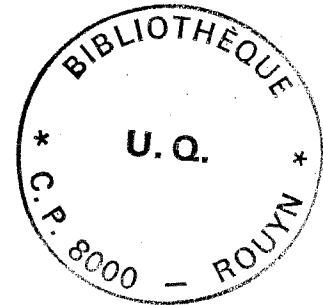


CENTRE D'ETUDES UNIVERSITAIRES D'ABITIBI-TEMISCAMINGUE

ESSAI DE CONCEPTUALISATION DE LA PRATIQUE EDUCATIVE DANS
LA PERSPECTIVE DE LA RELATION THEORIE-PRATIQUE

PAR
CHARLES BERGERON



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

OCTOBRE 1982



BIBLIOTHÈQUE

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.

REMERCIEMENTS

Je remercie Madame Jeanne Maheux, professeur au Centre d'études universitaires d'Abitibi-Témiscamingue, pour le précieux soutien qu'elle m'a apporté, particulièrement pour la sensibilité et le respect manifestés à l'égard de ma démarche de recherche tout au long de la réalisation de ce travail.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER - LE DEVELOPPEMENT DES SERVICES EDUCATIFS EN ABI-TIBI-TEMISCAMINGUE: L'EXAMEN DE SIX ETUDES.....	4
Le développement des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population.....	5
Le projet Clerval.....	9
La situation des enseignants des groupes multi-âges à la Commission scolaire d'Amos.....	12
Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples.....	20
Le plan de redressement des services à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à la Commission scolaire Barraute-Senneterre. Analyse de situation.....	30
Le développement des services éducatifs au primaire.....	35
CHAPITRE II - UN DIAGNOSTIC.....	40
CHAPITRE III - LE MODELE CONCEPTUEL.....	45
Le choix d'un cadre théorique pertinent.....	45
Une définition de la pratique.....	47
La pratique éducative: un modèle conceptuel.....	55
CONCLUSION.....	63
BIBLIOGRAPHIE.....	65

INTRODUCTION

La démarche de ce travail de recherche peut se décrire selon trois mouvements. L'identification de matériaux pertinents à la problématique du développement des services éducatifs en Abitibi-Témiscamingue correspond au premier mouvement. Ce travail se fera par l'examen de six études qui portent sur les questions suivantes: les services éducatifs dans les petites écoles, l'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans les écoles d'une commission scolaire et les conditions propres à favoriser l'atteinte des objectifs éducatifs au primaire dans les écoles de la région. L'analyse de ces six études, c'est le deuxième mouvement de la démarche de recherche, permet de formuler un diagnostic sur le développement des services éducatifs en Abitibi-Témiscamingue. Le diagnostic posé est à l'effet que la pratique éducative est l'élément clé dans le développement des services éducatifs. Le troisième mouvement correspond à l'élaboration d'un modèle conceptuel de la pratique éducative. Ce modèle conceptuel se veut un outil de travail pertinent à l'examen de questions liées au développement des services éducatifs.

En relation avec un processus de solution de problème, cette démarche correspond à une analyse de situation, le chapitre premier, à l'expression d'un diagnostic, le chapitre II, et à un cadre théorique pertinent à la question examinée, c'est le chapitre III.

En relation avec une méthodologie de recherche-action, celle dite des systèmes souples, les études retenues correspondent à la première étape, "the problem situation: unstructured"; l'examen de ces études, le chapitre premier, correspond à la deuxième étape, "the problem situation: analysed"; le diagnostic, le chapitre II, correspond à la troisième étape, "the root definition"; et le modèle conceptuel, le chapitre III, correspond à la quatrième étape, "the conceptual model".¹

Au plan des fondements, notre démarche rejoint la méthodologie des systèmes souples. En particulier par la distinction très nette entre le moment du travail d'analyse qui porte sur la réalité des services éducatifs et le moment du travail qui s'exprime au plan conceptuel par l'identification d'un principe intégrateur de cette réalité, la pratique éducative, et celle d'un outil pour traiter cette réalité, le modèle conceptuel. Dans le cadre du rapport de recherche, le parallélisme avec la méthodologie des systèmes souples s'arrête à cette étape. On le retrouvera cependant dans les suites prévues à ce travail: la validation d'un modèle conceptuel dans sa capacité de produire des solutions alternatives en relation avec des problèmes concrets de développement des services éducatifs. Il s'agit bien d'un même mouvement: un effort d'analyse axé sur le réel, puis un travail approprié de conceptualisation, et un retour au réel sous la forme d'une confrontation de l'outil conceptuel avec ce réel.

¹Checkland, B. Peter. The development of system thinking by systems practice - a methodology from an action research program. Progress cybernetics and system research. Vol.2, 228-283. Hemisphere Publishing Corporation. 1975

En relation avec une démarche plus personnelle, c'est un effort de réflexion et d'analyse qui prend appui sur plus de dix ans d'un travail d'intervention en vue de soutenir le développement des services éducatifs dans la région. Cet effort de recherche conduit à l'élaboration d'un outil propre à enrichir le travail de soutien au développement des services éducatifs: un modèle conceptuel de la pratique éducative.

Le présent rapport de recherche comporte trois chapitres. Le premier chapitre présente six études qui portent sur différents aspects du développement des services éducatifs en Abitibi-Témiscamingue. Le chapitre II prend la forme d'un diagnostic sur le développement de ces services éducatifs sur la base de l'examen de ces six études. Le chapitre III propose un modèle conceptuel de la pratique éducative.

CHAPITRE PREMIER

LE DEVELOPPEMENT DES SERVICES EDUCATIFS EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE: L'EXAMEN DE SIX ETUDES

Le premier chapitre de ce rapport de recherche comporte l'examen de six études réalisées sur différents aspects de la problématique du développement des services éducatifs en Abitibi-Témiscamingue. Ces études ont été retenues sur la base de deux critères: d'une part, elles ont été conduites selon des démarches méthodologiques précises et explicites et, d'autre part, elles procèdent sur la base d'informations recueillies auprès de personnes engagées directement dans l'enseignement ou dans des activités qui se situent immédiatement dans son environnement. Les études retenues abordent la question du développement des services éducatifs. Les petites écoles de niveau primaire constituent l'objet de quatre études. En Abitibi-Témiscamingue, le maintien ou la fermeture de petites écoles est le phénomène qui a entraîné un mouvement de réflexion sur le développement des services éducatifs. Dans le cadre des assises préparatoires au sixième congrès pédagogique du primaire, le développement des services éducatifs au primaire a fait l'objet d'une réflexion collective. Les principaux éléments de cette réflexion sont présentés comme cinquième étude retenue. Enfin, la sixième étude impliquant des intervenants du milieu éducatif aborde la question de l'intégration de l'enfance en difficulté dans une commission scolaire. Dans ce chapitre, nous nous limitons à la présentation de ces études.

Le développement des services éducatifs dans les
milieux à faible densité de population¹

Au cours des années 50, le Québec avait connu un premier mouvement de fermeture d'écoles primaires, celui des écoles de rang au profit de l'école du village. Au début des années 70, il se développe un second mouvement de fermeture d'écoles primaires, celui des écoles de village au profit de l'école de secteur. L'école de secteur regroupera dans un même village les enfants de plusieurs localités, ou encore, les enfants du village seront regroupés avec ceux des écoles de la ville voisine. Les citoyens des villages concernés ont tendance à résister à la fermeture de leur école. En Abitibi-Témiscamingue, cette résistance se cristallisera par l'occupation de l'école de Mont-Brun par les citoyens de l'endroit afin de s'opposer à la décision de la commission scolaire de fermer cette école. Aux quatre coins de la région, les opposants à la fermeture des petites écoles organisent la résistance. C'est pour désamorcer cette crise et se donner un meilleur éclairage sur la situation que le ministère de l'Éducation du Québec et l'Office de planification et de développement du Québec demandent un moratoire et mettent sur pied un comité d'étude formé d'une représentation des milieux concernés, des commissions scolaires et de la Direction régionale du ministère de l'Éducation. L'étude sera conduite

¹Comité de l'Éducation. Études des problèmes liées au développement des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population. Rapport du Comité de l'Éducation Nord-Ouest québécois, juin 1975

au cours de l'année scolaire 1974-75 et le rapport du comité sera rendu public en juin 1975.

Les commissions scolaires concernées par la fermeture des petites écoles fondent leur décision sur les deux éléments suivants: la petite école n'offre pas de garantie suffisante quant à la qualité des services éducatifs et les coûts engendrés par le maintien des petites écoles dépassent une limite tolérable. Les citoyens concernés soutiennent quant à eux que les inconvénients de la petite école sont largement compensés par les avantages qu'elle représente. Enfin, le Comité de l'Education chargé de conduire l'étude formule son mandat dans les termes suivants:

Procéder à une étude exhaustive des problèmes reliés à l'organisation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population;

Elaborer des stratégies pour dispenser ces services éducatifs;

Prévoir un processus d'évaluation continue des modèles pédagogiques retenus;

Permettre une information, consultation et participation des groupes concernés.²

Deux chapitres visent à situer la question des petites écoles dans son environnement organisationnel. Le système scolaire québécois fait l'objet d'une présentation substantielle: les objectifs généraux, le régime pédagogique, les composantes et les modes de fonctionnement pour

²Idem 1, p. 7

l'enseignement pré-scolaire et élémentaire, le partage des responsabilités et les organismes responsables. Une description de l'organisation scolaire de la région pour les niveaux concernés complète le tableau: les territoires, les tendances, les commissions scolaires, les ressources humaines et les ressources matérielles.

Sur la question des petites écoles, l'étude présente un inventaire détaillé et une description des modèles d'organisation pédagogique, une description des milieux où ils sont appliqués ainsi qu'un examen des avantages et des inconvénients de ces différents modèles d'organisation. Cette analyse réalisée par le Comité de l'éducation l'amène à conclure que la question du maintien ou de la fermeture d'une école de village repose d'abord sur le choix d'un modèle d'organisation pédagogique et que ce choix relève des commissions scolaires en concertation étroite avec les populations concernées.

La législation scolaire du Québec confie aux commissions scolaires la responsabilité d'ouvrir et de maintenir des écoles pour l'enseignement pré-scolaire et élémentaire.

La législation scolaire du Québec reconnaît aux parents le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfants.³

Afin de favoriser le choix d'un modèle d'organisation pédagogique, les auteurs de l'étude propose deux approches de travail susceptibles

³Idem 1, p. 179

de permettre aux commissions scolaires d'exercer leur responsabilité dans le respect des droits des parents.

Le Comité de l'éducation recommande finalement la mise sur pied d'un comité permanent de concertation autour d'actions de soutien orientées vers la formation des personnes qui oeuvrent dans les services éducatifs en milieu à faible densité de population, la planification du développement de ces services et l'évaluation des résultats obtenus, l'implantation de modes de gestion appropriés et le développement communautaire.

Le projet Clerval¹

Au moment de réaliser cette étude, la Commission scolaire Abitibi comptait sous sa juridiction, vingt-et-une (21) petites écoles de moins de deux cent vingt-cinq élèves (225). En 1975, la commission était déjà confrontée avec la question du maintien ou de la fermeture de l'école du village de Clerval. Dans la ligne des recommandations du rapport du Comité de l'éducation, la commission mit en oeuvre une démarche de travail pour élaborer un modèle d'organisation pédagogique approprié pour la scolarisation des enfants de Clerval et, d'une façon plus générale, apporter un éclairage sur toute la question de l'organisation pédagogique dans les petites écoles.

Le projet Clerval vise essentiellement trois (3) objectifs:

Rechercher avec la population de Clerval un modèle d'organisation pédagogique répondant le mieux aux besoins de leurs enfants;

Vivre une expérience-type qui donnera un éclairage pour trouver des solutions pour l'ensemble des écoles présentant des situations similaires;

Implanter dans les autres écoles de la commission, à la lumière de l'expérience vécue et des données recueillies au niveau de la démarche et du contenu, un modèle d'organisation pédagogique adapté à chacun des milieux.²

¹ Commission scolaire Abitibi: Organisation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population. Rapport du projet Clerval. Septembre 1977. 98 p. et annexes.

² Idem 1, annexe V.

Cette démarche se déploie en quatre (4) phases. Une phase d'exploration permet de voir avec les parents ce qu'ils veulent comme éducation pour leurs enfants. Une deuxième phase permet la recherche et l'explicitation de modèles appropriés d'organisation pédagogique pour répondre aux attentes des parents. Une troisième phase permet de réaliser une analyse des modèles d'organisation pédagogique appropriés afin de déterminer dans quelle mesure et à quelles conditions ces modèles peuvent être appliqués. Une quatrième phase porte sur le choix d'un modèle et son acceptation par les parents et par la commission.

Les principales conclusions de cette étude peuvent être dégagées du rapport du comité "ad hoc"³ soumis à l'assemblée générale des parents du village de Clerval. La question est ramenée à trois (3) dimensions. La dimension administrative, qui correspond aux coûts des ressources humaines et matérielles et qui peut être cernée en quelques heures. La dimension sociale et économique qui, de l'avis des auteurs du rapport, "semble dépasser le rôle d'une commission scolaire"⁴. La dimension pédagogique ressort comme l'élément majeur de la problématique des petites écoles:

La dimension inconnue au Québec comme à la Commission scolaire Abitibi est la dimension pédagogique;

³Commission scolaire Abitibi: Rapport du comité "ad hoc" soumis à l'assemblée générale des parents de Clerval, mars 1977

⁴Idem 3, p. 1.

Il ressort clairement que cette dimension est des plus complexes.⁵

Le comité "ad hoc" considère à cet égard que les programmes et le nombre d'objectifs constituent le problème pédagogique fondamental et que la solution possible est la construction de programmes où une démarche de regroupement permettrait de réduire le nombre d'objectifs. C'est dans la perspective des programmes que les orientations pédagogiques possibles sont formulées:

Elaborer des programmes avec des objectifs clairs, précis et gradués,...;

Elaborer des activités variées (moyennes) pour atteindre les objectifs prévus;

Evaluation continue des apprentissages pour se réajuster au fur et à mesure.⁶

⁵Idem 3, pp 2 et 3

⁶Idem 3, p. 4

La situation des enseignants des groupes multi-âges
à la Commission scolaire d'Amos¹

La réalisation de cette étude s'inscrit dans le cadre du programme de "soutien aux petites commissions scolaires ayant de petites écoles", programme mis en oeuvre par le ministère de l'Éducation du Québec en 1976 pour soutenir le développement des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population. A la demande de la Commission scolaire d'Amos, cette étude fut conduite conjointement par l'équipe de soutien aux petites commissions scolaires ayant de petites écoles de la Direction régionale du ministère de l'Éducation et les services éducatifs de la Commission scolaire d'Amos. Comme l'indique le titre du rapport, l'étude porte sur la situation des enseignants des groupes multi-âges à la Commission scolaire d'Amos. L'étude fut mise en chantier à l'hiver 1978 et le rapport déposé au printemps 1979.

La situation examinée est initialement perçue sous deux aspects; d'une part, la politique de développement pédagogique de la commission scolaire, centrée sur les groupes uni-âges, se traduit par des activités d'encadrement et de soutien inadéquates pour les enseignants des groupes multi-âges; d'autre part, les critères qui prévalent pour le regroupement des élèves donnent des ensembles très variés et, dans certains cas, instables, sans que l'on connaisse les conséquences de cet état de chose sur la

¹Commission scolaire d'Amos. Situation des enseignants des groupes multi-âges. Amos, 1979.

pratique éducative et l'apprentissage des élèves. Les responsables de l'étude se proposent de fournir "aux services éducatifs une analyse détaillée de la situation et des suggestions susceptibles d'améliorer l'enseignement dans les groupes multi-âges"². "L'analyse de la situation doit porter en particulier sur les différents modes d'ensemblement verticaux en vigueur dans ses écoles", "le degré de satisfaction des enseignants quant aux programmes-cadres et institutionnels", "l'utilisation qui est faite de ces programmes et dans quelle mesure les objectifs sont travaillés", "les modes d'utilisation des moyens d'enseignement proposés par la commission scolaire", "les instruments de mesure et d'évaluation en vigueur à la commission scolaire", "le degré de satisfaction des enseignants face au soutien qu'ils reçoivent", "une comparaison entre la situation des enseignants du uni-âges et du multi-âges face aux programmes, moyens d'enseignement, mesures d'évaluation et soutien", "les difficultés spécifiques aux groupes multi-âges" et les "difficultés... rencontrées par les enseignants du multi-âges"³.

Au terme de cette analyse, les responsables de l'étude se proposent de formuler "les recommandations qui permettront d'aplanir ces difficultés"⁴.

²Idem 1, p. 2

³Idem 1, pp. 3-4

⁴Idem 1, p. 4

La cueillette d'informations fut réalisée auprès des enseignants à l'aide d'un questionnaire portant sur les aspects examinés. Notons deux exceptions à cette politique: les données portant sur l'organisation des groupes multi-âges ont été puisées dans la documentation; l'information relative au fonctionnement des groupes multi-âges fut recueillie directement auprès de principaux et d'enseignants de ces groupes. Le questionnaire fut complété par les enseignants de la commission scolaire lors d'une journée de planification. L'analyse des résultats est orientée vers une description fine et systématique de la situation.

l'analyse des résultats s'est faite à partir des points de divergence et de convergence entre les résultats eux mêmes et les résultats auxquels le comité aurait pu s'attendre.⁵

Sur la question des modes d'ensemblements verticaux, le rapport présente une description détaillée de la situation dans les écoles rurales concernées et, pour indiquer l'absence de modèle de base dans ces regroupements, conclut "que la diversité semble être la caractéristique des classes à diversions multiples".⁶

Au-delà de diverses contraintes externes ou internes à l'école, certains paramètres communs à toutes ces situations se dégagent nettement. En effet, quelque soit le regroupement observé, il est toujours constitué sur la base de l'agencement des groupes-niveau, en vue de former un groupe-classe

⁵Idem 1, p. 12

⁶Idem 1, p. 15

opérationnel, et ce, en fonction d'une pratique éducative fondée essentiellement sur l'enseignement collectif.

Quant au degré de satisfaction des enseignants à l'égard des programmes-cadres et des programmes institutionnels, le rapport présente des informations pour les programmes de catéchèse, de français, de mathématique, de sciences humaines, de sciences de la nature, d'anglais, d'arts plastiques et d'expression dramatique. Sur cet aspect, deux tendances se dégagent nettement. De façon générale, les programmes de français et de mathématique connaissent une bonne diffusion, ils sont connus des enseignants, ces derniers les utilisent et les trouvent utiles. Les programmes de catéchèse, de sciences humaines, de sciences de la nature, d'anglais, d'arts plastiques et d'expression dramatique connaissent une faible diffusion, sont peu connus des enseignants et sont jugés inutiles. A ce chapitre, les auteurs de l'étude considèrent que "l'utilisation des programmes n'apparaît pas comme un problème spécifique à l'enseignant du multi-âges".⁷

En regard de la poursuite des objectifs des programmes, présentés dans le rapport comme les relations entre les moyens d'enseignement et les objectifs des programmes, les enseignants affirment poursuivre les objectifs des programmes de catéchèse, de français et de mathématique dans une proportion très importante, alors que dans le cas des programmes de sciences humaines, de sciences de la nature, d'anglais, d'arts plastiques et

⁷ Idem 1, p. 24

d'expression dramatique, les enseignants considèrent qu'ils poursuivent les objectifs dans une faible proportion. A cet égard, aucun élément ne caractérise de façon marquée la situation de l'enseignement dans les groupes multi-âges.

L'examen de l'utilisation des moyens d'enseignement proposés par la commission scolaire porte sur treize (13) aspects spécifiques. La bibliothèque de l'école est utilisée fréquemment à la satisfaction des enseignants. Dans le cas des groupes multi-âges, l'utilisation est moins fréquente et la satisfaction plus basse. Un enrichissement qualitatif et quantitatif des bibliothèques des petites écoles serait nécessaire. La bibliothèque des enseignants est utilisée occasionnellement, il en est de même pour le matériel audio-visuel centralisé à la commission scolaire. Les "stencils" et le matériel audio-visuel sont utilisés régulièrement à la satisfaction des enseignants. Quant aux jeux éducatifs dont l'utilisation est occasionnelle, les enseignants des groupes uni-âges expriment un degré de satisfaction élevé alors que ceux des groupes multi-âges expriment un faible degré de satisfaction. Les cahiers d'exercices sont utilisés régulièrement et le taux de satisfaction est faible. Les manuels scolaires, les méthodes d'apprentissage et le matériel d'accompagnement, le matériel préparé par les équipes-matières sont utilisés de façon continue et, généralement, à la satisfaction des enseignants. Les guides méthodologiques sont utilisés régulièrement à la satisfaction des enseignants. Le matériel didactique général est utilisé par tous mais s'avère insuffisant dans les petites écoles. Les auteurs concluent à la nécessité d'un enrichissement des moyens

d'enseignement sur certains aspects spécifiques; quant à la situation des enseignants des groupes multi-âges, ils signalent un déficit quantitatif pour la bibliothèque, le matériel didactique général et les jeux éducatifs. La question des instruments de mesure et d'évaluation en vigueur à la commission scolaire fût examinée pour sept matières: la catéchèse, le français, les mathématiques, les sciences humaines, l'anglais, les arts plastiques et l'expression dramatique. Les problèmes de mesure et d'évaluation se rencontrent dans toutes les matières à l'exception des mathématiques. Pour trois de ces matières, les sciences humaines, les arts plastiques et l'expression dramatique, il n'y a ni mesure, ni évaluation des apprentissages.

Deux dimensions permettent d'évaluer la satisfaction des enseignants à l'égard du soutien qu'ils reçoivent: son utilité et son efficacité. Les équipes-matières sont jugées très utiles, efficaces et en nombre suffisant. Les journées de planification et d'évaluation pédagogique de l'école, en collaboration avec des professionnels non-enseignants et celle des collègues sont jugés très utiles et efficaces. Les journées de planification et d'évaluation pédagogique des services éducatifs, les cours universitaires et le congrès pédagogique sont jugés utiles et peu efficaces. Le soutien du principal et le soutien du secteur adaptation scolaire sont jugés utiles et efficaces par les enseignants des groupes uni-âges et peu efficaces par ceux des groupes multi-âges. Les ressources externes sont jugées utiles. Le soutien pédagogique est un élément important comme support à la pratique éducative. Selon les auteurs du rapport,

ces besoins sont manifestés de façon évidente par les enseignants du multi-âges qui expriment une insatisfaction quant à la fréquence d'intervention de soutien de la part du principal, des professionnels non-enseignants, du secteur d'adaptation scolaire, de leurs collègues, etc..."⁸

La comparaison entre la situation des enseignants des groupes uni-âges et celle des enseignants des groupes multi-âges ne permet pas de dégager des difficultés spécifiques aux enseignants des groupes multi-âges au sujet de leur satisfaction quant aux programmes-cadres et aux programmes-institutionnels, ni au sujet de l'utilisation qui est faite de ces programmes et de la poursuite de leurs objectifs, ni au sujet des instruments de mesure et d'évaluation en vigueur à la commission scolaire. Cette comparaison permet cependant d'identifier des difficultés spécifiques aux enseignants des groupes multi-âges quant au soutien pédagogique où ils sont en déficit au plan de l'aide du principal, de celle des professionnels non-enseignants, de celle du secteur adaptation scolaire et de celle de leurs collègues et quant aux moyens d'enseignement où ils accusent un déficit quantitatif pour la bibliothèque, le matériel didactique général et les jeux éducatifs.

Pour les enseignants de groupes multi-âges, le mode d'ensemble se traduit par une augmentation radicale des activités d'enseignement. La formation de groupe-classe sur la base de groupe-niveau associée à une

⁸Idem 1, p. 61

pratique éducative fondée essentiellement sur l'enseignement collectif a un impact majeur sur la tâche du maître.

Au plan des recommandations, les auteurs invitent la commission scolaire à tenir compte des résultats de l'étude pour l'élaboration du plan d'action des services éducatifs, en particulier en regard des programmes, des moyens d'enseignement, de la mesure et de l'évaluation et du soutien pédagogique. Ils recommandent d'apporter une attention spéciale aux enseignants des groupes multi-âges pour les programmes de français et de sciences humaines, pour les moyens d'enseignement tels la bibliothèque, les jeux éducatifs, le matériel didactique général et la mesure et l'évaluation ainsi que pour l'organisation des activités de perfectionnement. Ils recommandent également de développer des activités de soutien aux enseignants des groupes multi-âges sur la base d'une analyse des conditions concrètes de la pratique éducative dans ces groupes en relation avec les exigences des programmes d'études.

Les difficultés de l'enseignement dans une
classe à degrés multiples¹

L'étude vise à apporter un éclairage sur la problématique des petites écoles par l'identification et l'examen des difficultés de la pratique de l'enseignement dans les classes à multiples degrés. Conçu comme "l'amorce d'une action collective dans la définition d'activités de formation et de perfectionnement"², elle fut réalisée par le professeur Jeanne Maheux avec la collaboration des enseignants des petites écoles de la région d'Abitibi-Témiscamingue, au cours de l'année scolaire 1978-79.

Les cinq (5) questions de recherche expriment bien la perspective de l'étude. La première question porte directement sur l'identification des difficultés dans la classe à multiples degrés. "Quelles sont les difficultés rencontrées par les enseignants qui oeuvrent dans les classes à degrés multiples?"³.

La deuxième question vise à établir quelle position adopte l'enseignant en vue de réduire ces difficultés. "Quel rôle s'accorde l'enseignant dans la perspective de réduire les difficultés inventoriées?"⁴.

¹Maheux, Jeanne. Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples. Etudes et documents. Service de recherche et d'expérimentation pédagogique. Ministère de l'Éducation du Québec.

²Idem 1, p. 14

³Idem 1, p. 22

⁴Idem 1, p. 22

La troisième question pousse plus loin l'investigation pour recueillir de l'information sur les interventions propres à réduire ces difficultés. "Quelle est la nature des interventions souhaitées par l'enseignant afin de réduire les difficultés inventoriées?"⁵

Les deux dernières questions de recherche consistent à vérifier si le niveau d'enseignement et l'expérience de l'enseignant déterminent un profil particulier quant au rôle que s'attribue l'enseignant dans la solution de ces difficultés et quant à la nature des interventions propres à réduire ces difficultés.

L'étude se déploie en deux (2) phases. La première phase est orientée vers la cueillette d'informations auprès des enseignants concernés sur les difficultés rencontrées dans leur enseignement. Cette cueillette d'informations se fait selon une technique connue sous le nom de "Nominal Group Technique". Cette technique se prête bien à l'identification de besoins dans un champ d'étude relativement nouveau et permet de s'adresser à l'ensemble de la population visée, ici quatre-vingt-treize (93) enseignants des classes à multiples degrés. Cette première phase permet d'établir une liste de quarante (40) difficultés prioritaires exprimées par les enseignants. La deuxième phase identifiée au travail d'analyse permettra d'établir l'importance relative des difficultés identifiées, le rôle que s'attribue les enseignants dans la solution de ces difficultés, la nature

⁵Idem 1, p. 22

des interventions souhaitées ainsi que l'examen de ces deux derniers aspects du point de vue du niveau de l'enseignement et de l'expérience de l'enseignant. Le travail d'analyse portera sur l'information pertinente recueillie auprès des enseignants à l'aide d'un questionnaire individuel conçu à cet effet.

En ce qui a trait aux difficultés rencontrées par les enseignants, elles sont regroupées sous six (6) rubriques différentes.

La première rubrique réfère à l'organisation des contenus de programme. Elle regroupe cinq (5) énoncés. Le chiffre entre parenthèses indique le rang prioritaire que les enseignants leur ont accordé quant au niveau de difficulté. Voici ces énoncés.

- No.1: Il est difficile de fusionner ou de jumeler les programmes de même matière pour deux niveaux car les notions qui sont à enseigner aux deux niveaux ne sont pas prévues au même moment dans le temps;
Ex.: notion " \diamond " prévue en octobre au niveau 2 et en mars au niveau 1. (16)
- No. 2: Il est difficile de fusionner ou de jumeler les programmes de même matière pour deux niveaux car chaque programme renferme des notions que l'on ne retrouve pas dans l'autre. (23)
- No. 3: Il est difficile d'intégrer les matières secondaires pour un niveau donné. (39)
- No. 4: Il est difficile de travailler avec les programmes en sciences humaines et sciences de la nature parce que les programmes sont trop imprécis. (24)

- No. 5: Il est difficile de dispenser les programmes de musique, arts plastiques et éducation physique parce que je ne suis pas spécialisée dans ces matières.⁶ (27)

La deuxième rubrique regroupe cinq (5) énoncés se rapportant à l'organisation fonctionnelle de la classe pour la réalisation des activités qui s'y déroulent.

- No. 6: Il est difficile de planifier les activités et de les faire réaliser par un groupe lorsqu'on doit effectuer avec l'autre des activités déterminées notamment en catéchèse; (13)
Ex.: préparation à la confirmation, à la communion, etc...
- No. 7: Il est difficile d'habituer un niveau à travailler seul quand on donne des explications à l'autre car il a de la difficulté à se concentrer et a tendance à écouter ce qui se passe. (33)
- No. 8: Il est difficile de mener simultanément des activités différentes qui exigent plus de concentration chez un groupe que chez l'autre, notamment, au moment des examens (Ministère ou de la Commission Scolaire). (22)
- No. 9: Il est difficile d'organiser un horaire pour les premiers mois de l'année au premier cycle car les petits manquent d'autonomie. (9)
- No.10: Il est difficile de regrouper les élèves selon leurs besoins d'apprentissage et leurs intérêts parce qu'ils sont d'âge différent.⁷ (34)

L'organisation de l'enseignement constitue la troisième rubrique et compte huit (8) énoncés. Les deux énoncés jugés plus prioritaires quant au niveau de difficulté se retrouvent parmi ce groupe. Nous y retrouvons également celui jugé le moins prioritaire des quarante (40) énoncés proposés aux enseignants.

⁶ Idem 1, p. 49, 50

⁷ Idem 1, p. 50, 51

- No. 11: Il est difficile de préparer un cours parce que les manuels sont conçus pour des degrés uniques et qu'il faut alors en consulter plusieurs. (2)
- No. 12: Les manuels ne sont pas faits pour favoriser le travail individuel car il n'y a pas suffisamment d'exercices d'application pour permettre l'apprentissage des notions. (8)
- No. 13: Le matériel didactique est insuffisant en quantité (il n'y en a pas pour tous les élèves). (40)
- No. 14: Le matériel didactique est inadéquat quant au contenu (conçu pour degré unique). (37)
- No. 15: Il est difficile d'habituer les enfants de première année à travailler seul car il n'y a pas de matériel didactique qu'ils peuvent utiliser sans explication du professeur. (1)
- No. 16: Il est difficile d'organiser des activités d'enrichissement pour les plus forts parce qu'il manque de matériel supplémentaire dans chaque matière;
Ex.: jeux éducatifs. (21)
- No. 17: Il est difficile d'insérer des méthodes nouvelles d'apprentissage ou d'expérimenter des manuels nouveaux. (28)
- No. 18: Il est difficile à la longue de varier les thèmes, les activités d'apprentissage et les exercices, ce qu'il faut faire parce qu'on reçoit un même groupe d'élèves sur deux ou trois ans.⁸ (32)

La quatrième rubrique a trait à l'organisation du temps. Elle regroupe sept (7) énoncés où l'élément "temps" est déterminant.

⁸Idem 1, p. 51, 52

- No. 19: Il est difficile de réaménager la grille-horaire ou assiette-horaire à savoir condenser en un temps réel de présence, le temps suggéré par la grille-horaire qui est conçue pour degré unique;
Ex.: on a des enseignements pour 3000 minutes alors que les élèves sont présents 1500 minutes. (20)
- No. 20: Il est difficile d'effectuer un choix parmi les notions des programmes à voir car, de toute façon on ne peut pas toutes les enseigner. (35)
- No. 21: Il est difficile d'effectuer un choix parmi les matières secondaires à savoir laquelle ou lesquelles on s'efforcera de voir le plus conformément aux programmes suggérés. (38)
- No. 22: Il est difficile d'être satisfait de son rendement parce qu'on n'est pas capable de respecter la grille-horaire. (25)
- No. 23: Il est difficile d'être satisfait de son travail quand on sait que les élèves se présentent aux examens du Ministère avec moins de chances de réussite que ceux des degrés uniques parce qu'ils n'ont pas vu tout le programme ou qu'ils l'ont vu trop rapidement. (13)
- No. 24: Il est difficile de s'attarder sur les difficultés des enfants afin d'en trouver la cause et de leur faire faire des exercices appropriés. (4)
- No. 25: Il est difficile de vivre dans cette situation parce que la pression ou le stress est très fort autant pour les élèves que pour l'enseignant;
Ex.: peur de ne pas tout voir le programme, explications superficielles, activités de détente peu nombreuses, etc...⁹ (10)

⁹Idem 1, p. 52,53

La cinquième rubrique se rapporte à l'encadrement de l'élève, activités ayant pour but le soutien à la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle regroupe neuf (9) énoncés. Cinq (5) de ces énoncés sont parmi les dix (10) jugés les plus prioritaires quant au niveau de difficulté.

- No. 26: Il est difficile en début d'année d'habituer l'élève à travailler individuellement parce que l'élève recherche l'approbation du professeur pour la moindre chose. (6)
- No. 27: Il est difficile en début d'année de faire accepter à un niveau la présence de l'autre en raison de l'âge qui les distingue plus particulièrement au deuxième cycle et lorsque le degré multiple comporte le niveau d'une septième année à l'élémentaire. (31)
- No. 28: Il est difficile d'établir une bonne discipline permettant le fonctionnement à deux niveaux. (36)
- No. 29: Il est difficile de donner un suivi au groupe qui doit travailler seul parce qu'il faut donner des explications à l'autre. (7)
- No. 30: Il est difficile d'aider les élèves qui ont besoin d'explications supplémentaires pour poursuivre leur travail. (3)
- No. 31: Il est difficile de fournir aux élèves forts du matériel supplémentaire ou de les occuper afin qu'ils ne perdent pas leur temps. (12)
- No. 32: Il est difficile de respecter le rythme d'apprentissage de chaque enfant (individualiser l'enseignement). (5)
- No. 33: Il est difficile d'être à "l'écoute" de chaque enfant et de lui permettre de s'exprimer librement dans la classe par la parole. (11)

- No. 34: Il est difficile d'établir avec chaque enfant des relations profondes, les contacts demeurent superficiels!¹⁰ (29)

L'encadrement de l'enseignement définit la sixième et dernière rubrique retenue. Elle se rapporte à l'aide technique et professionnelle mise à la disposition des enseignants. Elle regroupe six (6) énoncés.

- No. 35: Il est difficile d'établir le diagnostic des faiblesses des élèves en difficulté d'apprentissage parce qu'aucune évaluation sérieuse n'est faite. (18)
- No. 36: Les journées P.E. sont planifiées en fonction des degrés uniques, ou bien on manque d'informations pour un niveau, ou bien elles sont trop spécialisées pour nous servir. (30)
- No. 37: Il est difficile de travailler en collaboration avec le principal parce que celui-ci a plusieurs écoles sous sa responsabilité. (26)
- No. 38: Il est difficile de régler rapidement et efficacement un cas problème à cause de la lenteur des services à étudier le cas. (15)
- No. 39: Notre travail est rendu difficile du fait de l'impossibilité d'échanger informellement à la fin de la journée ou de la semaine avec un enseignant qui a le même niveau que nous. (19)
- No. 40: Notre travail est rendu difficile du fait du peu d'aide reçue des professionnels non enseignants car ceux-ci ne connaissent pas la situation des classes à degrés multiples.¹¹ (17)

¹⁰ Idem 1, p. 54, 55

¹¹ Idem 1, p. 55, 56

A la question du rôle que s'attribuent les enseignants dans la résolution des difficultés, l'étude permet de constater que ceux-ci s'en attribuent majoritairement la responsabilité. Cette responsabilité, ils comptent l'exercer seul ou encore avec la collaboration du principal, du conseiller pédagogique ou les deux à la fois.

A la question sur la nature des interventions jugées pertinentes pour corriger les difficultés, les enseignants privilégient très majoritairement des interventions qui les concernent - expérience, organisation du travail, habiletés et connaissances - plutôt que des interventions extérieures à eux - ajout de personnel, politiques et règlements-.

L'étude permet également de constater que le niveau d'enseignement et l'expérience dans l'enseignement ne constituent pas des facteurs associés à la nature ou à la responsabilité des interventions.

L'étude permet de conclure que la formation et le perfectionnement ne doivent pas être considérés comme solutions aux difficultés rencontrées dans les classes à multiples degrés. "... la formation et le perfectionnement apparaissent comme des interventions possibles parmi d'autres".¹² La diversité dans les opinions qui se manifeste d'une commission scolaire à l'autre porte à penser que les dimensions organisationnelles jouent un rôle important dans les difficultés des enseignants dans les classes à multiples degrés.

¹² Idem 1, p. 133

Cet enchaînement de constatation laisse supposer que l'organisation administrative et pédagogique de chaque milieu est un facteur déterminant quant à la nature des difficultés rencontrées.

Au terme de cette étude, l'auteur dégage une conclusion majeure:

...les enseignants sont unanimes quant à la forme de ces interventions. Les enseignants veulent participer à la recherche de solutions et non pas simplement qu'on leur présente des solutions toutes faites.¹³

¹³Idem 1, p. 134

Le plan de redressement des services à l'enfance en difficulté
d'adaptation et d'apprentissage à la Commission scolaire
Barraute-Senneterre. Analyse de la situation.¹

L'analyse de la situation des services à l'enfance en difficulté à la Commission scolaire Barraute-Senneterre correspond à la première étape, celle du diagnostic, d'une démarche entreprise par la commission en vue de répondre à la demande du ministère de l'Éducation à l'effet de présenter un plan de redressement en adaptation scolaire. Cette étude fut réalisée sous la direction de Madame Huguette Birtz, conseiller pédagogique, avec la collaboration des enseignants, des directeurs d'écoles et du directeur général de la commission scolaire. Mise en oeuvre à l'été 80, l'étude était complétée au printemps 1981.

Le problème est d'abord posé en terme de redressement, la proportion élevée des élèves identifiés "en difficultés", 19,5%, constitue en soi une raison suffisante pour justifier un examen en profondeur de la situation. L'intégration des enfants en difficultés réalisée au cours des dernières années n'est pas remise en question. L'analyse de la situation est abordée dans la perspective des deux orientations majeures à la commission; le développement intégral de l'enfant par une réponse à leurs besoins physiques, intellectuels, affectifs et sociaux, et, la déconcentration de la gestion au niveau des écoles. Dans cette perspective, l'étude se propose

¹ Birtz, Huguette. Plan de redressement des services à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Analyse de la situation. Commission scolaire Barraute-Senneterre, mars 1981.

de réaliser une analyse de situation avec la participation des personnes concernées, de fournir des pistes de travail pour solutionner le problème et satisfaire à la demande du ministère de l'Education par la production d'un plan de redressement.

L'étude vise à donner une vue d'ensemble de la situation de l'adaptation scolaire, des types de difficultés vécues par les élèves et de la valeur des réponses présentement offertes, sans pour autant identifier les difficultés particulières à chacun des enfants ou les "solutions concrètes applicables immédiatement dans les classes".² La clientèle de l'adaptation scolaire correspond à deux cent dix-neuf (219) élèves, de la première à la sixième années, répartis dans six (6) écoles. La cueillette d'informations fut réalisée auprès des enseignants à l'aide de trois (3) questionnaires portant sur les besoins physiques, sociaux et affectifs de l'enfant et sur les apprentissages en français et en mathématique ainsi que sur "l'intervention et approche pédagogique de l'enseignement face aux difficultés spécifiques de l'enfant".³ Les directeurs d'écoles ont fourni l'information quant à l'organisation des écoles et l'utilisation des ressources humaines à l'aide de grilles préparées à cet effet. L'analyse de la situation repose essentiellement sur ces données.

La situation de l'apprentissage du français fut examinée du point de vue de la communication orale, de la lecture et de l'écriture, par

²Idem 1, p. 6

³Idem 1, p. 8

l'identification d'un niveau de difficulté - léger, moyen, grave ou très grave - en regard des gammes d'habiletés associées à chacun des aspects pris en considération. Pour la communication orale, le taux d'incidence moyen⁴ est de 26,7% pour les difficultés légères ou moyennes et de 10,5% pour les difficultés graves ou très graves. Pour la lecture, le taux d'incidence moyen est de 38,0% pour les difficultés moyennes et légères et de 10,3% pour les difficultés graves ou très graves. Pour l'écriture, le taux d'incidence moyen est de 33,9% pour les difficultés légères ou moyennes et de 15,8% pour les difficultés graves ou très graves.

La situation de l'apprentissage des mathématiques est évaluée sur la base d'une gamme d'habiletés identifiées à partir du programme-cadre de mathématique. Pour les dix (10) items utilisés, le taux d'incidence est de 27,5% pour les difficultés légères ou moyennes et de 11,0% pour les difficultés graves ou très graves. Le manque d'homogénéité dans les connaissances du programme par les enseignants commande de la prudence dans l'appréciation de ces résultats.

Lorsque l'enseignant dit qu'un élève n'a pas de problème en mathématique, la seule certitude que nous ayons c'est qu'il sait compter, additionner, soustraire, utiliser ces mécanismes dans un problème et suivre le programme personnel du professeur que l'on ne connaît pas mais que l'on sait à peu près toujours incomplet.⁵

⁴Le taux d'incidence se définit comme le nombre d'élèves présentant une difficulté en rapport avec le nombre total des groupes d'élèves considérés, ce, en pourcentage.

⁵Idem 1, p. 64

En regard du développement aux plans physique, social et affectif, les résultats sont hétérogènes et fragmentaires, la seule conclusion que puissent en tirer les auteurs, c'est l'existence de difficultés multiples chez les élèves, sans pouvoir en faire une évaluation précise dans le cadre de cette étude. Ces résultats obtenus au sujet du français et des mathématiques commandent également beaucoup de prudence car le rapprochement qui y est fait avec le dossier académique des élèves pour les années antérieures indique qu'il n'y a pas concordance dans un grand nombre de cas.

Nous pouvons donc conclure que dans 50% des cas, les notes des bulletins des années antérieures confirment l'évaluation faite cette année et que dans 50% des cas elles l'infirmement.⁶

Le chapitre VII de l'étude présente un exposé vigoureux des besoins fondamentaux de l'enfant. L'analyse de la situation conduit l'auteur du rapport à établir un lien de cause à effet entre la non-satisfaction des besoins fondamentaux et l'inadaptation scolaire. "...la majorité des problèmes que présentent les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage ont pour origine de l'insatisfaction de certains besoins fondamentaux..."⁷

C'est donc dans cette direction que se déploient les efforts de l'école.

⁶Idem 1, p. 124

⁷Idem 1, p. 59

La satisfaction de ces besoins liée au développement psychomoteur, intellectuel, social et affectif nécessiterait que l'enseignement soit davantage centré sur ces besoins.⁸

La conséquence majeure d'une telle orientation est son impact sur le choix d'une pédagogie pertinente. Elle implique l'abandon d'une pédagogie verbale et répétitive:

Cette pédagogie que l'on appelle généralement pédagogie traditionnelle... s'inscrit mal dans le contexte de l'évolution technique⁹ et sociale des vingt (20) dernières années.

Elle implique également le développement d'une pédagogie axée sur le dynamisme et les besoins de l'enfant.

C'est en fait le développement intégral de l'enfant que nous devons assurer par un meilleur "dosage" de l'enseignement où toutes les facultés sont stimulées tous les besoins pris en considération.¹⁰

Au terme de cette étude, l'auteur formule des recommandations qui visent le développement d'une pédagogie pertinente. Ces recommandations concernent les programmes d'études, l'organisation de l'école, le perfectionnement, le soutien et l'encadrement des enseignants.

⁸Idem 1, p. 159

⁹Idem 1, p. 159

¹⁰Idem 1, p. 160

Le développement des services éducatifs au primaire¹

Au printemps 1978, le comité du sixième congrès pédagogique du primaire, en collaboration avec l'équipe de soutien pédagogique aux petites commissions scolaires et aux petites écoles de la Direction régionale du ministère de l'Éducation, organisait une session d'études sur le développement des services éducatifs au primaire en Abitibi-Témiscamingue.

La participation des commissions scolaires concernées facilita la contribution de parents, d'enseignants, d'administrateurs scolaires et d'autres agents d'éducation oeuvrant aux quatre coins de la région.

Une "ébauche de problématique"² permettra d'amorcer les travaux de la session. Cette analyse de situation s'articule autour de onze (11) facteurs ou éléments dont voici un rappel sommaire.³

1. Les regroupements administratifs et la concentration des décisions au niveau de la commission scolaire ont des effets démobilisateurs chez le personnel de l'école.
2. Les contraintes administratives qui résultent des dernières conventions ont des effets négatifs sur le climat de l'école.
3. L'introduction de nouvelles méthodes sans un soutien approprié insécurise les enseignants.

¹Groupe programme du comité-organisateur du 6e congrès pédagogique au primaire en Abitibi-Témiscamingue. Session d'études sur la problématique de développement des services éducatifs en Abitibi-Témiscamingue (18-19 mai 1978). Rapport, 38 pages.

²Idem 1, p. 1

³Idem 1, p. 26, 55

4. L'augmentation du volume des clientèles en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est une source d'inquiétude quant à la réponse offerte par l'école aux besoins des enfants.
5. Le fractionnement de l'horaire par l'introduction de spécialité à l'élémentaire risque de compromettre la continuité de l'intervention éducative.
6. Les barrières architecturales de l'école gênent le développement d'une vie éducative axée sur le développement d'une personnalité totale.
7. L'évolution économique et sociale oblige à la recherche de nouvelles formes de rapports entre l'école et la communauté.
8. L'école est tiraillée entre deux options: devenir l'école de l'élite ou l'école de la majorité.
9. La diminution du nombre d'enfants remet en question le maintien des petites écoles de village.
10. Les restrictions financières affectent le soutien apporté à l'école.
11. Les nouveaux programmes n'ont pas permis à l'école d'offrir à chaque enfant des services vraiment à sa mesure.

Réunis en trois (3) ateliers, les quelque soixante-dix (70) participants ont d'abord procédé à un diagnostic de la situation des services éducatifs au primaire, puis à la formulation d'orientation à privilégier.

Leur diagnostic fait une place importante à la pratique éducative.

Lorsque l'évaluation porte uniquement sur les résultats de l'enfant plutôt que sur l'acte pédagogique, que les programmes ne tiennent pas compte de la situation des

enfants, il faut se rendre compte qu'on ne se préoccupe pas assez de la pratique pédagogique.⁴

Le nombre élevé d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage incite également à porter notre attention dans cette direction.

Au chapitre des orientations, les participants considèrent nécessaire que la pratique éducative "occupe une place centrale dans le développement des services éducatifs"⁵ en tant que lieu d'articulations de la relation entre l'enfant et l'enseignant. Pour le développement des services éducatifs "il faut davantage partir de la pratique pédagogique, de ses acquis et des analyses qu'on peut en faire, ..." ⁶ Quant à l'évaluation, elle "doit être repensée pour couvrir toutes les dimensions de la pratique pédagogique".⁷

Les participants complétèrent leur réflexion sur la pratique éducative en proposant de reprendre cette préoccupation, lors des assises du sixième congrès pédagogique, autour des objectifs suivants:

Rendre l'enseignant capable d'analyser son enseignement (interventions, attitudes, matériel didactique) en établissant une cohérence entre sa conception de l'éducation et sa conception de l'enseignement tout en tenant compte des besoins de ses élèves.

⁴ Idem 1, p. 3

⁵ Idem 1, p. 6

⁶ Idem 1, p. 6

⁷ Idem 1, p. 6

Prendre conscience des différents types de pédagogie actuellement véhiculés dans les écoles.

Permettre à des enseignants d'identifier pour eux-mêmes le type de pédagogie qu'ils véhiculent consciemment ou non à l'intérieur de leur classe.

Permettre à des enseignants d'amorcer une démarche personnelle aboutissant à un choix lucide personnel d'un type de pédagogie correspondant à leur personnalité propre.

Permettre aux participants de prendre contact avec une démarche concrète pour réaliser l'intégration des matières dans la pratique pédagogique avec des groupes multi-âges.

Permettre aux participants de faire une réflexion systématique:

- . sur leur pratique pédagogique actuelle pour qu'ils dégagent les aspects positifs pouvant servir à la construction d'un projet éducatif.
- . Sur la manière dont l'enfant peut être le principal agent de son éducation.

Identifier les problèmes vécus par les enseignants qui enseignent à des groupes multi-âges au niveau de la pratique pédagogique, des instruments disponibles, etc...

Permettre aux divers agents de l'éducation de réfléchir sur les différents mode d'évaluation en particulier voir la différence entre une évaluation en fonction de l'individu (évaluation critériée) et une évaluation faite en fonction d'une moyenne (évaluation normative).⁸

⁸Idem 1, p. 9 et 55

Ce premier chapitre du rapport de recherche nous a permis de présenter les résultats de l'examen de six études réalisées sur différents aspects de la problématique du développement des services éducatifs en Abitibi-Témiscamingue.

Parmi ces études, les quatre premières portaient sur le problème des services éducatifs dans les petites écoles, une cinquième abordait la question du développement des services éducatifs au primaire et une sixième le problème des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans la région.

L'examen de ces études nous conduit à la formulation d'un diagnostic sur le développement des services éducatifs en Abitibi-Témiscamingue. C'est l'objet du deuxième chapitre de ce rapport de recherche.

CHAPITRE II

UN DIAGNOSTIC

Les six études examinées au premier chapitre portaient sur des problèmes de développement des services éducatifs en Abitibi-Témiscamingue. Un retour sur ces études permettra d'identifier la pratique éducative dans le cadre de chacune des questions examinées. C'est l'objet du chapitre II du rapport de notre recherche. Le chapitre III proposera une définition de la pratique éducative.

Les quatre premières études seront considérées selon un même point de vue: l'éclairage qu'elles apportent sur le problème des services éducatifs dans les petites écoles. Nous verrons comment l'approfondissement successif de cette problématique à travers chacune d'elles fait émerger la pratique éducative. La cinquième étude permettra de saisir la pratique éducative dans le développement des services éducatifs au primaire, la sixième permettra de faire de même pour les services éducatifs aux enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

La première étude, celle sur le développement des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population, aborde le problème des services éducatifs dans les petites écoles sur une base assez large. Ainsi, une vue d'ensemble du système scolaire québécois et une description des services scolaires de la région de l'Abitibi-Témiscamingue pour le primaire situe la question dans son environnement organisationnel. Puis, la

description et l'inventaire détaillé des modèles d'organisation pédagogique en vigueur et l'examen des avantages et des inconvénients de ces modèles d'organisation pédagogique conduisent les auteurs de cette étude à poser le problème des petites écoles en termes de choix d'un modèle d'organisation pédagogique.

Cette étude nous permet de constater une première évolution dans la façon de poser le problème des petites écoles. En effet, la question des petites écoles était d'abord posée en termes de maintien ou de fermeture comme solutions alternatives, eu égard principalement aux coûts financiers et à la qualité des services éducatifs en tant que facteurs à prendre en considération. L'étude permet l'émergence d'une autre perspective, celle du choix d'un modèle d'organisation pédagogique qui prend en compte la contrainte des coûts financiers et les exigences de la qualité des services.

La deuxième étude, celle du projet Clerval, aborde le problème des petites écoles selon le point de vue du choix ou de l'élaboration d'un modèle d'organisation pédagogique pour la scolarisation des enfants de la municipalité de Clerval et, plus généralement, pour apporter un éclairage sur toute la question de l'organisation pédagogique des petites écoles. Ainsi, pour les auteurs de cette étude, le problème est initialement posé en termes d'organisation pédagogique. Dans leur travail de recherche, d'analyse et d'explicitation de modèles d'organisation pédagogique sur la base des attentes des parents et de la situation concrète de l'école de Clerval,

cette étude permet de mettre en relief la dimension pédagogique comme élément majeur de la problématique des petites écoles. La dimension pédagogique réfère au choix d'une approche pédagogique et aux conditions de son application, en particulier la forme des programmes, lesquels doivent présenter un aménagement des objectifs et des activités pertinents à une approche pédagogique appropriée à la petite école.

Cette étude nous permet de constater une deuxième évolution dans la façon de poser le problème des petites écoles. Au point de départ, il était posé en termes du choix ou de l'élaboration d'un modèle d'organisation pédagogique approprié. Les auteurs de cette étude considèrent que le problème se pose en termes du choix d'une approche pédagogique en relation avec les conditions de sa mise en oeuvre, en particulier celle d'un programme d'études adéquatement formulé.

La troisième étude, la situation des groupes multi-âges à la Commission scolaire d'Amos, porte également sur les petites écoles, cette fois, c'est sous l'angle d'un mode caractéristique d'ensemblement des élèves, les groupes multi-âges, que la question est abordée. Elle est traitée principalement en fonction du soutien apporté aux enseignants: les programmes, les guides pédagogiques, l'aide-conseil et le matériel didactique. Cette étude porte sur l'environnement de la pratique éducative du point de vue du soutien apporté aux enseignants dans la réalisation de leur travail. Elle permet de constater une troisième évolution dans la façon de poser le problème des petites écoles. Au point de départ, le problème était posé

principalement selon la perspective du soutien aux enseignants dans leur travail. Cependant, et c'est là une constatation majeure de cette étude, l'auteur considère que le problème des petites écoles est celui de l'existence de groupe-classe formé sur la base de groupe-niveau en fonction d'une pratique éducative fondée essentiellement sur l'enseignement collectif. Cet état de fait se traduit par une augmentation majeure du volume de la tâche des enseignants concernés.

La quatrième étude, les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples, aborde le problème des petites écoles directement du point de vue de la pratique éducative. La question centrale porte sur les difficultés rencontrées par les enseignants qui travaillent dans une classe à multiples degrés. Les six catégories qui permettent le regroupement des quarantes (40) difficultés inventoriées sont éloquentes quant à l'intimité de ces difficultés avec la pratique éducative:

1. l'organisation des contenus
2. l'organisation fonctionnelle de la classe
3. l'organisation de l'enseignement
4. l'organisation du temps
5. l'encadrement de l'élève
6. l'encadrement des enseignants

La deuxième question de recherche conduit à un autre constat: les enseignants s'accordent un rôle essentiel dans le travail propre à réduire leurs difficultés. La troisième question de recherche permet d'observer que c'est

de leur environnement professionnel immédiat que les enseignants attendent l'assistance propre à réduire les difficultés qu'ils rencontrent.

Les résultats de ces quatre études nous amènent à constater que l'examen en profondeur de la situation des services éducatifs dans les petites écoles permet de dégager la pratique éducative comme élément central de cette problématique.

La cinquième étude, le plan de redressement des services à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à la Commission scolaire Barraute-Senneterre, cherche à expliquer le pourcentage très élevé, presque vingt pour cent (20%), d'enfants en difficulté dans les écoles de cette commission scolaire. Le nombre élevé d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est associé à la pratique éducative qui prévaut dans les écoles de la commission. L'auteur propose une action à ce niveau pour redresser la situation.

La sixième étude, le développement des services éducatifs au primaire, associe également la pratique éducative aux difficultés rencontrées pour atteindre les objectifs de ce niveau d'enseignement et considère que l'essor des services éducatifs au primaire est tributaire d'actions efficaces pour favoriser le développement de la pratique éducative.

Les recherches examinées permettent toutes de constater que la pratique éducative est l'élément central des problèmes étudiés. Mais, qu'est-ce que la pratique éducative? C'est la question qui s'impose. Le chapitre suivant propose une réponse à cette question.

CHAPITRE III

LE MODELE CONCEPTUEL

Au cours de ce chapitre de l'étude, nous présenterons le cadre théorique retenu pour procéder à l'élaboration d'un modèle conceptuel de la pratique éducative. Nous examinerons les postulats de la théorie de la pratique de James M. Hanlon et les fondements de la pratique éducative. Finalement, nous présenterons un modèle conceptuel de la pratique éducative.

Le choix d'un cadre théorique pertinent

En vue d'élaborer un modèle conceptuel de la pratique éducative, nous avons retenu comme base de travail, la théorie de la pratique développée par James M. Hanlon.¹ Cette étude retrace l'évolution de la notion de théorie et de la notion pratique depuis les travaux de Platon et d'Aristote jusqu'à ceux des philosophes et des scientifiques contemporains. Cette investigation historique confère à sa théorie de la pratique des racines profondes dans l'histoire de l'humanité et particulièrement dans celle de la civilisation occidentale. Ceci ajoute aux qualités intrinsèques inhérentes à la rigueur et au caractère explicite de l'oeuvre conceptuel qui a servi de base à l'élaboration de la théorie de la pratique de Hanlon.

¹Hanlon, James, M. *Theory, Practice and Education*. Marian College Press, Division of Marian College Foundation Inc.: 45 South National Avenue, Fond du Lac, Wisconsin, 54935.

Dans sa théorie de la pratique, Hanlon met en relation "théorie" et "pratique". Cette articulation détermine notre choix d'élaborer un modèle conceptuel de la pratique éducative sur la base de cette théorie. En effet, l'analyse que nous avons faite de quelques études réalisées sur des problèmes de développement des services éducatifs tend à montrer que la pratique éducative est un facteur central dans le développement des ces services. Par conséquent, il faut privilégier l'action sur la pratique éducative pour développer les services éducatifs. Or, le développement de la pratique éducative, qu'il soit considéré dans sa première phase, la formation initiale, ou dans des phases subséquentes, la formation continue, soulève sous de multiples aspects la question du rapport de la théorie et de la pratique. Cette question émerge comme un élément constant et central à l'examen de la problématique du développement de la pratique éducative. La prise en compte de la relation entre la théorie et la pratique caractérise la théorie de la pratique proposée par Hanlon. Ceci lui confère dès lors une qualité essentielle en tant que cadre théorique nécessaire à l'élaboration d'un modèle conceptuel de la pratique éducative.

De plus, son champ d'application n'est pas limité. Elle couvre la pratique non seulement dans le sens de faire ou de produire, mais aussi dans le sens de la conduite humaine. Finalement, elle s'avère, à l'usage, riche et féconde pour le travail d'élaboration d'un modèle conceptuel de la pratique éducative.

Une définition de la pratique

Les postulats de la théorie de la pratique développée par Hanlon établissent les fondements de la pratique. Ils permettent de formuler une définition de la pratique. Ils permettent également de déterminer les éléments qui constituent la structure de la pratique. Le travail d'élaboration d'un modèle conceptuel de la pratique éducative se fera sur la base des postulats de cette théorie de la pratique.

Les êtres humains possèdent la potentialité d'une activité immanente de perfectionnement de soi et celle d'une large variété d'actions transitives.

Ce premier postulat réfère à la potentialité de l'être humain: "This postulate means, ..., that human beings possess a variety of active potencies in relation to other beings".²

La potentialité passive correspond à la capacité de recevoir l'effet d'une opération. La potentialité sera considérée comme active lorsqu'elle prend la forme d'une opération qui produit un effet, c'est le point de vue qui intéresse la pratique. Lorsque la potentialité active s'actualise dans une opération qui produit un effet, un changement, cette opération est considérée comme une action. Deux situations peuvent

²Idem 1, p. 70

alors être prises en considération. Dans la première, l'agent, l'être humain qui possède une potentialité active, agit sur un autre être que lui. L'action est alors dite transitive: c'est le cas du sculpteur qui agit sur le bloc de marbre pour en faire une statue. Dans la seconde, l'agent agit sur lui-même. L'action est alors dite immanente: c'est le cas de l'athlète à l'entraînement.

La mise en oeuvre d'opérations rationnelles pour atteindre les buts d'une activité immanente de perfectionnement de soi ou ceux d'une action transitive donnée constitue une pratique.

Ce deuxième postulat comporte deux dimensions propres à la pratique: sa nature et son sens. Et Hanlon spécifie: "The immanent tendency of the practice,..., is the accomplishment of some end which is both known and intended".³

La nature de la pratique se présente comme la mise en oeuvre d'opérations rationnelles. En d'autres termes, la pratique n'est pas de l'activisme, la pratique est une action rationnelle: les opérations de connaître et de vouloir sont constitutives de la pratique. Le deuxième postulat spécifie également le sens ou l'intention de la pratique. Elle est une action dirigée vers l'atteinte d'un but ou d'un ensemble de buts connus et voulus. Il ne s'agit pas d'agir à vide mais d'agir en fonction de l'atteinte d'un but.

³Idem 1, p. 70 et 5

La structure de toute pratique consiste en a) un travail à réaliser sur un objet en situation en vue d'un but voulu et connu; b) des connaissances théoriques de ce travail et de l'objet en situation de la part de l'agent qui réalise le travail; c) des connaissances appliquées de ce travail de la part de l'agent qui réalise le travail; d) une expertise dans la réalisation du travail de la part de l'agent.

Ce postulat est riche de signification et son examen permet d'observer les éléments de la structure de la pratique. L'examen du premier élément de ce troisième postulat - un travail à réaliser sur un objet en situation en vue d'un but voulu et connu - permet de mettre en évidence trois dimensions. La première est le travail à réaliser. Dans la pratique, il y a un travail à faire, c'est-à-dire une série d'opérations à réaliser. La seconde dimension se rapporte au caractère orienté de ce travail. Le travail de la pratique n'est pas le fruit du hasard, il doit produire un résultat relativement précis. La série d'opérations à réaliser peut être considérée comme une série de moyens mis en oeuvre afin d'atteindre un résultat. Hanlon précise le caractère opérationnel de cette dimension.

Following this line of reasoning it is possible to definite operationally the second factor of element (a) in terms of intention, planning, evaluation, and problem-solving (decision-making)⁴.

⁴Idem 1, p. 72

La troisième dimension de ce premier élément réfère à l'objet en situation. L'objet correspond ici à ce qui reçoit l'action. Dans la pratique de la sculpture, c'est le marbre qui reçoit l'action du sculpteur. Dans la pratique chirurgicale, c'est le malade qui reçoit l'action du chirurgien. La situation correspond à l'environnement, c'est-à-dire à toutes les exigences qui découlent des aspects personnels, sociaux, historiques et autres. Ces exigences doivent être prises en considération dans la réalisation du travail. Cette dernière dimension met en évidence le fait que l'action ne peut être conduite sans conscience de toutes les conditions environnementales dans lesquelles elle se réalise.

L'examen du second élément - des connaissances théoriques de ce travail et de l'objet en situation de la part de l'agent qui réalise le travail - permet de mettre en évidence deux autres aspects de la pratique. Sa mise en oeuvre demande un agent, celui qui réalise les opérations qu'implique le travail de la pratique. Et, l'agent doit avoir des connaissances théoriques de l'objet en situation pour satisfaire aux exigences intrinsèques de la pratique telles que définies par le premier élément de ce même postulat.

Hanlon considère qu'un agent n'ayant pas de connaissances théoriques de l'objet en situation ne peut agir rationnellement: "If he (an agent) does not have theoretical knowledge of the matter-situation, he cannot operate on the matter rationally".⁵

⁵Idem 1, p. 73

Par cette spécification, l'auteur met en relief la nécessité pour l'agent de bien circonscrire l'environnement où doit se dérouler l'action. Les deux derniers éléments du troisième postulat - des connaissances appliquées de ce travail de la part de l'agent qui réalise le travail et une expertise de la réalisation du travail de la part de l'agent - commandent une observation commune: la pratique considérée comme une action planifiée implique nécessairement l'action. "Where action does not exist, practice does not exist".⁶

Pour qu'il y ait pratique, il doit y avoir action. Pour qu'il y ait action rationnelle, il doit y avoir des connaissances théoriques de l'objet en situation. Ceci implique des connaissances des opérations à réaliser et de l'environnement où elles se dérouleront. Par l'expression du troisième élément, Hanlon ajoute à ces conditions. Aux connaissances théoriques s'ajoutent les connaissances appliquées du travail à réaliser. "The terms, rules and procedures, denote the sequences of actions to be performed as theory is applied in a concrete matter-situation...",⁷.

Les connaissances appliquées réfèrent aux règles et procédures pour agir sur l'objet en situation. Elles découlent des connaissances théoriques pertinentes. Par l'expression de cet élément, Hanlon introduit les connaissances appliquées comme élément charnière entre la théorie et

⁶ Idem 1, p. 73

⁷ Idem 1, p. 74

l'action. En effet, la notion de connaissance appliquée désigne les règles et procédures pour appliquer les connaissances théoriques dans une situation concrète et particulière. C'est précisément dans ce sens, celui des règles et procédures qui profilent l'action pertinente, que les connaissances appliquées constituent l'articulation entre la théorie, les connaissances théoriques et la pratique, une action spécifique dans une situation concrète et particulière. Les connaissances appliquées découlent des connaissances théoriques et structurent l'action.

L'examen d'un objet donné dans son environnement, l'identification du champ théorique pertinent et le choix des éléments qui correspondent aux exigences théoriques de l'intervention sur cet objet sont des opérations qui permettent de déterminer les connaissances appliquées. Le travail n'est pas le fruit du hasard, la personne qui le réalise connaît ce qu'elle fait et ce pourquoi elle le fait. Elle possède la capacité d'évaluer son travail et celle d'identifier et d'éliminer les obstacles rencontrés dans la réalisation du travail, ceci au plan des connaissances et à celui de la performance.

La perspective d'un travail à réaliser, des connaissances théoriques de ce travail et des connaissances appliquées sont des conditions nécessaires mais non suffisantes: pour qu'il y ait pratique, puisqu'il s'agit d'action planifiée, le travail doit être réalisé. Par la réalisation de ce travail, l'agent acquiert une expertise afin que ce travail soit

réalisé de façon adéquate. Cette expertise offre une certaine garantie de réussite: "He succeeds significantly more often than he fails".⁸

Jugée en termes de succès ou d'échec, la pratique requiert donc un processus d'évaluation. Ce processus d'évaluation lui est toutefois intrinsèque. La pratique est une action planifiée: une série de moyens pour atteindre un résultat. S'il n'y avait jamais d'obstacles entre l'agent et la réalisation de son intention, l'évaluation du travail serait inutile. C'est précisément parce qu'il y a des obstacles à l'atteinte du résultat recherché et que la performance atteinte n'est pas toujours celle attendue que l'évaluation est nécessaire dans la réalisation du travail. C'est dans ce sens que l'évaluation est inhérente à la pratique. Au plan opérationnel, l'évaluation est une appréciation de la performance sur la base de critères qui découlent d'une spécification du résultat recherché. L'évaluation est le processus qui permet d'identifier les obstacles à l'atteinte du résultat recherché par le travail de la pratique. Précisons que le processus d'évaluation appelle un processus de solutions de problème: il faut lever les obstacles rencontrés. Ce processus de solutions de problème appelle à son tour un processus de prise de décision: il faut choisir parmi les solutions alternatives.

Le troisième postulat est fondamental dans la structure de la pratique. Il en définit les composantes essentielles: "The end, the work,

⁸Idem 1, p. 73

the agent, the theoretical and applied knowledge of the agent, and the proficiency of the agent are all interwoven".⁹

Ces éléments sont constitutifs de la pratique à la façon d'un système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments en interaction dynamique et orienté vers un résultat spécifique global.

Ceci complète l'examen des postulats de la théorie de la pratique proposé par Hanlon. Nous rappelons ici les trois postulats. Le premier postulat énonce les fondements de la pratique. Les êtres humains possèdent la potentialité d'une action immanente de perfectionnement de soi et celle d'une large variété d'actions transitives. Le deuxième postulat indique la forme de toute pratique. La mise en oeuvre d'opérations rationnelles en vue d'atteindre les buts d'une activité immanente de perfectionnement de soi ou ceux d'une action transitive donnée constitue une pratique. Le troisième postulat indique la structure de la pratique. La structure de toute pratique consiste en a) un travail à réaliser sur un objet en situation en vue d'un but voulu et connu; b) des connaissances théoriques de ce travail et de l'objet en situation de la part de l'agent qui réalise le travail; c) des connaissances appliquées de ce travail de la part de l'agent qui réalise le travail; d) une expertise dans la réalisation du travail de la part de l'agent.

⁹Idem 1, p. 95

La pratique éducative: un modèle conceptuel

Nous élaborerons un modèle conceptuel de la pratique éducative sur la base des postulats de la théorie de la pratique examinés précédemment. Les deux premiers postulats permettront d'établir les fondements de la pratique éducative et d'en arrêter une définition. Le troisième postulat permettra d'établir la structure de la pratique éducative.

Le premier postulat - les être humains possèdent la potentialité d'une activité immanente de perfectionnement de soi et celle d'une large variété d'actions transitives - fonde la pratique éducative. L'action d'une personne sur une autre personne en vue de réaliser les buts de l'éducation constitue une action transitive, c'est-à-dire l'action d'un agent sur un autre être que lui. La potentialité d'une large variété d'actions transitives fonde la pratique éducative: l'action d'une personne sur une autre personne en vue d'atteindre les buts de l'éducation. Le travail de définition de la pratique éducative se déploiera dans cette direction.

Le deuxième postulat - la mise en oeuvre d'opérations rationnelles pour atteindre les buts d'une activité immanente de perfectionnement de soi ou ceux d'une action transitive donnée constitue une pratique - permet d'établir une définition de la pratique éducative: c'est la mise en oeuvre d'opérations rationnelles auprès d'une personne en vue de réaliser les buts de l'éducation.

Cette définition de la pratique éducative soulève trois questions. La pratique éducative se propose de réaliser les buts de l'éducation, d'où la première question: quels sont les buts de l'éducation? La pratique éducative se propose de réaliser les buts de l'éducation auprès d'une personne, d'où la deuxième question: la personne est-elle en mesure de recevoir l'effet de cette action? La pratique éducative est la mise en oeuvre d'opérations rationnelles, d'où la troisième question: sur quoi vont porter ces opérations rationnelles ou quel est l'objet de la pratique éducative?

La première question oblige à de multiples réponses selon la perspective envisagée. Celles à connotation philosophique proposent l'émergence de l'homme chez les générations successives de sujets humains et, ainsi, le maintien et le développement de l'humanité. Selon une perspective humaniste, les buts de l'éducation tentent d'exprimer le développement des potentialités de la personne. Selon une perspective sociale, les buts de l'éducation tentent d'exprimer les conditions d'adaptation d'un individu au groupe humain auquel il appartient. Les buts de l'éducation ne découlent pas d'une de ces perspectives à l'état pur. Ils sont davantage le fait d'une conception de l'homme et de l'univers à une époque donnée et pour une civilisation donnée. C'est ce qui leur confère leur caractère évolutif. A un moment de l'histoire, ils sont le reflet des représentations des potentialités de développement de la personne et des exigences d'adaptation à la société et, plus globalement, de la vision du monde propre à un groupe humain. Les buts qui expriment le développement des potentialités et ceux

qui découlent des conditions d'adaptation à la société, bien que formulés selon une perspective différente, ne sont pas nécessairement divergents ou opposés. Ainsi, par exemple, le développement intellectuel constitue un but du point de vue du développement des potentialités de la personne, mais l'atteinte de ce but est intimement lié à l'état de développement d'une société et aux conditions de vie concrètes qui y prévalent. Les buts de l'éducation ainsi conçus expriment une vision du monde et s'harmonisent selon cette vision du monde, celle qui prévaut dans une société donnée. Cependant, quels que soient les buts de l'éducation, le processus universellement reconnu pour y tendre est celui de l'apprentissage. C'est selon cette perspective que nous pourrions examiner les deux questions subséquentes, soit la personne est-elle en mesure de recevoir l'effet de la pratique éducative et quel est l'objet de la pratique éducative?

Le développement de la psychologie a donné lieu à d'importants travaux sur l'apprentissage. Les théories classiques le considèrent essentiellement comme un résultat de l'action de facteurs externes à l'individu, c'est le cas de la théorie behavioriste. La conception piagétienne de l'apprentissage considère que l'action des facteurs internes à l'individu intervient dans l'apprentissage, ainsi, les rapports dialectiques entre les facteurs internes et les facteurs externes doivent-ils être pris en considération. "Piaget..., en substituant à la notion d'association propre à la

psychologie behavioriste celle d'assimilation, dote le système cognitif d'une activité structurante..."¹⁰

Les conceptions associationnistes et les conceptions cognitivistes de l'apprentissage divergent quant au rôle joué par le sujet dans l'apprentissage. Les premières nient ou ignorent l'existence de facteurs internes. Les secondes leur accordent un rôle essentiel. Cependant, toutes considèrent que les facteurs externes sont déterminants, c'est-à-dire que non seulement l'action de certains facteurs externes est nécessaire pour un apprentissage donné, mais il existe un aménagement optimal de ces facteurs, de tel sorte que leur action favorise un apprentissage donné de façon efficiente et économique. Cette unanimité valide la pratique éducative. La personne, par le processus d'apprentissage, peut recevoir l'effet de la pratique éducative.

La pratique éducative possède un objet, c'est l'aménagement des facteurs externes en vue d'un apprentissage donné. En effet, la pratique éducative n'a pas de prise sur les facteurs internes. Son action porte sur les facteurs externes. Ceci montre bien que l'environnement n'est pas un élément accessoire dans la pratique. En particulier, dans la pratique éducative, on voit ici qu'il en constitue une composante essentielle.

¹⁰Halbwachs, Frances. Apprentissage des structures et apprentissage des significations, Revue française de Pédagogie, No. Dec. 81. no 57, p. 16.

Le troisième postulat permet d'établir la structure de la pratique éducative. La structure de la pratique éducative découle des éléments de la structure de toute pratique mise en évidence dans ce postulat.

Le premier élément de la structure de toute pratique - un travail à réaliser sur un objet en situation en vue d'atteindre un but connu et voulu - permet d'identifier le premier élément de la structure dans son environnement en vue d'atteindre les buts connus et voulus de l'éducation. La pratique éducative implique un travail à faire, donc une série d'opérations, en vue d'un résultat déterminé. La pratique éducative est aussi une action planifiée. Ce travail s'exerce auprès d'une personne, il porte sur l'aménagement des facteurs externes en vue de favoriser un apprentissage dans une direction donnée, il prend donc en considération l'environnement de la personne pour y dégager les exigences qui en découlent dans la réalisation du travail.

Le deuxième élément de la structure de toute pratique - des connaissances théoriques de ce travail et de l'objet en situation de la part de l'agent qui réalise le travail - permet d'identifier le deuxième élément de la structure de la pratique éducative: des connaissances théoriques du travail d'éducation et de la personne dans son environnement de la part de celui qui réalise le travail. Des connaissances théoriques de la part de celui qui réalise le travail sont une condition nécessaire pour qu'il soit en mesure de procéder rationnellement.

Le troisième élément de la structure de toute pratique - des connaissances appliquées de ce travail de la part de l'agent qui le réalise - permet d'identifier le troisième élément de la structure de la pratique éducative: des connaissances appliquées du travail d'éducation de la part de celui qui réalise le travail. Les connaissances appliquées du travail d'éducation relient la théorie et l'action. Il s'agit des règles et procédures qui structurent la série d'actions pertinentes à l'application de la théorie à une action éducative particulière.

Le quatrième élément de la structure de toute pratique - une expertise dans la réalisation du travail de la part de l'agent - permet de formuler le quatrième élément de la structure de la pratique éducative: une expertise dans la réalisation du travail d'éducation de la part de celui qui réalise le travail. Comme toute pratique, la pratique éducative implique la réalisation concrète du travail de la part de l'agent, et ce, selon les exigences qui lui sont propres.

La pratique éducative correspond à ces quatre éléments structuraux en interaction dynamique et orientés vers un même résultat: l'atteinte des buts de l'éducation.

Le schéma de la page suivante permet de voir la relation entre la structure de toute pratique sur la base du troisième postulat de la théorie de la pratique de Hanlon et la structure de la pratique éducative.

La structure de toute pratique	La structure de la pratique éducative
1. un travail à réaliser sur un objet en situation en vue d'atteindre un but connu et voulu	1. un travail à réaliser auprès d'une personne dans son environnement en vue d'atteindre les buts voulus et connus de l'éducation
2. des connaissances théoriques de ce travail et de l'objet en situation de la part de l'agent qui réalise le travail	2. des connaissances théoriques du travail d'éducation et de la personne dans son environnement de la part de celui qui réalise le travail
3. des connaissances appliquées de ce travail de la part de l'agent qui réalise le travail	3. des connaissances appliquées du travail d'éducation de la part de celui qui réalise le travail
4. une expertise dans la réalisation du travail de la part de l'agent	4. une expertise dans la réalisation du travail d'éducation de la part de celui qui réalise le travail

Nous avons examiné les fondements de la pratique éducative, et ils peuvent se résumer comme suit:

- a) l'être humain possède la potentialité d'une action sur un autre être humain en vue d'atteindre les buts de l'éducation;
- b) l'être humain, par le processus d'apprentissage, peut recevoir l'effet de cette action;
- c) la pratique éducative possède un objet, l'aménagement des facteurs externes en relation avec le processus d'apprentissage;
- d) les buts de l'éducation sont élaborés par une société selon sa conception de l'homme et de l'univers.

Nous avons proposé une définition de la pratique éducative: la mise en oeuvre d'opérations rationnelles auprès d'une personne en vue de réaliser les buts de l'éducation.

Nous avons identifié la structure de la pratique éducative:

- a) un travail à réaliser auprès d'une personne dans son environnement en vue d'atteindre les buts connus et voulus de l'éducation;
- b) des connaissances théoriques du travail d'éducation et de la personne dans son environnement de la part de celui qui réalise le travail;
- c) des connaissances appliquées du travail d'éducation de la part de celui qui réalise le travail;
- d) une expertise dans la réalisation du travail de l'éducation de la part de celui qui réalise le travail.

Ces quatre éléments en interaction dynamique sont consécutifs de la pratique éducative. Ils forment un tout orienté vers un même résultat: les buts de l'éducation.

Au cours de ce chapitre, nous avons présenté le cadre théorique retenu pour procéder à l'élaboration d'un modèle conceptuel de la pratique éducative. Nous avons examiné les postulats de la théorie de la pratique de James M. Hanlon, puis nous avons examiné les fondements de la pratique éducative et, finalement, sous la forme d'une définition de la pratique éducative et des éléments de la structure de la pratique éducative, nous avons présenté un modèle conceptuel de la pratique éducative.

CONCLUSION

Le chapitre premier de ce rapport procède à un examen de six études qui portent sur des problèmes liés au développement des services éducatifs dans la région de l'Abitibi-Témiscamingue. Le chapitre II présente une analyse de ces études, lesquelles permettent de porter un diagnostic sur le développement des services éducatifs: la pratique éducative ressort comme l'élément clé dans le développement de ces services. Le chapitre III permet l'élaboration d'un modèle conceptuel de la pratique éducative sur la base de la théorie de la pratique proposée par James M. Hanlon.

Du point de vue de notre démarche de recherche, il s'agit des premiers mouvements d'une entreprise plus vaste dont les prochaines étapes s'articuleront autour d'un objectif de validation et de perfectionnement de ce modèle conceptuel par l'analyse et l'élaboration de solutions alternatives à des problèmes de développement des services éducatifs. Ce travail de validation et de perfectionnement prendra la forme de la mise en relation du modèle conceptuel et de la réalité des services éducatifs pour en apprécier la valeur comme outil d'analyse en vue de l'identification de voies alternatives pour leur développement. Ceci exclut tout mouvement d'assimilation de la réalité au modèle conceptuel. Il s'agit essentiellement de la mise en relation de la théorie, le modèle conceptuel, et de la pratique, la réalité des services éducatifs, avec un objectif d'action: saisir les rapports dans le réel et rendre ainsi disponibles les matériaux

nécessaires à l'élaboration de solutions alternatives; et un objectif de recherche: valider et perfectionner le modèle conceptuel de la pratique éducative proposé dans cette étude.

Ainsi, en relation avec notre travail, les résultats de cet effort de réflexion consolident notre base d'analyse en vue de notre action professionnelle future. Nous croyons également que les résultats de cette recherche pourront enrichir le travail de tous ceux qui ont choisi de contribuer au développement de l'humanité par une action sur le développement des services éducatifs. "L'époque contemporaine est une course entre l'éducation et la catastrophe".¹

¹Wells, G.H. cité par Suchodolski, Bodgan. L'éducation alternative. Actes du congrès mondial des Sciences de l'Education. Trois-Rivières, 1981. Serge Fleury Editeur. Les Editions Agences d'ARC. p. 71.

BIBLIOGRAPHIE

- BIRTZ, Huguette. Plan de redressement des services à l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Analyse de la situation. Commission scolaire Barraute-Senneterre, mars 1981.
- CHECKLAND, B. Peter. The development of system thinking by systems practice - a methodology from an action research program. Progress cybernetics and system research. Vol. 2, 228-283. Hemisphere Publishing Corporation. 1975.
- Comité de l'Éducation. Études des problèmes liées au développement des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population. Rapport du Comité de l'Éducation Nord-Ouest québécois, juin 1975.
- Commission Scolaire Abitibi: Organisation des services éducatifs dans les milieux à faible densité de population. Rapport du projet Clerval. Septembre 1977. 98 p. et annexes.
- Commission Scolaire Abitibi: Rapport du comité ad hoc soumis à l'assemblée générale des parents de Clerval, mars 1977.
- Commission Scolaire d'Amos. Situation des enseignants des groupes multi-âges. Amos, 1979.
- Groupe programme du comité-organisateur du 6e congrès pédagogique au primaire en Abitibi-Témiscamingue. Session d'études sur la problématique de développement des services éducatifs en Abitibi-Témiscamingue (18-19 mai 1978). Rapport, 38 pages.
- HALBWACHS, Frances. Apprentissage des structures et apprentissage des significations, Revue Française de Pédagogie, Nov. Déc. 81. no. 57, p. 16.
- HANLON, James, M. Theory, Practice and Education, Marian College Press, Division of Marian College Foundation Inc.; 45 South National Avenue, Fond du Lac, Wisconsin, 54935.
- MAHEUX, Jeanne. Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples. Études et documents. Service de recherche et d'expérimentation pédagogique. Ministère de l'Éducation du Québec.
- WELLS, G.H. cité par Suchodolski, Bodgan. L'éducation alternative. Actes du congrès mondial des Sciences de l'Éducation. Trois-Rivières, 1981. Serge Fleury Editeur. Les Editions Agences d'ARC.