d'éducation. Un enseignant qui enseigne est tout ce qu'il y a de plus démodé".<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Bouchard, Quelques changements observés chez les professeurs engagés dans le projet EPEL à Trois-Rivières, p. 10.

<sup>2</sup>Ibid., p. 10.

<sup>3</sup>Roch Duval, Jean-Marie Hamelin, L'école sans murs, l'éducateur sans frontières, Ed. Beauchemin, (Montréal: Essai sur l'anti-pédagogie québécoise, 1969), p. 51.

Malheureusement, c'est très courant. Ce n'est pas chose facile, pour l'enseignante en pédagogie de changement que de céder un rôle qu'elle connaît bien et dans lequel elle est si sûre. C'est dans ces conditions qu'elle a elle-même appris. Tout est prévu; il ne lui reste qu'à faire exécuter, vérifier et enchaîner avec ce qui suit. Chobaux confirme ce fait:

Son pouvoir et son savoir sont objectivement plus grands que ceux des enfants, quelles que soient ses attitudes à l'égard de la liberté et de l'autonomie ..., il lui est difficile d'en faire abstraction dans ses comportements, de ne pas les imposer dans le déroulement quotidien des activités scolaires.<sup>1</sup>

Il s'agit en somme, pour chaque enseignante en recherche, de reconsidérer ses croyances, d'ajuster progressivement son agir et d'évaluer constamment avec l'équipe son cheminement et la portée des actions entreprises. Ceci exige des éducatrices d'importantes lectures d'auteurs modernes et une aptitude très ouverte aux innovations pédagogiques. Graduellement, elles en viennent à saisir, à l'exemple de Dupont, toute l'implication de la conception qui soutient que

Toute personne humaine possède, en elle-même, les ressources nécessaires et suffisantes pour se développer vers l'autonomie et la responsabilité et dans le sens d'une maturité affective, intellectuelle et sociale.<sup>2</sup>

Ces tendances, peuvent alors s'exercer dans des conditions favorables, ce qui nécessite, selon Angers, "une grande maîtrise de soi née de la

---

<sup>1</sup> Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l'Innovation en éducation, école de demain?, p. 106.

<sup>2</sup> Côme Dupont, Michel Duval, "Invitation à un environnement scolaire dynamique", L'école coopérative, 29, (mars, 1975), pp. 19 - 20.

confiance en soi et de la confiance dans les enfants".<sup>1</sup> L'éducatrice-animatrice est celle qui facilite la démarche personnelle de celui qui apprend. Fortin dit que c'est celle qui reconnaît que l'enfant a besoin de "tâtonner, d'essayer, de recommencer, de réussir parfois, d'échouer... sans pour autant toujours porter des jugements de valeur".<sup>2</sup> C'est surtout celle qui "est tout autant centrée sur le savoir-faire et le savoir-être que sur le savoir!"<sup>3</sup> La classe ouverte lui demande d'améliorer son style d'interventions, de le diversifier, d'organiser des usages pédagogiques nouveaux et multiples. Il lui revient de susciter la participation et l'implication. Angers va dans ce sens quand il écrit que:

Le matériel est éducatif et donne un rendement dans les salles où la curiosité et la recherche sont stimulées, où les agents coopérateurs sont capables d'écouter plus encore que de parler, d'observer plus que de montrer, de laisser découvrir plus que de décrire et souligner..., d'aider le s'éduquant à avancer sur la voie de ses intérêts..., sans organiser le travail dans une seule direction.<sup>4</sup>

Ceci nécessite une nouvelle compréhension de l'autorité qui n'est désormais, selon Bouchard, "rien d'autre que la responsabilité de l'adulte envers la liberté et les capacités d'apprendre de l'enfant".<sup>5</sup> Cette

---

<sup>1</sup> Angers, Ecole et Innovation, p. 222.

<sup>2</sup> Fortin, Passage d'une pédagogie fermée à une pédagogie ouverte, p. 24.

<sup>3</sup> Ibid., p. 24.

<sup>4</sup> Angers, Ecole et Innovation, p. 222.

<sup>5</sup> Bouchard, Quelques changements observés chez les professeurs engagés dans le projet EPEL à Trois-Rivières, p. 15.

non-directivité ne veut cependant pas diminuer l'importance de l'enseignante en tant que personne, ni la nécessité de sa contribution au développement des élèves; Lobrot est clair sur ce point:

Il ne s'agit pas d'abandonner les élèves, de les laisser seuls... Au contraire, il faut que l'enseignant soit plus présent encore que dans la classe traditionnelle.<sup>1</sup>

Il faut que l'enseignante, sans crainte de perdre le contrôle, en vienne à partager la gestion de la classe. C'est encore le Conseil Supérieur de l'Education qui traduit cette possibilité:

Dans la mesure où il est non directif, le comportement de l'éducateur met un élève ou un groupe d'élèves dans une situation convenable pour élucider, voire pour résoudre, par leurs propres moyens, les problèmes que l'élève ou le groupe rencontrent dans l'accomplissement de leurs tâches d'apprentissage.<sup>2</sup>

En un mot, le professeur les fait participer. Cette manière d'agir ne l'empêche aucunement d'intervenir, que ce soit pour aider à clarifier une situation ou pour utiliser différentes facettes de l'environnement. C'est encore lui qui voit à susciter l'auto-évaluation, à proposer une activité valable à un élève et à motiver une équipe à améliorer sa réalisation... De Peretti explique:

L'éducateur est celui qui donne à une personne sa pleine responsabilité dans les limites qui lui procurent sa sécurité. Ces limites sont ensuite progressivement écartées selon le développement de la personnalité de l'enfant.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>Michel Lobrot, "Analyse institutionnelle de l'apprentissage de la lecture", Pédagogie ouverte, Ed. NHP. vol. 2, no 2, (janvier, 1977), p. 14.

<sup>2</sup>Conseil Supérieur de l'Education, L'activité éducative, p. 53.

<sup>3</sup>De Peretti, Changer l'école, p. 37.

Pour certains, le degré d'initiative est plus grand; pour d'autres, c'est le goût de l'ordre et du travail fini... Il revient au professeur d'amener l'élève à assumer ses responsabilités, d'insister sur la nécessité de fournir l'effort nécessaire pour aller jusqu'au bout de ce qu'il a entrepris. Le Conseil Supérieur de l'Education ajoute: "il peut être directif ou non directif selon les circonstances", mais il "doit tout mettre en oeuvre pour rendre l'étudiant en état de se passer du concours d'un professeur et de progresser par ses propres moyens".<sup>1</sup>

### L'évaluation

Si l'organisation de l'environnement, les activités et les interventions demandent réflexion et recherche pour en arriver à ce qu'elles soient cohérentes avec les croyances, l'évaluation demeure le point crucial.

Le fait de modifier son fonctionnement et son approche, amène à s'interroger et à étudier les conséquences du changement, à vouloir cerner, du moins partiellement, l'étendue et la signification de l'apprentissage de l'élève.

---

<sup>1</sup> Conseil Supérieur de l'Education, L'activité éducative, p. 53.

Le professeur, "premier responsable de l'évaluation"<sup>1</sup> doit faire en sorte que l'évaluation qu'il fait soit utile pour lui d'abord, dans ses interventions qu'il veut efficaces auprès des enfants en apprentissage. Mais qu'est-ce qu'apprendre? Selon Smith, l'apprentissage est "une interaction entre la structure cognitive et le monde".<sup>2</sup> Primeau complète en disant: "ce n'est que lorsque la structure cognitive d'un sujet ne lui suffit pas pour donner un sens au monde dans lequel il baigne qu'il est prêt à apprendre, qu'il commence à apprendre".<sup>3</sup> Il s'approprie l'objet de connaissance pour expliquer ce qui lui cause problème. Le résultat de cette démarche n'est pas qu'une question de mémoire. Ce n'est que par l'observation du sujet, de ce qui se passe chez lui et de ce que son expérience lui apporte, que l'enseignante peut puiser les informations susceptibles de l'éclairer sur son cheminement.

#### L'observation des changements

A la Commission scolaire, les buts éducationnels poursuivis sous-tendent une formule d'évaluation au service de l'enfant, des outils de prise de décision à organiser dans l'école pour favoriser un développement intégral. Ici comme ailleurs, les théories passent rarement dans

---

<sup>1</sup>Ministère de l'Éducation, Le livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec, (Québec: 1977), p. 49.

<sup>2</sup>Smith, La compréhension et l'apprentissage, p. 123.

<sup>3</sup>Gilles Primeau, "Évaluation et apprentissage", Québec Français, (mai, 1978), p. 21.

la pratique. Elles servent souvent d'arguments pour justifier une approche pédagogique équivoque, tant en ce qui a trait à l'enseignement qu'à l'utilisation des résultats de l'apprentissage. Celui qui veut favoriser l'autonomie, l'authenticité, la participation à l'apprentissage et le goût de l'effort de l'ordre et du dépassement personnel est souvent dépourvu et mal secondé. L'évaluation devrait alors être conséquente avec ce qui est préconisé. Elle devrait consister, selon le ministère de l'Education, "à apprécier et à mesurer les changements survenus dans les comportements et les attitudes de l'étudiant (le savoir-être), dans ses capacités (le savoir-faire), dans ses connaissances (le savoir)".<sup>1</sup> Cela exige de l'enseignante qu'elle se familiarise avec des termes, qu'elle ait des mots pour nommer ce qu'elle voit et amène l'enfant à utiliser le même langage. Lui aussi a un rôle déterminant dans l'évaluation. Lortie est catégorique: "il y apprend à se connaître et à s'utiliser; à identifier ses ressources et ses limites".<sup>2</sup> Il se révèle tel qu'il est. Encore faut-il que le fonctionnement de la classe permette des actions et des réactions, l'expression de motivations, le respect de style, de rythme et de niveau d'évolution. L'enseignante a alors comme tâche de regarder pour mieux interpréter et aider. Paré clarifie cette tâche:

---

<sup>1</sup>Ministère de l'Education, L'opération départ (Montréal), Rapport final, Livre V, (Québec: mai, 1971), p. 128.

<sup>2</sup>Michelyne Lortie, Groupe de recherche en enseignement individualisé, Stage en évaluation effectué à Val d'Or, (juin, 1980).



Evaluer ce n'est pas mesurer (associer des symboles à des objets, des événements ou des personnes selon des règles précises), mais bien comprendre. Beaucoup de changements sont observables sans être mesurables. A vouloir tout mesurer, on risque de réduire les faits à des choses qui n'ont plus de signification. Evaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements.<sup>1</sup>

Cette action ne s'effectue pas à la fin d'une démarche, mais bien à l'amorce, et durant celle-ci. Tout au cours de l'action, il se passe des choses qui ont des répercussions positives ou négatives sur la suite des faits, voire sur le dénouement. C'est par l'observation que l'enseignante peut se faire une idée sur les processus en marche, sur les étapes et les problèmes rencontrés, sur l'intervention la plus appropriée. Tout prévoir en terme de comportement c'est réduire le champ d'apprentissage. Cela élimine l'imprévisible qui émane de la personne ou des circonstances et qui est susceptible d'apprentissages durables. Cependant, accepter d'utiliser les différentes facettes de l'environnement, c'est aussi se disposer à être constamment en alerte. Comme le dit Paré c'est "attacher la caméra sur chacun des coureurs et regarder le plus souvent possible où il en est par rapport aux différents aspects de sa course".<sup>2</sup> Pour rendre possible cette observation, il faut à l'enseignante un intérêt à connaître les enfants, une clarification des objectifs qu'elle poursuit ainsi qu'une maîtrise des contenus de programmes. Elle doit s'habiliter

---

<sup>1</sup> André Paré, "Ecole et Innovation", chronique du livre", Pédagogie ouverte, Ed. NHP, vol. 4, no 1, (octobre, 1978), p. 21.

<sup>2</sup> Paré, Organisation de la classe et intervention pédagogique, p. 64.

à concevoir et à utiliser des instruments qui lui facilitent la cueillette de faits à interpréter. Il peut s'agir de contenus minima exposés, auxquels les élèves doivent se référer, ou de grilles à crocheter... Elle doit aussi compter sur un fonctionnement qui permette les interactions enseignante-élèves, d'où la possibilité de contacts et d'investigation plus fine. Paré continue "Tout geste pédagogique devient à la fois un geste d'apprentissage et un geste d'évaluation".<sup>1</sup> On essaie de comprendre pour aller plus loin.

La participation de l'élève est essentielle car le lieu réel de l'évaluation est interne à la personne, nul plus que celui-là même qui apprend ne peut savoir ce qui est appris et comment il veut poursuivre sa démarche. Paré et Paquette disent que:

C'est de l'évaluation que naissent les nouveaux objectifs, les nouvelles directions. L'analyse de son action amène à percevoir ce qu'il convient de faire par la suite. Une telle conception de l'évaluation nécessite qu'elle soit faite par celui qui apprend et non par quelqu'un de l'extérieur.<sup>2</sup>

L'enseignante, plutôt que de porter un jugement de valeur quasi définitif, se sert de ses observations pour aider l'enfant à s'analyser le plus justement possible, à avoir le goût d'exploiter ce qu'il sait pour découvrir davantage. Elle l'amène à acquérir de nouvelles capacités avec lesquelles il est moins familier, à être attentif à ce qu'il vit et fait.

---

<sup>1</sup>Ibid., p. 64.

<sup>2</sup>Paré et Paquette, Une université ouverte à inventer, p. 13.

Angers prétend que "L'apprentissage authentique est une expérience qui se produit dans la personne et l'organisme du s'éduquant et qui est avivée par le s'éduquant".<sup>1</sup> Ce qui ne veut pas dire que l'enseignante n'a plus de rôle; au contraire, cela requiert un sens de considération. Elle rétroagit avec l'élève sur les succès ou les échecs et sur les raisons qui ont provoqué le résultat. Elle l'aide à se familiariser avec une matière, à développer ses aptitudes intellectuelles, à acquérir la capacité de faire lui-même l'évaluation de son travail et de ses progrès. C'est cette même compréhension de la rétroaction qui semble se retrouver dans le nouveau programme de français du ministère de l'Education. Ainsi, la description en est faite comme suit: "L'objectivation est le processus par lequel l'écolier prend du recul vis-à-vis d'un discours pour analyser des facteurs qui influencent la production ou la compréhension."<sup>2</sup> Celui-ci doit décoder les faits et leur donner une signification.

La spécification de critères à considérer dans la réalisation d'activités facilite grandement l'interprétation des faits sans brimer l'expression personnelle de l'élève. Ils permettent de préciser ce sur quoi l'élève travaille de même que certains résultats attendus. Ils doivent être variés, tenir compte de la diversité des talents, des faits déjà observés et être compris des enfants. Comme le soutient Paquette:

---

<sup>1</sup>Angers, Ecole et Innovation, p. 220.

<sup>2</sup>Ministère de l'Education, Programme d'étude primaire - français, p. 7.

L'évaluation prend un nouveau sens. Il ne s'agit plus de mesurer une performance unique, mais de voir si l'individu chemine... Au lieu d'évaluer selon des critères communs à un groupe, nous devons prévoir que les critères seront différents d'un enfant à l'autre puisque ceux-ci se différencieront même au niveau des réalisations qu'ils produiront.<sup>1</sup>

De cette façon, l'évaluation peut vraiment aider l'enfant. L'enseignante sait alors s'il est préférable ou non de donner telle leçon, d'employer tel matériel, de suggérer à l'élève de réaliser telle activité parce qu'elle favorise l'utilisation d'une habileté qu'il possède peu ou pas. L'évaluation consiste en une analyse critique profitable à l'enseignante qui devient plus attentive aux réalisations de l'enfant. Elle est aussi profitable à l'élève qui prend conscience des divergences entre ses critères et ceux des autres. Les programmes scolaires continuent à être évalués mais dans une juste proportion. Raths précise cette position.

Comme par le passé, les activités qui se justifient en termes d'objectifs à atteindre peuvent être évalués au moyen de tests de performance élaborés à partir de critères donnés. Mais il faut développer d'autres procédures qui se définiraient en termes de caractéristiques d'activités... l'on peut justifier l'inclusion d'une activité dans un programme d'études en des termes autres que ceux reliés à sa valeur mesurable pour modifier le comportement des élèves.

Il en est ainsi de l'évaluation des progrès réalisés vers l'autonomie, la participation à l'apprentissage, l'authenticité, le goût de l'effort,

---

<sup>1</sup>Paquette, L'enseignement individualisé informel, p. 26.

<sup>2</sup>Raths, Enseigner sans objectifs spécifiques, p. 11 et p. 13.

de l'ordre et du dépassement personnel. Ces processus éducatifs devenus des objectifs à atteindre, n'ont pas comme point central l'apprentissage de faits, d'informations ou de notions. Les changements observables s'échelonnent sur une longue période. Beaucoup plus que le produit, c'est la démarche de chacun qui est objet d'évaluation. Il est indispensable d'en saisir la distinction, de s'ouvrir à une réalité scolaire autre que celle qui privilégie la vérification de la rétention de données ou de procédures, preuve de l'apprentissage. Paré et Pelletier sont explicites sur ce point quand ils disent que:

. . . notre système, fondé sur la compétition, établit sans cesse des comparaisons entre les enfants. On surévalue les uns et on dévalue les autres, (toujours par rapport aux mêmes choses, aux mêmes notions et aux mêmes processus). Certains enfants n'ont jamais la possibilité de montrer qu'ils peuvent exceller en quelque sorte.<sup>1</sup>

Si l'on accepte, avec le ministère de l'Education, qu'une expérience d'apprentissage vise:

- . la construction de connaissances et de concepts;
- . le développement d'habiletés mentales transférables ou de comportements intellectuels;
- . le perfectionnement d'habiletés ou de comportements aux plans affectif, intellectuel, social, physique, moral et/ou religieux,<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Paré et Pelletier, Une école élémentaire nouvelle pour une société nouvelle, p. 12.

<sup>2</sup>Ministère de l'Education, L'école, milieu de vie (2), p. 25.

il y a lieu d'interroger sérieusement les séances d'évaluation qui précèdent les bulletins ou le classement des élèves. Il faudrait aussi remettre en question les outils utilisés en vue de jugements à porter et d'améliorations anticipées. Paré suggère de nouvelles directions.

L'objet cessant d'être de l'ordre des contenus académiques, des programmes et des manuels, l'attention peut se tourner vers le développement, les démarches et les processus qui le rendent possible. Le contrôle ne se limite plus uniquement à des mesures de "rendement"; on cherche plutôt à comprendre les transformations plus profondes de la structure mentale.<sup>1</sup>

Il n'y a plus de semaines déterminées consacrées à l'évaluation, mais toute activité devient à la fois prétexte à l'évaluation et à l'apprentissage. Pour cela, il est important de clarifier ce qui est visé, de proposer des activités correspondantes et de regarder les changements qui se produisent. Il faut surtout se rappeler qu'amener l'enfant à être capable de traiter par lui-même une information nouvelle et de porter un jugement éclairé, est un rôle sûrement plus important que celui qui consiste à lui faire mémoriser des réponses. Taylor affirme que "chaque enfant apprend mieux par un biais qui lui est personnel et que plus on utilise de talents en classe, plus on risque d'atteindre un plus grand nombre d'enfants".<sup>2</sup> L'évaluation doit évidemment être conséquente et, tout comme les activités dites d'apprentissage, traiter de pensée

---

<sup>1</sup>Paré, Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte, p. 60.

<sup>2</sup>Tiré de Taylor C.W.B., Talent Developers, Today's Education, N.E.A. Journal, Dec. 1968, pp. 67 - 71.

convergente, divergente, évaluatrice, de créativité, de planification, de communication, de prévision et de prise de décision. Ceci est pour le moins différent de ce que l'on constate régulièrement en analysant les outils d'évaluation utilisés le plus couramment. Fortin explique:

La pédagogie fermée a classé les êtres humains en forts, moyens et faibles, et elle s'est fabriquée tout un arsenal: programmes académiques, tests, examens, pour donner à l'étudiant une image de lui-même qui corresponde à ces catégories. . . le sentiment d'échec s'attrape vite dans une pédagogie qui a survalorisé un certain nombre de savoirs et de savoir-faire au détriment des autres.<sup>1</sup>

Dans cet enseignement, ce qui compte, c'est ce que l'enfant a retenu. Ce qui est proposé ici, c'est de considérer la façon dont les connaissances sont apprises, c'est de savoir si l'apprentissage est solide et durable, intégré et transférable. Comme le prétend Paré: "toute évaluation extérieure doit se faire dans le sens de l'expérience en cours".<sup>2</sup> Hein, pour sa part, rapporte les arguments de Magaret de Rivera qui dresse une liste des façons précises dont la situation de test est, en elle-même, incompatible avec l'école ouverte. Ces éléments ont suscité chez l'équipe de nombreux échanges. Ils se formulent comme suit:

1. Classe ouverte: Les enfants sont encouragés à partager, à converser, à s'entraider, ou du moins on le leur permet.

Situation de test: Conversation interdite, aucun partage, aucune entraide.

2. Classe ouverte: Les enfants bougent et démontrent leurs connaissances et capacités de différentes façons: verbalement, par des gestes,

---

<sup>1</sup>Fortin, Passage d'une pédagogie fermée à une pédagogie ouverte, p. 28.

<sup>2</sup>Paré, Ecole et Innovation, chronique du livre, p. 21.

la mimique, l'écriture, etc.

Situation de test: Le mode de réaction des enfants est limité à ce qu'ils peuvent lire, écouter et noter. Les connaissances et capacités qu'ils sont habitués à démontrer autrement doivent tout à coup être traduites par un mode de réaction qui convienne au test.

3. Classe ouverte: La souplesse y est telle que les enfants peuvent terminer la plupart des activités qu'ils commencent et s'engager dans une nouvelle une fois qu'ils ont fini. Ils peuvent se déplacer dans la classe.

Situation de test: On ne passe pas à autre chose une fois qu'on a fini, il n'y a souvent pas assez de temps pour finir ce qu'on a commencé. Les enfants doivent rester assis à leur pupitre.

4. Classe ouverte: Les enfants ont généralement plusieurs activités en marche, de sorte que la comparaison devient difficile et décourage la concurrence.

Situation de test: Tous les enfants travaillent à la même tâche en même temps, de sorte que la comparaison en est facilitée.

5. Classe ouverte: Chacun des enfants est perçu comme un individu complexe, unique, avec des points forts et des points faibles, mais essentiellement, qualitativement différent des autres.

Situation de test: Les différences quantitatives entre les enfants sont importantes; les différences qualitatives passent inaperçues. Le succès de l'un est fonction de l'échec des autres.

6. Classe ouverte: On fournit à l'enfant des expériences d'apprentissage conçues pour affirmer une image de soi comme étant un être compétent, efficace et qui réussit. Cette attitude est considérée importante pour un apprentissage optimum.

Situation de test: Les enfants (ceux les moins rapides et les moins compétents) qui, précisément auraient le plus besoin d'une image positive d'eux-mêmes pour les motiver à continuer l'apprentissage, sont démoralisés et frustrés par l'échec.

7. Classe ouverte: On favorise un raisonnement réfléchi et critique.

Situation de test: Deviner au hasard réussit souvent mieux que le raisonnement et la réflexion, puisque la durée du test est limitée. La réflexion n'est pas récompensée.

8. Classe ouverte: La motivation intrinsèque (c'est-à-dire apprendre pour le plaisir d'apprendre) est considérée comme la plus efficace à long terme.



Situation de test; On favorise la motivation extrinsèque (c'est-à-dire apprendre en vue d'une récompense extérieure); on apprend pour réussir au test.<sup>1</sup>

#### Des instruments

Que l'on parle de tests ou d'examens, leur situation d'administration comporte effectivement la plupart des caractéristiques énumérées précédemment. S'il est valable de conserver leur utilisation dans certaines circonstances particulières, il n'en demeure pas moins qu'ils ne sont pas les seuls moyens de connaître le cheminement des élèves. Le Conseil Supérieur de l'Education prétend même qu'ils ne seront utiles et féconds que dans la mesure où ils demeurent des moyens centrés sur les besoins et l'effort de l'étudiant".<sup>2</sup> En complément à ce mode d'évaluation, il faut construire des outils qui vont faciliter l'observation du déroulement de l'apprentissage. Ceux-ci peuvent consister en un simple cahier où le nom de chaque élève est inscrit sur une page. L'enseignante y note, au cours de la journée ou après la classe, des remarques qu'elle juge pertinentes à consigner. Les dossiers doivent être simples et faciles à garder à jour. Paré précise: "Ce qui est important, c'est que l'éducateur sache observer, analyser et qu'il apprenne à agir en conséquence."<sup>3</sup> Les grilles qui suivent sont des instruments peu complexes;

---

<sup>1</sup>George E. Hein, "Les tests de rendement et la pédagogie ouverte", Pédagogie ouverte, Ed. NHP, vol. 5, no 2, (décembre, 1979), pp. 3 - 4.

<sup>2</sup>Conseil Supérieur de l'Education, l'Activité éducative, p. 62.

<sup>3</sup>Paré, Organisation de la classe et intervention pédagogique, p.

elles permettent l'utilisation d'un langage de style télégraphique dans la réalisation d'une synthèse du vécu ne retenant que le plus significatif.

TABLEAU 5  
GRILLE D'OBSERVATION DES TALENTS

Date	Talent	Critère	Faits observés

Cette première grille s'utilise quel que soit le talent observé et sur une longue période. Une seconde grille a été conçue par l'équipe. Elle permet l'observation de critères connus préalablement par les enfants pour juger de la manifestation d'un talent donné. Alors que la première est un outil de compilation, la seconde est un outil d'observation. Le tableau qui suit présente un modèle de ce deuxième instrument.

TABLEAU 6  
OBSERVATION D'UN TALENT PARTICULIER

Talent observé: Communication					
Critères	Faits	Faits	Faits	Faits	Faits
Facilité d'expression					
Facilité d'association					
Facilité des mots					
Date					
Titre des activités					

Une grille semblable peut être employée pour l'observation de la manifestation de talents autres que la communication. Il s'agit alors de changer les critères.<sup>1</sup> Il est intéressant de faire participer l'élève à l'enregistrement des données pour qu'il s'approprie sa croissance, sans cepen-

---

<sup>1</sup>Les critères sont rapportés en appendice, p. 173.

dant disproportionner le temps consacré à la complétion des dossiers.

Cette activité, si elle est vécue avec les enfants, n'empêche nullement l'enseignante d'évaluer elle-même les apprentissages et les travaux des élèves lorsque nécessaire. Cependant, elle se garde de le faire en terme de comparaison et en terme de jugement définitif. Cette position est appuyée par Paré lorsqu'il dit que:

Le but de l'évaluation est de savoir où se trouve chaque enfant, de l'aider individuellement à progresser et non d'exercer des pressions pour que tout le monde soit au même point.<sup>1</sup>

L'élève lui-même est capable de donner ses impressions sur ses réalisations et de demander aux autres des rétroactions. S'il travaille en équipe, il fait un retour sur sa démarche et sur sa production; les autres équipiers ont également à se prononcer.

Une troisième grille s'ajoute. Celle-ci est utilisée par l'élève et par l'équipe. Elle sert à recueillir des renseignements sur le déroulement d'une activité et sur la participation de l'élève à son apprentissage. Ceci la distingue fondamentalement des deux précédentes.

---

<sup>1</sup>Paré, Organisation de la classe et intervention pédagogique, p. 64.

TABLEAU 7  
EVALUATION D'UNE ACTIVITE

NOM DE L'ENFANT: _____					
DATE : _____					
Evaluation à la suite de l'activité					
REMARQUES DE L'ENFANT SUR SA DEMARCHE:					
REMARQUES DE L'ENFANT SUR SA PRODUCTION:					
REMARQUES DU GROUPE:					
QUESTIONS POSEES PAR LE PROFESSEUR:					
As-tu pris des notes pendant l'activité?	<table border="1"><tr><th>OUI</th><th>NON</th></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>	OUI	NON		
OUI	NON				
As-tu fourni plusieurs idées?	<table border="1"><tr><th>OUI</th><th>NON</th></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>	OUI	NON		
OUI	NON				
As-tu été le chef?	<table border="1"><tr><th>OUI</th><th>NON</th></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>	OUI	NON		
OUI	NON				
Est-ce que les autres acceptent tes idées?	<table border="1"><tr><th>OUI</th><th>NON</th></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>	OUI	NON		
OUI	NON				
As-tu fini ton activité de ton mieux?	<table border="1"><tr><th>OUI</th><th>NON</th></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>	OUI	NON		
OUI	NON				
T'es-tu dépêché à finir au plus vite?	<table border="1"><tr><th>OUI</th><th>NON</th></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>	OUI	NON		
OUI	NON				
As-tu trouvé l'activité intéressante?	<table border="1"><tr><th>OUI</th><th>NON</th></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>	OUI	NON		
OUI	NON				
Es-tu content de ton travail?	<table border="1"><tr><th>OUI</th><th>NON</th></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>	OUI	NON		
OUI	NON				

Les activités vécues en classe doivent mettre l'élève en situation de développer son autonomie, son authenticité, sa participation à l'apprentissage, son goût de l'effort, de l'ordre et du dépassement personnel par l'utilisation de différents talents dans la découverte de connaissances. En vue de réaliser un portrait de l'élève qui relate ses points forts et informe sur ses points faibles, l'équipe a construit un questionnaire portant sur les quatre processus éducatifs.<sup>1</sup> Celui-ci contient cinquante-six items et chacun d'eux est coté sur une échelle graduée à cinq choix. L'enseignante a la charge de le remplir. Les comportements choisis sont, sinon mesurables, du moins facilement observables quand on a pris soin de créer les conditions qui favorisent leur manifestation. Un extrait de ce questionnaire est fourni au tableau 8. L'extrait présenté se rapporte à l'autonomie. Les points traités concernent la débrouillardise et la capacité d'organisation du travail personnel.

---

<sup>1</sup>Les processus éducatifs sont commentés pp. 20 à 32 et pp. 37 à 40, chapitre premier.

TABLEAU 8

EXTRAIT DU QUESTIONNAIRE PORTANT  
SUR LES QUATRE PROCESSUS EDUCATIFS

Echelle de notation					
Dans quelle mesure l'enfant a-t-il manifesté les caractéristiques suivantes?					
1	Dans une très faible mesure				
2	Dans une faible mesure				
3	Moyennement				
4	Dans une grande mesure				
5	Dans une très grande mesure				
. <u>AUTONOMIE</u>					
Débrouillardise (considérer si l'enfant ...)					
a)	est capable de faire le travail tel que demandé par la consigne	1	2	3	4 5
b)	peut travailler sans toujours faire appel aux personnes-ressources	1	2	3	4 5
c)	manipule le matériel avec un but précis	1	2	3	4 5
d)	démontre souvent des attitudes de meneur (lorsqu'il donne son opinion, la plupart des membres du groupe le seconde; il peut organiser des activités, a de l'initiative)	1	2	3	4 5

Organisation de son travail personnel (considérer si l'enfant ...)						
a)	planifie son travail au moyen d'une grille-horaire ou d'un tableau de programmation	1	2	3	4	5
b)	emploie les moyens mis à sa disposition:					
	. bibliothèque					
	. interview					
	. personnes-ressources					
	. coin bric-à-brac					
	. disciplines scolaires	1	2	3	4	5
c)	est capable de ré-organiser un horaire ou un mode de fonctionnement après une intervention inattendue	1	2	3	4	5
d)	est capable de poser un problème et de le résoudre	1	2	3	4	5

Les instruments proposés doivent aider à la lecture des faits. Ils doivent aussi consister en une synthèse d'informations pour l'élève, l'enseignante et éventuellement, les parents.

Suivant le nouveau mode de fonctionnement privilégié, le bulletin traditionnel s'avère désuet. Il comporte un caractère fragmentaire et est difficile d'interprétation. Comme solution de rechange, l'instrument d'information utilisé par l'équipe considère différents aspects du cheminement de l'élève. Même si l'équipe a dû justifier fortement cette nouvelle formule, et parfois, pour quelque temps, l'utiliser en plus du bulletin traditionnel, les réactions positives ont démontré qu'elle était une réponse à un besoin.



Intitulé "formule d'évaluation", le nouveau bulletin totalise neuf pages. La première page contient les renseignements d'identification et un dessin de l'élève, indispensable complément aux indications écrites. La deuxième page présente les objectifs de matières abordés. La page trois, situe l'élève face à des objectifs dont l'atteinte a été évaluée. Celui-ci, selon son âge, commente en page quatre, ce qui est acquis et ce qu'il a intérêt à travailler encore. L'enseignante propose des avenues à exploiter ou des pistes susceptibles d'aider l'élève. La page cinq consiste en une vulgarisation de la définition des talents, telle qu'utilisée en classe avec les enfants. La page six sert à l'évaluation des talents utilisés dans les situations vécues. L'enseignante, suite à l'interprétation des faits observés, suggère d'autres activités ou un enrichissement approprié. La page sept fait part des intérêts, goûts ou préoccupations manifestés par l'élève de même qu'une appréciation sur des habitudes ou attitudes considérées durant la période qui s'écoule.<sup>1</sup> La dernière page est réservée aux commentaires des parents sur le bulletin et sur la vie scolaire de leur enfant.

Les renseignements contenus dans ce bulletin se veulent un outil de transfert et un lien entre enfants, enseignante et parents.

---

<sup>1</sup>Ces comportements à observer sont puisés dans le questionnaire dont un extrait a été produit précédemment.

Il ne faut toutefois pas oublier que nul outil, bien que cohérent avec la pratique, ne peut remplacer l'information visuelle et verbale. L'enfant est bien sûr, le premier informateur régulier. Ses commentaires, doublés par sa compréhension du bulletin utilisé, se révèlent être de bons témoins de la vie de classe. Duval et Hamelin avancent catégoriquement que

Parce que l'élève vit jour après jour l'expérience scolaire et que, pour lui, cette expérience là constitue l'essentiel de sa vie actuelle, ce sera lui, ... le principal et le meilleur agent d'information du public.<sup>1</sup>

Et ils ajoutent:

Toute pédagogie raisonnable est consistante. On voit mal une action pédagogique avec version spéciale pour les parents.<sup>2</sup>

Il faut penser une évaluation qui soit enfin le reflet du vécu et le lien entre les différents agents. C'est ce que l'équipe a voulu mettre de l'avant: une évaluation comprise des élèves qui cheminent et dont les résultats sont clairement exposés aux parents. Ceux-ci deviennent alors de plus en plus éclairés sur ce qui se passe à l'école et leur collaboration s'intensifie.

Cette partie consacrée à l'évaluation n'a de valeur qu'en regard de l'interaction de ce thème avec les trois autres exposés précédemment:

---

<sup>1</sup>Duval et Hamelin, L'école sans murs l'éducateur sans frontières, p. 193.

<sup>2</sup>Ibid., p. 195.

l'organisation de l'environnement, la planification d'activités et l'ajustement des interventions. Pour en arriver à des résultats concluants, l'équipe est devenue le lieu de ressourcement par excellence. Toutes ont dû s'impliquer continuellement. Ensemble, les membres de l'équipe ont exploré la littérature existante et réfléchi collectivement sur celle-ci afin de s'approprier ce qui répondait aux besoins. Parallèlement à cette exploration, chaque enseignante devait se soucier d'apporter aux autres le fruit de ses découvertes, suite à ses expérimentations.

Les quatre thèmes ont été traités séparément. Il est cependant essentiel de les considérer simultanément dans l'action car l'un crée des attentes et a des répercussions sur les autres. Ainsi, lorsque l'on modifie l'environnement, on le fait dans un but précis. Cette modification en elle-même s'avérerait bientôt inutile si aucun changement n'était apporté aux activités, aux interventions et à l'évaluation. Il en va de même de chaque thème. Tous quatre sont en interaction constante et leur raffinement s'effectue dans l'application quotidienne.

Au cours de l'expérience, on a pu constater que l'aménagement se rationalisait et se perfectionnait. Il a servi à provoquer chez l'élève une multitude de questions et subséquentement des comportements. Cette organisation a témoigné des mises en situation et des motivations du groupe-classe. Tous ont collaboré et y ont découvert une source d'actions éducatives.

Les activités proposées ont démontré la préoccupation constante d'apprécier l'élève comme un être à part entière. Elles ont pris les talents en considération et ont généré des problèmes à résoudre. Elles ont invité l'élève à s'engager dans une démarche qu'il devait pousser le plus loin possible. Il a toujours été de première importance que l'enfant exploite ses capacités et en développe de nouvelles. De cette façon, il a dû améliorer constamment la qualité de ses actions. Il s'est habilité à prévoir, à inventer, à planifier, à communiquer, à produire et par-là, il a effectué divers apprentissages notionnels.

Les interventions de l'éducateur ont fait foi de sa préoccupation de tenir compte de ses élèves. Celui-ci ne s'est plus contenté de rappeler des consignes ou de donner de l'information. Il a questionné l'impact de son attitude et de ses interventions avant, pendant et après les activités. Il s'est discipliné à se rappeler qu'en tout temps, il devait faire appel aux capacités personnelles des élèves et leur permettre de participer réellement.

L'évaluation a été conséquente avec le vécu et a porté autant sur le processus que sur la production. Elle a consisté en une activité d'apprentissage puisqu'elle a permis l'acquisition de connaissances et la formation de concepts, la réalisation de tâches jugées valables et l'amélioration des performances. Les outils employés se sont révélés utiles à l'enfant et à l'enseignante; ils ont aussi servi à renseigner plus adéquatement les parents.

Quel que soit le thème que l'on traite, une priorité demeure: l'élève et l'enseignante questionnent leurs intentions et y ajustent constamment leurs actions. Cette entente profonde, bien que prioritaire, n'est cependant pas l'unique cause du succès de l'innovation. Certains agents extérieurs au groupe ont aussi un effet sur l'expérience. Le fait que celle-ci dure et présente des résultats positifs est conditionnel à des facteurs qui la favorisent. Ces facteurs sont de deux ordres et veulent considérer personnes et modalités susceptibles d'avoir influencé les réalisations concrètes. Ils se regroupent sous les traits liés au processus d'innovation et les traits liés à l'intervention du conseiller pédagogique. Ces traits sont des éléments significatifs qui se dégagent de l'expérience de soutien. Ils sont présentés dans le prochain chapitre, sous forme d'énumération annotée.

## CHAPITRE 111

### LE SOUTIEN PEDAGOGIQUE A L'EXPERIENCE

Une fois cernée l'application concrète des découvertes de l'équipe, il convient maintenant de s'attarder à l'expérience dans sa globalité. Cette partie du rapport est donc consacrée à l'analyse de son évolution au cours des années. Elle s'inspire des réflexions de l'équipe tout au long de la démarche et plus particulièrement, des situations spécifiques qui ont exigé un traitement spécial.

Le but visé par l'équipe est l'organisation d'un fonctionnement de classe cohérent avec des croyances pédagogiques. Les buts éducationnels précisés à la Commission scolaire consistent en une synthèse intéressante des désirs latents. L'équipe s'approprie donc les recommandations. Dans une perspective à long terme, elle s'engage à actualiser les processus éducatifs suggérés.

Le fonctionnement du groupe est sujet à des réajustements. Au début, l'équipe convient de rencontres occasionnelles après la classe. On y parle de pédagogie et quelques tentatives suivent dans les classes. Les premiers changements effectués n'ont comme point de départ que l'intuition, l'expérience antérieure ou l'apport du conseiller pédagogique. Les autres sources de renseignements: littérature, comptes rendus d'expériences, chercheurs..., sont ignorées ou jugées inaccessibles. La perspective de chambardement insécurise chacune, tant par son aspect

marginal que par la procédure à suivre pour y arriver.

L'équipe comprend rapidement que les efforts dispersés pour réaliser des aspirations ne se traduisent pas toujours facilement en classe. Le besoin de structures se fait bientôt sentir. Une plus grande clarification des processus éducatifs précisés à la Commission scolaire et l'appropriation d'une compréhension commune s'avèrent utiles. Traités à la lumière d'auteurs et de discussions, ces processus deviennent réalité.

Les membres de l'équipe procèdent à une remise en question de leurs conceptions des pratiques pédagogiques. Leur expérience antérieure en est une d'enseignement traditionnel. Pour implanter une pédagogie informelle, il faut changer des références. L'environnement n'est pas toujours un support. L'équipe doit composer avec des supérieurs, des confrères et des parents parfois attachés au déjà connu. Bien souvent, les membres sont aux prises d'un côté avec la tradition sécurisante et tranquille et de l'autre côté, avec la philosophie acceptée par l'organisme et par les parents. Les déséquilibres ressentis par l'équipe suscitent des discussions, des démarches et des prises de positions qui protègent l'expérience contre les attaques non fondées ou encore, le découragement.

Parallèlement à la démarche des enseignantes dans les classes, le conseiller pédagogique doit cerner certains éléments de son action de

soutien. Pour éviter que les problèmes vécus n'entraînent la confusion ou encore la suggestion de recettes extérieures à la situation, il s'outille à procurer cette aide indispensable et même les moyens de rendre progressive la volonté de changement agissante et créatrice.

Chaque enseignante en pédagogie de changement a recours à ses services.

Chacune puise dans les lectures proposées et les rencontres ce qui lui convient pour cheminer dans le sens des objectifs fixés. Le retour assidu au groupe se révèle l'élément fondamental de la démarche de changement.

L'engagement du conseiller pédagogique dans un programme de formation encourage la recherche et le dynamisme. Il stimule la préparation des réunions, la rédaction de comptes rendus et la relance d'expériences.

Le fonctionnement du groupe devient plus rigoureux.

Cette évolution de l'expérience est rapportée dans le présent chapitre. Celui-ci comprend un ensemble de vues et de réflexions relatives à l'innovation pédagogique à l'intérieur de la Commission scolaire. Il veut fournir un apport à d'autres agents de l'éducation soucieux de sortir des sentiers battus. Les deux axes retenus concernent d'une part, les traits liés au processus d'innovation, ceux-là mêmes qui ont facilité ou parfois entravé la démarche et d'autre part, les traits liés à l'intervention du conseiller pédagogique. Ces traits sont présentés sous forme de propositions annotées. Chaque proposition est le résultat d'observations prolongées; elle a été sujette à l'analyse, et à des vérifications multiples de la part des membres de l'équipe. Globalement, ces deux axes, étroitement reliés dans les faits, concourent à mieux faire



comprendre comment et pourquoi l'expérience a pu s'échelonner sur plusieurs années, sans causer de remous, tout en satisfaisant les aspirations du groupe en pédagogie de changement.

#### Les traits liés au processus d'innovation

- La Commission scolaire tolère le projet tout au long de son déroulement.

Les structures pédagogiques de la Commission scolaire permettent l'émergence de la démarche novatrice. Elles enserrant l'action éducative. Elles ont été précisées par l'organisation et jamais réfutées, bien que parfois ignorées. Y référer consiste en quelques sortes, en une assurance contre les attaques éventuelles. Il existe un contenu que l'équipe véhicule. Son action ne s'exerce donc pas au hasard et les autorités en sont conscientes.

Né dans le système, le projet d'application des buts éducationnels se développe à la base par les praticiens eux-mêmes. Il peut se diffuser à courte échelle et transformer certaines pratiques parce qu'il ne remet pas en cause les finalités précisées par l'organisme. Au contraire, il contribue, par sa teneur, à réaliser une meilleure adéquation entre les objectifs idéaux et la réalité. Ainsi, l'organisation est quasi mise en demeure d'offrir aux membres de l'équipe les moyens de parfaire leur formation si elle veut, dans les faits,

soutenir l'innovation.

Durant l'expérience, beaucoup de latitude est laissée à l'équipe. La structure administrative ne gêne en aucun cas l'innovation lorsqu'elle joue son rôle de contrôle. Le groupe est même occasionnellement consulté sur des sujets particuliers dont l'élaboration d'une politique de mesure et d'évaluation. En d'autres temps, on constate que le fond de l'expérience novatrice est méconnu. La responsabilité est, par délégation officieuse, entre les mains du conseiller pédagogique. Les supérieurs savent que la ressource veille à faire respecter le fonctionnement général de l'organisme. Les résultats évidents, bien que non révolutionnaires, et l'expérience s'échelonnant sur une période continue, démontrent le sérieux de la démarche. Dans le groupe, on sait reconnaître des agents très impliqués et des compétences.

- Les directions des écoles concernées n'empêchent pas le projet.

Depuis les débuts de l'expérience, l'on a pu constater graduellement chez les directions, sinon un enthousiasme, du moins une quiétude face au renouveau pédagogique mis sur pied. Celles-ci montrent davantage d'intérêt et tendent vers la relation d'aide. La supervision est de moins en moins suspicieuse. Il est toutefois difficile d'apprécier ce que l'on connaît peu ou pas. Généralement, à moins d'implication personnelle, le schème de références se situe dans l'expérience propre. Celle des directions concernées se caractérise par

le souci d'uniformisation qui se reflète dans leur organisation d'école. Toutes activités divergentes, à plus forte raison, si elles sont suivies, insécurisent. Quand un fonctionnement remet en cause la disposition et la gestion d'une classe, que l'innovation ne touche que quelques enseignantes et que le leadership est assumé de l'extérieur, il y a lieu d'être inquiet. La nouvelle pratique est dès lors jugée, appréciée, évaluée selon les mêmes critères que les pratiques majoritaires et avec les mêmes instruments. La structure administrative de l'école n'est pas pertinente au changement. Le seul moyen de s'assurer de la valeur des actions posées, ou parfois de les refréner, consiste à comparer les résultats des élèves à un test traditionnel, aux résultats obtenus dans une classe traditionnelle. Cependant, les directions se rendent compte que la nouvelle organisation favorise la débrouillardise, le sens des responsabilités et l'implication. Les parents se disent satisfaits de l'information et participent en grand nombre aux rencontres.

Devant ces points positifs, les directeurs d'école optent d'abord pour la prudence mais peu à peu, leur attitude se transforme. Ils reconnaissent à leurs enseignantes, de grandes capacités et beaucoup de dévouement. Ils assurent même, depuis peu, que celles-ci sont vraiment prêtes à l'utilisation du nouveau programme de français. Ce dernier recommande des mises en situation signifiantes, de l'objectivation et des réinvestissements, ce qu'applique l'équipe depuis longtemps.

Ce changement d'attitude se traduit par l'assouplissement de certains règlements de l'école subséquent à des pratiques plus décontractées dans les classes. Le fait que le conseiller pédagogique assume une part des responsabilités habituellement dévolues à la direction, soulage celle-ci de certaines appréhensions, notamment en ce qui a trait à l'utilisation d'un nouveau bulletin. L'intrusion du conseiller pédagogique n'est plus perçue comme une menace. Les élèves ne présentent aucun retard académique lors de leur accès à un niveau supérieur. Ainsi, beaucoup de craintes se dissipent. Puisque les enseignantes semblent bien maîtriser la situation, il devient urgent de leur laisser une certaine autonomie.

- Le conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement est présent dans le projet comme ressource et leader.

Il est évident que le conseiller pédagogique joue un rôle essentiel dans l'animation continue du projet. Le début de son intervention coïncide avec le démarrage de la démarche novatrice; sa présence est constante tout au long des années. Lorsqu'un tel projet regroupe des enseignantes d'une seule école, le leadership peut très bien être assumé par la direction. Toutefois, dans la situation présente, vu les milieux diversifiés et les buts poursuivis, le conseiller pédagogique est tout désigné pour guider le groupe et servir de ressource. Sa position dans l'institution scolaire le met en situation de travailler à la clarification et à la promotion de la philosophie de

l'éducation retenue par l'organisme. Dans le contexte du projet, son leadership s'exprime à plusieurs niveaux. Il se manifeste lors de l'élaboration de la démarche et de la transmission d'informations. Celles-ci concernent le contenu du projet, les liens à établir entre les différentes instances, les interactions entre les membres de même que certaines revendications et la défense de positions. Ce leadership est assumé dans une perspective de collaboration. Il n'est limité que par les buts éducationnels et le respect des orientations globales de chaque école concernée.

- L'équipe doit essayer de réduire les effets des contraintes institutionnelles ou investir des énergies pour modifier ces contraintes.

Un projet d'innovation, même s'il veut se situer dans les structures organisationnelles, entraîne une remise en question de ce qui est statué en théorie et de ce qui implique un changement à long terme puisqu'il touche les attitudes. Lorsque les actions entreprises n'entraînent pas rapidement les effets souhaités, le risque de critiques négatives s'accroît. C'est ce qui se présente dans le cas de la recherche de solutions de rechanges au système de mesure et d'évaluation existant. Le salut réside ici encore, en la fabrication d'instruments et en la mise en application de méthodes qui se situent toujours dans le cadre organisationnel. La coexistence de pratiques novatrices et de pratiques traditionnelles permet aussi d'expérimenter de façon progressive, sans déséquilibrer d'un coup, ceux qui sont

à l'extérieur de la démarche. L'équipe y puise des satisfactions qui permettent au projet de survivre. Elle peut constituer un courant assez fort pour poser des problèmes, illustrer des situations contraignantes et concrétiser des alternatives.

La progression dans les expérimentations et le retour continu à l'équipe pour analyser, donne la possibilité de faire face aux reproches des pairs. Ceux-ci ont trait le plus souvent à la marginalité des élèves, au non respect d'une méthode et à la préparation des élèves au secondaire. De plus, les tests de français et de mathématique construits à la Commission scolaire et administrés en fin d'année, démontrent si l'on peut dire, que les élèves des classes en projet réussissent aussi bien que ceux des classes dont la pédagogie est davantage fermée et formelle.

Cette gradation ne contre cependant pas l'importance de traiter simultanément plusieurs dimensions du fonctionnement de la classe. Elle permet d'inférer un changement valable et plus permanent.

- Les membres de l'équipe vivent parfois des situations d'échec.

Bien que le mode d'apparition de l'innovation soit la rencontre d'un conseiller pédagogique et de deux enseignantes qui discutent l'approche en sciences humaines, ses effets concrets sont différents des objectifs premiers. Les débordements permettent le regroupement

de réflexions contestataires. La verbalisation d'intentions recouvre des champs très divers et donne à l'action novatrice un cours imprévu et plus englobant. Les acteurs vivent alors des rôles différents de ceux envisagés au départ. Ceci est dû à l'extension donnée aux changements souhaités de même qu'à la participation de plus de membres que prévu. De ce fait, la pratique novatrice place ceux-ci dans une position telle qu'ils sont amenés à vivre certaines situations d'échec. Cet état se manifeste dans la mesure où l'analyse régulière de l'enseignement révèle des éléments non pertinents aux croyances pédagogiques précisées. Il en résulte un inconfort, voire une agressivité. Parfois, un discours compensateur tente de justifier un comportement plus traditionnel avec lequel on s'est d'abord dit en désaccord. D'autres expriment leur intention d'abandonner toute recherche de solution, de retourner à une pratique sécurisante bien que non motivante. L'équipe arrive enfin à prendre en charge le malaise, à essayer d'en cerner les raisons et à convaincre les membres de l'aspect dynamique de la remise en question et de l'implication.

Pour éviter que l'exposé du vécu et son analyse ne soient trop pénibles et pour minimiser les risques d'échec, il devient essentiel de voir dans cette pratique, une occasion d'apprentissage. Ainsi, le respect des différences individuelles est sauvegardé. On se rend compte graduellement, qu'une expérience peut être viable et positive sans être radicalement marginale. La remise en cause des objectifs initiaux devient la manifestation d'une réconfortante aptitude au

changement. Aucun des moments du processus n'est négligeable, que ce soit une période difficile ou une expérience heureuse. Il faut les considérer en perspective et tâcher de cerner leur importance.

Il arrive à l'équipe de constater des piétinements et des retours en arrière puis, des échappées satisfaisantes qui motivent. Les enseignantes qui manifestent davantage le goût du risque semblent se retrouver chez celles qui ont quitté le système scolaire pour un certain temps. Que ce soit pour assumer un rôle de parent ou pour profiter d'une année sabbatique, il apparaît que leur retraite volontaire a été bénéfique. Sortir du monde de l'enseignement les a rendues plus critiques que celles qui ont passé de l'état d'enseignées à celui d'enseignantes. Ces dernières démontrent de la bonne volonté mais ont été prises dans l'engrenage de façon continue. La formation reçue, souvent issue de la transmission de connaissances, est leur plus importante référence. Le but prioritaire du travail d'équipe consiste évidemment à favoriser la réussite de chaque enseignante. Cependant, il faut lui assurer un soutien qui permette les remises en question et l'exploitation des erreurs.

- La participation à une équipe devient une préoccupation majeure pour les membres.

L'organisation et le maintien d'une équipe sont essentiels à la survie de l'expérience. Une innovation qui touche la classe, s'appuie



sur une démarche personnelle mais suppose également un engagement collectif. Au contact des autres, les idéologies se précisent et par là, le fonctionnement à privilégier. L'équipe remplit un rôle du support et d'aide lorsqu'elle sait se doter d'une méthode de travail qui facilite la communication. Chaque personne impliquée dans le projet convient que la collaboration est de rigueur. Celle-ci se manifeste par un accord sur la précision des croyances et sur les orientations de l'expérience. Elle est aussi présente dans les rapports humains. L'évolution personnelle est stimulée et respectée. Les incompétences de l'une sont compensées par l'apport des autres et ensemble, on se complète, s'équilibre et se forme.

L'isolement est bien vite responsable de l'abandon des meilleures intentions. Sans l'appui des échanges il est difficile d'innover. Dans l'équipe, une attitude d'écoute favorise l'expression des réussites mêmes minimes, des difficultés, des interrogations, des conseils, des contestations avec le minimum de censure. Les discussions sont rattachées à la pratique et permettent de progresser sans occasionner de rupture radicale avec le fonctionnement antérieur. Elles limitent les projets démesurés qui risquent de provoquer le découragement et la démobilisation.

- Les enseignantes ne sentent pas le besoin d'impliquer les parents dans le projet.

Durant la première et la deuxième année, les enseignantes ont l'occasion de manifester leur mauvaise conscience à ne pas impliquer les parents dans la réorganisation de l'enseignement. Cette préoccupation fait l'objet de rencontres et de planifications d'une intégration possible. A mesure que l'expérience prend corps et que l'équipe se solidifie, le désir décroît, la nécessité s'estompe.

Un recul permet de circonscrire certaines raisons sous-jacentes à cette motivation. Au début d'une expérience, l'instabilité de l'enseignante et parfois sa lutte pour imposer ses idées, la pousse à chercher de l'aide extérieure. Elle requiert la participation de personnes qui endossent une part des responsabilités. Le projet s'articule, les partenaires s'identifient et le désir d'autonomie s'accentue. L'angoisse se dissipe à mesure que l'expérience se vit. L'évaluation régulière qu'effectue l'équipe, la gradation rationnelle des changements, la précision du rôle de l'enseignante et de la part qu'elle compte assumer, dissipent les craintes et le besoin de justification.

Bien que le projet ne donne pas lieu à une collaboration systématique et indispensable, il n'en demeure pas moins que des rencontres régulières avec les parents sont reconnues nécessaires. De plus, les

outils d'information sur ce qui se passe en classe, sur les performances des élèves et sur le réinvestissement projeté renseignent et créent des liens. Des ressources extérieures, qu'elles soient parentales ou autres sont recherchées. Les classes sont ouvertes.

- Aucune publicité commandée n'est réalisée en cours d'expérience.

Le vécu de l'équipe démontre qu'une expérience qui se déroule à l'abri des curieux ou de la recherche de renommée risque moins les critiques négatives. Durant nombre d'années, l'équipe peut vivre une réorganisation du fonctionnement d'une classe et l'expérimentation d'activités diversifiées, originales et plus ouvertes. De nouveaux instruments d'information sont utilisés et la traditionnelle note du bulletin disparaît. Bien qu'ils s'échelonnent dans le temps, ces changements sont de taille. Les difficultés rencontrées se surmontent au fur et à mesure: aucun éclat, aucun rebondissement.

L'équipe ne veut pas isoler l'innovation et s'identifier à une pseudo-secte. Quiconque a le goût de questionner sa pratique pédagogique et de faire bénéficier les autres de ses réussites est bienvenu dans le groupe. Les classes en expérience sont ouvertes aux enseignantes qui manifestent un intérêt soutenu pour la démarche. Les sessions de ressourcement organisées à l'intention des membres, sont offertes à une vingtaine de personnes soucieuses de travailler à l'atteinte des buts éducationnels. A plusieurs reprises, le vécu de

l'équipe sert d'appui à des discussions sur les approches pédagogiques lors de rencontres des services éducatifs. Rien n'est caché; cependant, aucun battage publicitaire ne vient mousser l'expérience au détriment de l'engagement et de la motivation des enseignantes. Chacune croit que l'exemple, la disponibilité à partager et les résultats positifs tiennent une plus large place dans la communication et le courant des échanges que la diffusion à grande échelle. Bien souvent, celle-ci touche moins les intéressés et demeure parcellaire parce qu'éloignée du contexte. En cours d'expérience, il arrive qu'une publication hâtive ou sous commande prenne des dimensions sans rapport avec son importance réelle. La propagation de l'innovation risque d'être freinée ou compromise par des réactions de gens partiellement informés.

A quelques reprises, on sent un désir de l'organisme de diffuser ce qui se passe à l'intérieur de ses cadres. Une administration centralisée aurait assurée elle-même la propagation du changement. Dans le cas actuel, l'initiative est laissée aux novateurs ou tout au moins, ils sont indubitablement associés à sa mise en forme. Dans les faits, l'expérience se propage spontanément et sans contrainte.

- Les membres de l'équipe s'engagent dans une formation continue.

Mettre un projet de l'avant et entreprendre de faire un retour régulier sur les gestes posés, implique un mouvement de réflexion éclairée.

Différents types de procédés favorisent la délibération. Des documents stimulants servent souvent de point de départ à une planification. Les pistes de recherche et d'expérimentation provoquent l'exploration de matériel existant ou de situations vécues.

De part et d'autre, les membres de l'équipe s'efforcent, par des voies diverses, d'augmenter leurs compétences pratiques. Pendant que l'une participe à un stage, l'autre visite une école en projet. Certains cours universitaires répondent davantage à des préoccupations alors que le recours à la bibliothèque procure des renseignements attendus. Tout instrument susceptible d'aider à comprendre la nouvelle manière d'être en classe est sujet à analyse. Les ouvrages didactiques sont étudiés. Les enseignantes manifestent le besoin de parfaire ou de compléter leur formation initiale. Elles veillent à accroître leur savoir dans les disciplines. Elles sont à l'avant-garde du renouveau proposé par le Ministère.

Fréquemment, l'équipe doit construire elle-même sa formation à partir de réflexions critiques sur sa propre situation. Il s'agit donc, pour chaque membre d'être à la fois celui qui apprend et celui qui renseigne les autres. Pour y parvenir, il est nécessaire que le groupe centre ses observations sur son évolution et sur ses productions en rapport avec la démarche initiale. A mesure que l'expérience se déroule, l'équipe modifie les instruments en fonction des besoins identifiés.

A maintes reprises, on peut constater que l'investissement individuel est indispensable aux changements pédagogiques majeurs. Lectures personnelles, étude de matériel, rencontres hebdomadaires et formation en cours d'été demandent temps et énergie.

L'équipe ne se forme pas à l'innovation. Elle vise plutôt une formation qui s'ouvre au changement. Lors des réunions, l'accent est mis sur la multiplicité des idées et des gestes pédagogiques. Ces échanges favorisent l'acquisition d'aptitudes à la réflexion personnelle, à l'investigation et au travail d'équipe. Une attitude de participation s'acquiert par la pratique. Elle suppose une prise en charge et un esprit en éveil à l'échange et au progrès.

Décrire la relation éducative de sa classe ne permet pas uniquement d'évaluer le niveau de transformation de cette relation. Cette activité motive à cerner le degré de profondeur de l'innovation et les performances individuelles. Il n'est pas suffisant de viser des changements chez les élèves. Pour que ceux-ci soient significatifs, ils supposent une appropriation des objectifs par l'éducation et une remise en cause profonde. Le perfectionnement n'est plus considéré comme une étape de formation. Il devient un phénomène continu, lié à la personne qui chemine.

- Le fait que le projet regroupe des enseignantes d'écoles différentes n'entrave pas l'expérience

L'équipe, formée sur une base volontaire n'a pas à se préoccuper d'éléments réfractaires aux changements. Chaque personne est engagée parce qu'elle croit à un processus d'apprentissage. Le partage de cette croyance lie les adhérents beaucoup plus que la fréquentation de mêmes lieux physiques. Dans ce sens, l'apport de l'extérieur demeure un facteur d'enrichissement. Souvent, il consiste en un déclencheur de réflexion ou d'élaboration d'activités.

Le quotidien ne touche pas toujours l'habitué. La fréquentation par l'équipe de lieux scolaires diversifiés provoque des observations souvent heureuses. L'organisation physique et matérielle suggère des avenues à exploiter. La décoration suscite un thème à utiliser. Une remarque de la direction amène à préciser un fonctionnement. Ces aspects positifs ne sont cependant pas toujours perçus. En cours d'expérimentation, lorsque les difficultés se succèdent, le besoin d'identification semble plus fort. Alors, on souhaite une école où la même orientation serait partagée par tous les personnels. Cette école annoncerait ses couleurs. Le directeur serait choisi par les intéressés et les parents seraient considérés et impliqués. Cette vision soutient la création d'une école en marge du système scolaire. Les difficultés anticipées ont vite fait de stimuler l'éveil aux côtés sécurisants et relativement permissifs de la présente situation.

- Le manque de support immédiat est compensé par la fréquence des rencontres de l'équipe.

La réalisation isolée d'une planification faite en équipe stimule les communications. De plus, le conseiller pédagogique s'efforce d'être à la disposition des enseignantes. Il répond aux demandes pressantes et maintient le lien entre les différentes écoles. Un calendrier de visites est organisé. Quiconque cherche une réponse ou désire aider quelqu'un, peut participer au travail d'une classe durant ses périodes de disponibilité.

L'innovation prend son sens et son efficacité dans les conséquences qu'elle entraîne pour l'école et pour l'organisme. Plus le nombre d'écoles est grand, plus le nombre d'éducateurs sensibilisés augmente. L'enseignante en changement devient un agent dynamique et multiplicateur.

- La confrontation continue de différentes idéologies est source d'évolution.

Un projet global qui vise autant l'atteinte d'objectifs de formation que d'objectifs notionnels fait un peu disparate là où l'on valorise d'abord le français et la mathématique. Un tel projet met le débat à la portée du milieu. Un groupe qui tend à se définir passe inévitablement par des phases de confrontation. De cette situation,



sort le plus souvent, matière à réflexion et à transformations positives.

Tout au long de l'expérimentation, il faut se garder de dévaloriser une approche. Si l'identification joue un rôle essentiel dans un tel projet, la tolérance revêt aussi une grande importance. On applique alors pour l'entourage ce qui est mis de l'avant en classe: le respect des différences individuelles.

Toutes les personnes de l'équipe ont reçu une formation de type encyclopédique. Elles ont enseigné comme elles avaient appris. Voilà qu'elles entreprennent d'analyser leurs valeurs, de les reconnaître et d'essayer de vivre une pratique pédagogique plus conforme à leurs aspirations. Ceci n'entraîne pas automatiquement la cohérence entre ce qu'elles souhaitent et ce qu'elles vivent. Elles sont quotidiennement confrontées à leurs choix et au fonctionnement des collègues. L'innovation risque parfois d'être contaminée par les fonctionnements concurrents et majoritaires. Toutefois, ces enseignantes peuvent aussi y puiser un regain de vigueur et le goût impérieux d'influencer à leur tour.

#### Les traits liés à l'intervention du conseiller pédagogique

- Le conseiller pédagogique aide à clarifier les problèmes et à trouver des solutions.

Tout comme pour l'éducatrice dans sa classe, le conseiller pédagogique individualise son action de soutien auprès des enseignantes. Il se centre sur la personne et part de ses interrogations, de ce qu'elle sait et de ce qu'elle cherche à comprendre. Il se préoccupe d'établir un lien entre cette personne et l'environnement, de façon à ce que la pertinence et la cohérence caractérisent ses apprentissages. Son rôle consiste à comprendre les problèmes de l'autre, à participer à leur clarification et à leur formulation. Il facilite ensuite l'engagement dans un processus de solution dont le résultat est le changement. L'encouragement à produire des actions fondées sur l'apprentissage fait partie de sa tâche. En plus d'une tolérance à l'ambiguïté, le conseiller pédagogique qui chemine avec un groupe doit faire preuve de patience et de confiance. Il est parfois long et ardu d'aider à définir des objectifs et à résoudre des problèmes complexes.

Cependant, le recul permet de constater que les difficultés que l'on cerne accentuent le désir de changer. On est poussé à induire des transformations et à expérimenter. A ce moment, l'aide et le support sont nécessaires. La réponse apportée ne doit pas se résumer à quelques périodes d'entraînement. Elle se conçoit plutôt comme un phénomène continu et particulièrement respectueux de la personne. Elle est le corollaire de l'action quotidienne en classe. Les intervenants y puisent les données significatives utiles à la poursuite de l'action.

Il est important d'insister sur le fait que c'est l'enseignante qui oriente sa conduite et qui prend ses propres décisions. Le conseiller pédagogique sert à soutenir la démarche. Pour ce faire, il doit s'identifier à tout ce qui se passe dans la classe. S'il est au service d'une matière ou d'un projet de la Commission scolaire, il ne peut être à la disposition de la personne qui cherche des solutions à un problème vécu.

Une fois la difficulté identifiée, il est possible de chercher l'information nécessaire. On ne propose plus une solution à un problème qu'on n'avait pas encore perçu; on cherche les instruments adéquats, les ressources susceptibles de solutionner un problème réel. La formation ne se fait plus à vide. Elle concerne un besoin précis et ressenti. Toute l'aide s'inscrit dans un contexte clairement défini. Elle suppose subséquentement une action et une analyse ponctuelle de la démarche entreprise.

- Le conseiller pédagogique canalise les interactions dans le groupe.

La présence dans l'équipe d'un agent extérieur, en l'occurrence le conseiller pédagogique, est garant du dynamisme et de relations interpersonnelles sécurisantes. Celui-ci sert d'intermédiaire entre les différents adhérents. Il connaît les goûts, le fonctionnement ainsi que le mode d'intervention de chaque enseignante. L'utilisation de ses observations lui permet de provoquer une discussion, de

rechercher des solutions à des problèmes ou de tirer parti d'un fonctionnement. Il peut ainsi exploiter des talents particuliers et favoriser une situation de travail.

Il ne détient pas une position hiérarchique, mais un certain élan créateur. Son enthousiasme joue un rôle de catalyseur au sein du groupe. Il lui revient de souder chaque participante autour du projet. Il veille de plus à canaliser les initiatives individuelles. Il oriente la réflexion et l'action.

Sa participation à la vie de la classe facilite sa compréhension des problèmes et la recherche de solutions. Il peut ainsi décharger les enseignantes de certaines tâches. Il assume parfois les conflits ou l'agressivité qui se manifestent.

L'intégration de l'expérience novatrice dans le milieu doit prendre en considération les relations de ce projet avec le fonctionnement habituel à l'intérieur du système. L'influence réciproque devient alors positive en autant que l'on sache convenir d'une ouverture en vue d'enrichissement mutuel. Des interactions contraignantes ou divergentes risquent de bloquer une innovation à court terme. De par ses fonctions le conseiller pédagogique a parfois à justifier des besoins déviants. Il veille de plus à clarifier certaines positions de l'organisme et de faire en sorte que l'on puisse s'en accommoder.

● Le conseiller pédagogique est un agent de changement

Il est plus facile dans une situation de soutien pédagogique, d'être à l'écoute des gens et de favoriser des initiatives lorsque l'agent n'est pas assujéti à une matière scolaire. Son rôle ne consiste pas à implanter un changement décidé par les autorités, mais un changement voulu et réalisé par les personnes concernées. Selon l'expérience vécue, sa principale fonction consiste à permettre aux enseignantes de croître, de se transformer et de changer. Il leur permet de développer leurs connaissances. C'est dans le milieu que celles-ci se fabriquent. Ainsi, son action s'appuie sur la réalité et non seulement sur des mots. Lorsque l'on a pour mission de faire changer les choses pour le mieux sans avoir l'expérience de ce mieux, il est difficile d'expliquer aux autres ce en quoi il consiste. C'est dans l'action quotidienne que l'évolution est possible.

Parfois, l'étroitesse du champ d'action empêche d'être un véritable agent de changement. Ceci arrive quand l'orientation pédagogique est déterminée au niveau d'une commission scolaire. L'initiative d'une innovation est alors prise en douceur. Le risque de conflit est quasi imminent. Lorsque le conseiller pédagogique est le leader de l'équipe, il lui revient de traiter de ces problèmes particuliers avec l'organisme. Parfois même, on le voit comme défenseur de la pédagogie de changement. Il incite au renouveau, dans la mesure où il a le sentiment de jouir d'une certaine liberté d'action dans ce

même organisme. Celle qu'on lui accorde dans le cadre d'une tâche normale ne suffit pas. Il lui faut cette autonomie et cette authenticité qu'il réclame pour les enseignantes et pour les enfants.

- Les actions de soutien doivent être régulières et envisagées sur une longue période

Pour qu'une innovation puisse se développer, l'équipe constituée au départ doit avoir le temps de travailler sur le projet. Elle peut ensuite agir concrètement, s'aider et se stimuler. Lorsqu'un fonctionnement n'est pas imposé de l'extérieur, il nécessite la définition des rôles et l'opérationnalisation des objectifs. C'est en organisant les structures qui permettent aux transformations de se réaliser, que s'établissent des relations interpersonnelles significatives. Le degré de stabilité de l'équipe devient une condition de survie. Tous les membres participent à l'orientation et à l'expérimentation. Ensemble, on analyse et on réajuste. La cohésion est sans cesse à refaire. On s'approprie graduellement le projet. Evidemment, une action prolongée avec un groupe restreint, empêche le conseiller pédagogique d'agir aussi intensément avec l'ensemble des enseignantes. Il lui faut choisir entre des interventions sporadiques avec plusieurs, où les occasions de changement sont minimisées, et des interventions continues, à moins grande échelle, où les changements sont provoqués et entretenus. Il faut, pour cette dernière position, accepter de consacrer une partie importante de son temps à expéri-

menter. De plus, la présence à l'équipe doit être directe et engagée. Elle doit être sans menace ni contrôle, mais participante et intense. C'est la différence entre faire son travail en exécutant des consignes ou en répétant du déjà dit et fabriquer de la connaissance. Dans ce dernier cas, garantir une longue période de soutien est un devoir envers ceux que l'on a mission de soutenir.

● Le conseiller pédagogique est en recherche

Lorsqu'il s'engage dans une action à long terme, le conseiller pédagogique ne peut prévoir toutes les demandes de service. Il ne prépare donc pas ses réponses à l'avance. Selon le sujet ou la conjoncture, il se sert de son expérience et il entreprend des recherches. Il ne cherche cependant pas à la place des autres, il le fait avec eux. Il prend même le risque de ne pas découvrir de solutions immédiates ou encore, convergentes.

La formation s'acquiert dans la réalité. Le soutien pédagogique trouve une formule pour rendre l'information disponible à l'équipe. Il abandonne son rôle de "celui qui sait" pour se contenter d'être disponible ou à l'écoute des enseignantes qui analysent leur fonctionnement. Plus question de véhiculer des contenus, il s'agit de déclencher un processus. On ne prédétermine pas les directions de l'extérieur. Les personnes concernées clarifient leurs attentes et le conseiller pédagogique s'engage avec elles dans une démarche.

Cette recherche et cette expérimentation s'effectuent dans le quotidien.

Selon ce qui se passe dans la classe, le conseiller suggère des pistes. La même méthode ne peut ainsi convenir à tout le monde. On s'en inspire, mais l'intervention doit prendre chaque cas particulier en considération. Certaines ont du mal à organiser leur classe, d'autres interrogent plutôt leurs attitudes. Le soutien doit expérimenter avec les enseignantes, investir à fond et les renforcer régulièrement.

Sans chercher à la place des enseignantes, il veille à les dégager de certaines tâches comme la rédaction finale de documents de travail ou de grilles d'évaluation. Il lui revient de choisir pour elles des textes pertinents ou encore, de rencontrer des ressources.

Il appartient au conseiller de vérifier dans quelle mesure les enseignantes veulent s'engager. Il peut ainsi travailler à implanter des changements qui seront plus que superficiels. Ensemble, l'équipe produit alors des résultats pratiques en rapport avec des problèmes réels. Enfin, chacune participe au traitement des données et réduit l'implication à des proportions réalistes.

- Il est plus rentable pour un conseiller pédagogique de travailler avec quelques personnes qui veulent chercher des pistes nouvelles



Un des facteurs qui contribuent à la longévité de l'équipe est sans contredit la participation délibérée. Le groupe est le concepteur du projet. C'est lui qui fixe les objectifs, expérimente, analyse et réajuste le fonctionnement retenu. L'action concrète se réalise seulement après que chacune a appris à travailler avec les autres. La fréquence de rencontres est sujette à consensus. Le fonctionnement se veut le plus démocratique possible.

Les autres participantes qui viennent se joindre à ce noyau le font par intérêt. Elles connaissent les orientations et les principes de l'expérience. Une personne qui assiste aux réunions par curiosité est vite dépassée par la somme de travail requise. On ne force pas les transformations qui impliquent un changement d'attitudes. On les soutient quand la motivation intrinsèque se manifeste. Ceci n'exclut cependant pas l'utilisation de stimuli qui invitent au dépassement. Pour maintenir cet élan, il faut bannir les pressions et l'uniformisation imposée. Lorsque l'on propose la même chose à tout le monde de façon similaire, il est difficile de ne pas provoquer l'ennui. Si on reconnaît des différences individuelles chez les enfants, on doit en reconnaître chez les adultes. Les respecter suscite l'expression et l'engagement.

Il est important de regrouper des gens qui possèdent un certain savoir dans le domaine touché. Il est cependant tout aussi impérieux de s'adjoindre ceux qui, bien que moins connaisseurs, démontrent le

désir de s'embarquer. Leurs habiletés complémentaires suggèrent souvent des pistes intéressantes. On réalise une grande économie d'énergie lorsque l'intégration est désirée. Ceci permet d'investir davantage dans la recherche.

Ce chapitre a permis de cerner les principaux traits à considérer dans une expérience de soutien pédagogique auprès d'enseignantes du primaire. Une telle expérience demande le support nécessaire pour qu'une certaine liberté d'action puisse être utilisée avec profit. Cette aide se retrouve autant sous la forme d'un accord tacite que sous celle de ressources humaines régulières et engagées. Dans ce sens, le savoir-être de l'entourage devient un élément fondamental d'encouragement à l'efficacité et au dépassement.

Les traits liés au processus d'innovation ont dégagé des éléments importants desquels l'équipe a dû tenir compte au cours de la démarche. Ceux-ci concernaient tout autant les supérieurs que les parents, le leader de l'équipe, les confrères de travail et les enseignantes en pédagogie de changement. C'est en identifiant ces éléments et en apprenant à composer avec eux, après réflexion, et prise de position de l'équipe, que la démarche a pu évoluer. Les traits liés à l'intervention du conseiller pédagogique ont tâché de faire ressortir le rôle et l'implication d'une ressource lorsque celle-ci veut encourager une transformation désirée, profonde et transférable.

Un problème demeure présent, celui de définir la place du changement et l'adéquation des objectifs éducatifs aux finalités poursuivies. L'équipe en pédagogie de changement a transformé une pratique qui ne la satisfaisait pas. Elle n'a pas coupé tout lien avec le vécu antérieur pour faire place à une pratique entièrement opposée. Elle n'a pas fondamentalement remis en question le système scolaire local. Elle a tenté de modifier certains modes de fonctionnement dans le sens des buts éducatifs auxquels, en définitive, la majorité adhère en théorie. Cependant, pour que la théorie s'actualise et se généralise, il faut plus qu'une tolérance ou qu'une acceptation platonique. Cela nécessite de l'entourage la manifestation de confiance et la valorisation de l'action. Quant aux agents, ils se doivent de vivre l'autonomie: se prendre en charge, être responsables, s'engager lucidement face à eux-mêmes et à l'égard de l'environnement.

## CONCLUSION

Le but général de cette recherche était d'examiner et d'analyser une expérience novatrice dans une commission scolaire locale. D'une façon plus précise, cette étude visait à circonscrire une démarche de soutien pédagogique auprès d'enseignantes du primaire.

On a vu que la participation assidue à une équipe de travail pouvait s'avérer un moyen efficace de s'éclairer sur une philosophie de l'éducation. Elle a aussi permis de cheminer dans le sens des buts éducationnels fixés théoriquement par l'organisme. Pour le conseiller pédagogique dont les services avaient d'abord été retenus en 1974, pour travailler à l'intégration des matières de même qu'à la diffusion et à la mise en pratique des processus éducatifs précisés, il apparaît que l'expérience de soutien a été valable.

Les insatisfactions manifestées dès le départ par les enseignantes, renseignent clairement le conseiller pédagogique sur la nécessité de traiter davantage l'approche que le contenu d'enseignement. L'habitude et le nombre de conseillers pédagogiques de matières veulent qu'à la Commission scolaire, un soutien soit d'abord identifié à un programme. Il faut alors réaliser le passage à une aide pédagogique centrée sur des besoins ressentis plutôt que sur des carences déterminées de l'extérieur.

Le chapitre premier présente la situation telle que vécue par le conseiller pédagogique dans l'organisme et lors de la formation de l'équipe. Le deuxième chapitre précise l'application concrète des processus éducatifs. Il insiste sur l'importance de l'interrelation entre les quatre thèmes de travail retenus et sur les modalités de réalisation de l'acquis scientifique. Le chapitre III expose les éléments les plus significatifs qui ont parfois favorisé ou risqué d'entraver l'implantation du changement. Tous ont nécessité beaucoup de réflexion et de considération.

Un nouveau fonctionnement amène des remises en question et soulève des problèmes. L'expérience présentée dans ce rapport n'échappe pas à ce fait et les effets positifs constatés méritent d'être soulignés. De ces effets, ressortent certains éléments de prospective qui se veulent une invitation à un engagement.

#### Les effets de l'expérience

Il n'y a pas eu d'étude comparative pour déterminer l'amélioration des apprentissages chez les élèves des classes concernées. Il faut toutefois signaler que le rendement des élèves aux tests de français et de mathématique de la Commission scolaire est équivalent au rendement de l'ensemble des autres élèves. Les enfants fonctionnent bien au niveau supérieur. L'observation des enseignantes au cours des années, leurs témoignages et les commentaires de leurs collègues fournissent de nombreux

renseignements. Leur participation à l'équipe a suscité certains effets observables. Elle a encouragé une analyse de leurs croyances et de leurs démarches. Les relations enseignantes-élèves se sont transformées. Les nombreux exercices d'écoute et de communication ont développé le sens critique et la collaboration. Les résultats effectifs d'expérimentations en classe ont fait l'objet de synthèses écrites de la part des enseignantes. Cependant, il arrive que les effets secondaires d'une innovation soient tout aussi importants, sinon plus, que ses effets directs. En tenant compte des limites de cette étude et du but poursuivi, les premiers feront l'objet des considérations qui suivent.

Sans présenter l'ampleur d'une révolution pédagogique au niveau de la Commission scolaire, l'expérience engendre des répercussions.

Trois directions d'école ont manifesté au conseiller pédagogique leur appréciation du travail accompli. Elles reconnaissent aussi, chez leur personnel concerné, une ouverture qu'elles ne retrouvent pas chez les autres. Celui-ci est réceptif et prêt à l'implantation des nouveaux programmes du Ministère. Il démontre un sens de l'organisation assez exceptionnel. Il est une ressource pour les autres enseignantes.

Depuis un an, l'innovation est utilisée pour la réalisation d'objectifs plus ambitieux que ceux prévus initialement.

Dans une école, l'expérience déborde le cadre des classes. Dans le but de favoriser la mise en application des processus éducatifs, toutes

les enseignantes s'impliquent dans un projet. Celui-ci se déroule à raison de deux demi-journées par mois. Avec l'aide du conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement, on met sur pied des ateliers diversifiés. L'organisation physique et matérielle doit contribuer à l'atteinte des objectifs fixés. Le fonctionnement est sensiblement le même que celui privilégié par l'équipe. L'élève doit faire et assumer des choix. Le groupe auquel il participe est formé selon les affinités plutôt que l'âge ou le rendement scolaire. Il apprend à partager des responsabilités. L'enseignante vit une expérience d'animation qui influence son approche en classe. Parents et stagiaires de l'Université sont impliqués. Une évaluation régulière permettra les ajustements nécessaires en cours d'année.

Ailleurs, ce sont les enseignantes de musique qui entreprennent d'interroger leur enseignement. Ces dernières travaillent également avec le conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement. Les élèves touchés par l'innovation pédagogique sont plus exigeants quant aux activités proposées par les spécialistes. Ils veulent participer à l'organisation des cours. Ce sont eux qui présentent aux enseignantes le stimulus propre à déclencher une nouvelle organisation de classe. Titulaires et spécialistes doivent alors se consulter. Ils tâchent d'établir une continuité entre le vécu de la classe régulière et celui de l'expression musicale. L'évaluation est aussi sujette à coordination. Elle se doit d'être cohérente avec celle favorisée pour les autres apprentissages.

Durant la phase initiale du projet, il y a eu intérêt à ne pas diffuser l'innovation au grand public. Graduellement, le champ d'expérimentation s'est agrandi. Parallèlement, l'information a été plus transparente. Sans entrer dans la phase d'un débat collectif, elle a été disponible et parfois provoquée.

Le journal pédagogique local, sous la responsabilité du conseiller pédagogique, a servi d'instrument privilégié. Les objectifs visés par le "Pivot" se résument comme suit:

- Permettre de se connaître et de s'identifier.
- Permettre l'échange d'expériences pédagogiques entre différents agents d'éducation.
- Susciter des expériences pédagogiques et des discussions.
- Constituer une banque d'informations sur des innovations pédagogiques.
- Permettre les échanges de brèves nouvelles sur le vécu éducatif et sur les autres services.<sup>1</sup>

Il s'est alors révélé opportun de présenter aux agents de l'éducation, différents aspects de l'expérience. On en a même profité pour suggérer quelques activités transférables en classe. Ce même instrument sera utilisé encore puisque les commentaires, après un an, sont très positifs.

Le présent rapport de recherche a de plus été réalisé dans le but de diffuser l'innovation à un plus large public. Les outils d'éva-

---

<sup>1</sup>Commission scolaire de Val d'Or, Le Pivot, Bulletin de communication pédagogique, volume 1, no 1, (novembre, 1980), p. 3.



luation et d'information construits par l'équipe sont disponibles bien que ne figurant pas dans ce rapport. Leur utilisation est prévue comme matériel d'étude lors de l'élaboration d'une politique de mesure et d'évaluation.

### Eléments de perspectives

En cours d'expérience, le fonctionnement à l'intérieur de la Commission scolaire a subi des transformations. La décentralisation amorcée et vécue à certains niveaux a fait place à une organisation plus fermée et bureaucratique. Cependant, la démarche structurée avait eu le temps de faire ses preuves. On a donc respecté l'existence du groupe. Celui-ci sert même de références lors de discussions sur les buts éducatifs qui préoccupent à nouveau les services éducatifs.

Jamais finalités de l'éducation n'ont autant été d'actualité. Il semble que certains résultats du travail d'équipe seront utilisés à court terme. En pleine période d'implantation de programmes, tous les devis doivent présenter l'état actuel de l'acceptation des processus éducatifs. La situation souhaitée doit aussi les prendre en considération. Chaque conseiller pédagogique manifeste son intention de se documenter. Le rapport de recherche servira de ressourcement et de guide des interventions dans le milieu.

Dans un prochain temps, il serait sûrement valable de préparer un guide méthodologique. Celui-ci regrouperait tout ce qui a été réalisé et utilisé par l'équipe. Il comprendrait l'explication de la démarche et une foule d'exploitations possibles. Les investissements considérables faits à penser et inventer du matériel bénéficieraient à d'autres. Nul doute que cette économie de temps et d'énergie motiverait le changement. D'ici cette réalisation, le conseiller compte avoir recours aux enseignantes de l'équipe. Lors de journées pédagogiques, celles-ci pourraient animer des rencontres où l'on parlerait de la pratique de l'enseignement. Puisqu'elles sont dans le feu de l'action, le message qu'elles transmettraient serait plus authentique.

En cours d'année, une suggestion sera présentée à l'effet que le groupe se penche sur l'intégration des matières. Tout en s'appropriant les nouveaux programmes, les enseignantes verraient à planifier des leçons français-sciences humaines. Cette dernière discipline servirait alors de thème pour l'apprentissage de la langue parlée et écrite. Les résultats de la démarche seraient offerts aux autres professeurs. Ils permettraient à ceux qui enseignent surtout le français et la mathématique de s'ouvrir à une autre matière.

Il faudra cependant que les concepteurs soient vigilants. Les relations de travail prendront toute leur importance. Le conseiller pédagogique qui véhicule les textes écrits, veillera à éviter que les contenus, vécus par le groupe, ne soient transférés à travers les anciens canaux.

Il serait alors si facile de se servir de renouveau comme d'une prescription aussi magistrale que l'enseignement traditionnel. La production pratique devra conserver le caractère d'ouverture à l'initiative et à l'évolution. Un changement d'attitudes s'effectue à long terme et bien souvent, la propre formation encyclopédique du soutien le pousse à axer ses interventions vers la démonstration et la présentation de recettes.

Au niveau d'un organisme, le contrôle est grandement facilité lorsque toutes les enseignantes sont rejointes simultanément pour travailler des objectifs prédéterminés et jugés les plus importants. On reconnaît les changements chez les membres de l'équipe et l'impact de ceux-ci sur l'entourage. Cependant, il est difficile de se départir de l'envie de décider pour les autres ce dont ils ont besoin. Cette expérience de soutien a permis au conseiller pédagogique en organisation de l'enseignement de cheminer dans le sens de ses convictions dans le rôle de soutien et de devenir plus critique dans l'orientation de ses actions. Le défi demeure de faire d'une démarche de groupe restreint, la préfiguration d'une expérience rentable de soutien pédagogique. Un tel soutien se doit alors de promouvoir des stratégies démocratiques de changement planifié.

## BIBLIOGRAPHIE

### Documents publics

- Commission scolaire de Val d'Or. Les buts éducationnels et les processus éducatifs. Val d'Or: 1975.
- Les processus éducatifs et les stratégies d'enseignement. Val d'Or: 1975.
- Ministère de l'Éducation. L'École, Milieu de vie (2) élémentaire. Québec: 1975.
- Le livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec: 1977.
- Programme d'étude - primaire - français. Québec: 1979.

### Volumes

- Angers, Pierre; et Bouchard, Colette. École et innovation. Laval: GREI/NHP, 1978.
- Bella Vista School. Igniting Creative Potential. Salt Lake City: Bella Vista Elementary School, 1973.
- Duval, Roch; et Hamelin, Jean-Marie. L'école sans murs, l'éducateur sans frontières. Montréal: Beauchemin, 1969.
- Gilbert, Roger. Les idées actuelles en pédagogie. France: Le Centurion/Sciences humaines, 1972.
- Hamelin, Jean-Marie; Duval, Roch; et l'Archevêque, Paul. Plaidoyer pour une école humaine. Québec: St-Yves Inc., 1972.
- Lobrot, Michel. Troubles de la langue écrite et remèdes. Paris: ESF, 1975.
- Lobrot, Michel; de Peretti, André; Brissaud, Jacques; et al. Changer l'école. Paris: l'Epi, 1970.
- Mc Manama, John. Systems Analysis for Effective School Administration. New-York: Parker Publishing Company Inc., 1971.

- Paquette, Claude. Vers une pratique de la pédagogie ouverte. Laval: NHP, 1976.
- Paré, André. Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte. Laval: NHP, 1977.
- Créativité et apprentissage. Laval: NHP, 1977.
- Organisation de la classe et intervention pédagogique. Laval: NHP, 1977.
- Rogers, Carl R. Liberté pour apprendre. Paris: Dunod, 1969.
- Rogers, C.R.; et Kinget, Marian G. Psychothérapie et relations humaines. Paris: Béatrice Neuwelearts, 1971.
- Williams, F.E. A total Creativity Program for Individualising and Humanizing the Learning Process. New Jersey: Educational Technology Publication Inc., 1972.
- Satre, Jean-Paul; Delaubert, R.; Fulin, A.; et al. Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle. Paris: Fernand Nathan, 1973.
- Smith, Frank. La compréhension et l'apprentissage. Montréal: HRW, 1979.
- Shulman, L.S.; Keislar, E.R.; Bruner, J.S.; Glaser, R.; Kagan, J.; et al. La pédagogie par la découverte. Paris: ESF., 1970.

#### Articles de périodiques

- Bouchard, Colette. "Quelques changements observés chez les professeurs engagés dans le projet EPEL à Trois-Rivières." L'école coopérative, (octobre, 1975), 10-15-23.
- Boutin, Gérald. "L'actualité de Freinet (1896-1966)." L'école coopérative, (juin, 1976), 27.
- Caouette, Charles. "L'école - Recherche Jonathan." L'école coopérative, (septembre, 1977), 16-17.
- Commission scolaire de Val d'Or, Le Pivot, Bulletin de communication pédagogique, 1, (novembre, 1980), 3.
- Dupont, Côme; et Duval, Michel. "Invitation à un environnement scolaire dynamique." L'école coopérative, (mars, 1975), 19-20.

- Fortin, Claude. "Passage d'une pédagogie fermée à une pédagogie ouverte". Pédagogie ouverte, Laval: NHP, (janvier, 1976), 23-24-28-34.
- Hein, George E. "Les tests de rendement et la pédagogie ouverte." Pédagogie ouverte, Laval: NHP, (décembre, 1979), 3-4.
- Hunter, Madeline. "L'enseignement individualisé." L'école coopérative, (janvier, 1972), 20.
- Hyman, Ronald T. "L'individualisation de l'enseignement: ses effets cachés." The Elementary School Journal, (mai, 1973), 16.
- Lobrot, Michel. "Analyse institutionnelle de l'apprentissage de la lecture." Pédagogie ouverte, Laval: NHP, (janvier, 1977), 14.
- Paquette, Michelyne; Beaulieu, M.; Poudrier, D.; et Lazure, M. "L'apprentissage de la lecture chez l'enfant de six ans." Pédagogie ouverte, Laval: NHP, (octobre, 1975), 24.
- Paquette, Claude. "L'enseignement individualisé informel." L'école coopérative, (octobre, 1973), pp. 16 - 17 - 21 - 26.
- Paquette, Claude. "Pour un apprentissage significatif de la lecture." L'école coopérative, (octobre, 1974), 14.
- Paré, André, et Pelletier, Louise. "Une école élémentaire nouvelle pour une société nouvelle." L'école coopérative, (mars, 1971), 12-14-23.
- Paré, André. "Pour une pédagogie de croissance personnelle." L'école coopérative, (octobre, 1972), 13-14.
- Paré, André et Paquette, Claude. "Une université ouverte à inventer." Pédagogie ouverte, Laval: NHP, (avril, 1977), 10-13.
- Paré, André. "Ecole et Innovation, chronique du livre." Pédagogie ouverte, Laval: NHP, (octobre, 1978), 21.
- Park, P.B. "L'enfant et son monde véritable: un écart grandissant." L'école coopérative, (juin, 1971), 21-22.
- Pelletier, Louise. "Une école hors des murs." L'école coopérative, (octobre, 1972), 23.
- Primeau, Gilles. "Evaluation et apprentissage." Québec-Français, (mai, 1978), 21.
- Raths, James D. "Enseigner sans objectifs spécifiques." L'école coopérative, (juin, 1973), 8-10-11-13.

Samson, Lucie, Turcotte, Patrice; Faucher, Guy; Mainguy-Faucher, Suzanne; St-Arnaud, Marie; Chevrette, Yvan; et Paré, André. "A la recherche d'une cohérence pédagogique." L'école coopérative, (mars, 1974), 7-8-.

Tardif, Henri. "Habilités mentales, connaissances et créativité." L'école coopérative, (mars, 1972), 5.

Taylor, C.W. "Be Talent Developers... As Well as Knowledge Dispensers." Today's Education, NEA Journal, (December, 1968), 67-71.

#### Rapports

Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l'Innovation en Education. Ecoles de demain? Montréal: HMH, 1976.

Conseil Supérieur de l'Education. L'activité éducative. Québec: Rapport annuel 1969-70, 1971.

Ministère de l'Education. Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Rapport Parent. Québec: 1964.

Ministère de l'Education. L'Opération départ (Montréal). Livre II. Québec: 1971.

Ministère de l'Education. L'Opération départ (Montréal). Livre V. Québec: 1971.

Unesco. Rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation. Apprendre à être. Paris: Fayard, 1972.

#### Communications personnelles

Lortie, Michelyne. Communication personnelle. Groupe de recherche en enseignement individualisé. Juin 1981.

Paquette, Claude. Communications personnelles. Groupe de recherche en enseignement individualisé. Août, octobre 1978, janvier, mars, avril 1979.

Tellier, André. Communication personnelle. mars 1980.

Autres sources

Angers, Pierre. "Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs de programmes." Etudes et documents. Trois-Rivières: (pas de date), 10-11.

Kubie, Laurence S. Research on Protecting Preconscious Functions in Education. Texte miméographié, (pas de date), p. 4.



APPENDICE

## EXEMPLE DE FICHE

No 18

Facteurs de créativité: curiosité, production d'idées

Discipline: l'art du langage

Stratégie: tolérance à l'ambiguïté

L'enseignante raconte une histoire aux élèves: "Yves et sa cousine devaient aller en avion pour la première fois. Ils étaient si excités la nuit précédente qu'ils ne purent fermer l'oeil. La nuit leur sembla longue. Finalement, le jour! Les deux enfants se levèrent tôt ce matin-là. Ils s'habillèrent en vitesse et déjeunèrent. Au moment où ils se lavaient les mains, on frappe à la porte."

L'enseignante demande:

- Qui pensez-vous que c'était?
- Qu'est-il arrivé?

On laisse les enfants produire le plus d'idées possible.

On peut varier l'histoire en ajoutant: "C'était une femme en uniforme qui frappait à la porte. Alors on demande aux élèves de dire, d'écrire ou de discuter sur ce qui a pu arriver selon eux."

## EXEMPLES DE NORMALISATION VALABLE

## Observation dans les classes:

- . Humeur de l'enseignante à l'arrivée des élèves;
- . gestes habituels (installation, rangement, tâches...)
- . auto-contrôle;
- . langage symbolique (feux vert, jaune, rouge, lumière, signes...);
- . moyen de marquer sa présence (carte à poinçonner, macaron...);
- . programme de la journée affiché, l'élève y indique ce qui a été fait, pas fait, à compléter;
- . importance des détails: façons de déménager meubles et matériel, de se déplacer, de se regrouper...);
- . respect des personnes, du matériel, des productions...;
- . déplacements dans la classe: ne pas craindre de déplacer pupitres et chaises;
- . partage des responsabilités;
- . marche sur la ligne montessorienne;
- . silence non imposé, enseignante et élèves communiquent à voix basse, sauf durant les moments où tous s'arrêtent de parler pour retrouver le calme.

## Observations:

Pour faciliter la normalisation des déplacements dans l'espace, il faut une bonne organisation de la classe.

Celle-ci a aussi son importance pour que l'enfant apprenne à se situer dans le temps et par rapport aux autres.

EXEMPLES:

Pour faciliter les déplacements:

- . Formations de coins pour isoler les activités entre elles;
  - . coin bibliothèque donnant envie de lire;
  - . coin documentation le plus varié possible;
  - . coin français
  - . coin calcul
- | exposer le matériel à la vue des enfants
- . coin peinture: où l'enfant aura à prendre soin du matériel;
  - . coin nature: plantes, animaux...;
  - . coin toilette: cuvette, savon, torchons...;
  - . coin du Seigneur: images, livres...;
  - . coin vestiaire plutôt à l'extérieur de la classe;
  - . on peut orienter la classe en affichant les points cardinaux;
  - . on peut dessiner le plan du quartier;
  - . on peut dessiner le plan de la ville;
  - . on peut dessiner la carte du monde ou globe (ce qui se vit s'inscrit dans l'espace).

Pour la situation dans le temps:

- . Présence de calendriers indispensable, ils peuvent être de plusieurs sortes pour éviter l'association;
- . fabrication d'une frise du temps: première étape: la famille ensuite, compléter par des détails que les enfants découvrent petit à petit;
- . réveil ou horloge indispensable: l'enfant fixe le temps par rapport

aux activités de la classe: plan de travail qui jalonne la semaine ou le mois;

- . situation par rapport aux autres: avoir une loi de classe (dans ce qu'une loi peut avoir de positif), à travers:
  - . les anniversaires;
  - . les responsabilités valables;
  - . l'accueil;
  - . le matériel commun;
  - . le respect des choses et des gens....
- . importance de la mise en commun régulière: savoir écouter, communiquer, partager.

La normalisation est la base des acquisitions:

Les exercices ne sont pas des recettes ou des modes passagères, car tout moyen perd sa puissance s'il est un peu trop réutilisé.

Cette normalisation se fait à partir d'objet et de situations, non de discours.

## LES TALENTS ET LEURS CRITERES

Pensée productrice divergente

## Définition

Capacité de poser et de résoudre des problèmes nécessitant une génération d'informations où l'accent est mis sur la variété, l'originalité et la quantité des résultats venant de la même source.

Le penseur divergent recherche plusieurs réponses différentes à un problème donné. Il ne se préoccupe pas de la bonne réponse. Il s'engage plutôt dans une exploration créatrice des idées et de leurs relations entre elles.

## Activité-type

Une question qui fait appel à la pensée productrice divergente peut être celle où l'on demande de trouver tous les usages à un soulier.

## Critères

Variété

Le moins de restrictions possible (le soulier en tant qu'arme, outil, vêtement, source de cuir, etc...).

Originalité

Réponses inhabituelles, frappantes.

Quantité

Nombre total de réponses.

Pensée productrice convergente

## Définition

Capacité de poser et de résoudre des problèmes nécessitant une génération d'informations où l'important est d'obtenir les meilleurs résultats uniques ou conventionnels.

La pensée productrice convergente est un processus de sélection où l'on doit choisir la meilleure alternative, c'est-à-dire la "bonne réponse".

## Activité-type

"Quelle est votre couleur favorite?"

## Critères

Sélection

Le choix ou la décision a-t-il été posé?

### Considération

Est-ce que chaque décision ou sélection que l'on reformule montre un intérêt pour une information connexe ou un résultat attendu?

Lorsqu'on décode les apprentissages, il est évident que l'on reformule ces questions sous la forme d'énoncés. (Ex.: Paul est soucieux de connaître toutes les données avant de remettre la résolution du problème.)

### Pensée productrice évaluatrice ou l'évaluation

#### Définition

C'est la capacité de prendre des décisions ou de poser des jugements en ce qui a trait à la valeur, la rectitude, la pertinence, l'adéquité, la "désirabilité" de l'information (en termes de critères, d'identité, de consistance et de satisfaction des objectifs).

C'est l'aire la plus importante de la pensée productrice et la plus oubliée de nos plans d'études, selon Taylor. L'évaluation est prioritaire à toute prise de décision et à toute planification.

Autrement dit, il s'agit d'arriver à une décision ou de rendre un jugement à partir de critères (définition simplifiée).



## Critères

### Pertinence

Est-ce que les élèves ont:

- évalué les besoins
- tenu compte des aspirations et sentiments des autres
- évalué leurs propres efforts
- identifié et capitalisé sur leurs propres points forts
- identifié et capitalisé sur le matériel qu'ils ont en mains

Autrement dit, est-ce que l'action, le plan, la production, l'idée conviennent au groupe et aux possibilités matérielles.

### "Fonctionnalité" (workability)

Est-ce que les élèves:

- développent de façon indépendante leur démarche d'essais et d'erreurs
- apprennent à partir de leurs erreurs
- utilisent leurs fautes pour développer la confiance
- valorisent l'effort des autres
- considèrent les talents des autres lorsqu'en interrelation
- identifient et capitalisent la force des autres

Autrement dit, est-ce que les actions ou le produit peuvent se retrouver dans un schème donné ou s'ils ne sont pas pratiques?

### Satisfaction des objectifs

Est-ce que les élèves:

- déterminent des objectifs

- établissent des priorités
- essaient de garder les finalités dans leurs esprits
- arrivent à des jugements de façon logique
- considèrent les alternatives

Autrement dit, est-ce que l'on satisfait nos besoins en tant que groupe ou individu?

### Créativité

#### Définition

L'habileté d'aller au-delà en réunissant des informations ne semblant avoir aucune relation pour obtenir de nouvelles solutions ou de nouveaux moyens d'exprimer ses idées.

#### Critères

##### Fluidité

- L'enfant a-t-il produit le plus grand nombre d'idées possible?
- L'enfant a-t-il envisagé toutes les possibilités?

##### Flexibilité

- L'enfant a-t-il considéré le problème à plusieurs points de vue?

##### Originalité

- L'enfant a-t-il considéré la situation d'un point de vue inusité?

- Ses réponses étaient-elles inattendues, farfelues?

### Elaboration

- L'enfant a-t-il eu le souci du détail?
- L'enfant a-t-il ajouté tous les éléments de nuance et de détail possibles?

### Planning

#### Définition

Implique l'élaboration d'une opération: sensibilité aux problèmes, matériel requis, temps, main-d'oeuvre, etc.

### Critères

### Elaboration

- Est-ce que l'enfant a identifié les diverses alternatives pour l'atteinte de l'objectif?
- Est-ce que l'enfant a vérifié les ressources disponibles?
- Est-ce que l'enfant a établi des structures organisationnelles?

D'où:

- . la capacité de reconnaître les diverses alternatives dans l'atteinte d'un but;
- . la capacité d'énumérer les ressources disponibles;
- . la capacité d'établir un schème organisationnel.

### Sensibilité aux problèmes

- L'enfant est-il sensible aux conditions extérieures que son projet peut affecter?
- L'enfant est-il sensible aux effets de ses actions sur les autres?
- L'enfant est-il réaliste quant aux contraintes de temps, d'espace et de matériel?

D'où:

- . la conscience des conditions extérieures que le projet peut affecter;
- . la sensibilité aux effets de ses actions;
- . la sensibilité à l'effet des actions des autres sur eux-mêmes;
- . la conscience des contraintes de temps, d'espace, etc.

### Habiletés d'organisation

- L'enfant a-t-il établi une procédure étape par étape?
- L'enfant a-t-il établi des priorités?
- L'enfant a-t-il envisagé des phases de développement?
- L'enfant a-t-il considéré l'organisation du matériel?

D'où:

- . la capacité d'établir une procédure étape par étape;
- . la capacité d'établir des priorités;
- . la capacité de considérer les séquences de développement;
- . le sens de l'organisation matérielle;
- . la capacité de l'analyse d'un plan à la lumière des contraintes.

## Communication

### Définition

C'est la pierre angulaire des relations humaines. Elle comporte la facilité d'expression, la facilité d'association et la facilité des mots.

### Critères

#### Facilité d'expression

- L'enfant s'exprime-t-il de façon concise?
- Est-ce que la communication non verbale a une influence sur l'enfant?
- Comment l'enfant accueille-t-il autrui?

D'où la capacité de:

- . se faire comprendre par les autres;
- . communiquer un besoin à quelqu'un d'autre;
- . communiquer un sentiment;
- . exprimer une réaction émotive par rapport à une expérience passée;
- . comprendre l'expression des besoins de quelqu'un d'autre;
- . comprendre la réaction émotive d'un autre;
- . communiquer un message de façon non verbale.

#### Facilité d'association

- Comment les questions ou les idées de l'enfant se confrontent-elles à celles des autres?

- Comment l'enfant écoute-t-il?

D'où la capacité de:

- . saisir l'interrelation entre les mots ou les actions;
- . décrire à l'aide de la comparaison;
- . utiliser et comprendre l'analogie;
- . utiliser et comprendre les similitudes;
- . utiliser des adjectifs et des phrases descriptives;
- . relier des idées avec les expériences;
- . relier les émotions aux expériences.

#### Facilité des mots

- Les mots traduisent-ils la pensée de l'enfant?

D'où la capacité de:

- . choisir des mots concis;
- . recourir aux mots et aux phrases pour ajouter de la beauté et de la profondeur à l'expression;
- . décrire une émotion;
- . décrire une préférence;
- . décrire ses goûts et ses dégoûts.

#### Prévision

##### Définition

C'est la capacité d'anticiper et de prévoir des choses ou événements. La prévision des événements à court ou à long terme nécessite de la prévision conceptuelle, de la pénétration et de la conscience sociale.

- L'élève doit être capable d'évaluer la cause et l'effet.
- L'élève doit penser à ce qu'il désire faire, aux résultats de son action, à leurs conséquences.

### Critères

#### Prévision conceptuelle

- Quels sont les objectifs de l'enfant?
- Sur la base des informations qu'il possède, l'enfant est-il capable de prédire le résultat des actions qu'il pose?

D'où la capacité de:

- . détermination des objectifs;
- . prévision d'un résultat;
- . réflexion avant l'action.

#### Pénétration

- Quels sont les détails?
- Qu'est-ce que l'enfant doit savoir avant de débiter?
- De quelle façon la situation ou les conditions pourraient-elles changer, exigeant de la part de l'enfant des réajustements en cours de route?

D'où la capacité de:

- . confrontation de ce que l'on sait avec ce que l'on croit qu'il serait important de savoir;
- . anticipation des conséquences de ses actes sur les situations.

#### Conscience sociale

- L'enfant est-il capable de se poser les questions suivantes:
- Comment se sentiront et agiront les autres?

- Les changements seront-ils désagréables pour les autres?

D'où la capacité de:

- . ouverture à l'autre dans le changement;
- . reconnaissance des dommages causés par son action;
- . sensibilité aux actes préjudiciables à autrui;
- . confiance dans la valeur de ses propres connaissances.

### Prise de décision

#### Définition

C'est l'affirmation d'une préférence faisant appel à l'évaluation expérimentale, l'évaluation logique et le jugement.

La prise de décision n'est pas seulement un choix simple entre deux alternatives, mais aussi et surtout une évaluation soignée des données, préalable à l'énoncé d'un jugement.

#### Critères

#### Evaluation expérimentale

- L'enfant s'est-il posé les questions:
  - Combien y a-t-il d'alternatives?
  - Quelles sont les contraintes et les possibilités?
  - Qui sera affecté?



- En quoi ce que je désire a-t-il un rapport avec ma décision?

D'où la capacité de:

- . réalisation de l'existence de toutes les alternatives possibles;
- . compréhension de toutes les alternatives;
- . reconnaissance des limites;
- . conscience des conditions existantes;
- . reconnaissance et appréciation à l'égard des autres qui seront impliqués par sa décision.

#### Evaluation logique

- L'enfant est-il capable de se poser les questions:
  - Quelles sont les meilleures alternatives?
  - Quels sont nos principaux objectifs?
  - Que puis-je accomplir? Selon quelle séquence?

D'où la capacité de:

- . recensement de toutes les alternatives et de choix de la meilleure alternative;
- . évaluation parmi les meilleures alternatives;
- . conscience de ce qui sera accompli par la décision;
- . rappel constant des principales fins à atteindre.

#### Jugement

- L'enfant est-il capable de dire: "A la lumière des alternatives, des conditions et de mes préférences, je décide...?"

D'où la capacité de:

- . prise de décision;
- . mise en réserve d'alternatives ou de changement d'orientation;

. action en conformité avec la décision.

### Quelques remarques générales

On doit être capable de dire non seulement à quels talents fait appel l'activité ou encore développe l'enfant en ce faisant, mais on doit aussi être capable d'énoncer dans quelle mesure tel ou tel enfant a exploité tel talent particulier dans une activité donnée. Ces renseignements constituent des éléments du plan d'études ouvert. Il va de soi qu'ils différeront d'un enfant à un autre.

Tous les critères et les capacités qui y sont inhérentes peuvent devenir des sources d'idées quant aux questions à poser en cours d'analyse évaluative ou d'objectivation. On n'utilise pas uniquement ces données au terme de l'activité, mais aussi en cours de réalisation. De plus, ces informations peuvent être traduites en questions qui seront posées aux enfants. Les enfants constituent un réservoir de renseignements qui alimentera le plan d'études de chacun des élèves relativement à ses talents. Il ne faudrait pas croire que cette information théorique ne servira qu'à l'observation de l'éducateur en classe; elle peut être utile lors de l'analyse évaluative ou autrement... A chacun d'y trouver le plus d'utilisations possible en matière de plan d'études.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Extraits tirés de "Igniting creative potential", Bella Vista Elementary School-Utah.