

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ESSAI DE CONCEPTUALISATION D'UNE PRATIQUE
DE L'ENSEIGNEMENT À PARTIR D'UNE TYPOLOGIE
DES MODÈLES EN ÉDUCATION

PAR
PIERRE LALIBERTÉ



RAPPORT DE RECHERCHE
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

MAI 1987



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.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	i
LISTE DES TABLEAUX.....	ii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I : <u>Problématique</u>	3
1. Période de 1960 à 1970 : De l'École Normale jusqu'à la Polyvalente	4
2. Période de 1971 à 1980 : Les polyvalentes	10
3. Période de 1981 à nos jours : Le renouveau pédagogique	16
4. Ma conception d'une pratique de l'enseignement	22
CHAPITRE II : <u>Cadre théorique</u>	35
1. La recherche des fondements : une nouvelle compétence du maître	35
2. Modèles en éducation	41
3. Typologie de Bertrand et Valois	53
4. Relations entre les paradigmes	59
CHAPITRE III : <u>Méthodologie</u>	66
1. Les considérations méthodologiques	66
2. L'instrument	70
3. Le déroulement	79
CHAPITRE IV : <u>Présentation et analyse des résultats</u>	83
1. Présentation des résultats	84
2. Résultats et analyse des paradigmes de la typologie de Bertrand et Valois	88
3. Résultats et analyse des étapes du processus de la planification de l'enseignement	97
4. Discussion.....	108
CONCLUSION	113
BIBLIOGRAPHIE.....	116

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Aperçu du cheminement prospectif	23
Tableau 2 :	Essai de comparaison des typologies des modèles en éducation	45
Tableau 3 :	Relations entre les paradigmes socio-culturels et les paradigmes éducationnels	60
Tableau 4 :	Nomenclature de l'instrument selon les paradigmes d'appartenance et les étapes de la planification	74
Tableau 5 :	Résultats des répondants pour chaque énoncé et pour l'ensemble des énoncés	85
Tableau 6 :	Résultats des répondants pour les paradigmes rationnel et technologique	89
Tableau 7 :	Résultats des répondants pour le paradigme humaniste .	93
Tableau 8 :	Résultats moyens des répondants pour les paradigmes rationnel et technologique et pour le paradigme humaniste	95
Tableau 9 :	Résultats des répondants pour la première étape du processus de la planification de l'enseignement : identification des objectifs	98
Tableau 10 :	Résultats des répondants pour la deuxième étape du processus de la planification de l'enseignement : organisation du contenu	99
Tableau 11 :	Résultats des répondants pour la troisième étape du processus de la planification de l'enseignement : identification des activités d'apprentissage	101
Tableau 12 :	Résultats des répondants pour la quatrième étape du processus de la planification de l'enseignement : choix des stratégies d'enseignement	103
Tableau 13 :	Résultats des répondants pour la cinquième étape du processus de la planification de l'enseignement : choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages	105
Tableau 14 :	Résultats moyens des répondants pour chacune des étapes du processus de la planification de l'enseignement ...	107

INTRODUCTION

Ce rapport de recherche se veut le résultat d'une réflexion sur les fondements théoriques de ma pratique de l'enseignement en vue d'en définir une conception. Dans le premier chapitre appelé problématique, nous étudierons les changements législatifs et administratifs qu'a subi le système scolaire du Québec et l'impact de ces changements sur ma pratique personnelle au cours des deux dernières décennies.

Dans le deuxième chapitre appelé cadre théorique, la recherche des fondements théoriques de ma pratique de l'enseignement se poursuivra par l'exploration des modèles maintenant proposés à l'éducateur québécois à partir de la typologie des modèles en éducation de Yves Bertrand et Paul Valois. Il s'agit des paradigmes éducationnels suivants : rationnel, technologique, humaniste, de la pédagogie institutionnelle et inventif et des paradigmes socio-culturel suivants : industriel, existentiel, dialectique et symbiosynergie.

Le troisième chapitre présente la méthodologie. Une expérimentation à l'aide d'un instrument nous fournit les données nécessaires pour trouver les modèles qui caractérisent ma pratique de l'enseignement. Partant d'une planification prospective, nous chercherons les fins idéales d'une pratique quotidienne. Comment dans sa classe, l'enseignant par ses méthodes et ses stratégies, contribue-t-il à la formation d'un citoyen et vers quel type de société le dirige-t-il?

La dernier chapitre appelé présentation et analyse des résultats, nous montrera les choix qui découlent des résultats de l'instrument de recherche. Cette recherche des fins idéales nous permettra de voir comment un enseignant peut se questionner, améliorer sa pratique et chercher à faire un lien logique entre sa conception de la société et sa pratique de l'enseignement à travers l'action de tous les jours.

Cette recherche des fondements théoriques d'une pratique à partir des modèles en éducation nous amènera à voir quels paradigmes éducationnels et socio-culturels caractérisent ma pratique de l'enseignement.

CHAPITRE I

Problématique

Je suis enseignant depuis plus de quinze ans et l'expérience acquise dans ce métier m'a permis de devenir un bon technicien de la pédagogie. Ma pratique de l'enseignement a évolué pendant toutes ces années, puisque je vis dans une société qui a changé et qui change encore. A ma sortie de l'École Normale, dans les années 60, le système scolaire du Québec véhiculait des valeurs différentes de celles d'aujourd'hui dans le réseau des polyvalentes. Nous assistons à une redéfinition des valeurs de l'école. C'est une école qui se cherche et qui cherche ses fondements mais le consensus n'est pas facile.

Ce premier chapitre esquisse un survol de ce que j'ai vécu depuis ma sortie de l'École Normale pendant les années soixante jusqu'à nos jours en tentant de dégager l'impact sur ma pratique de l'enseignement. Quatre points définissent ce chapitre. Le premier point trace le tableau de la période de ma sortie de l'École Normale à l'avènement des écoles polyvalentes soit la décennie de 1960. Le deuxième point nous montrera l'impact de l'implantation des polyvalentes. Cette période est circonscrite principalement à la décennie 1970. Le troisième point se caractérise par le renouveau pédagogique et coïncide avec le début des années 1980. Enfin dans le quatrième point, je tenterai de définir la conception de ma pratique de l'enseignement, conception fortement influencée par un modèle de planification.

1. Période de 1960 à 1970

De l'Ecole Normale jusqu'à la polyvalente

1.1 Changements législatifs

Au Québec, la période de 1960 à 1970 est caractérisée par des changements importants. C'est la fin du régime Duplessis et le début de la période appelée Révolution Tranquille du gouvernement Lesage. Cette période d'effervescence est marquée par le Rapport Parent, célèbre commission d'enquête sur l'enseignement (1963). Certaines recommandations de ce rapport devaient modifier notre système scolaire. Ainsi le 19 mars 1964, c'est la création du ministère de l'Éducation et l'abolition du Département de l'Instruction publique. Cette période se caractérise aussi par le Bill 25 (1967)¹. Cette loi venait mettre fin à une épidémie de grèves des enseignants suite à la promulgation des normes ayant pour effets de plafonner les salaires des enseignants et de rendre difficiles les négociations entre les syndicats et les commissions scolaires.

Voyons maintenant comment ces changements législatifs importants devaient influencer ma pratique quotidienne.

1. "Le gouvernement fit adopter une loi - le Bill 25 -, le 17 février 1967, destiné à sauvegarder les droits des enfants à l'éducation". Audet, Louis-Philippe et Armand Gauthier, Le système scolaire du Québec, Montréal : Librairie Beauchemin Ltée, 1967, p. 79.

1.2 Impact de ces changements

Ma formation à l'École Normale m'avait préparé à assumer un rôle d'éducateur dans la société québécoise selon des valeurs et des croyances bien définies². La formation reçue, de 1963 à 1967, correspondait à ce qui m'attendait dans les premières années de mon enseignement. L'évolution de la société Québécoise dans les années qui suivirent, caractérisée historiquement de révolution tranquille, bouleversa l'ordre établi et sema des doutes sur la formation reçue antérieurement au fur et à mesure de son application.

Ainsi, conforme à la société du début des années 60, avant l'industrialisation du Québec, l'école publique véhiculait des valeurs généralement acceptées par le système politique, religieux et social en place. Le respect de l'autorité civile et religieuse était les valeurs absolues transmises. Le département de l'instruction publique avait la main haute sur la destinée des écoles, des programmes et les apprentissages des élèves. Une fois par année, l'inspecteur vérifiait si les programmes avaient été bien enseignés. Quotidiennement, le directeur vérifiait nos préparations de classe.

2. Tel que mentionné dans Pédagogie générale de Roland Vinette, manuel obligatoire dans les Écoles Normales, Ibid., p. 56.

Dans le domaine des connaissances, nous nous limitions souvent à répéter machinalement le savoir d'un manuel scolaire agréé par le département de l'instruction publique. On ne nous avait pas appris à nous poser des questions sur la pertinence ou la mise à jour de ces dites connaissances. La mémorisation de ce savoir était souvent la seule habileté demandée à l'élève. Le domaine du savoir-faire était laissé aux écoles d'Arts et Métiers, le secteur professionnel de nos écoles secondaires modernes.

Les programmes d'études étaient la plupart du temps la table des matières du livre obligatoire. C'était un savoir encyclopédique où une tête bien pleine était plus importante qu'une tête bien faite. Au secondaire, les examens étaient préparés par le département de l'instruction publique et ils étaient la copie fidèle du livre et du programme obligatoire. L'évaluation présentait des questions ouvertes ou à développement. Ils étaient non objectifs. Les surveillants et correcteurs devaient prêter serment.

Dans la classe, l'enseignant jouissait d'une autorité absolue et non contestable. Bons ou mauvais maîtres étaient écoutés et respectés. La discipline rigide, pouvant aller jusqu'à des punitions corporelles, était un moyen d'acquiescer ce respect et sans contestation. Socialement, l'enseignant jouissait d'une réputation souvent inébranlable et enviable. Les relations maîtres-élèves étaient respectueuses d'un modèle autoritaire où l'autre devait écouter sans remise en cause. Nous savions nos rôles.

En ce temps-là, tous les élèves marchaient au même pas. Tous les cours étaient obligatoires, il n'y avait aucun cours optionnel. Les plus forts étaient classés au cours général. Ce système cloisonné faisait en sorte qu'il fallait réussir toutes matières inscrites à son horaire, avec une moyenne générale de 60%, pour être promu. L'échec dans une matière avait pour conséquence de "doubler" son année.

La fréquentation scolaire obligatoire s'arrêtait à douze ans³. Les persévérants, ceux qui continuaient plus longtemps leurs études, étaient assurés d'un emploi. C'était l'école d'une certaine élite. Les élèves en difficultés quittaient prématurément faute de services appropriés et les moins fortunés étaient obligés de gagner leur vie et laissaient l'école très tôt. Cette école du début des années 60 était animée par une équipe d'enseignants dévoués mais, somme toute, peu scolarisés. Au secondaire, ils possédaient généralement un diplôme d'École Normale avec Brevets A ou B⁴.

La fin de cette décennie a aussi été marquée par une plus grande syndicalisation des enseignants. Les syndicats d'enseignants, quoique

-
3. Ce n'est qu'à partir du 1^{er} juillet 1962 que la fréquentation scolaire obligatoire fut en vigueur jusqu'à l'âge de quinze ans, Ibid., p. 64.
 4. Le Brevet B demandait deux années d'École Normale après une onzième année alors que le Brevet A en demandait quatre années, Ibid., p. 108.

plus répandus qu'à leur début dans les années 40, devaient encore se contenter de revendiquer notre minimum vital. A ce chapitre, le Bill 25 se reflétait par un ajustement de salaire. Mais il marque un tournant dans les relations enseignants-Etat. Là encore, les conséquences dans le quotidien de la classe viendront au cours des décennies suivantes.

Bien sûr, nous avions une forte considération sociale mais à bien des égards nos conditions de travail laissaient à désirer. Certains parents auraient préféré des religieux et religieuses enseignants car eux ne comptaient pas leur temps, recevaient de maigres salaires et obéissaient à tout ce que parents, société ou église leur dictaient. Dans ces années, enseigner signifiait se réfugier dans sa classe, seul sans le support d'une équipe d'enseignants et de conseillers. Nous étions titulaires de classe ou d'un groupe d'élèves et avec des responsabilités bien définies, bulletins, discipline, activités, surveillance de récréation.

Les autorités locales, commission scolaire, avaient la main haute sur l'agir de l'enseignant. Une autre politique du ministère de l'Education, nouvellement créée, l'"Opération 55" allait modifier le schéma d'organisation. La disparition des commissions scolaires locales au profit d'ensemble administratif régional allait diminuer l'impact de l'élite locale sur l'école. Là encore, les véritables effets se feraient sentir au cours de la décennie 1970.

Somme toute, en dépit des changements législatifs survenus au cours de la décennie de 1960, l'école demeurait, dans la pratique quotidienne de la classe, un lieu de stabilité. Pour certains enseignants, c'était l'école de la facilité. Il s'agissait d'obéir les yeux fermés à un système tout dicté d'avance. Pour d'autres, c'était un milieu trop fermé où les initiatives et les valeurs personnelles n'avaient pas leur place. Obéir, répéter des automatismes sans se poser des questions, c'était l'époque de l'asservissement qui correspondait à une société stable.

2. Période de 1971 à 1980 : Les polyvalentes

2.1 Changements législatifs

Les changements survenus dans le système scolaire du Québec dans les années 1960-1970 connurent leurs effets dans la décennie des années 71-80. Ainsi l'application des recommandations du Rapport Parent concernant les écoles polyvalentes ne firent leur apparition qu'au début des années 70. L'Opération "55"⁵, lancée le 10 septembre 1964 par le ministre de l'Éducation concernant les plans régionaux d'équipement, connut également sa pleine réalisation au début des années 1970. Cette opération consistait à doter chaque région d'équipement scolaire pour dispenser des enseignements adaptés aux aptitudes individuelles et aux exigences de la formation professionnelle. Ce sont donc les polyvalentes avec leur série d'options et l'intégration des écoles des Arts et Métiers à celles-ci.

2.2 Impact de ces changements

La révolution tranquille amorcée dans les années 60 atteint le système scolaire. C'est, entre autre la construction de tout le réseau des

5. "L'Opération "55" ainsi nommée parce qu'elle devait conduire à la formation de 55 commissions scolaires régionales au Québec", Ibid., p. 76.

écoles polyvalentes. C'est l'application des recommandations du Rapport Parent qui remet en question toute la pédagogie. Ce qui était avant, est considéré comme traditionnel. Maintenant, il faut innover, et plus ça change plus c'est beau. Les valeurs de notre société sont remises en question et même l'école est autorisée à le faire. C'est la mode vestimentaire particulière, c'est la musique nouvelle. Les pédagogues de l'ancienne école y perdent leur latin. Le clergé est contesté. Maintenant, c'est la séparation de l'Eglise et de l'Etat.

Nos écoles, jadis centrées sur l'acquisition d'un certain savoir, se transforment en écoles du savoir-être. Il faut écouter les jeunes. Les programmes scolaires traditionnels n'ont plus leur raison d'être. C'est l'arrivée des programmes-cadres qui n'ont souvent que le cadre et rien à l'intérieur. Le manuel scolaire disparaît donc pour faire place aux feuilles photocopiées. L'évaluation nationale est contestée et remise en question sous prétexte qu'elle ne respectait pas suffisamment les particularités locales et régionales.

Dans les classes, le professeur doit être à la mode. Il devient souvent un animateur plus qu'autre chose. Les relations maîtres-élèves sont plus détendues et l'on voit apparaître des projets de toutes sortes (coin de lecture, salon étudiant, discothèque scolaire) trop souvent prétexte à l'absentéisme scolaire.

L'organisation scolaire est modifiée. C'est le début de la promotion par matière⁵. C'est le décroisement, c'est-à-dire le système de voies (allégée, régulière, enrichie). L'élève, à part ses cours obligatoires, est libre de choisir certaines matières dans son horaire. La classe de jadis est modifiée. L'élève change de groupe à chaque période; finis les titulaires et l'encadrement traditionnel. Il faut dorénavant permettre à l'élève d'être créatif, d'avoir un esprit d'initiative développé. Il ne faut plus "le tenir par la main", expression courante de l'époque, mais le laisser faire ses expériences car c'est de cette manière qu'il apprendra.

Dans ce nouveau système, l'autorité scolaire, (directeur, enseignant) n'est plus investie, il faut la mériter. Il faut user d'influence et mettre désormais l'accent sur les relations humaines. Certaines écoles plus avant-gardistes permettent même aux élèves de choisir leurs enseignants.

Puis, l'on voit apparaître, d'une part, à cause de l'augmentation de l'âge de la fréquentation obligatoire et, d'autre part, de la démocratisation de l'enseignement, une préoccupation pour les élèves en difficulté.

6. "La promotion s'effectue séparément par chaque cours à moins de situations pédagogiques particulières ou de contraintes dues à l'organisation", Ministère de l'Éducation, Règlement #7, Québec : Arrêté en conseil no 1497, 27 avril 1971, Article 42.

On érige un système très coûteux et non intégré au système régulier. C'est le réseau de l'enfance exceptionnelle qui deviendra plus tard EDAS⁷ (élève en difficulté d'adaptation scolaire).

La formation professionnelle, maintenant intégrée à l'école secondaire, connaît une véritable explosion. On voit la multiplication de diverses options alléchantes qui assurent une place au soleil, c'est-à-dire un emploi assuré à la sortie de l'école. C'est l'époque où le Québec est dans l'abondance économique. Les emplois sont variés et l'école doit former vite une marée de petits travailleurs pour l'industrie en effervescence⁸.

Dans tous ces changements, les parents ne savent plus à quel saint se vouer. A la sortie de l'école, les enfants sont transformés et différents. Dans cette société en changement, c'est l'éclatement de la cellule familiale qui est ébranlée par la remise en question des valeurs traditionnelles.

-
7. Le Ministère de l'Éducation fait état de cette situation dans : L'école s'adapte au milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec : Editeur officiel du Québec, premier Trimestre de 1980, p. 3.
 8. Depuis la fermeture des écoles d'Arts et Métiers et l'intégration du secteur professionnel dans les écoles polyvalentes du Québec, le Ministère de l'Éducation est encore à élaborer une politique dans ce domaine. Les essais ne manquent pas : les colloques régionaux - automne 1983 - sur "La formation professionnelle des jeunes", Québec, Bibliothèque nationale, 4^e Trimestre 1983, 34 p.

Le rôle du maître est en évolution. Les enseignants se cherchent et se questionnent. La création du réseau universitaire pour la formation des maîtres et la fermeture des Écoles Normales poussent plus d'un enseignant à se recycler et à chercher réponse à ce qui arrive. Jadis confortablement assis dans leur métier, les enseignants sont maintenant confrontés, d'une part, de l'intérieur, par leurs élèves et leur direction d'école et, d'autre part, de l'extérieur, par une société en mutation sur le plan social, politique et religieux. Nous voyons apparaître dans les écoles le travail d'équipe : équipes disciplinaires, sciences humaines, sciences pures. Le travail d'équipe facilitera l'adaptation aux changements. Ces équipes sont un lieu par excellence pour se stimuler mutuellement tout en se parlant du "bon vieux temps".

Dans ce Québec devenu industriel, il faut plus de compétence. C'est pourquoi les nouveaux maîtres seront plus instruits, plus scolarisés et formés à l'université. Ce contexte d'abondance pousse les enseignants à enfin revendiquer, de par leur syndicat, de meilleures conditions de travail et de meilleurs salaires. Ils profitent du fait que la fréquence obligatoire accrue a créé un besoin immense d'enseignants. Nous négocions donc des conditions qui nous permettent de sortir de nos conditions "désuètes et moyenâgeuses" amorcées avec le Bill 25 (1967). La décennie de 1970 verra les enseignants obtenir ces améliorations à travers des négociations provinciales marquées d'arrêts de travail (1972-1976-1979).

Par contre cette école permettait, malgré tous ses défauts, aux bons maîtres de s'interroger et d'arrêter d'obéir aveuglement à un système de règles établies d'avance. Cette école a eu comme avantage de désinstitutionnaliser certains enseignants et directeurs incompetents maintenus en place par le système. Elle a également permis de s'interroger sur le pourquoi des choses, de remettre en question certaines pratiques désuètes comme le non-respect des rythmes d'apprentissage et le côté encyclopédique du système dans son ensemble. L'enseignant doit maintenant planifier seul ou en équipe son enseignement, ce n'est plus le département de l'instruction publique qui le fait à sa place. Il n'y a plus un livre obligatoire mais une liste agréée à laquelle peut s'ajouter tout volume sur décision de la commission scolaire. L'enseignant doit donc se prendre en main et certains ne l'acceptent pas.

Plusieurs enseignants, dans cette période, démissionnent ou deviennent insécures : le système ne leur fournit plus les instruments tout préparés à l'avance. On leur demande d'être plus que des exécuteurs mais aussi des planificateurs d'activités pédagogiques : ils n'en ont pas l'expérience et n'ont pas été formés pour cela.

3. Période de 1981 à nos jours

Le renouveau pédagogique

3.1 Changements législatifs

La période des années 1980 jusqu'à nos jours pourrait être qualifiée de renouveau pédagogique. Le système scolaire du Québec prend conscience des acquis que la Révolution Tranquille lui a apportés : fréquentation scolaire plus poussée, écoles plus nombreuses et mieux équipées. C'est maintenant la recherche d'un nouvel équilibre. Cette recherche se fera à partir d'une consultation populaire sur "L'École québécoise", énoncé de politique et plan d'action⁹ amorcée par la parution d'un livre vert en 1969, puis d'un livre orange en 1979, d'un livre blanc sur une école communautaire et responsable en 1982 et, finalement, son aboutissement dans un projet de loi sur le regroupement des commissions scolaires (projet de loi 40) en 1983. Cette période n'est pas marquée par de grands changements législatifs et administratifs mais par la recherche d'une qualité accrue de l'enseignement dispensé.

3.2 Impact de ces changements

9. Ministère de l'Éducation, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Québec : Éditeur officiel du Québec, premier Trimestre 1979, p. 11.

Je vois les années 1980 comme une période de renouveau pédagogique basée sur les acquis des décennies précédentes. C'est ainsi que les programmes rigides des années 60 auxquels ont succédé les programmes-cadres souples des années 1970 ont cédé le pas à de nouveaux programmes.

Ces programmes sont structurés par objectifs et laissent aussi la place à des couleurs locales. Ils sont élaborés par des groupes d'enseignants en consultation avec les autres enseignants du Québec. Ces plans d'études accordent une part importante au savoir-être et au savoir-faire. Les habiletés et les aspects affectifs occupent leur place mais ils sont difficiles à évaluer. C'est en quelque sorte le retour du balancier, la recherche d'un juste milieu entre les programmes trop rigides (années 1960) et trop souples (années 1970).

Les manuels scolaires sont maintenant obligatoires. Le choix du manuel revient à l'enseignant qui doit sélectionner à partir d'une liste agréée par le ministère de l'Éducation. Ces manuels, en plus de respecter le programme, sont structurés par objectif. Cet outil pédagogique est un acquis appréciable pourvu qu'il ne devienne pas un livre de recettes obligeant les enseignants à le respecter à la lettre. Le livre est supposé être un outil parmi d'autres outils.

Depuis 1980, le système scolaire cherche un nouvel équilibre dans l'organisation des horaires. Si la rigidité des années 60 avait laissé la place à un laisser-aller dans les années 70 par un décroissement exagéré (voies et matières optionnelles trop nombreuses), les années 80

nous proposent une disparition des voies (allégée, régulière, enrichie)¹⁰ scolaires et un éventail d'options beaucoup moins grand et ne débutant vraiment que timidement en 3^e secondaire. Ce changement fait l'unanimité chez les enseignants. Mais avec la disparition du décroissement, il n'y a plus de promotion par matière. C'est le retour à la note de passage 60%. Il faut trouver des solutions au problème des élèves faibles dans une seule matière. Ce fut la mise sur pied de cours de récupération sur le temps de dîner, après l'école et même l'été pour permettre de ne pas pénaliser l'élève pour une seule matière. Jusqu'à maintenant, cette mesure s'avère efficace. L'individualisation de l'enseignement et les classes de cheminement particulier afin de respecter les rythmes d'apprentissage sont maintenant présentées à l'école.

Cette nouvelle orientation du système scolaire fait place à un encadrement bien particulier. La formule de titulariat des années 60, un maître-une classe, n'avait pas été remplacée dans les années 70 par aucune forme valable d'encadrement. Dans les années 80, on voit apparaître la formule du tutorat au secondaire¹¹. Il permet à un groupe ou à un élève en particulier d'avoir un point de repère dans l'école. Cet-

10. Le système de voies permettait aux élèves d'être classés selon leurs résultats scolaires. La voie allégée regroupait les élèves faibles, la voie régulière les élèves moyens et la voie enrichie les élèves plus forts.

11. Le régime pédagogique et l'organisation des écoles nous font voir cette nouvelle fonction dans la tâche des enseignants. Cette fonction peut s'appeler : responsable de groupe, titulaire ou tutorat.

te formule est possible grâce au cloisonnement puisque l'élève suit maintenant le même groupe pour la plupart de ses matières comme jadis et comme au primaire.

L'école des années 80 est à la recherche d'un consensus pour l'avancement pédagogique et le mieux-être de ses élèves. Ainsi, le contenu des journées pédagogiques en est-il largement transformé. Si les premières journées pédagogiques des années 60 servaient surtout à du travail clérical, celles des années 70 n'étaient pas très utiles. Vers la fin de cette décennie de 1970 et jusqu'à maintenant, le retour à la rigueur nous a amené une organisation nouvelle : stages de perfectionnement de toutes sortes, travail d'équipe-niveau, équipe matière, équipe multidisciplinaire. Plus récemment l'impact de l'arrivée des ordinateurs a transformé plusieurs journées de planification et d'évaluation en sessions d'études. Le souci de performance, de qualité et même d'excellence s'installe chez certains enseignants. Mais est-ce pour répéter des automatismes comme dans les années 60 ou pour innover et mieux planifier?

Le rôle du maître dans cette nouvelle école est souvent celui d'un animateur qui trace les lignes et qui guide l'adolescent dans sa démarche d'apprentissage. La classe se transforme souvent en atelier et le travail d'équipe a ses lettres de noblesse. Les relations maîtres-élèves sont donc très différentes de celles qui existaient dans les années 60. L'autorité et l'obéissance ont cédé la place à la compétence,

à la spécialisation et au respect mutuel. Une autorité de compétence prend le pas.

Cette plus grande rigueur que l'on exige ne fait pas toujours l'unanimité quant à son application et à ses valeurs de base. L'école québécoise vit dans une société pluraliste où les groupes de pression sont présents partout, même à l'école par nos comités de parents et les gouvernements étudiants. Certains parents voudraient une école plus à leur image, avec leurs valeurs. Ainsi, l'école veut mettre sur pied des cours d'éducation à la sexualité mais bon nombre de parents s'y opposent. Certains veulent des cours de sexualité respectant leurs propres valeurs. Est-ce possible de respecter tout le monde? Sûrement pas. L'école est donc confrontée à une société plus critique et qui veut qu'elle donne plus et mieux. La nouvelle génération de parents est une génération plus instruite, plus renseignée et qui argumente. Elle est à l'image de la société.

Que dire maintenant des professeurs et des directeurs d'école? Certes plus scolarisés, plus instruits et plus compétents mais plus âgés et parfois trop âgés. Notre système ne fait plus de place aux jeunes enseignants et à l'équilibre dans ce domaine. Actuellement, la sécurité d'emploi et la rigidité de nos conventions collectives ne permettent pas de trouver des solutions à ce problème. Certains enseignants et directeurs y gagneraient à laisser leur place mais rien ne leur est proposé en retour. Peut-on sacrifier et mettre au rancart des personnes qui ont

admirablement bien servi le système scolaire du Québec pendant si longtemps?

Nos revendications syndicales sont d'un tout autre ordre que celles que nous avons proposées durant les deux dernières décennies. L'effet de la dénatalité a pour conséquence la baisse du nombre d'élèves ce qui entraîne un surplus de professeurs (le nombre de professeurs est proportionnel au nombre d'enfants). Nos demandes se résument à vouloir conserver nos emplois. La crise économique et les coupures budgétaires des gouvernements nous obligent à ne vouloir conserver que nos acquis antérieurs.

Je constate donc que le rôle de l'enseignant s'est vraiment modifié depuis mon arrivée dans le métier dans les années 1960. Le maître obéissant et mécaniste de l'époque veut aller plus loin. Il veut savoir pourquoi il fait ce boulot de cette manière. Il doit être un bon technicien de la pédagogie mais cela ne suffit pas. Il veut connaître les principes et les fondements théoriques qui guident les politiques administratives. Il veut lui aussi voir ce qui se passe derrière le décor. C'est ce que nous tenterons de voir dans la prochaine partie.

4. Ma conception d'une pratique de l'enseignement

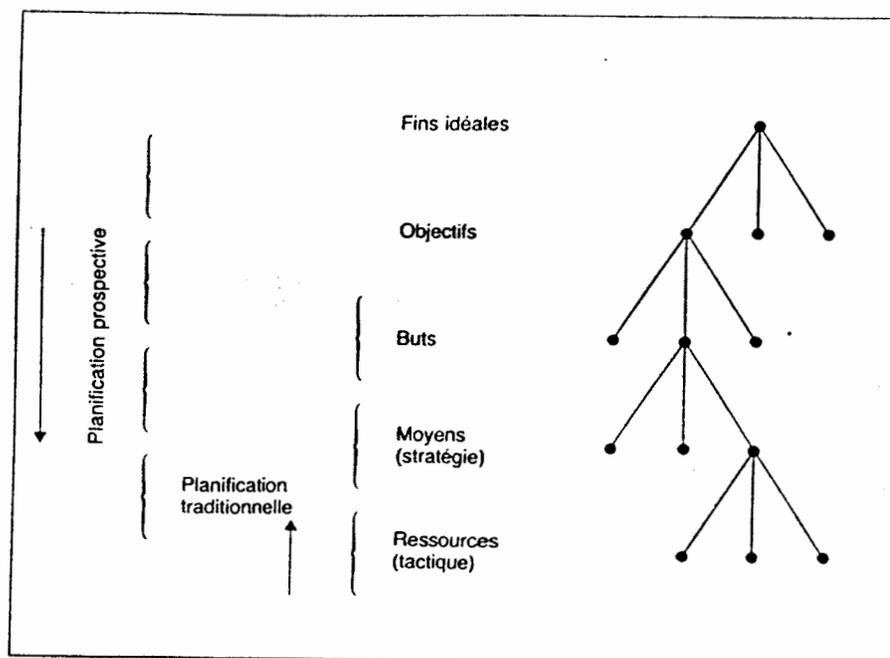
Ma conception d'une pratique de l'enseignement s'est construite au fil des ans sur la base de connaissances apprises et de l'expérience accumulée. Au cours de la décennie de 1970, une activité de perfectionnement universitaire m'a mis en contact avec des modèles de planification. Je me suis approprié un modèle de pratique où toutes les habiletés s'inscrivent, pour moi, dans la planification de l'enseignement. J'y trouve d'une part, à tous les jours, une manière de faire : objectif, contenu, activités d'apprentissage, stratégies d'enseignement et évaluation; d'autre part, j'y découvre à long terme une interrogation sur le sens profond de cet acte d'enseigner c'est-à-dire les valeurs, les croyances et les fins idéales. C'est à partir de ce modèle de planification, qui pour moi, a une fonction structurante, que je tenterai de définir ma conception d'une pratique de l'enseignement.

Un maître devrait être capable de planifier à deux niveaux : le premier niveau, c'est la planification de l'enseignement proprement dite. Le deuxième niveau, c'est la planification prospective i.e. celle de la recherche des fins idéales de cette pratique ou encore pourquoi enseigne-t-on de telles manières et quelles sont les conséquences à long terme de l'acte d'enseigner?

Yves Bertrand et Paul Valois (1982) nous présentent ce processus de planification dans le tableau I¹². L'on y trouve la planification traditionnelle que nous appelons planification traditionnelle de l'enseignement (court terme) et la planification prospective (long terme).

TABLEAU 1

Aperçu du cheminement prospectif



12. Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en éducation, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, Québec 1982, p. 17. (2^e édition revue et corrigée).

Voyons maintenant ce que signifie pour un maître ces deux niveaux de planification.

A. Premier niveau : la planification traditionnelle (court terme)

La planification de l'enseignement consiste à prévoir l'action immédiate en classe en faisant intervenir ses valeurs, ses conceptions, les facteurs de sa personnalité et la connaissance des moyens sans que nécessairement l'enseignant en soit conscient. Cela exige un traitement. Chez beaucoup d'enseignants, ce traitement n'est souvent intuitif ou fondé que sur l'expérience. Ce n'est pas mauvais, car plusieurs ont une très bonne capacité d'adaptation mais cela pourrait signifier se fermer à l'environnement. Robert M. Gagné (1976) nous dit d'ailleurs le sens et l'importance de cette planification :

La tâche de l'enseignant consiste à sélectionner et à organiser les différentes influences qui entourent l'étudiant dans le but de promouvoir l'apprentissage... Cette tâche doit être planifiée dans ses moindres détails, en tenant compte de l'attention et de la compréhension qui sont limitées chez l'enfant¹³.

D'autres théoriciens mettent l'accent sur les actions à prévoir avant et pendant l'année scolaire. Carol M. Charles (1983) nous trace les tâches et les responsabilités qui reviennent à l'enseignant dans la préparation de sa pratique quotidienne :

13. Robert M. Gagné, Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement, Les Editions HRW Ltée, Montréal, 1976, p.2.

Aspects of classroom management that require attention

Before the year begins

- . acquaintance with personnel and facilities

First days and opening procedures (...)

Continual attention through the year

- . curriculum selection and organization

- . lesson management

- . record keeping and reporting

- . extracurricular activities¹⁴

Kathleen Feyereisein (1970) met plutôt l'accent sur la planification du curriculum et nous présente les éléments importants dans la préparation de cette tâche :

Conception of curriculum planning and development in elementary and secondary components of educational systems include agreement on the essential elements of the task :

1. Statements of objectives and purposes
2. Content selection
3. Organization and determination of sequence of learning opportunities
4. Selection of materials and facilities
5. Evaluation¹⁵

La présentation des conceptions de ces auteurs sur les modèles de planification pédagogique nous mène à un processus qui semble généralement accepté dans l'enseignement. Ce modèle à cinq étapes est fortement inspiré de Feyereisein :

14. Carol. M. Charles, Elementary classroom management, Longmen, New York et London, 1983, p. 15.

15. Kathleen Feyereisein, Supervision and curriculum renewal, a system approach, Appleton - century - crofts, New York, 1970, p. 116.

1. Identification des objectifs
2. Organisation du contenu
3. Identification des activités d'apprentissage
4. Choix de stratégies d'enseignement
5. Choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages

C'est lorsque l'application de ces étapes se fait sans questionnement des valeurs, des conceptions ou des croyances que l'on devient un technicien de l'enseignement. Dans les pages qui suivent, nous repreneons chacune de ces étapes et communiquerons la compréhension que nous en avons, celle qui guide notre action car elles définissent notre pratique de l'enseignement.

1. Identification des objectifs

C'est à l'enseignant nous dit le ministère de l'Éducation¹⁶, que revient la tâche de déterminer ce qu'il attend de l'élève à la fin de l'action. A partir du programme officiel, il doit énoncer clairement les buts et les objectifs qu'il poursuit. Pour ce faire, l'enseignant doit maîtriser le processus d'élaboration des programmes et les principales variables en jeu. C'est lui qui est le mieux placé pour faire l'analyse critique de ses programmes d'études.

Le processus de clarification et d'explication des objectifs d'un programme est une procédure importante et qui ne peut être prise à la légère. L'évaluateur doit voir

16. Ministère de l'Éducation, Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire, Québec : Bibliothèque nationale du Québec, Troisième Trimestre 1981, p. 9.

à ce que chacun des niveaux d'objectifs présents dans le programme soit congruent aux autres; en somme il lui faut s'assurer d'une formulation adéquate des objectifs et également s'assurer d'une cohérence interne¹⁷.

2. Organisation du contenu

Lorsque les objectifs sont identifiés, il s'agit maintenant de sélectionner, d'organiser et de graduer les connaissances pour permettre une meilleure compréhension. Le contenu doit être structuré pour permettre que les liens entre les différentes parties soient clairs et logiques. "Content refers generally to whatever is contained in the school program to accomplish the purposes or attain the goals of the organization"¹⁸. Pour s'assurer de ce lien entre le contenu du programme et les buts du système scolaire, l'enseignant doit connaître toutes les dimensions du programme. "Il est important de s'assurer que les dimensions du programme soient considérées, analysées et quelques fois comparées¹⁹. Pour qu'un contenu soit adéquat, certaines conditions sont nécessaires nous dit Feyereisein : "organization and interaction between components, interaction of all activities, mutual dependance between components, and above all accomplishment of purpose²⁰.

17. Marc-André Nadeau, L'évaluation des programmes d'études, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1981, p. 234.

18. Kathleen Feyereisein, op. cit., p. 116.

19. Marc-André Nadeau, op. cit., p. 179.

20. Kathleen Feyereisein, op. cit., p. 116.

3. Identification des activités d'apprentissage

La troisième étape du processus de planification de l'enseignement est le choix et l'identification des activités d'apprentissage. Bien sûr, il est important que les objectifs pédagogiques et que le contenu-matière soient bien sélectionnés et organisés avant de passer à cette étape. Une activité d'apprentissage intéressante et structurée est souvent un déclencheur de motivation.

Établir la motivation constitue la phase préparatoire à son acte d'apprentissage (...) Le processus interne d'apprentissage peut être affecté par des événements externes, des stimuli provenant de l'environnement éducatif qui sont souvent des communications verbales de l'enseignant, un manuel ou autre source²¹.

Pour faire un choix judicieux des activités d'apprentissage, l'enseignant doit se préparer. Il doit connaître l'environnement de l'élève s'il veut que les activités suggérées soient appréciées. Elles ne doivent être ni trop faciles, ni trop difficiles, et bien adaptées aux élèves.

La connaissance de l'élève implique que l'on se préoccupe de son fonctionnement en regard des apprentissages, non seulement par le bilan des acquisitions par rapport aux programmes, mais aussi par son rythme et son style d'apprentissage, ses habiletés particulières et ses principales difficultés²².

21. Robert M. Gagné, *op. cit.*, p. 29-41

22. Ministère de l'Éducation, *L'adaptation de l'enseignement*, Québec : Direction générale du Développement pédagogique, premier Trimestre, 1985, p. 17.

4. Choix des stratégies d'enseignement

La quatrième étape du processus de planification est le choix des stratégies d'enseignement. Dans leurs stratégies d'enseignement, certains enseignants doués d'un charisme ou encore d'un leadership naturel s'en tirent bien. Tous auraient cependant avantage à soigner leur façon d'être, leur capacité de relations interpersonnelles et d'adaptabilité à des groupes. Et Carl Rogers ajoute ceci :

Lorsqu'un enseignant parvient à créer un climat scolaire caractérisé par l'authenticité, la considération et l'empathie dont il est capable, à ce moment il découvre qu'il a inauguré une véritable révolution dans l'enseignement. Il se produit alors un apprentissage d'une qualité différente²³.

Pour cela, l'enseignant doit connaître ses limites. Il doit multiplier les exemples et avant de passer à du nouveau, il doit vérifier si les élèves ont bien compris car il doit respecter les différents rythmes d'apprentissage. Enfin, s'assurer que les relations professeur-élève sont harmonieuses et une bonne connaissance de l'élève favorisent l'apprentissage et conditionnent le choix des stratégies d'enseignement.

L'enseignant s'informe des caractéristiques physiques, sensorielles, intellectuelles, affectives et sociales pour être capable d'en tenir compte dans la préparation et le déroulement de l'enseignement²⁴.

23. Carl Rogers, Liberté pour apprendre, Dunod, Paris, 1981, p. 114.

24. Ministère de l'Éducation, L'adaptation de l'enseignement, op.cit., p. 17.

5. Choix des instruments de mesure

La dernière étape du processus de planification de l'enseignement est l'évaluation. C'est au maître, nous dit le Ministère de l'Éducation, de vérifier si l'élève est capable de réaliser le comportement que l'on attendait de lui²⁵. Pour le faire, il doit employer plusieurs façons de contrôler ce que l'élève a appris. Un bon instrument de mesure, qu'il s'agisse de test, d'examen oral ou d'un travail écrit, permettra avec les résultats obtenus de prendre les décisions qui s'imposent pour le progrès scolaire de l'élève. Doit-on corriger telles faiblesses avant d'entreprendre un autre objectif? Peut-on continuer?

Si l'évaluation doit alimenter la prise de décision..., il est dès lors évident que le preneur de décision doit compter sur une information de qualité et pertinente, s'il veut que ses décisions soient les plus valables possibles. La qualité et la pertinence de l'information sont fonction de la qualité des instruments de mesure utilisés d'une part et l'habileté et de l'expertise de l'utilisateur d'autre part²⁶.

Pour obtenir un instrument de mesure valable, l'enseignant doit tenir compte des buts et des objectifs fixés au début de la situation d'apprentissage. L'enseignant ne peut confier à d'autres cette tâche. L'école québécoise insiste sur ce point : "C'est d'abord dans la classe que l'évaluation s'effectue et c'est l'enseignant qui en est le premier responsable²⁷" et c'est une de ses tâches éducatives. Après l'évaluation

25. Ministère de l'Éducation, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, premier Trimestre, 1979, p. 96.

26. Marc-André Nadeau, op. cit., p. 353.

27. Ministère de l'Éducation, op.cit., p. 96.

de l'étudiant, l'enseignant doit en profiter pour s'interroger sur le degré de satisfaction de l'action proposée. Cette évaluation est un indicateur important pour faire une analyse de son enseignement. Ne pas vouloir en tenir compte équivaut à se priver d'une source de renseignements importants.

Nous venons de voir les cinq étapes d'un processus de planification de l'enseignement, processus de planification orienté sur l'action quotidienne en classe et qualifiée de traditionnelle dans le modèle présenté au Tableau 1. Ce modèle comporte un second niveau que nous étudierons.

B. Deuxième niveau : la planification prospective

Dans le processus de planification présenté par Bertrand et Valois, le premier niveau que nous venons de voir s'appelle la planification traditionnelle. La planification prospective est le deuxième niveau.

La planification prospective consiste à rechercher les fins idéales de l'acte d'enseigner. Bertrand et Valois la définissent ainsi : "Cette démarche s'interroge sur les fins et objectifs lointains d'un système pour ensuite déterminer les buts, les stratégies et les tactiques (ressources)"²⁸. Cette planification prospective est finalisée.

28. Yves Bertrand et Paul Valois, Les options en éducation, Québec : Ministère de l'Éducation, 1982, p. 11, (2^e édition revue et corrigée).

Elle doit permettre d'atteindre une fin idéale. Il s'agit de voir quelles sont les conséquences à long terme des objectifs pédagogiques sur la formation de l'individu quant à sa conception de l'éducation et de la société. La planification traditionnelle se contente d'expliquer la causalité des objectifs qu'à partir de l'unique analyse des résultats en classe. Cette planification est à court terme. La planification prospective va plus loin. C'est la recherche des fins idéales et des valeurs sur qui repose un acte d'enseigner. C'est aussi la recherche des conséquences lointaines, idéales même inaccessibles mais nécessaires d'une pratique donnée. Ce deuxième niveau de planification m'amène à me questionner sur les valeurs et les croyances qui accompagnent l'enseignant dans sa pratique. Cette dimension de la planification est absente de nos préoccupations quotidiennes d'enseignant. Nous passons la plus grande partie de notre temps à planifier l'enseignement à court terme et non à chercher les fondements théoriques qui sous-tendent notre agir en situation de classe. C'est en ce sens que nous affirmions au début de ce chapitre que nous étions un bon technicien de la pédagogie. La poursuite d'une maîtrise en éducation fournit donc l'occasion d'amorcer cette réflexion sur les fondements de notre pratique.

Ce présent chapitre nous a permis de faire un survol de notre expérience d'enseignement depuis les quinze dernières années. Nous l'avons étudié par périodes et nous avons vu la conception d'une pratique de l'enseignement qui se dégageait de cette expérience.

Une première période de 1960 à 1970, représente celle où je suis sorti de l'Ecole Normale et jusqu'à l'ouverture des écoles polyvalentes. C'est la période du Rapport Parent, de la création du Ministère de l'Education, du Bill 25 et de l'augmentation de la fréquentation scolaire obligatoire à 15 ans. Cette période correspond à la célèbre époque de la Révolution Tranquille.

Une deuxième période de 1971 à 1980 représente l'impact de l'implantation du réseau des écoles polyvalentes par l'Opération 55. C'est la période de l'application des recommandations du Rapport Parent (énoncé en 1963). C'est une période bouleversée au plan pédagogique par les nouveaux programmes-cadres et les nouvelles options ou voies caractérisant l'organisation de l'enseignement secondaire.

Une troisième période de 1981 à nos jours est caractérisée par le renouveau pédagogique. C'est la recherche d'un nouvel équilibre avec les acquis des dernières décennies. On parle maintenant de nouveaux programmes d'enseignement par objectifs, de respect des rythmes d'apprentissage. Cette recherche d'une plus grande qualité de l'enseignement caractérise cette période.

L'expérience vécue pendant ces trois périodes m'a permis de définir une conception d'une pratique de l'enseignement construite au fil des ans. Un processus de planification à deux niveaux se dégage. Le premier niveau est la planification traditionnelle (court terme) et le deuxième niveau la planification prospective (long terme).

Ce modèle de planification à deux niveaux a permis de structurer ma pratique de l'enseignement. Le premier niveau est la planification à court terme dite traditionnelle, c'est-à-dire l'enseignement proprement dit sur lequel a porté l'effort et l'expérience depuis plus de quinze ans. Le deuxième niveau est la planification prospective, c'est-à-dire la recherche des fins idéales d'un acte d'enseigner. Notre recherche permet de nous y engager.

Dans le prochain chapitre nous tenterons d'amorcer une réponse à cette question de recherche : quels sont les fondements théoriques de notre pratique de l'enseignement? Cette recherche des fondements de notre pratique, nous amène à aborder, dans le chapitre suivant, le domaine des fondements de l'éducation.

Cadre théorique

La problématique nous a présenté comme témoin des changements législatifs du système scolaire au cours de la décennie de 1960 et un praticien tentant de s'adapter aux impacts de ces changements au cours de la décennie 1970. De maître bien encadré par le système tant au plan des valeurs à véhiculer que des programmes à transmettre (1960-1970), la décennie suivante a libéralisé le système de valeurs et a demandé au maître de produire ses outils. Si dans notre pratique, la production d'outils a pu être résolue en se raccrochant à une planification de l'action, le pourquoi de cette action demeure une question entière. Le but de la recherche est de dégager les fondements qui caractérisent notre pratique. Le but de ce chapitre est d'énoncer le cadre théorique qui lui est nécessaire. Il nous amène à explorer le domaine des fondements de l'éducation. Cette démarche, loin d'être accessoire, est identifiée comme une nouvelle compétence du maître par certains auteurs. Nous l'aborderons dans un premier point. Ensuite, nous tenterons d'inventorier les plus importants modèles proposés à l'éducateur québécois. Dans un troisième point, nous accorderons une attention particulière à la typologie de Bertrand et Valois.

1. La recherche des fondements : une nouvelle compétence du maître.

Le système scolaire du Québec a connu un développement considérable depuis les vingt dernières années. L'école, tout en continuant de

donner les principaux apprentissages de base : savoir lire, écrire et compter, a ajouté d'autres domaines de formation. Les enseignants et enseignantes habitués de pratiquer une pédagogie dite traditionnelle doivent s'adapter rapidement.

La pratique de l'enseignement se transforme peu à peu et le métier d'enseignant demande des compétences de plus en plus grandes. Le rôle du maître prend de nouvelles dimensions. Selon des auteurs consultés, nous pouvons dégager cinq compétences requises.

Une première compétence exige que l'enseignant se tienne au courant des développements en éducation, en matière scientifique et idéologique. Olivier Reboul nous dit à ce sujet : "L'enseignant n'est plus celui qui détient une compétence acquise une fois pour toute... En fait la compétence de l'enseignement est double, il sait ce qu'il enseigne et il sait comment enseigner."¹ Gable et Porter ajoutent ceci :

Pour cela, il nous faut désormais ne plus considérer le maître comme celui qui fournit un matériel d'instruction pré-établi en fonction d'idées toutes faites, comme un acteur obéissant dans un décor qui n'est pas de lui, mais comme un prophète, un initiateur, comme celui qui élabore des programmes, dessine le contexte d'apprentissage, s'efforce avec constance et délibérément de modifier les goûts de ses élèves et qui, par son influence, parvient à leur faire accepter ou rejeter les messages que portent les tabous et les mythes et accélère ainsi le processus de changement auquel on assiste actuellement au coeur même de la société².

-
1. Olivier Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre?, Presses Universitaires de France, Paris, 1980, p. 111.
 2. Norman Gable et James Porter, L'évolution du rôle du maître, Unesco, Paris, 1977, p. 30.

Une seconde compétence demandée à l'enseignant consiste en la recherche d'outils pour se former. Il doit constamment s'intéresser et prendre une part active et critique à la société.

Dès le départ, cela exigera du maître un plus haut niveau de formation générale que par le passé...ainsi qu'une meilleure compréhension de la psychologie humaine, de la sociologie et du processus d'apprentissage. Ce qu'il faudra aussi c'est une formation en cours d'emploi et un recyclage systématique³.

Une troisième compétence demande à l'enseignant qu'il se préoccupe de l'innovation pédagogique en maîtrisant un savoir, une méthodologie, des aptitudes et des habiletés nécessaires dans une société de technologie et de science. "Le savoir-faire, nous dit Reboul, ne se traduit pas à répéter un certain nombre de performances; il est une compétence qui permet de juger, d'apprécier, de critiquer les performances existantes et d'innover par rapport à elles."⁴ De plus, Reboul juge sévèrement l'enseignant qui tombe dans la routine : "Un maître persuadé qu'il n'a plus rien à apprendre et que ses élèves n'ont plus rien à lui apprendre prouve moins sa compétence que son incompetence."⁵

Une quatrième compétence demande de tenir un discours cohérent c'est-à-dire de prouver la nécessité auprès du milieu (parents, collègues, direction) et de façon convainquante, certains changements en éducation.

3. Ibid, p. 94.

4. Olivier Reboul, op. cit., p. 116

5. Ibid, p. 111.

Et si l'on veut qu'une réforme réussisse...il ne faut pas oublier ceux qui auront à appliquer la réforme : les maîtres. Qu'ils soient bons ou mauvais, la question n'est pas là, étant donné que d'une manière ou d'une autre, ils devront être associés à cette réforme⁶.

Enfin, une cinquième compétence lui demande qu'il possède un sens aigü de l'éthique professionnelle afin de s'ouvrir au monde extérieur en harmonie avec le milieu scolaire.

En d'autres termes, les maîtres devraient être conscients de l'importance de la mission qu'ils sont appelés à remplir dans la communauté locale sur le plan professionnel et civique en tant qu'agents du développement et du changement⁷.

Ce métier exigeant n'a jamais été facile et ne le sera jamais. Les bouleversements qu'ont subi l'enseignement secondaire et la société au cours des 20 dernières années et qui se poursuivent encore rendent ce métier difficile. Hervé Hammon et Patrick Rotman nous disent :

Les adolescents qui fréquentent l'école sont à l'image de la société dans laquelle ils sont immergés. Comme elle, ils subissent d'étonnantes et fulgurantes mutations sociales et culturelles. Qu'on le regrette ou qu'on s'en félicite, le "dehors", par le biais des élèves, entre dans l'école⁸.

-
6. Dragoljub Najman, L'éducation en Afrique, que faire?, cité dans Norman Gable et James Porter, L'évolution du rôle du maître, Unesco, Paris, 1977, p. 36.
 7. Ibid, p. 46.
 8. Hervé Hammon et Patrick Rotman, Tant qu'il y aura des maîtres, Edition du Seuil, Paris, 1984, p. 43.

La société juge sévèrement l'enseignant malgré des efforts louables de la majorité d'entre eux. On le dit routinier, n'ayant pas le souci de renouvellement. C'est en ces termes que Haman et Rotman viennent l'affirmer :

Même en disposant d'inépuisables ressources de fraîcheur, le risque est vif de reproduire des automatismes ... On passe son temps à enseigner des choses qu'on sait, et on n'a pas le temps d'apprendre les choses qu'on ne sait pas. D'où le péril évident de ne plus parvenir à dégager du temps pour son propre entretien. Et finalement de perdre la curiosité intellectuelle qui permettrait d'élargir l'horizon. La tentation de la routine est manifeste⁹.

Certains enseignants n'apprécient guère qu'on les juge mais certaines critiques peuvent jeter un doute sur leur sérieux. Ils ne sont pas conscients de l'influence et des conséquences que leur acte d'enseigner a sur leurs élèves.

Ils plaident que les causes profondes, déterminantes de l'échec sont hors d'atteinte de leur champ d'action. A les entendre, ils sont les mieux placés ou les moins qualifiés pour décider de leur élève ... Si les enfants tournent mal, ce ne peut être que malgré leurs soins vigilants¹⁰.

Toutes ces exigences et ces compétences demandées à l'enseignant le rendent plus conscient de son rôle d'agent de changement social. Cela

9. Ibid, p. 100.
10. Ibid, p. 135.

se traduit dans sa pratique de l'enseignement. Les enseignants "spécialistes" du secondaire ne doivent plus laisser pour compte certains élèves ayant des besoins particuliers. La diversité des méthodes proposées et, désormais, l'importance de l'évaluation des apprentissages ouvrent des perspectives intéressantes mais plus complexes.

Ainsi, ayant vécu les changements pédagogiques de ces deux dernières décennies au Québec, je ne puis demeurer indifférent. La place que j'accorde au perfectionnement suscite un intérêt croissant. Des expériences pédagogiques telles l'abolition des voies au secondaire ou l'organisation d'équipe pluri-disciplinaire m'ont aidé à m'intéresser davantage à ma profession et sont de nature à m'éviter de tomber dans la routine trop facile.

Les innovations pédagogiques et les nouveaux programmes conduisent donc l'enseignant à chercher le "Pourquoi des choses". Pourquoi telle approche pédagogique est-elle préconisée? Quelle théorie pourrait l'appuyer? Quelles sont les valeurs qui ont inspiré les plans de cours? La succession rapide des changements ayant affecté le système scolaire fait par contre perdre de vue les fondements au praticien. Toutes ses énergies, trop souvent, sont portées sur l'action en classe et non sur la réflexion. Or, il appert que cette recherche des fondements à sa pratique doit s'inscrire comme une des compétences du maître s'il veut remplir adéquatement son rôle.

C'est pourquoi, dans la présente étude, nous essaierons d'aller plus au fond des choses et nous tenterons de trouver les principes et les fondements de ma pratique de l'enseignement.

L'enseignant qui définit bien sa position et qui tente de trouver les fondements de sa pratique de l'enseignement est un professionnel capable de s'affirmer, de développer des stratégies d'apprentissage efficaces et qui prouve sa compétence à tous les jours. Ceci pourrait constituer l'affirmation d'une première croyance qui sous-tend notre pratique de l'enseignement. Voyons maintenant quels modèles s'offrent à l'éducateur québécois.

2. Modèles en éducation

Cette recherche des fondements théoriques nous amène à circonscrire les croyances, les valeurs et les conceptions qui conditionnent notre façon d'agir et de réagir en situation de classe dans un contexte québécois. A ce sujet Camille Laurin nous dit :

L'acte pédagogique d'hier, d'aujourd'hui ou de demain est un acte lourd de signification sociale et même politique. C'est un acte qui engage tout l'être de l'éducateur et qui pourtant exige une compétence particulière¹¹.

11. Camille Laurin, L'enseignant et l'enseignante des professionnels, Québec : Ministère de l'Éducation, quatrième Trimestre 1981, p. 5.

D'autres auteurs québécois Yves Bertrand et Paul Valois le disent en ces mots :

Rien n'est indifférent en éducation, et que nous tendons toujours, implicitement ou explicitement de former des hommes et des femmes selon un modèle de la personne et de la société que nous privilégions¹².

La recherche des fondements théoriques nous a conduit à identifier plusieurs auteurs et leur conception. Deux auteurs québécois tentent de faire la synthèse des options qui se présentent à l'éducateur québécois avant de proposer leur propre modèle intégrateur. Dans cette optique, Bertrand et Valois parlent de ces conceptions en les appelant "modèles en éducation". Diverses expressions sont utilisées pour parler d'une même réalité. Les plus connues sont, outre modèle en éducation, modèle éducationnel, modèle pédagogique et modèle en enseignement. Nous les définissons.

Selon Alain Touraine, "Un modèle est une représentation simplifiée et symbolique d'une réalité complexe¹³". Il s'agit donc de dégager les composantes de la réalité scolaire et de les traduire en une structure rationnelle cohérente. Ces modèles sont appelés parfois "modèles éducationnels". Le Ministère de l'Éducation utilise l'expression "modèle pédagogique". Il le définit comme une pratique pédagogique qui vise à

12. Yves Bertrand et Paul Valois, *op. cit.*, p. 2.

13. Ginette Lépine, Analyse des modèles utilisés dans l'éducation au Québec, Les éditions coopératives Albert Saint-Martin, Montréal, 1977, p. 15.

planifier tous les éléments d'un processus d'apprentissage tout comme l'on planifie une production technologique sophistiquée¹⁴.

Bruce Joyce et Marsha Weil définissent un modèle en enseignement en ces termes : "Quand un enseignant a un centre d'intérêt bien identifié et un cadre de référence pour le rationaliser on peut dire qu'il a un modèle en enseignement"¹⁵. Les définitions que nous pourrions donner à une approche ou à un courant pédagogique se rapprochent de celles des modèles. Ce sont toutes des activités ou des pratiques dont la thématique est profonde et liée au choix des valeurs et des croyances pédagogiques.

Il existe donc plusieurs appellations de toutes ces options en éducation appelées souvent courants, théories idéologiques, modèles, approches ou options. Dans la présentation qui suit, nous utiliserons les termes retenus par les auteurs mêmes.

-
14. Conseil Supérieur de l'éducation, Activité pédagogique, Tome II, Rapport annuel 1981-82, Québec : Ministère de l'Éducation, p. 91.
 15. Bruce Joyce et Marsha Weil, Models of Teaching, Prentice-Halls, New Jersey, 1972, p. 15.

Dans le Québec d'aujourd'hui, il n'existe plus de consensus général sur les objectifs à atteindre en éducation. Le modèle unique d'école n'existe plus.

Il n'y a plus de modèle unique: divers modèles d'école sont en train de se dessiner. Ainsi le modèle traditionnel concerne ses partisans pour qui l'élève est une personnalité à former, à qui il faut inculquer des connaissances et des règles de vie. Un second est en train de prendre (.....) pour qui l'élève est le (.....) s'éduquant que l'éducateur a pour charge d'aider mais à qui il laisse l'autonomie et la créativité¹⁶.

La classification proposée par Bertrand et Valois est un inventaire ou un répertoire de quelques "quatre-vingts approches pédagogiques qui ont une certaine notoriété publique"¹⁷. Le tableau 2 présente quelques options parmi les plus répandues. Elles sont regroupées et associées aux auteurs qui les ont proposées. Cette classification tente de faire l'intégration des conceptions de quinze auteurs différents et reconnus auxquels s'ajoute la proposition d'options de Bertrand et Valois. Elle permet de ramener de façon simplifiée, les affinités ou les ressemblances de chacune d'où l'appellation "typologie". Une typologie se veut une classification. L'on retrouve un ordre selon des axes et des principes. Un modèle, pour sa part, est une conception présentée par un auteur.

16. Pierre Angers, Les modèles de l'institution scolaire, Centre de développement en environnement scolaire, UQTR, Trois-Rivières, 1976, p. 23.

17. Yves Bertrand et Paul Valois, op. cit., p. 1.

TABLEAU 2 : Essai de comparaison des typologies des modèles en éducation¹⁸

MODES	C.S.E.*	BARNER	MOLLO	ANGERS	LÉGARÉ	KOHLBERG MAYER	JOYCE WEL	LAPP BENDER ET AUTRES	BUTLER BLORUSKI	ALLARD ET AUTRES (C.S.E.)†	PAQUETTE	LÉPINE	ESHER VALLANCE	GRAND MAISON	BERTRAND VALOIS
Education concentrée	Conception mécaniste	Systèmes fermés d'enseignement	École traditionnelle	Modèle 1, domination du maître sur l'étudiant	Pensée catholique	Transmission culturelle	Modèles de traitement de l'information	Education classique	Modèles de performance	Courant traditionnel Courant traditionnel renoué	Pédagogie encyclopédique	Pédagogie normative	Rationalisme académique	École courtoise de la machine économique École technobureaucratique	Paradigme rationnel
								Education technologique		Enseignement systématique	Pédagogie fermée formelle		Cumulum comme technologie	École centra-intégrateur des apprentissages	Paradigme technologique
							Modèles de modification du comportement		Modèles contactuels fermés						
				Modèle 2, domination de l'étudiant sur le maître	Pensée libertaire	Romantisme		Education personnalisée		Courant puéril-centrique	Pédagogie libre			École communarde	
	Conception organique	Systèmes ouverts	École nouvelle	Modèle 3, interaction entre le s'adapant et le maître		Education progressive	Modèles personnalisés Modèles de l'interaction sociale	Education interactionnelle	Modèles contactuels ouverts	Courant socio-centrique	Pédagogie ouverte et informelle		Auto-développement		Paradigme humaniste
Autodidacte									École communale expérimentale				Reconstruction sociale	École instrument politico-écologique École communautaire	
					Pensée marxiste							Pédagogie humaniste institutionnelle Pédagogie de la conscientisation populaire			Paradigme de la pédagogie institutionnelle
														École, lieu de l'homme	Paradigme inventif (autres paradigmes)

18. Yves Bertrand et Paul Valois, op. cit., p. 58.

Le nom des auteurs subdivise le tableau dans sa dimension verticale. Les subdivisions horizontales sont déterminées par le nombre d'options que chacun des auteurs propose dans son modèle. Ainsi quatre modèles se définissent par deux options opposées. Moles définit le couple éducation concentrée - autodidaxie. Le couple conception mécaniste - conception organique est proposée par le Conseil Supérieur de l'éducation. Marien parle du couple systèmes fermés d'enseignement - systèmes ouverts. Mollo traite du couple école traditionnelle - école nouvelle. Trois auteurs nous présentent trois options chacun. Angers parle des options suivantes : 1) domination du milieu sur l'étudiant, 2) domination de l'étudiant sur le milieu et interaction entre le s'éduquant et le milieu. Légaré présente la pensée catholique, la pensée libertaire et la pensée marxiste. Enfin, Kohlberg et Mayer traitent des options : Transmission culturelle, romantisme et éducation progressive.

Cinq auteurs nous présentent un modèle en quatre options. Celles de Joyce et Weil sont les suivantes : modèles de traitement de l'information, modèles de modification du comportement, modèles personnalisés, modèles de l'interaction sociale. Lapp, Bender et autres nous parlent des suivantes : éducation classique, éducation technologique, éducation personnalisée, éducation interactionnelle. Butler et Biloruski traitent de modèles en performance, modèles contractuels fermés, modèles contractuels ouverts - école communauté expérimentale. Paquette définit les quatre suivantes : pédagogie encyclopédique, pédagogie fermée formelle,

pédagogie libre et pédagogie ouverte et informelle. Enfin, Lépine nous présente les suivantes : pédagogie normative, pédagogie communautaire, pédagogie humaniste institutionnelle, pédagogie de la conscientisation populaire.

Trois auteurs nous présentent cinq options différentes. Allard et autres offrent : courant traditionnel, courant traditionnel rénové, enseignement systématique, courant puéro-centrique et courant socio-centrique. Celles de Eisner et Vallance sont : rationalisme académique, développement des processus cognitifs, curriculum comme technologie, auto-développement et reconstruction sociale. Enfin, Bertrand et Valois traitent de paradigme rationnel, de paradigme technologique, de paradigme humaniste, de paradigme de la pédagogie institutionnelle et de paradigme inventif.

Finalement, un seul auteur présente sept options. Il s'agit de Grand'Maison. Il parle de sortes d'écoles : école courroie de la machine économique, école techno-bureaucratique, école centre-intégrateur des apprentissages, école communarde, école instrument politico-idéologique, école communautaire et école lieu de l'homme.

Bertrand et Valois nous présentent une brève analyse de ces modèles et nous montrent qu'ils ne sont pas tous comparables quant à l'objet considéré. Grand'Maison ainsi que Angers s'attardent aux types d'écoles et d'institutions scolaires. Eisner et Valance ainsi que Butler et

Biloruski parlent d'orientation du curriculum. Paquette parle de modèles utilisés en éducation. Le Conseil Supérieur de l'éducation traite de conceptions éducatives. Par ailleurs, Allard et autres parlent de courants pédagogiques en terme d'enseignement. L'enseignement est au coeur du modèle de Joyce et Weil. Somme toute, ces modèles nous apparaissent davantage complémentaires que complets en soi. Toutefois, ils affirment la relation étroite entre l'école et la société et leur influence réciproque. Nous allons tenter de cerner de plus près ce qu'ils véhiculent.

Ginette Lépine, l'un des auteurs les plus récents (1980), présente l'école comme un lieu où se manifestent les idéologies à travers la pédagogie :

Tous les modèles pédagogiques dépendent d'un choix idéologique. Dans l'unité institutionnelle scolaire se manifeste une idéologie de la reproduction du mode de domination sociale car la classe supérieure a une emprise sur le système institutionnel et sur l'organisation sociale. A l'intérieur de cette unité institutionnelle scolaire se manifeste également une contestation de cette emprise¹⁹.

19. Ginette Lépine, op. cit., p. 5.

Ginette Lépine nous présente quatre options à caractère sociologique.

1. Celle de la pédagogie normative : elle a pour objectif de préparer les enfants à assumer des fonctions dans la société en vue d'assurer son maintien.
2. Celle de la pédagogie humaniste institutionnelle : elle viserait à former "des individus capables de prendre des décisions et de collaborer en vue d'améliorer le processus démocratique"²⁰.
3. Celle de la pédagogie de la conscientisation populaire : elle "viserait à amener les individus à se conscientiser dans le but qu'ils s'opposent aux contrôles et instaurent un état socialiste"²¹.
4. Celle de la pédagogie communautaire : l'objectif visé est de former des individus engagés dans l'action et la reproduction de la société en vue de l'instauration d'un socialisme de participation.

Le Conseil Supérieur de l'éducation, dans L'activité pédagogique (1982), distingue deux options. D'une part, la conception mécaniste

20. Yves Bertrand et Paul Valois, op. cit., p. 44.

21. Ibid., p. 145.

présente l'enseignant comme un transmetteur qui donne des informations et l'étudiant comme un récepteur de ces informations. D'autre part, la conception organique, voit plutôt l'apprentissage comme une expérience active dans la vie intérieure de l'étudiant. Les professeurs sont vus comme des aides ou des personnes-ressources.

Jacques Grand'Maison nous propose plutôt divers types d'école basée sur une pédagogie sociale. Il tente de préciser les caractéristiques d'une stratégie pédagogique de la formation humaine. Il propose des moyens et des outils pour promouvoir une pédagogie capable d'assumer les changements culturels, sociaux et économiques de la société réelle et de ses milieux de vie. Il décrit une structure participative de l'école. Pour l'auteur, l'école doit viser la formation d'un homme qui se juge par "la qualité de sa liberté responsable de ses solidarités réelles, de son courage lucide et entreprenant ... Que les hommes sachent se servir de leur tête, de leur coeur et de leurs mains"²².

Pierre Angers nous apporte, dans son ouvrage Les modèles de l'institution scolaire, trois options qu'il qualifie lui-même de modèles. Dans son modèle 1, le développement humain est fondé sur une attitude réaliste dont la première idée est l'acceptation des contraintes et des

22. Jacques Grand'Maison, Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Stanké, Montréal, 1976, p. 178.

déterminations qui font partie de la condition humaine. Son modèle 2 suscite un agir conforme aux finalités de l'ordre établi. Enfin dans son modèle 3, l'homme croit qu'une autre forme de développement est possible : le développement qui se présente comme la création de l'homme par l'homme. L'ouvrage de Angers fournit une connaissance de l'institution scolaire considérée dans ses dimensions internes et dans ses relations avec la personne et la société.

Claude Paquette définit sa proposition par l'identification de quatre courants. Une pédagogie encyclopédique où l'étudiant doit se conformer aux règles en se soumettant à l'autorité du maître. Une pédagogie fermée et formelle où l'étudiant doit devenir "capable de" et où la productivité et l'efficacité y sont valorisées. Une pédagogie libre où l'enfant est au coeur de l'action, il est le roi et maître de son action. Une pédagogie ouverte et informelle où l'apprentissage est fait dans l'autonomie et la liberté. Les courants pédagogiques dont fait mention Allard et autres sont le courant traditionnel, le courant traditionnel rénové, l'enseignement systématique et le courant centré sur la personne. Tous ces courants pédagogiques influencent la pratique pédagogique : l'orientation qu'on se donne et celle qu'on subit. La pédagogie neutre n'existe pas.

Il n'y a pas de pédagogie neutre, de pédagogie qui ne soit pas influencée et n'influence pas en retour les personnes, voire la société toute entière. La prise de conscience du "programme caché" permet de percevoir comme certains traits négatifs de la société s'incarnant dans le vécu scolaire,

par l'intermédiaire à la fois de l'organisation scolaire et des attitudes des intervenants²³.

Joyce et Weil présentent des options qu'ils qualifient aussi de modèles. Ils soutiennent la thèse que l'acte pédagogique est efficace s'il y a diversification des méthodes en fonction des styles cognitifs d'apprentissage. Ces modèles consistent à concentrer l'énergie pour rejoindre l'élève en lui proposant un environnement plus ou moins structuré en relation avec ses besoins intellectuels et affectifs. L'approche de Joyce et Weil s'articule donc à partir de la psychologie du développement.

Les modèles pédagogiques de Joyce et Weil se caractérisent par des catégories opérationnelles et par un environnement observable et discernable. Un modèle implique selon les auteurs : des buts généraux et des moyens pour les atteindre, une description des activités, des principes de réactions de l'enseignant, une structure solide, des exigences techniques et humaines, des exemples d'implantation et une application.

Joyce et Weil distinguent quatre familles de modèles qui mettent l'accent sur des buts et des moyens différents.

23. Conseil Supérieur de l'éducation, op. cit., p. 95.

1. les modèles inspirés de la personne : ils cherchent à favoriser les relations personnelles et la croissance autonome de l'élève.
2. les modèles d'interaction sociale : ils sont plus dépendants du dynamisme d'un groupe donné et de son processus d'interactions.
3. les modèles du traitement de l'information : ils reposent sur des activités visant directement à transmettre un contenu et à développer des habiletés.
4. les modèles inspirés de la modification de comportement : ils misent sur des récompenses et sur le contrôle des activités.

Somme toute, plusieurs options sont offertes à l'éducateur québécois et nous pouvons compter sur une tentative de synthèse assez complète réalisée par Bertrand et Valois. Ces options se rapportent aux modèles d'enseignement, aux modèles éducationnels, aux modèles pédagogiques et aux types d'école. Au delà d'un inventaire et d'une synthèse, Bertrand et Valois en effectuent une analyse pour en dégager un modèle intégrateur fondé sur la relation école et société. Les auteurs le qualifie de typologie.

3. Typologie de Bertrand et Valois

Les auteurs proposent un modèle intégrateur dont les options appelées paradigmes découlent de la relation entre la société et l'école.

L'énoncé caractérisant la société est appelé paradigme socio-culturel et l'énoncé caractérisant l'école est appelé paradigme éducationnel. Dans leur ouvrage, Bertrand et Valois retiennent la définition formulée par Kuhn de ce qu'est un paradigme :

1. Le sens sociologique, c'est-à-dire un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné.

2. Les solutions concrètes d'énigmes qui, employées comme modèles ou exemples, peuvent remplacer les règles explicites en tant que bases de solution pour les énigmes qui subsistent dans la science normale²⁴.

Le paradigme se veut donc un ensemble ou un référentiel commun pour un groupe donné. Ce référentiel suggère une façon de faire. La société québécoise présenterait des modèles reposant sur quatre paradigmes socio-culturels d'où découlent cinq paradigmes éducationnels. Nous les définirons et nous verrons les relations existant entre ces deux catégories de paradigmes. Les quatre paradigmes socio-culturels sont : le paradigme industriel, le paradigme existentiel, le paradigme dialectique et le paradigme de la symbiosynergie. Le paradigme des sociétés industrielles est qualifié de paradigme dominant.

Un paradigme socio-culturel pourrait se définir comme étant un ensemble de valeurs, de croyances ou de fins idéales sur une pratique donnée. Bertrand et Valois le définissent ainsi.

24. Yves Bertrand et Paul Valois, op.cit., p. 30.

Un ensemble de croyances, de conceptions aux généralisations et de valeurs comprenant une conception de la connaissance, une conception des relations personne-société-nature, un ensemble de valeurs-intérêts, une façon de faire, un sens global qui, d'une part, sous forme d'exemples définissent et délimitent pour un groupe social donné, son champ possible et sa pratique sociale et culturelle et qui, d'autre part assurent par le fait même sa cohérence et sa relative unanimité²⁵.

Voici maintenant les éléments des composantes de chacun des paradigmes socio-culturels de leur typologie.

A. Paradigme industriel

Ce paradigme présente le progrès matériel et la rationalité scientifique comme application aux activités humaines. "C'est une omniprésence de la technologie, qu'elle soit du contrôle, de la manipulation, de la programmation, de l'analyse ou de la prise de décision"²⁶.

B. Paradigme existentiel

Ce paradigme se veut centré sur la personne. L'accent est mis sur la personne en tant que fin (sujet) et non comme moyen (objet). L'interaction des personnes poursuivant une même fin est une façon de faire à favoriser.

C. Paradigme dialectique

Ce paradigme est fondé sur les vues marxistes de la société. Le mouvement ouvrier révèle, par ses lettres, les failles du système capi-

25. Ibid., p. 32.

26. Ibid., p. 32.

taliste. La solution serait l'autogestion. G. Lapassade la définit ainsi :

L'autogestion est un système d'organisation de la population et de la vie sociale dans lequel l'organisation et la gestion cessent d'être la propriété privée de quelques-uns pour devenir propriété commune²⁷.

D. Paradigme symbiosynergie

Ce paradigme s'appuie sur les valeurs suivantes : la vie, l'unicité des personnes et des communautés de vie et de travail; la recherche du sens de la vie; la beauté, la justice, l'infinité, l'amour; l'altruisme, la vérité. Ce paradigme est fondé sur l'hétérogénéité des personnes, des communautés de l'environnement engagé dans un procès dont la finalité est à inventer. Il est centré sur la personne totale.

Les auteurs proposent également cinq paradigmes éducationnels associés à ces paradigmes socio-culturels. Un paradigme éducationnel se définirait ainsi : un ensemble de variables essentielles, des orientations, des normes, des règles et des variables d'action, processus et instruments spécifiques d'apprentissage. Les cinq paradigmes éducationnels sont le paradigme rationnel, le paradigme technologique, le paradigme humaniste, le paradigme de la pédagogie institutionnelle et le

27. George Lapassade, Groupes, organisation et institution, p. 206. cité dans Yves Bertrand et Paul Valois, op. cit., p. 171.

paradigme inventif. Voici les éléments des composantes de chacun des paradigmes éducationnels de cette typologie.

A. Paradigme rationnel

Caractérisé par une conception de l'éducation très structurée, très ordonnée et orientée vers la transmission d'un savoir pré-déterminé, ce paradigme présente la science comme modèle de connaissance. Tout est centré sur l'ordre existant et les décisions sont prises par une minorité d'élus. L'individu doit s'adapter à cette société et il contribue au maintien de la permanence de cette société existante.

B. Paradigme technologique

Ce paradigme accorde la prédominance à la science et à la technologie. L'éducation est une science et cette science explique les conditions d'apprentissage et aide à construire des programmes pertinents. La transmission du développement technologique et l'utilisation de technologie est au coeur de ce paradigme. Il appuie le mode dominant de la connaissance et affiche une apparente neutralité en s'abstenant de toute critique normative. Comme pour le paradigme rationnel, l'individu contribue au maintien de la permanence de la société existante.

C. Paradigme humaniste

Ce paradigme est centré sur l'enfant. Le soi, la vie, l'expression libérante, l'expérience unificatrice sont les valeurs de base. L'enfant doit se sentir bien dans sa peau. Le savoir "avoir", c'est-à-dire acquisition de connaissances, est remplacé par le savoir "être". C'est

l'individu qui a le pouvoir et il contribue au statu quo sociétal, au maintien de l'ordre des choses mais il aide à le rendre plus humain, à s'adapter. Ce paradigme, tout en maintenant l'ordre établi comme les deux paradigmes précédents, met l'accent sur une société centrée sur la personne.

D. Paradigme de la pédagogie institutionnelle

Ce paradigme propose une société différente de celle proposée par les trois paradigmes précédents. Il favorise une transformation radicale de cette société où l'on retrouve l'abolition des rapports entre dominants et dominés. Le savoir "faire" ou le savoir "agir" a prédominance sur le savoir contenu. Le savoir "être" a la priorité sur le savoir "faire" et finalement le savoir "se situer" a priorité sur tous ces savoirs.

E. Paradigme inventif

Favorisant une transformation de la société comme le paradigme de la pédagogie institutionnelle, ce paradigme ajoute cependant cet aspect : il contribue à l'avènement de nouvelles communautés démocratiques. Il veut donc développer la capacité d'invention sociale et la création de nouvelles institutions sociales chez les personnes-communautés.

Quand nous examinons de près les définitions des quatre paradigmes socio-culturels et des cinq paradigmes éducationnels de la typologie

proposée par Bertrand et Valois, on constate que des relations étroites existent entre ces deux types de paradigmes.

4. Relations entre les paradigmes

A. Le paradigme industriel (socio-culturel), le paradigme rationnel (éducatif) et le paradigme technologique (éducatif) sont tous les trois centrés sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes. L'individu contribue au maintien du statu quo sociétal.

B. Le paradigme existentiel (socio-culturel) et le paradigme humaniste (éducatif) sont centrés sur la croissance de la personne. Ils favorisent la création d'une société centrée sur la personne, tout en contribuant au statu quo sociétal.

C. Le paradigme dialectique (socio-culturel) et le paradigme de la pédagogie institutionnelle (éducatif) sont fondés sur l'abolition des rapports dominants et dominés et favorisent la transformation radicale de la société.

D. Le paradigme symbiosynergie (socio-culturel) et le paradigme inventif (éducatif) sont centrés sur la construction de nouvelles communautés démocratiques de personnes. Ils favorisent la transformation de la société.

Les auteurs illustrent les relations entre les paradigmes socio-culturels et les paradigmes éducationnels par ce tableau :

TABLEAU 3

Relations entre les paradigmes socio-culturels
et les paradigmes éducationnels

Paradigme socio-culturel	Paradigme éducationnel
paradigme des sociétés industrielles (industriel)	paradigme rationnel paradigme technologique
paradigme des sociétés centrées sur la personne (existentiel)	paradigme humaniste
paradigme des sociétés ouvrières (dialectique)	paradigme de la pédagogie institutionnelle
paradigme des nouvelles communautés démocratiques (symbiosynergie)	paradigme inventif

Ces relations nous permettent de voir le lien étroit unissant une conception de la société et une conception d'une pratique de l'enseignement. A ce sujet, les auteurs ajoutent : "Une pratique de l'éducation n'est pas indépendante du paradigme socio-culturel"²⁸. Ils précisent aussi l'orientation de cette pratique en terme de comportements :

28. Yves Bertrand et Paul Valois, op. cit., p. 29.

En orientant la pratique éducative dans un sens, nous prenons parti pour un ensemble de normes, de fonctions qui définissent le sens de la pratique pédagogique, ainsi que pour un ensemble de modalités de fonctionnement, d'exemples et de comportements qui concrétisent cette pratique²⁹.

Ce lien s'établit en terme de conséquence dont l'enseignant doit se sentir responsable. L'école n'est pas en retrait de la société et l'attitude du professeur est déterminante sur le comportement et le développement cognitif des étudiants. "Qui se demande si sa conception de l'éducation n'est pas génératrice d'inadaptation scolaire ou de violence sous toutes ses formes?"³⁰

Le Conseil Supérieur de l'éducation affirme également ce lien et nous fait ressortir les points qui peuvent aider un choix raisonné et lucide.

Toute pédagogie est indissociable d'un univers de valeurs personnelles et de caractéristiques sociales, il faut choisir et orienter consciemment ces pratiques pédagogiques en fonction d'une part, d'une conception où l'homme et la femme sont plus authentiques, plus complets, plus actifs, plus autonomes, et en fonction, d'autre part, d'une conception de la société qui soit conciliable avec cette conception de la personne et la rende possible³¹.

Finalement le choix éducationnel de tout enseignant, tant dans les valeurs, les méthodes d'enseignement, les stratégies, les relations

29. Ibid., p. 11.

30. Ibid., p. 26.

31. Conseil Supérieur de l'éducation, op. cit., p. 95.

maîtres-élèves, la forme d'évaluation, est le reflet de son choix sociétal et les auteurs le disent ainsi :

Le choix d'un paradigme éducationnel se fonde sur le choix d'un paradigme socio-culturel. A son tour, le choix d'un paradigme socio-culturel implique une option pour un type de société que nous voulons nous donner³².

Le type de société que nous voulons nous donner correspond-il?

- au maintien de l'ordre établi et à la reproduction sociale
- à l'évolution et à l'adaptation de la société
- à la transformation radicale de la société³³

L'ouvrage de Bertrand et Valois fournit les paramètres qui permettent de dégager le choix sociétal, le paradigme socio-culturel et le paradigme éducationnel qui caractérisent ma pratique de l'enseignement. Ainsi nous avons vu que certains modèles étaient centrés sur le maintien de l'ordre établi et sur le statu quo sociétal, d'autres par contre, proposent la transformation radicale de la société ou encore l'avènement de nouvelles communautés démocratiques. Plusieurs auteurs nous ont aidés à clarifier ces choix. Qu'il s'agisse de Grand'Maison et de Angers avec leurs types d'école et d'institutions scolaires, de Paquette et du Conseil Supérieur de l'éducation avec leurs modèles en enseignement, de Ginette Lépine avec des modèles en éducation ou encore de Bertrand et Valois avec leurs paradigmes socio-culturels et éducationnels, tous affirment le lien étroit entre l'école et la société.

32. Yves Bertrand et Paul Valois, op. cit., p. 27.

33. Ibid, p. 2.

Ce chapitre visait à produire le cadre théorique de notre recherche des fondements théoriques d'une pratique de l'enseignement. Quatre parties composaient ce chapitre.

La première partie est la recherche des fondements, une nouvelle compétence du maître. Cette compétence qui exige du maître qu'il se tienne au courant des développements en éducation, qu'il soit à la recherche d'outils pour se former, qu'il se préoccupe de l'innovation pédagogique, qu'il tienne un discours cohérent et enfin qu'il possède un sens aigu de l'éthique professionnelle. Cette compétence demandée le rend plus conscient de son rôle d'agent et changement social.

La deuxième partie nous permet d'explorer les différents modèles proposés à l'éducateur québécois. Qu'il s'agisse de Bertrand et Valois, de Joyce et Weil, de Ginette Lépine, du Conseil Supérieur de l'éducation, de Jacques Grand'Maison, de Pierre Angers, de Claude Paquette, ils affirment tous le lien étroit unissant l'école et la société.

La troisième partie est la présentation de la typologie de Bertrand et Valois. Nous voyons comment ils réussissent à dégager un modèle intégrateur des différents modèles qu'ils ont réussi à inventorier. Ils regroupent les modèles étudiés se rapportant à la société sous l'appellation de paradigme socio-culturel et ils regroupent les modèles étudiés se rapportant à l'école sous le nom de paradigmes éducationnels.

La quatrième partie nous montre le lien existant entre ces deux types de paradigmes : éducationnels et socio-culturels. Bertrand et Valois nous font découvrir qu'une pratique en éducation n'est pas indépendante d'une conception de la société.

La mise en relation entre, d'une part, les connaissances dégagées dans ce chapitre et, d'autre part, la conception de notre pratique énoncée au chapitre précédent nous permet de prétendre que notre pratique de l'enseignement se rapporte aux paradigmes éducationnels rationnel, technologique et humaniste et aux paradigmes socio-culturels industriel et existentiel. Ma pratique de l'enseignement est centrée sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes. Elle contribue au statu quo sociétal. Elle est également centrée sur l'efficacité de la communication éducative et sur le développement de la personne. Cela est caractérisé par une conception de l'éducation très structurée, très ordonnée et orientée vers un savoir déterminé. La science explique les conditions d'apprentissage et aide à construire des programmes pertinents. Les décisions sont prises par une minorité d'élus et tout est centré sur l'ordre existant.

Quant aux deux autres dimensions de la typologie de Bertrand et Valois, d'une part, les paradigmes éducationnels inventif et de la pédagogie institutionnelle et, d'autre part, les paradigmes socio-culturels symbiosynergie et dialectique, ils ne peuvent se rapporter à ma conception de ma pratique de l'enseignement. Il sont en contradiction évident avec ma conception. Il n'y a pas de lien entre ces

paradigmes et le processus de planification de l'enseignement élaboré au premier chapitre intitulé Problématique. Ma pratique de l'enseignement, basée sur un programme élaboré, structure trop l'activité quotidienne en classe pour s'associer à des paradigmes inventif et dialectique tels que décrits dans ce chapitre.

Les paradigmes éducationnels humaniste, rationnel et technologique occupent donc une place importante dans ma conception d'une pratique de l'enseignement. Il s'agira donc, dans la présente recherche, de déterminer lequel de ces paradigmes est dominant. Nous croyons que les paradigmes rationnel et technologique caractérisent le plus ma pratique de l'enseignement.

L'expression de la méthodologie montrera comment le matériel dégagé jusqu'à maintenant contribuera à l'élaboration d'un instrument qui permettra d'explicitier le choix éducationnel et socio-culturel que plus de quinze ans de pratique ont forgé. L'appréciation de mes élèves à l'aide d'un questionnaire permettra de vérifier la prédominance de ces paradigmes dans ma pratique de l'enseignement.

CHAPITRE III

Méthodologie

Le troisième chapitre fait état de la méthodologie retenue pour tenter de vérifier la prédominance des paradigmes éducationnels rationnel et technologique qui, croyons-nous, caractérisent notre pratique. Dans un premier point, nous nous arrêtons sur les considérations méthodologiques retenues pour l'élaboration d'un instrument de mesure. Le second point est consacré à la présentation de l'instrument. La manière de traiter les données fait l'objet du troisième et dernier point de ce chapitre. Cet instrument va permettre de vérifier si les paradigmes éducationnels qui, croyons-nous, caractérisent notre pratique de l'enseignement sont perceptibles pour des élèves de 3^e secondaire.

1. Les considérations méthodologiques

La confirmation des fondements théoriques d'une pratique de l'enseignement à partir des paradigmes éducationnels se fait par l'utilisation d'un instrument. Notre recherche d'un instrument déjà existant s'est avéré vain. Nous avons donc élaboré un instrument à partir du matériel défini aux chapitres précédents. Essentiellement, il s'agit d'avoir recours à l'appréciation des élèves sur l'intégration des caractéristiques des paradigmes éducationnels : rationnel, technologique et humaniste dans ma pratique de l'enseignement. Cette intégration qui se réalise dans la formulation des énoncés constitue l'instrument lui-même.

Préalablement à la présentation de ces énoncés, il importe de préciser les appuis méthodologiques ayant conditionné le type d'instrument élaboré.

De prime abord, la construction d'un questionnaire représente un défi. La consultation de divers ouvrages nous a permis de choisir rapidement le type d'instrument à élaborer. Dans la forme, il s'inspire de l'échelle Likert.

L'échelle Likert est un instrument utilisé pour déterminer les opinions, les réactions, ou les croyances de personnes face à des idées ou à des situations controversées ou prêtant à interprétation¹.

La finalité de l'utilisation de l'échelle de Likert rejoint l'objectif poursuivi par le recours à des élèves pour notre recherche. Il consiste à connaître le point de vue des élèves en leur demandant d'apprécier la présence ou l'absence des caractéristiques fournies et à divers degrés sur un ensemble d'énoncés en relation avec les paradigmes éducationnels. Les élèves traduiront par une échelle offrant quatre choix : - oui, non, parfois, je ne sais pas -, leur opinion sur des aspects de ma pratique de l'enseignement reflétés par différents énoncés.

1. Marc-André Nadeau, op. cit., p. 330.

En recherche qualitative dans le domaine de l'éducation, des instruments de mesure sont employés pour une grande variété de buts. "Cette complexité fait qu'il faut être prudent et exige une grande variété d'observations et de mesure"². Cette prudence demande que l'instrument employé soit soumis à plusieurs observateurs et qu'il se prête à une interprétation facile :

L'observation est une technique qui consiste à enregistrer aussi fidèlement que possible les faits que l'observateur voit et entend dans des situations concrètes et déterminées à l'avance et reliées à une question³.

Les énoncés proposent des aspects et des dimensions à l'élève et ce dernier ne prête attention qu'à ceux-ci.

L'usage du modèle de Likert présente l'avantage de produire un instrument souple. Il permet de mesurer plusieurs éléments à la fois. L'anonymat étant conservé, l'on obtient donc des réponses franches et honnêtes. Le temps de réponses est court et le nombre de questions est limité ce qui facilite la compilation.

2. André Ouellet, Processus de recherche, une approche systémique, Presses universitaires du Québec, Québec, 1981, p. 181.

3. Marc-André Nadeau, op. cit., p. 326.

Par contre, il y a certains inconvénients et il importe d'en être conscient afin d'en réduire le plus possible les effets :

Les réponses peuvent refléter le désir de se conformer à la norme sociale, la contamination de questions les unes par les autres (effet de halo) l'ambiguïté du questionnaire peut amener des réponses non valides⁴.

Par exemple, les termes utilisés dans la formulation d'un énoncé risquent toujours de rendre cet énoncé insuffisamment clair et explicite. Ils peuvent amener les élèves à se contredire. Il faut être très attentif au choix du langage : utiliser des mots simples et concrets de préférence à des mots abstraits est une façon de favoriser la clarté d'un énoncé. Le contenu traité peut être source de biais. Dans notre recherche, c'est le cas car les élèves sont appelés à donner leur opinion sur la pratique de leur enseignant. Un enseignant qui est très apprécié au point de vue affectif et social par ses élèves peut obtenir des résultats qui ne reflètent pas la réalité pédagogique, ceux-ci ayant peur de le décevoir. L'anonymat des répondants, la précision apportée dans les consignes et le nombre de répondants sont autant de moyen pour réduire cet effet.

Somme toute, tout usage de questionnaire présente un risque de validité des mesures qu'il donne. Il revient au chercheur de prendre le

4. Ibid., p. 331.

plus de précautions possibles pour réduire ce risque. Dans notre cas, nous avons mis un accent particulier sur l'ampleur de la validation. Mais avant de s'attarder sur le déroulement de l'expérience, voici la présentation de l'instrument retenu.

2. L'instrument

L'instrument élaboré est présenté en page suivante. Il contient au total dix énoncés. Pour chaque énoncé, l'élève est appelé à encercler le chiffre correspondant à son opinion : 1. Oui (son accord), 2. Non (son désaccord), 3. Parfois, 4. Je ne sais pas. Ces énoncés constituent la jonction entre les deux dimensions : l'une théorique qui se fonde sur les paradigmes et l'autre pratique qui réfère à notre conception de la pratique de l'enseignement.

Selon le bilan effectué au chapitre présentant le cadre théorique, les paradigmes éducationnels rationnel et technologique ainsi qu'humaniste seraient dominants dans notre pratique de l'enseignement. Cependant, la prédominance de l'un par rapport à l'autre demeure à définir. Ainsi cinq énoncés se rapportent à chacun de ces paradigmes. Les paradigmes éducationnels rationnel et technologique regroupent les énoncés 1, 5, 6, 8, 10. Le paradigme éducationnel humaniste regroupe les énoncés 2, 3, 4, 7 et 9.

En plus de se rapporter aux paradigmes éducationnels, le contenu de chaque énoncé réfère aux éléments de notre pratique de l'enseignement,

Questionnaire : L'échelle d'opinions

Encerle le chiffre que tu as choisi

(1) oui (2) non (3) parfois (4) je ne sais pas

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Le professeur est ordonné. Les liens entre les différentes parties du cours sont clairs et logiques. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Le professeur tient compte des intérêts des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Le professeur emploie une méthode, un matériel et des moyens d'enseignement bien adaptés aux élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Le professeur accorde plus de temps aux élèves qui ne comprennent pas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Le professeur emploie plusieurs façons de contrôler ce que l'élève a appris. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Le professeur contrôle suffisamment le groupe. La classe est attentive. Il obtient rapidement l'attention des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Les relations professeur-élève sont harmonieuses. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Le professeur fait connaître aux élèves ce qu'il attend d'eux et indique les points de repère. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Le professeur permet aux élèves de choisir certaines activités et certains travaux par eux-mêmes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Les décisions sont prises par le professeur et les élèves ensemble. | 1 | 2 | 3 | 4 |

pratique tel que définie au chapitre premier. Notre pratique se structurant autour d'un processus de la planification de l'enseignement, la définition des différentes étapes du processus inspire la formulation des énoncés de l'instrument. Les étapes sont au nombre de cinq :

1. identification des objectifs, 2. organisation du contenu, 3. identification des activités d'apprentissage, 4. choix des stratégies d'enseignement et 5. choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages.

Les étapes 3 et 4 se rapportent aux activités d'apprentissage et aux stratégies d'enseignement. Elles regroupent plusieurs énoncés car ils représentent l'action proprement dite en classe. Il s'agit de l'activité pédagogique elle-même. L'étape 3, identification des activités d'apprentissage, se déploie elle dans les énoncés 2, 4 et 9. L'énoncé 4, choix des stratégies d'enseignement, fournit le contenu des énoncés 3, 6, 7 et 10.

Les trois autres étapes du processus de la planification inspirent un énoncé chacun. L'énoncé 8 se rapporte à la première étape soit l'identification des objectifs de l'enseignement. L'énoncé 1 se rapporte à la deuxième étape, soit l'organisation du contenu. Finalement, l'énoncé 5 s'associe à la dernière étape du processus à savoir le choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages.

Le tableau 4 présente la nomenclature de l'instrument selon l'appartenance des énoncés : d'une part, les paradigmes éducationnels : rationnel, technologique ainsi qu'humaniste, et d'autre part, les cinq étapes du processus de la planification de l'enseignement soit : identification des objectifs, organisation du contenu, identification des activités d'apprentissage, choix des stratégies d'enseignement et le choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages. Voyons maintenant chacun des énoncés par ordre numérique.

Énoncé 1 : Le professeur est ordonné. Les liens entre les différentes parties du cours sont clairs et logiques.

Cet énoncé se rapporte aux paradigmes éducationnels rationnel et technologique. Il met l'accent sur la programmation et la rationalité scientifique dans l'application humaine. L'éducation y est structurée et très ordonnée et utilise la technologie. Cet énoncé se rapporte à l'organisation du contenu, seconde étape du processus de planification de l'enseignement retenu. L'organisation du contenu et la gradation des connaissances permettent une meilleure compréhension et de meilleurs apprentissages.

Énoncé 2 : Le professeur tient compte des intérêts des élèves.

Cet énoncé se rapporte au paradigme éducationnel humaniste. Il est centré sur la personne qui apprend. C'est pourquoi il faut tenir compte

TABLEAU 4

Nomenclature de l'instrument selon les paradigmes
d'appartenance et les étapes du processus de la planification

Etapes de planification	1. Identification des objectifs	2. Organisation du contenu	3. Identification des activités d'apprentissage	4. Choix des stratégies d'enseignement	5. Choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages	Total
Paradigmes						
Industriel/ rationnel technologique	énoncé 8	énoncé 1		énoncés 6 et 10	énoncé 5	5
Existentiel/ humaniste			énoncés 2, 4 et 9	énoncés 3 et 7		5
Total	1	1	3	4	1	10

de ses besoins et de ses intérêts et lui accorder une place importante dans l'apprentissage. Cet énoncé rejoint l'étape 3 du processus de planification de l'enseignement retenu, soit le choix des activités d'apprentissage. Une activité intéressante où l'on tient compte de l'élève est un déclencheur de motivation, élément essentiel pour tout apprentissage.

Énoncé 3 : Le professeur emploie une méthode, un matériel et des moyens d'enseignement bien adaptés aux élèves.

Cet énoncé se rapporte au paradigme éducationnel humaniste. Les valeurs véhiculées sont l'expression libérante où le savoir-être domine.

La société est centrée sur la personne qui contribue au statu quo sociétal en le rendant plus humain et en l'adaptant. Cet énoncé se rapporte à la 4^e étape du processus de planification de l'enseignement soit le choix des stratégies d'enseignement. Dans le choix des stratégies, le maître doit connaître l'élève s'il veut que les activités lui soient adaptées et qu'il les apprécie.

Énoncé 4 : Le professeur accorde plus de temps aux élèves qui ne comprennent pas.

Cet énoncé se rapporte au paradigme éducationnel humaniste. Les valeurs véhiculées sont le soi où l'individu est au centre de l'action. C'est l'individu qui a le pouvoir. Il faut donc lui accorder l'attention voulue afin d'assurer son développement. Cet énoncé se rapporte à la 3^e étape du processus de planification de l'enseignement retenu, soit le choix des activités d'apprentissage. Les activités ne doivent être ni trop difficiles, ni trop faciles. L'enseignant doit se préoccuper du rythme d'apprentissage, des habiletés particulières et des difficultés d'apprendre de l'élève et des élèves plus talentueux.

Énoncé 5 : Le professeur emploie plusieurs façons de contrôler ce que l'élève a appris.

Cet énoncé se rapporte aux paradigmes éducationnels rationnel et technologique. Il met l'accent sur le contrôle et sur l'acquisition de connaissances préalablement définies. Tout est centré sur l'ordre

existant. C'est une minorité qui décide de ce qui doit être appris. L'individu doit s'adapter à la société et il contribue au maintien du statu quo sociétal. Cet énoncé se situe dans la dernière étape de la planification de l'enseignement : le choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages. L'évaluation des apprentissages permet de prendre les bonnes décisions pour le progrès de l'élève. L'évaluation suppose qu'on a tenu compte des buts et objectifs fixés au début de la situation d'apprentissage.

Énoncé 6 : Le professeur contrôle suffisamment le groupe. La classe est attentive. Il obtient rapidement l'attention des élèves.

Cet énoncé se rapporte aux paradigmes éducationnels rationnel et technologique. Tout est centré sur l'ordre existant où l'individu doit s'adapter à la société en plus de contribuer au statu quo sociétal. C'est l'omniprésence du contrôle et de la manipulation. L'énoncé 6 fait partie de la 4^e étape du processus de planification de l'enseignement retenu : choix des stratégies d'enseignement. La capacité d'adaptabilité et les relations interpersonnelles facilitent le contrôle et le rendent moins astreignant et plus efficace. Le contrôle d'un groupe est une condition nécessaire dans une situation de classe.

Énoncé 7 : Les relations professeur-élève sont harmonieuses.

Cet énoncé se rapporte au paradigme éducationnel humaniste. L'accent est mis sur l'interaction des personnes qui poursuivent une même fin. L'expérience unificatrice est une valeur de base. Le contenu de cet énoncé favorise le maintien de l'ordre des choses mais d'une manière plus humaine. Cet énoncé fait partie de la quatrième étape du processus de planification de l'enseignement retenu soit : choix des stratégies d'enseignement. Les relations harmonieuses, l'authenticité, la considération et l'empathie ont un effet positif sur l'apprentissage.

Énoncé 8 : Le professeur fait connaître aux élèves ce qu'il attend d'eux et indique les points de repère.

Cet énoncé est le quatrième à se rapporter aux paradigmes éducationnels rationnel et technologique. Tout est centré sur l'ordre existant. C'est une minorité qui décide. L'individu doit s'adapter à la société et il contribue au maintien du statu quo sociétal. Il est orienté sur la transmission d'un savoir déterminé. Cet énoncé se rapporte à la première étape du processus de planification de l'enseignement retenu soit: identification des objectifs. Les objectifs doivent être bien formulés et faciliter la mise en relation des parties du programme. L'élève a besoin d'être bien guidé dans son apprentissage.

Énoncé 9 : Le professeur permet aux l'élève de choisir certaines activités et certains travaux par eux-mêmes.

Cet énoncé se rapporte au paradigme éducationnel humaniste. Le respect de l'individu qui apprend est une valeur importante véhiculée. "Le s'éduquant détermine son propre contenu et contrôle ses activités d'apprentissage".⁵

Cet énoncé se situe dans la troisième étape du processus de la planification de l'enseignement : identification des activités d'apprentissage. Dans le choix des activités, l'enseignant doit essayer d'impliquer l'élève. Cela contribue à une plus grande satisfaction de l'élève face à la matière enseignée ce qui influe sur sa motivation.

Énoncé 10 : Les décisions sont prises par le professeur et les élèves ensemble.

Cet énoncé se rapporte aux paradigmes éducationnels rationnel et technologique. Cet énoncé se situe dans le choix des stratégies d'enseignement, quatrième étape du processus de planification de l'enseignement. Si l'enseignant doit bien adapter les activités aux élèves, en tenant compte de leurs intérêts, il doit aussi les amener à prendre des décisions dans le sens des apprentissages visés.

5. Yves Bertrand, Paul Valois, Les options en éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 1^{ère} édition, 1980, p. 261.

L'instrument élaboré, et dont nous venons de compléter la présentation, constitue le moyen par lequel nous voulons vérifier, par le recours à l'opinion des élèves, si les paradigmes éducationnels rationnel et technologique caractérisent notre pratique de l'enseignement et lequel de ces paradigmes est dominant. L'instrument se déploie en dix énoncés. En encerclant le chiffre approprié, l'élève peut exprimer son opinion sur chacun des énoncés selon quatre choix. Avant de présenter les résultats obtenus, nous verrons dans le dernier point de ce chapitre le déroulement de l'utilisation de cet instrument en classe.

3. Le déroulement

La recherche des fondements de notre pratique de l'enseignement par le recours à l'opinion des élèves pour vérifier la conclusion de notre réflexion conceptuelle soulève des difficultés méthodologiques identifiées dans le premier point de ce chapitre. Outre le fait qu'il s'agit d'une première occasion pour nous, l'instrument s'adresse à des adolescents et porte sur l'appréciation de la pratique de leur enseignant.

Il importe d'être conscient de ce fait. Aussi, avons-nous accordé une importance particulière à la validation de l'instrument. C'est par essai et erreur et validation auprès de quinze groupes d'élèves que l'instrument a évolué vers une formulation plus définitive, celle présentée précédemment. Une première version de l'instrument a été soumise

à 5 groupes de 30 élèves de 3^e secondaire en juin 1983, soit 150 élèves. La seconde version a été passée à 5 groupes de 26 élèves de 3^e secondaire en juin 1984 pour un total de 130 élèves. La troisième et dernière version a été passée à 5 groupes d'environ 26 élèves de 3^e secondaire pour un total de 124 élèves en décembre 1985. Au total, la validation des énoncés s'est faite sur la base de l'expression de 404 élèves.

La troisième version, celle de décembre 1985, est passée pour les fins de cette recherche. La population visée comprend 124 élèves âgés entre 14 et 16 ans. Ils font partie de 5 groupes réguliers et composés de garçons et de filles. Ces élèves de 3^e secondaire fréquentent le Pavillon de la Forêt de la polyvalente La Mosaïque d'Amos. Cette école reçoit des élèves des milieux urbain et rural. La pratique de l'enseignement visée est celle des matières suivantes : géographie du Québec et du Canada et formation personnelle et sociale. Ces deux matières sont dispensées par le même enseignant, auteur de cette recherche.

Avant la distribution de l'instrument aux élèves, les explications suivantes leur étaient données :

- But de l'instrument : aux fins d'une recherche universitaire portant sur les fondements théoriques d'une pratique de l'enseignement.

° encercler un chiffre pour chaque énoncé soit : 1 (Oui),
2 (Non), 3 (Parfois), 4 (je ne sais pas).

- ° ne pas inscrire son nom.
- ° lever la main s'il y a une question à poser.
- ° prendre son temps : (15 minutes).

Tous les élèves ont complété et remis l'instrument avant que le temps prévu ne soit écoulé. Ils ont reçu positivement le fait que leur appréciation était requise et ont complété sérieusement l'instrument qui leur était proposé. Ils ont manifesté un intérêt pour connaître les résultats.

Le troisième chapitre visait à présenter la méthodologie de l'étude. Dans un premier point, les considérations méthodologiques nous donnent le type d'instrument qu'il nous faut utiliser dans une telle recherche. Un instrument basé sur l'échelle Likert nous fournira les données nécessaires.

Le deuxième point de ce chapitre nous présente l'instrument retenu. Un questionnaire à dix énoncés qui contiennent les caractéristiques des paradigmes rationnel, technologique et humaniste retenus au chapitre II Cadre Théorique et les principaux éléments du processus de planification de l'enseignement retenus au chapitre I Problématique. Les élèves de 3^e secondaire auront à choisir entre oui, non, parfois et je ne sais pas pour chaque énoncé.

Le dernier point de ce chapitre nous explique le déroulement. On y retrouve le nombre de groupes et d'élèves, la description de la clien-

tête, les consignes à donner aux élèves et les dates de passage de l'instrument.

Dans le prochain chapitre, l'utilisation des résultats de l'instrument à dix énoncés se rapportant aux paradigmes éducationnels rationnel, technologique et humaniste de la typologie de Bertrand et Valois et aux cinq étapes du processus de la planification de l'enseignement devrait nous permettre de voir quel est le paradigme dominant qui caractérise la pratique de l'enseignement.

L'appréciation des élèves sur l'intégration de ces caractéristiques nous fournira les données nécessaires pour vérifier la prédominance des paradigmes rationnel et technologique. C'est ce que nous verrons dans le quatrième chapitre : Présentation et analyse des résultats.

Chapitre IV

Présentation et analyse des résultats

Ce chapitre présente les résultats de la recherche. Ces résultats permettent de vérifier si notre pratique de l'enseignement se rapporte surtout aux paradigmes rationnel et technologique. Nous mettrons en évidence la prédominance de ces paradigmes tout en faisant le lien avec le paradigme humaniste.

Les paradigmes rationnel et technologique sont centrés sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes tandis que le paradigme humaniste est centré sur la croissance de la personne. Nous verrons par les résultats de cette recherche si l'on peut concilier ces deux conceptions et si oui, comment?

Ce chapitre comprend quatre parties. La première partie nous fournit les listes des dix énoncés et leur résultats pour l'ensemble des répondants. L'on y retrouve également la moyenne des résultats pour l'ensemble des énoncés et pour l'ensemble des répondants.

La deuxième partie de ce chapitre nous présente les résultats et l'analyse des paradigmes de la typologie de Bertrand et Valois. Un premier tableau nous donne les résultats des énoncés se rapportant aux paradigmes rationnel et technologique et un deuxième tableau nous donne les résultats des énoncés se rapportant au paradigme humaniste. Enfin

un dernier tableau nous donne les résultats moyens pour chacun des paradigmes.

La troisième partie se rapporte aux résultats et à l'analyse des étapes du processus de la planification de l'enseignement. Les énoncés sont regroupés en cinq tableaux correspondant aux cinq étapes du processus de la planification de l'enseignement : identification des objectifs, organisation du contenu, identification des activités d'apprentissage, choix des stratégies d'enseignement et choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages. Un dernier tableau nous donne la compilation moyenne pour chacune des étapes du processus de planification de l'enseignement.

1. Présentation des résultats

Le tableau 5, présenté en page suivante, contient les résultats des répondants pour chaque énoncés et pour l'ensemble des énoncés.

Nous constaterons que deux énoncés obtiennent plus de 90% de réponses "oui" sans obtenir de non. Il s'agit de l'énoncé 1 (Le professeur est ordonné. Les liens entre les différentes parties du cours sont clairs et logiques) et de l'énoncé 8 (Le professeur fait connaître aux élèves ce qu'il attend d'eux et indique les points de repère).

Nous observerons également que l'énoncé 3 (Le professeur emploie une méthode, un matériel et des moyens d'enseignement bien adaptés aux

TABLEAU 5

Résultats des répondants pour chaque énoncé
et pour l'ensemble des énoncés

Enoncés	oui	non	parfois	je ne sais pas
1. Le professeur est ordonné. Les liens entre les différentes parties du cours sont clairs et logiques.	114 (91,9)	0 (0,0)	5 (4,0)	5 (4,0)
2. Le professeur tient compte des intérêts des élèves.	93 (75,0)	4 (3,2)	21 (16,9)	6 (4,8)
3. Le professeur emploie une méthode, un matériel et des moyens d'enseignement bien adaptés aux élèves.	107 (86,2)	2 (1,6)	13 (10,4)	2 (1,6)
4. Le professeur accorde plus de temps aux élèves qui ne comprennent pas.	44 (35,4)	18 (14,5)	42 (33,8)	20 (16,1)
5. Le professeur emploie plusieurs façons de contrôler ce que l'élève a appris.	93 (75,0)	7 (5,6)	12 (9,6)	12 (9,6)
6. Le professeur contrôle suffisamment le groupe. La classe est attentive et il obtient rapidement l'attention des élèves.	108 (87,0)	1 (0,8)	14 (11,2)	1 (0,8)
7. Les relations professeur-élève sont harmonieuses.	79 (63,7)	6 (4,8)	30 (24,1)	9 (7,2)
8. Le professeur fait connaître aux élèves ce qu'il attend d'eux et indique les points de repère.	113 (91,1)	0 (0,0)	5 (4,0)	6 (4,8)
9. Le professeur permet aux élèves de choisir certaines activités et certains travaux par eux-mêmes.	35 (28,2)	34 (27,4)	49 (39,5)	6 (4,8)
10. Les décisions sont prises par le professeur et les élèves ensemble.	38 (30,6)	22 (17,7)	43 (34,6)	21 (16,9)
Moyenne	824 (66,5)	94 (7,6)	234 (18,8)	88 (7,1)

élèves) et l'énoncé 6 (Le professeur contrôle suffisamment le groupe. La classe est attentive et il obtient rapidement l'attention des élèves) obtiennent plus de 80% de réponses "oui" et le pourcentage de "non" est très faible soit 1,6% et 0.8%.

Nous pouvons voir que l'énoncé 2 (Le professeur tient compte des intérêts des élèves) et l'énoncé 5 (Le professeur emploie plusieurs façons de contrôler ce que l'élève a appris) ont des résultats de 75,0% de "oui". Par contre, ce dernier obtient des résultats identiques pour ses réponses "parfois" et "je ne sais pas", soit 9,6%.

L'énoncé 7 (Les relations professeur-élève sont harmonieuses) obtient 63,7% de "oui". Cet énoncé possède par contre 24,1% de "parfois". Si nous additionnons ces deux résultats, "oui" et "parfois", nous obtenons 87,8%.

Trois énoncés partagent surtout leurs résultats entre le "oui" et le "parfois". Il s'agit de l'énoncé 4 (Le professeur accorde plus de temps à ceux qui ne comprennent pas), de l'énoncé 9 (Le professeur permet aux élèves de choisir certaines activités et certains travaux par eux-mêmes) et l'énoncé 10 (Les décisions sont prises par le professeur et les élèves ensemble). Notons que ces trois énoncés n'obtiennent que 35,4%, 28,2% et 30,6% de "oui".

Deux énoncés semblent plus clairs que les autres puisqu'ils n'obtiennent que 1,6% et 0,8% de "je ne sais pas". Il s'agit de l'énoncé 3

(Le professeur emploie une méthode, un matériel et des moyens d'enseignement bien adaptés aux élèves) et de l'énoncé 6 (Le professeur contrôle suffisamment le groupe. La classe est attentive et il obtient rapidement l'attention des élèves). Notons que les autres énoncés sont clairs également sauf les énoncés 4 (Le professeur accorde plus de temps aux élèves qui ne comprennent pas) et 10 (Les décisions sont prises par le professeur et les élèves ensemble) qui ont des résultats de 16,1% et 16,9% de "je ne sais pas".

Nous pouvons noter également que c'est l'énoncé 9 (Le professeur permet aux élèves de choisir certaines activités et certains travaux par eux-mêmes) qui obtient le plus de "non" et de "parfois" 39,5%.

Finalement notons que le résultat moyen pour l'ensemble des énoncés est le suivant : 66,5% de "oui", 7,6% de "non", 18,8% de "parfois" et 7,1% de "je ne sais pas".

L'intérêt de ces résultats ne réside pas dans l'interprétation globale mais il est relié davantage aux deux dimensions de l'instrument soit l'analyse en relation, d'une part, avec les paradigmes retenus et, d'autre part, avec les cinq étapes du processus de planification de l'enseignement. C'est ce que nous ferons dans les deux prochaines parties.

2. Résultats et analyse des paradigmes de la typologie de Bertrand et Valois

Les résultats des paradigmes de la Typologie de Bertrand et Valois nous sont présentés en trois tableaux. Le premier tableau contient les résultats des paradigmes rationnel et technologique. Une analyse des résultats pour chacun des énoncés suit la présentation des résultats. Dans le deuxième tableau, nous voyons les résultats pour chacun des énoncés. Enfin, le dernier tableau nous présente les résultats moyens des répondants pour les paradigmes rationnel et technologique et le paradigme humaniste. Ces résultats sont suivis d'une analyse.

2.1 Résultats des répondants pour les paradigmes rationnel et technologique

Le tableau 6 contient les résultats des répondants pour les paradigmes rationnel et technologique des énoncés 1-5-6-8 et 10. Nous constatons que les élèves perçoivent les caractéristiques de ces paradigmes à 90% et plus pour l'énoncé 1 (Le professeur est ordonné. Les liens entre les différentes parties du cours sont clairs et logiques) et pour l'énoncé 8 (Le professeur fait connaître aux élèves ce qu'il attend d'eux et indique les points de repère). Ces deux énoncés n'obtiennent aucun "non".

TABLEAU 6

Résultats des répondants pour les paradigmes
rationnel et technologique

Enoncés	oui	non	par-fois	je ne sais pas
1. Le professeur est ordonné. Les liens entre les différentes parties du cours sont clairs et logiques.	114 (91,9)	0 (0,0)	5 (4,0)	5 (4,0)
5. Le professeur emploie plusieurs façons de contrôler ce que l'élève a appris.	93 (75,0)	7 (5,6)	12 (9,6)	12 (9,6)
6. Le professeur contrôle suffisamment le groupe. La classe est attentive. Il obtient rapidement l'attention des élèves.	108 (87,0)	1 (0,8)	14 (11,2)	1 (0,8)
8. Le professeur fait connaître aux élèves ce qu'il attend d'eux et indique les points de repères.	113 (91,1)	0 (0,0)	5 (4,0)	6 (4,8)
10. Les décisions sont prises par le professeur et les élèves ensemble.	38 (30,6)	22 (17,7)	43 (34,6)	21 (16,9)

Les résultats de l'énoncé 6 (Le professeur contrôle suffisamment le groupe. La classe est attentive. Il obtient rapidement l'attention des élèves) sont les plus faibles pour le pourcentage de "je ne sais pas" 0,8%. L'énoncé 5 (Le professeur emploie plusieurs façons de contrôler ce que l'élève a appris) obtient des résultats identiques pour ses "parfois" et "je ne sais pas" 9,6%.

Nous constatons que les résultats de l'énoncé 10 (Les décisions sont prises par le professeur et les élèves ensemble) sont très différents des résultats des quatre autres énoncés se rapportant à ces paradigmes. Cet énoncé obtient le plus faible pourcentage de "oui" soit 30,6%. Par

contre, il se classe avant les autres énoncés pour les autres réponses : 17,7% "non", 34,6% "parfois", 16,9% "je ne sais pas".

Énoncé 1 : Le professeur est ordonné. Les liens entre les différentes parties du cours sont clairs et logiques.

Pour cet énoncé, 91,9% des élèves perçoivent les caractéristiques des paradigmes rationnel et technologique. Cet énoncé fait mention de programmation et de rationalité scientifique dans l'application d'activités humaines. L'éducation est très structurée et très ordonnée. Les programmes sont structurés et on utilise des techniques particulières.

Énoncé 5 : Le professeur emploie plusieurs façons de contrôler ce que l'élève a appris.

Pour cet énoncé les élèves attribuent les caractéristiques de ces paradigmes à 75%. Puisque cet énoncé mentionne le contrôle, l'analyse et la prise de décision qui découlent d'une évaluation. Il se rapporte aux paradigmes, rationnel et technologique. Il mentionne également le contrôle de la transmission d'un savoir déterminé et il appuie le mode dominant de la connaissance (savoir). Cet énoncé se rapporte à ces paradigmes car l'accent est mis sur les valeurs dominantes et c'est l'enseignant qui évalue.

Énoncé 6 : Le professeur contrôle suffisamment le groupe. La classe est attentive. Il obtient rapidement l'attention.

Lorsqu'on tient compte du contexte, c'est-à-dire le niveau secondaire, les résultats sont surprenants puisque 87% en attribuent les caractéristiques à ces paradigmes. L'omniprésence du contrôle et de la manipulation place cet énoncé dans les paradigmes éducationnels rationnel et technologique. Cet énoncé est centré sur l'ordre existant et il affiche une apparente neutralité en s'abstenant de toute critique normative.

Énoncé 8 : Le professeur fait connaître aux élèves ce qu'il attend d'eux et indique les points de repère.

Les élèves attribuent les caractéristiques de cet énoncé aux paradigmes rationnel et technologique dans une proportion de 91,1%. La pratique de l'enseignement se situe dans cette conception. Elle favorise la rationalité scientifique. Elle est orientée vers la transmission d'un savoir déterminé. L'éducation est une science et cette science explique les conditions d'apprentissage. L'individu contribue au maintien de la permanence de la société existante.

Énoncé 10 : Les décisions sont prises par le professeur et les élèves ensemble.

Les élèves ne voient les caractéristiques de cet énoncé se rapportant aux paradigmes rationnel et technologique qu'à 30,6% de "oui".

L'enseignant doit tenir compte des intérêts des élèves mais doit aussi les amener graduellement à prendre des décisions en vue d'un meilleur apprentissage.

2.2 Résultats des répondants pour le paradigme humaniste

Le tableau 7 contient les résultats des répondants pour le paradigme humaniste des énoncés 2-3-4-7 et 9. C'est dans l'énoncé 3 (Le professeur emploie une méthode, un matériel et des moyens d'enseignement bien adaptés aux élèves) que les élèves perçoivent le plus les caractéristiques de ce paradigme avec 86,2%.

Nous constatons que deux énoncés obtiennent des résultats moyens soit 75,0% et 63,7%. Il s'agit de l'énoncé 2 (Le professeur tient compte des intérêts des élèves) et l'énoncé 7 (Les relations professeur-élève sont harmonieuses). Notons que l'énoncé 7 recueille 24,1% de "parfois".

C'est l'énoncé 4 (Le professeur accorde plus de temps aux élèves qui ne comprennent pas) qui obtient le plus de réponses "je ne sais pas" soit 16,1%. Cet énoncé obtient également 33,7% de réponses "parfois". Nous observons enfin que dans l'énoncé 9 (Le professeur permet aux élèves de choisir certaines activités et certains travaux par eux-mêmes), les élèves ne perçoivent les caractéristiques de ce paradigme qu'à 28,2% de "oui". Nous pouvons par contre voir que cet énoncé a le plus fort pourcentage de "parfois", 39,5%, et le plus fort pourcentage de "non", 27,4%.

TABLEAU 7

Résultats des répondants pour
le paradigme humaniste

Enoncés	oui	non	parfois	je ne sais pas
2. Le professeur tient compte des intérêts des élèves.	93 (75,0)	4 (3,2)	21 (16,9)	6 (4,8)
3. Le professeur emploie une méthode, un matériel et des moyens d'enseignement bien adaptés aux élèves.	107 (86,2)	2 (1,6)	13 (10,4)	2 (1,6)
4. Le professeur accorde plus de temps aux élèves qui ne comprennent pas.	44 (35,4)	18 (14,5)	42 (33,8)	20 (16,1)
7. Les relations professeur-élève sont harmonieuses.	79 (63,7)	6 (4,8)	30 (24,1)	9 (7,2)
9. Le professeur permet aux élèves de choisir certaines activités et certains travaux par eux-mêmes.	35 (28,2)	34 (27,4)	49 (39,5)	6 (4,8)

Énoncé 2 : Le professeur tient compte des intérêts des élèves.

Dans cet énoncé, 75% des élèves perçoivent les caractéristiques du paradigme humaniste. En tenant compte des intérêts des élèves, le professeur laisse une place très grande à l'enfant et il se préoccupe des attentes de l'élève. Il met l'accent sur la personne.

Énoncé 3 : Le professeur emploie une méthode, un matériel et des moyens d'enseignement bien adaptés aux élèves.

Comme l'énoncé précédent, cet énoncé se rapporte au paradigme humaniste puisque l'enseignant, tout en maintenant l'ordre des choses, aide

à le rendre plus humain, à les adapter. Cet énoncé est centré sur la personne. Les élèves voient ces caractéristiques dans une proportion de 75%.

Enoncé 4 : Le professeur accorde plus de temps aux élèves qui ne comprennent pas.

Cet énoncé se rapporte au paradigme humaniste où l'enfant est au centre de l'action. C'est l'individu qui a le pouvoir, il faut donc favoriser le soi, la vie, l'expression libérante et l'expérience unificatrice. L'accent est mis sur la personne en tant que fin (sujet) et non comme moyen (objet). Ma pratique de l'enseignement ne favorise pas suffisamment de tels concepts puisque les élèves ne lui accordent les caractéristiques de ce paradigme qu'à 35,4%.

Enoncé 7 : Les relations professeur-élève sont harmonieuses.

Cet énoncé contient des caractéristiques du paradigme humaniste où l'interaction des personnes poursuivant une même fin est une façon de faire à favoriser. L'expérience unificatrice est une valeur de base. Ce paradigme préconise le maintien de l'ordre des choses mais d'une manière plus humaine. Plus de 63,7% des élèves attribuent les caractéristiques de cet énoncé à ce paradigme et 24,1% l'attribuent parfois. Ce qui donne 87,8% de réponses "oui" et "parfois" ensemble.

Enoncé 9 : Le professeur permet aux élèves de choisir certaines activités et certains travaux par eux-mêmes.

Cet énoncé contient les caractéristiques du paradigme humaniste où le respect de l'individu qui apprend est une valeur à véhiculer. Il faut donc respecter les choix des élèves. Ceux-ci ne voient pas les caractéristiques de cet énoncé ressortir dans ma pratique de l'enseignement puisqu'ils lui donnent les résultats de 28,2% seulement.

2.3 Résultats moyens des répondants pour les paradigmes rationnel, technologique et humaniste

Les résultats moyens des répondants pour les paradigmes rationnel, technologique et humaniste sont compris dans le tableau 8. Nous observons que 75,1% des élèves perçoivent les caractéristiques des paradigmes rationnel et technologique dans ma pratique de l'enseignement. Les caractéristiques du paradigme humaniste ne sont perçus qu'à 57,8% par mes élèves. Cependant le paradigme humaniste obtient 25,0% de "parfois", ce qui pourrait à l'occasion augmenter le résultat global de ce paradigme à 82,8%.

TABLEAU 8

Résultats moyens des répondants pour les paradigmes de chaque dimension

Paradigmes éducationnels	oui	non	parfois	je ne sais pas
dimension 1 : paradigmes rationnel et technologique	466 (75,1)	30 (4,8)	79 (12,7)	45 (7,6)
dimension 2 : paradigme humaniste	358 (57,8)	64 (10,3)	155 (25,0)	43 (6,9)

Notons enfin que le nombre moyen d'élèves qui choisissent la réponse "je ne sais pas" est pour tous les paradigmes inférieurs à 10%.

Ces résultats nous permettent d'affirmer que ma pratique de l'enseignement est centrée sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes. Elle contribue au statu quo sociétal. Ces énoncés nous disent que le professeur est ordonné, que son cours est structuré, clair et logique. Pour contrôler ce que l'élève a appris, il emploie plusieurs façons. Sa classe est attentive, suffisamment contrôlée et il obtient rapidement l'attention des élèves. Ce sont toutes des valeurs véhiculées par le paradigme rationnel et le paradigme technologique. Les résultats du paradigme humaniste, quoique plus faibles, nous montrent le souci de donner à l'élève une place de choix et de faire en sorte qu'il se sente bien dans sa peau. En essayant de tenir compte des intérêts des élèves, l'enseignant emploie une méthode, un matériel et des moyens d'enseignement bien adaptés et qui plaisent. Les relations professeur-élève préoccupent l'enseignant et celui-ci veut accorder plus de temps aux élèves qui ne comprennent pas mais il n'y réussit pas toujours. Toutes ces valeurs se rattachent au paradigme humaniste centré sur la croissance de la personne. Il soutient la création d'une société centrée sur la personne, tout en contribuant au statu quo sociétal.

Nous avons vu, dans cette deuxième partie de ce dernier chapitre, la présentation des résultats pour les paradigmes rationnel, technologique et humaniste. Ces résultats nous permettent de voir la prédominance des

paradigmes rationnel et technologique. Ils caractérisent ma pratique de l'enseignement.

Ainsi, les élèves perçoivent les caractéristiques des paradigmes rationnel et technologique à 75,1% et ils perçoivent les caractéristiques du paradigme humaniste dans ma pratique quotidienne à 57,8%.

Après avoir vu la relation existant entre ma pratique de l'enseignement et les paradigmes de la Typologie de Bertrand et Valois, voyons maintenant, dans la troisième partie, les résultats des répondants en relation avec le processus de planification de l'enseignement expliqué au premier chapitre : Problématique.

3. Résultats et analyse des étapes du processus de la planification de l'enseignement

Les résultats selon les étapes du processus de la planification de l'enseignement nous sont présentés en six tableaux. Les cinq premiers se rapportent à chacune des cinq étapes du processus : identification des objectifs, organisation du contenu, identification des activités d'apprentissage, choix des stratégies d'enseignement et choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages. Le sixième tableau présente la compilation globale des résultats pour les cinq étapes du processus de la planification de l'enseignement.

3.1 Résultats des répondants pour la première étape du processus de la planification de l'enseignement : identification des objectifs

Le tableau 9 contient les résultats des répondants pour la première étape du processus de la planification de l'enseignement, identification des objectifs. Ce tableau présente les résultats des répondants pour l'énoncé 8 (Le professeur fait connaître aux élèves ce qu'il attend d'eux et indique les points de repère). Nous constatons que 91,8% voient les caractéristiques de cette étape dans ma pratique de l'enseignement. Notons que le nombre de réponses "non" est nul. Cet énoncé est clair puisqu'il y a peu de "je ne sais pas" 4,8%.

Cet énoncé nous montre que les étudiants apprécient la clarté et jugent favorablement les explications sur la procédure. L'enseignant doit voir à ce que les objectifs soient bien formulés mais aussi que toutes les parties du programme soient interreliées. Ils ont besoin d'être bien guidés dans leur apprentissage.

TABLEAU 9

Résultats des répondants pour la première étape du processus de la planification de l'enseignement : identification des objectifs

Enoncé	oui	non	parfois	je ne sais pas
8. Le professeur fait connaître aux élèves ce qu'il attend d'eux et indique les points de repère	113 (91,1)	0 (0,0)	5 (4,0)	6 (4,8)

3.2 Résultats des répondants pour la deuxième étape du processus de la planification de l'enseignement; organisation du contenu

Le tableau 10 contient les résultats des répondants pour la deuxième étape du processus de la planification de l'enseignement : l'organisation du contenu. Ce tableau présente les résultats de l'énoncé 1 (Le professeur est ordonné. Les liens entre les différentes parties du cours sont clairs et logiques). Nous voyons que 91% des élèves voient les caractéristiques de cet énoncé dans ma pratique de l'enseignement. Notons que le pourcentage de réponses "non" et "je ne sais pas" est identique soit 4,0% et qu'aucun élève ne désapprouve le contenu de cet énoncé.

Les résultats de cet énoncé nous démontrent que les élèves jugent le contenu bien structuré. Lorsque les objectifs sont bien identifiés, l'organisation du contenu et la gradation des connaissances en découlent ce qui permet une meilleure compréhension. Pour bien structurer le contenu, il faut bien connaître le programme.

TABLEAU 10

Résultats des répondants pour la deuxième étape du processus de la planification de l'enseignement : organisation du contenu

Enoncé	oui	non	parfois	je ne sais pas
1. Le professeur est ordonné. Les liens entre les différentes parties du cours sont clairs et logiques	114 (91,9)	0 (0,0)	5 (4,0)	5 (4,0)

3.3 Résultats des répondants pour la troisième étape du processus de la planification de l'enseignement : identification des activités d'apprentissage

Le tableau 11 contient les résultats des répondants pour la troisième étape du processus de la planification de l'enseignement : l'identification des activités d'apprentissage. Ce tableau présente les énoncés 2-4 et 9. L'énoncé 2 (Le professeur tient compte des intérêts des élèves) est au premier rang et obtient l'approbation de 75,0% des élèves. L'énoncé 4 (Le professeur accorde plus de temps aux élèves qui ne comprennent pas) obtient le plus de réponses "je ne sais pas". Les élèves ne voient qu'à 35,4% les caractéristiques de mon enseignement dans cet énoncé. Enfin l'énoncé 9 (Le professeur permet aux élèves de choisir certaines activités et certains travaux par eux-mêmes) est au dernier rang car 28,2% des élèves l'associe à ma pratique. Il faut noter que cet énoncé a le plus de réponses "parfois", soit 39,5%.

Énoncé 2 : Le professeur tient compte des intérêts des élèves

Si 75% des élèves m'attribuent les caractéristiques de cet énoncé, cela démontre qu'il est important de tenir compte de l'élève et de ses intérêts dans la planification des activités. Une activité intéressante est souvent déclencheur de motivation. On sait que la motivation est la phase préparatoire à tout acte d'apprentissage.

TABLEAU 11

Résultats de répondants pour la troisième étape du processus de la planification de l'enseignement : identification des activités d'apprentissage

Enoncés	oui	non	parfois	je ne sais pas
2. Le professeur tient compte des intérêts des élèves.	93 (75,0)	4 (3,2)	21 (16,9)	6 (4,8)
4. Le professeur accorde plus de temps aux élèves qui ne comprennent pas.	44 (35,4)	18 (14,5)	42 (33,8)	20 (16,1)
9. Le professeur permet aux élèves de choisir certaines activités et certains travaux par eux-mêmes.	35 (28,2)	34 (27,4)	49 (39,5)	6 (4,8)

Enoncé 4 : Le professeur accorde plus de temps aux élèves qui ne comprennent pas

Cet énoncé n'est attribué à ma pratique que par 35,4% des élèves. Est-ce dû au trop grand nombre d'élèves à rencontrer? L'enseignant doit se préoccuper du fonctionnement de l'élève en regard des apprentissages et spécialement de son rythme d'apprentissage, de ses habiletés particulières et de ses principales difficultés. Cependant, dans notre système scolaire, il est obligatoire pour certains élèves trop lents de finir les travaux à la maison. Or, plusieurs ne le font pas et pourtant réclament qu'on leur consacre plus de temps.

Énoncé 9 : Le professeur permet aux élèves de choisir certaines activités et certains travaux par eux-mêmes

Les élèves attribuent à 28,2% les caractéristiques de cet énoncé à ma pratique de l'enseignement. Je considère que ce point est une lacune dans ma pratique de l'enseignement. Cependant, il n'est pas facile de laisser choisir les élèves car leur choix se limite souvent aux travaux les plus faciles. On sait que le fait d'être impliqué dans le processus décisionnel augmente le taux de satisfaction. Il faudra y remédier. Notons que 39,5% des répondants choisissent "parfois" pour cet énoncé.

3.4 Résultats des répondants pour la quatrième étape du processus de la planification de l'enseignement : choix des stratégies d'enseignement

Le tableau 12 contient les résultats des répondants pour la quatrième étape du processus de la planification de l'enseignement. Ce tableau présente les énoncés 3-6-7 et 10. L'énoncé 6 (Le professeur contrôle suffisamment le groupe. La classe est attentive et il obtient rapidement l'attention des élèves) et l'énoncé 3 (Le professeur emploie une méthode, un matériel et des moyens d'enseignement bien adaptés aux élèves) obtiennent les plus hauts résultats soit 86,2% et 87,0% de "oui". L'énoncé 6 recueille le moins de "non" 0,8% et de "je ne sais pas" 0,8%. Les résultats de l'énoncé 7 (Les relations professeur-élève sont harmonieuses) nous donnent 63,7% de oui. Cependant, il y a 24,1% de "parfois".

Enfin, les résultats de l'énoncé 10 sont différents des résultats des énoncés précédents. Cet énoncé (Les décisions sont prises par le professeur et les élèves ensemble) n'obtient que 30,6% de "oui". Il obtient, par contre, le plus de réponses "non" (17,7%), de "parfois" (34,6%) et de "je ne sais pas" (16,0%).

TABLEAU 12

Résultats des répondants pour la quatrième étape
du processus de la planification de l'enseignement : choix des
stratégies d'enseignement

Enoncés	oui	non	parfois	je ne sais pas
3. Le professeur emploie une méthode, un matériel et des moyens d'enseignement bien adaptés aux élèves.	107 (86,2)	2 (1,6)	13 (10,4)	2 (1,6)
6. Le professeur contrôle suffisamment le groupe. La classe est attentive et il obtient rapidement l'attention des élèves.	108 (87,0)	1 (0,8)	14 (11,2)	1 (0,8)
7. Les relations professeur-élèves sont harmonieuses.	79 (63,7)	6 (4,8)	30 (24,1)	9 (7,2)
10. Les décisions sont prises par le professeur et les élèves ensemble.	38 (30,6)	22 (17,2)	43 (34,6)	21 (16,9)

Enoncé 3 : Le professeur emploie une méthode, un matériel et des
moyens d'enseignement bien adaptés aux élèves

Les élèves m'attribuent fortement le contenu de cet énoncé se rapportant à cet élément de ma pratique de l'enseignement. L'identification des activités d'apprentissage exige que le maître connaisse

l'environnement de l'élève s'il veut que les activités suggérées soient appréciées. Elles ne doivent être ni trop faciles, ni trop difficiles et bien adaptées aux élèves.

Énoncé 6 : Le professeur contrôle suffisamment le groupe. La classe est attentive. Il obtient rapidement l'attention des élèves

Plusieurs élèves voient cette caractéristique dans ma pratique de l'enseignement. Le contrôle d'un groupe est facilité si les relations professeur-élève sont harmonieuses. Dans le contrôle d'un groupe, il faut soigner sa capacité d'être, sa capacité d'adaptabilité et de relations interpersonnelles. Si on ajoute à cela un certain charisme ou encore un leadership naturel, cela aide davantage.

Énoncé 7 : Les relations professeur-élève sont harmonieuses

Plus de 87% des élèves m'attribuent (d'accord) et (parfois d'accord) les caractéristiques de cet énoncé. Les relations avec des adolescents ne sont pas toujours faciles. Le climat scolaire créé par de bonnes relations où l'on retrouve l'authenticité, la considération et l'empathie produit un effet positif sur l'apprentissage.

Enoncé 10 : Les décisions sont prises par le professeur et les élèves ensemble

Seulement 30,6% des élèves voient le contenu de cet énoncé se rapporter à ma pratique de l'enseignement. Notons qu'il y a 34,6% de "Parfois". L'enseignant doit bien adapter les activités et doit tenir compte des intérêts de ses élèves dans la préparation et le déroulement de l'enseignement. Il doit aussi tenter de les faire intervenir dans la prise des décisions afin d'augmenter sa motivation et son implication.

3.5 Résultats des répondants pour la cinquième étape du processus de la planification de l'enseignement : choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages

Le tableau 13 contient les résultats des répondants de cette cinquième et dernière étape du processus de la planification de l'enseignement : le choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages.

TABEAU 13

Résultats des répondants pour la cinquième étape du processus de la planification de l'enseignement : choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages.

Enoncé	oui	non	parfois	je ne sais pas
5. Le professeur emploie plusieurs façons de contrôler ce que l'élève a appris.	93 (75,0)	7 (5,6)	12 (9,6)	12 (9,6)

Les résultats de l'énoncé 5 (Le professeur emploie plusieurs façons de contrôler ce que l'élève a appris) nous indique que 75,0% des élèves voient les caractéristiques de cet énoncé se rapporter à ma pratique de l'enseignement. Nous observons que le nombre de réponses "parfois" et "je ne sais pas" est identique, soit 9,6%. Une bonne évaluation doit tenir compte des buts et des objectifs fixés au début de la situation d'apprentissage. Faire intervenir l'élève dans son évaluation a aussi pour effet d'augmenter son taux de satisfaction et sa motivation.

3.6 Résultats moyens des répondants pour chacune des étapes du processus de la planification de l'enseignement

Le tableau 14 nous donne le résultat moyen des répondants pour chacune des étapes du processus de la planification de l'enseignement. Nous constatons que l'étape 2 : organisation du contenu est première avec 91,9% et obtient aucun non. L'étape 1 : identification des objectifs est deuxième et obtient 91,1% de oui. Elle obtient aucun non. C'est l'étape 3 : identification des activités d'apprentissage qui est la dernière, elle obtient 46,2% de "oui" mais elle obtient le plus de réponses "parfois" soit 30,1%. Enfin nous constatons qu'il y a peu de réponses "je ne sais pas".

A l'étape 5, le choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages et l'étape 2, organisation du contenu, le nombre de réponses "parfois" et "je ne sais pas" est identique. L'étape 4, le choix

des stratégies d'enseignement, obtient 66,9% de "oui" et 20,1% de "parfois". Cette étape est importante, nous l'avons déjà dit, c'est l'activité pédagogique proprement dite en classe.

TABLEAU 14

Résultats de répondants pour chacune des étapes du processus de la planification de l'enseignement

Etapes	oui	non	parfois	je ne sais pas
1. Identification des objectifs	113 (91,1)	0 (0,0)	5 (4,0)	6 (4,8)
2. Organisation du contenu	114 (91,9)	0 (0,0)	5 (4,0)	5 (4,0)
3. Identification des activités d'apprentissage	172 (46,2)	56 (15,0)	112 (30,1)	32 (8,6)
4. Choix des stratégies d'enseignement	332 (66,9)	31 (6,2)	100 (20,1)	33 (6,6)
5. Choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages	93 (75,0)	7 (5,6)	12 (9,6)	12 (9,6)

Cette troisième partie du quatrième chapitre nous a fait voir les résultats et analyse des étapes du processus de la planification de l'enseignement. Six tableaux nous ont permis de voir les résultats de chacune de ces étapes et de leur résultat global. Ainsi, les élèves voient les caractéristiques de ma pratique de l'enseignement se rattacher aux étapes du processus de l'enseignement de cette manière : 91,1% pour l'identification des objectifs, 91,9% pour l'organisation du contenu, 46,2% pour l'identification des activités d'apprentissage, 66,9% pour le choix des stratégies d'enseignement et 75,0% pour le choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages.

Nous verrons maintenant, dans la quatrième partie appelée "discussion", quels sont les choix qui découlent de tels résultats, quelles analyses nous pouvons en faire, quels impacts cela peut avoir sur ma pratique quotidienne et quelles leçons peut-on en tirer?

4. Discussion

Les résultats de notre instrument de recherche ont fait ressortir les paradigmes qui caractérisent ma pratique de l'enseignement et les étapes les plus marquantes du processus de la planification de l'enseignement.

Il apparaît évident, suite à la lecture des résultats et des analyses déjà faites de chacun des paradigmes de la typologie de Bertrand et Valois, que ma pratique de l'enseignement épouse une multiplicité de valeurs, de croyances et de conceptions. Nous pouvons cependant affirmer grâce à ces résultats qu'elle se rapporte plus à certains paradigmes qu'à d'autres.

1. Ma pratique de l'enseignement se rapporte surtout aux paradigmes rationnel (éducatif) et technologique (éducatif). Ces paradigmes véhiculent les valeurs suivantes : une pratique basée sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes où l'individu contribue au statu quo sociétal. Plus de 75% des élèves voient les caractéristiques de ces paradigmes se rapporter à ma pratique de l'enseignement.

2. Ma pratique de l'enseignement tend à se rapporter au paradigme humaniste (éducatif). Ce paradigme est centré sur la croissance de la personne. Il favorise la création d'une société centrée sur la personne tout en contribuant au statu quo social. 57,8% des élèves attribuent les caractéristiques de ce paradigme à ma pratique de l'enseignement.

Somme toute, ma pratique de l'enseignement se base sur les paradigmes rationnel et technologique avec un souci évident d'accorder une place importante au paradigme humaniste.

Ainsi mon enseignement se veut centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes. Il est également centré sur l'efficacité de la communication éducative et sur le développement de la personne. Il ne favorise pas l'abolition des rapports entre dominants et dominés et sur la construction de communautés de personnes. Enfin, il contribue au statu quo social.

De plus, les résultats de cette recherche nous permettent de dégager plusieurs points dans l'analyse de ma pratique de l'enseignement à partir des énoncés se rapportant aux étapes du processus de la planification de l'enseignement.

1. Identification des objectifs :

Les objectifs sont bien définis et bien identifiés puisque le professeur fait connaître aux élèves ce qu'il attend d'eux et indique les points de repère. Rappelons que 91,1% des élèves ont répondu "oui" pour cet énoncé.

2. Organisation du contenu :

L'organisation du contenu est ordonnée et les liens entre les différentes parties du cours sont clairs et logiques. Pour cette étape, les élèves affichent 91,9% de "oui" comme résultat.

3. Identification des activités d'apprentissage :

Dans le choix des activités d'apprentissage, l'enseignant essaie de tenir compte des intérêts des élèves. Il accorde parfois plus de temps à ceux qui ne comprennent pas et il permet à l'occasion aux élèves de choisir certaines activités et certains travaux par eux-mêmes. Il ne parvient pas toujours à accomplir ces tâches puisque 46,2% des élèves ont répondu "oui".

4. Choix des stratégies d'enseignement :

Dans le choix des stratégies d'enseignement, l'enseignant emploie une méthode, un matériel et des moyens d'enseignement bien adaptés

aux élèves. Le groupe est suffisamment contrôlé. La classe est attentive et l'attention des élèves est obtenue rapidement. Les relations professeur-élèves tendent vers l'harmonie et les décisions sont parfois prises par le professeur et les élèves ensemble. Les élèves présentent un résultat de 66,9% de "oui" à cette étape.

5. Choix des instruments de mesure pour évaluer les apprentissages :

Les instruments de mesure sont bien élaborés et l'enseignant essaie d'employer plusieurs façons de contrôler ce que l'élève a appris. Le résultat fourni par 75% des élèves confirme la présence de cette caractéristique.

Quels sont les enjeux et les impacts de ces choix? Si nos pratiques pédagogiques sont choisies et orientées en fonction d'une conception de l'homme et de la société, y a-t-il opposition entre ce que je fais et ce que je souhaiterais faire? Je crois que oui.

J'enseigne dans un système scolaire où les exécutants n'ont pas toujours accès aux décisions. Ce système rigide nous demande de l'être et nous sommes jugés en conséquence. La transmission des connaissances pré-établies doit être prioritaire. Elle doit primer sur tous les autres savoirs. L'évaluation de ces dites connaissances est souvent assurée par autrui, c'est-à-dire, le Ministère de l'Education et ses examens de fin d'année obligatoires.

Nous tendons tous, je l'espère, au développement de la personne mais nos grosses écoles polyvalentes briment souvent plus d'un élève. Etant obligé d'enseigner à plus de cent élèves, il est évident que je dois négliger parfois certains principes tels : justice pour tous, respect des rythmes d'apprentissage, relations interpersonnelles harmonieuses. Quant à la petite société qui vit dans ma classe, j'essaie de lui faire partager les décisions, de lui permettre de choisir des activités par elle-même. Je suis cependant conscient de mes limites et du contexte. Je travaille avec des adolescents et non avec des adultes. Ils ne sont pas toujours faciles à comprendre, changeants et souvent indisciplinés. Pour vaincre certaines situations, la solution est souvent de dicter et d'imposer.

Que ma pratique dégage ces caractéristiques, cela me permet de m'interroger sur l'avenir et tenter d'évoluer et de faire évoluer le milieu dans lequel je travaille. La présentation et l'analyse des résultats contenus dans ce dernier chapitre nous a permis d'en arriver à vérifier l'hypothèse de recherche, à savoir, la prédominance des paradigmes rationnel et technologique sur le paradigme humaniste. L'instrument employé nous apparaît bien choisi et bien adapté à la clientèle visée. En utilisant et en améliorant cet instrument à chaque année avec des groupes d'élèves nouveaux, il nous sera possible d'en obtenir une plus grande perfection. Je note qu'il faudra que certains énoncés traduisent davantage les concepts utilisés en actions plus concrètes et par des exemples. Le fait de pouvoir réutiliser cet instrument dans ma pratique pour les années futures prouve l'utilité de cette recherche.

CONCLUSION

La recherche des fondements théoriques de ma pratique de l'enseignement a commencé au premier chapitre intitulé problématique par l'exposé d'un bilan de mon vécu depuis ma sortie de l'Ecole Normale jusqu'à nos jours. Ce survol m'a permis de définir une conception de l'éducation basée sur un cheminement de planification prospective de l'enseignement. La recherche des fins idéales d'un acte d'enseigner m'a amené à voir le lien entre les changements scolaires et les changements sociaux.

Dans le deuxième chapitre titré cadre théorique, la recherche des fins idéales a conduit à inventorier les modèles qui sont maintenant proposés à l'éducateur québécois. La typologie de Bertrand et Valois m'a servi de guide pour cet inventaire et a permis de faire ressortir les paradigmes pouvant caractériser ma pratique de l'enseignement. Il s'agit des paradigmes éducationnels rationnel, technologique et humaniste.

Le troisième chapitre présente la méthodologie de l'étude. Les chapitres précédents ont fourni le matériel nécessaire à l'élaboration d'un instrument permettant l'identification des paradigmes et des étapes du processus de la planification de l'enseignement qui caractérisent ma pratique de l'enseignement.

Le chapitre 4 fait état des résultats de l'instrument passé à des élèves du 3^e secondaire. Ils permettent de dégager que les paradigmes éducationnel rationnel et technologique caractérisent le plus ma pratique de l'enseignement. De plus, une ouverture importante est accordée au paradigme éducationnel humaniste. Enfin, l'analyse des résultats a fait ressortir, à partir des étapes du processus de planification de l'enseignement, deux points forts : l'organisation du contenu et l'identification des objectifs.

Toujours à la lumière des résultats de cette recherche, nous constatons que l'enseignant d'hier existe encore à différents degrés. Si l'enseignant d'hier était le reflet d'une société où les valeurs étaient sensiblement les mêmes pour tous, où il devait incarner dans sa personne les valeurs les plus sûres de la société, où sa fonction consistait à transmettre un héritage de connaissances et de modèles définis par cette société, l'enseignant d'aujourd'hui lui ressemble encore mais il va plus loin. Il se questionne car son mandat est plus vague que l'enseignant de naguère, il est un initiateur d'une société en gestation. Pour être à la mode, l'enseignant se réclame d'une pédagogie plus centrée sur l'enfant, plus libérale, moins directive, mais qu'en est-il de ses intentions dans ses interventions pédagogiques? L'enseignant qui se préoccupe d'analyser son enseignement et d'en chercher les fondements théoriques se distingue sûrement des autres :

- Il accorde plus de place à l'enfant;
- Il l'invite à prendre une part active aux cours;

- Il tient davantage compte des intérêts des élèves;
- Il se soucie des relations professeur-élèves.

Le raffinement de l'instrument au fil des ans me permettra peut-être de répondre à toutes ces préoccupations ou, à tout le moins, d'en voir l'évolution.

Malgré toutes ces nouvelles préoccupations plus significatives et plus exigeantes, la tâche de l'enseignant n'est pas facile et ne le sera jamais car aucune profession n'exige autant de l'individu et cette tâche est lourde de conséquences sociales.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages cités : volumes

- Angers, P. Les modèles de l'institution scolaire, Centre de développement en environnement scolaire, U.Q.T.R., 1976, 97 pages.
- Audet, L.P., Gauthier, A., Le système scolaire du Québec, organisation et fonctionnement, Montréal : Librairie Beauchemin Ltée, 1967, 235 pages.
- Bertrand, Y., Valois, P. Les options en éducation, Québec: Ministère de l'éducation, 1980, 471 pages.
- Bertrand, Y., Valois, P., Les options en éducation, Québec: Ministère de l'Education, 1982, 191 pages (2^e édition revue et corrigée).
- Charles, Carol C.M. Elementary Classroom management, New York et London: Longman, 1983, 261 pages.
- Feyereisein, K. Supervision and curriculum renewal, a system approach, New York: Appleton-century-crofts, 1970, 116 pages.
- Gagné, R.M. Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement, Montréal: H.R.W., 1976, 148 pages.
- Gable, N., Porter, J. L'évolution du rôle du maître, Paris: Unesco 1977, 257 pages.
- Grand'Maison, J. Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation, Montréal: Stanké, 197 pages.
- Hammon, H. et Rotman, P. Tant qu'il y aura des Profs, Paris: Edition du Seuil, 1984, 367 pages.
- Joyce, B. et Weil, M., Models of teaching, New Jersey: Englewood Cliffs Prentice - Hall, 1972, 402 pages.
- Lépine, Ginette. Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Montréal: Les éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1977.
- Nadeau, M.A. L'évaluation des programmes d'études, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1981, 311 pages.
- Ouellet, A. Processus de recherche, une approche systémique, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1981.
- Reboul, O. Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris: P.U.F., 1980, 206 pages.
- Rogers, C. Liberté pour apprendre, Paris: Dunod, 1972.

Ouvrages cités : productions gouvernementales québécoises

- Gouvernement du Québec, L'activité pédagogique, pratique actuelle et avenues de renouveau, Tome II, Rapport annuel 1981-82, Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation, 1982, 174 pages.
- Gouvernement du Québec, L'adaptation de l'enseignement, Québec : Ministère de l'Éducation, premier Trimestre, 1985, 57 pages.
- Gouvernement du Québec, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Québec : Ministère de l'Éducation, 1979, 163 pages.
- Gouvernement du Québec, L'école s'adapte au milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec : Ministère de l'Éducation, 1980, 133 pages.
- Gouvernement du Québec, L'enseignant et l'enseignante des professionnels, Québec : Ministère de l'Éducation, quatrième Trimestre, 1981, 20 pages.
- Gouvernement du Québec, La formation professionnelle des jeunes, Québec : Ministère de l'Éducation, quatrième Trimestre, 1981, 34 pages.
- Gouvernement du Québec, Règlement No 7, Québec : arrêté en Conseil 1497, 27 avril 1971, 23 pages.

Ouvrages utilisés et non cités

- Deslauriers, J.P., Guide de recherche qualitative, no 62, avril 1982, Université de Sherbrooke, bulletin de recherche, 27 pages.
- Dussault et autres, L'analyse de l'enseignement, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1981, 311 pages.
- Maheux, J., La petite école primaire en milieu rural, thèse présentée à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophia Doctor, Université de Montréal, décembre 1983, 329 pages.
- Gouvernement du Québec, Activités, Tome I, Rapport annuel 1981-82, Québec : Conseil supérieur de l'Éducation, 1982, 323 pages.
- Gouvernement du Québec, Politique générale d'évaluation pédagogique, Québec : Ministère de l'Éducation, Troisième Trimestre, 1981, 23 pages.

- Gouvernement du Québec, Règlement concernant le régime pédagogique du secondaire, Québec : Ministre de l'Éducation , février 1981, 54 pages.
- Gouvernement du Québec, 60% de quoi?, Québec : Ministère de l'Éducation, janvier 1983, 60 pages.
- Reboul, O., La philosophie de l'éducation, Paris: Presses Universitaires de France, 1981, 142 pages.
- Rosenthal, R. Pygmalion à l'école, Paris: Casterman, 1971, 293 pages.
- St-Yves, A. Psychologie de l'apprentissage-enseignement, une approche individuelle ou de groupe, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1982, 121 pages.
- Watzlawick, P. Changements, paradoxes et psychothérapie, Paris: éditions du Seuil, 1981, 191 pages.