



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 8 | n° 1 | automne 2018

Formation, créativité et innovation

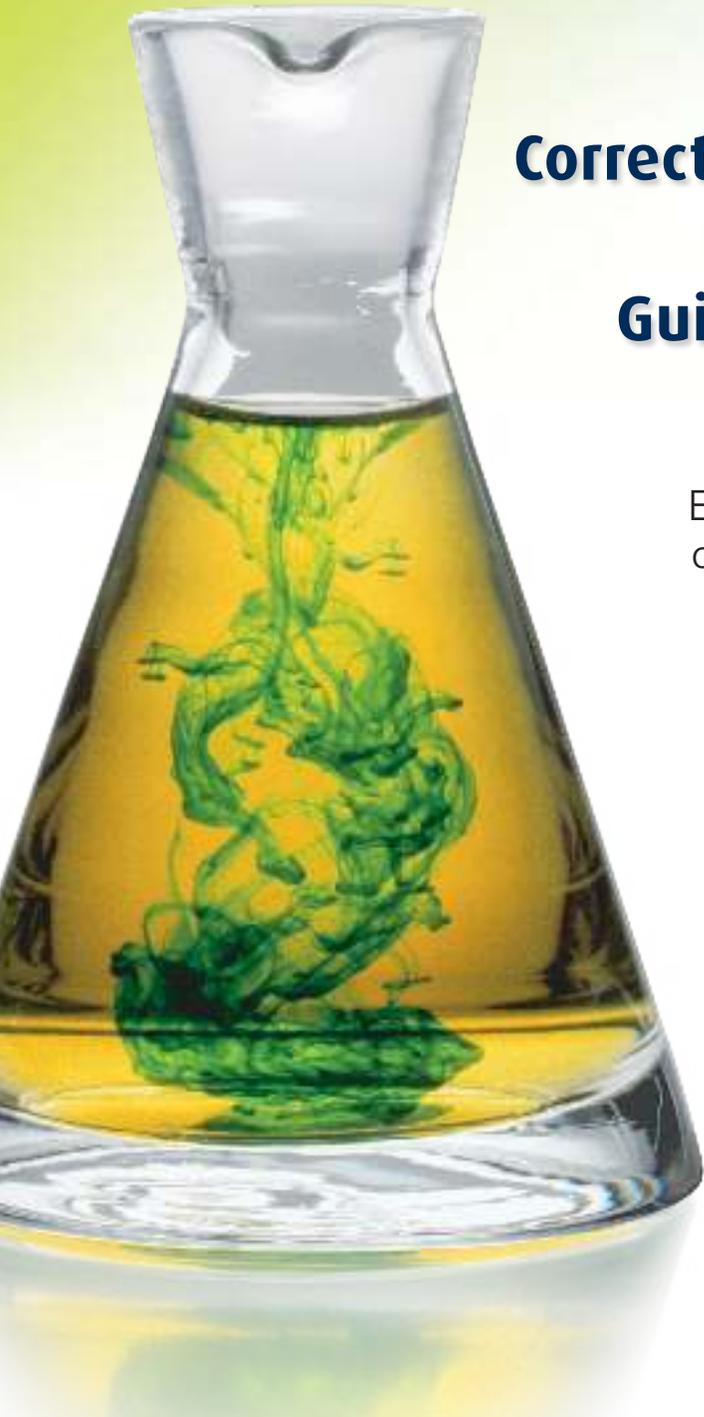
Innovation, apprentissage et organisation

Collaboration, compétence et innovation

**L'innovation
en éducation :**
*comment faire autrement
pour améliorer ce qui existe?*

Antidote 9

Le remède à tous vos mots.



Correcteur avancé avec filtres intelligents
Dictionnaires riches et complets
Guides linguistiques clairs et détaillés

En français ou en anglais, Antidote est l'arsenal complet du parfait rédacteur. Que vous rédigez un rapport, un essai, une lettre ou un simple courriel, accédez en un clic aux ouvrages de référence parmi les plus riches et les plus utiles jamais produits. Si vous écrivez à l'ordinateur, Antidote est fait pour vous.

Pour Windows, macOS et Linux. Dictionnaires et guides également offerts sur iPhone et iPad.

Pour les compatibilités et la revue de presse, consultez **www.antidote.info**.



Druide

Comité de rédaction

Sylvain Decelles
Mary Eva
Louise Trudel

Mise en page

Véronique Lacharité
Samuel Paul

Impression

COPYCO

Les textes publiés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs et ne peuvent être reproduits sans leur autorisation ainsi que celle de l'éditeur. Il importe de préciser que les articles peuvent être reproduits à des fins éducatives en mentionnant la source. La publication sur un site internet est permise un an suivant la première publication après avoir obtenu l'accord de l'auteur et du CPIQ.

Dans la revue, le masculin est employé à titre épicène.

Il est à noter que la revue applique les règles de la nouvelle orthographe.

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
4545 rue Pierre-de-Coubertin
Montréal, Qc
H1V 0B2
www.conseil-cpiq.qc.ca

Abonnement

www.conseil-cpiq.qc.ca
secretariat@conseil-cpiq.qc.ca

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version imprimée)
ISBN 978-2-9811863-6-2 (version pdf)
ISBN 1927-3215 (version imprimée)
ISBN 1927-3215 (version pdf)
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2018
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives Canada, 2018



En couverture

Danielle Jasmin, enseignante retraitée en éducation préscolaire et enseignement primaire.

Photo

photo-montage de la Zone Innovante du Collège Saint-Bernard, Drummondville, Québec

- 6 Innovation en formation initiale des enseignants**
Intégrer une approche privilégiant les forces des étudiants
par Nancy Goyette
- 12 Pour une école riche de tous ses élèves**
S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e secondaire
par Catherine Lebossé
- 17 L'innovation en éducation : exemple d'un modèle pédagogique**
Entrevue avec Philippe Picard
par Sylvain Decelles
- 22 Perceptions d'enseignants associés**
Impacts de la formation reçue sur le développement des compétences
Par Glorja Pellerin, Liliane Portelance, Geneviève Boisvert
- 27 From School Administrator to Learning Leader**
Accompanying Principals on Their Journey
by Julie Hobbs, Carol Marriott, Diane Wood
- 33 Reconnaissance des acquis et des compétences**
Le caractère distinct du modèle québécois
Par Rachel Bélisle, Évelyne Mottais
- 37 Innovation et amélioration continue**
L'œuf ou la poule ?
par Alain Huot
- 40 Innovation in Education**
A State of Mind
by Lindsay Harrar
- 44 At Waterloo Elementary, it's Full STEAM Ahead**
Our School's STEAM Journey
by Catherine Canzani
- 48 L'avenir est devant soi**
par Normand Brodeur
- 53 Equity It is a journey, not a destination**
By Marylène Perron
- 58 Les enjeux de la multiplication des acteurs en éducation**
par Dominic Leblanc

Mot de la rédaction

L'innovation en éducation : comment faire autrement pour améliorer ce qui existe ?



Photo : Véronique Lacharité

Dans ce numéro de l'automne 2018, le comité de rédaction de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* propose une réflexion sur la thématique de l'innovation en éducation.

Au XXI^e siècle, de profondes mutations amènent des modifications dans les façons de penser les structures de nos institutions et nos approches dans l'organisation du quotidien, qu'il soit professionnel ou personnel. Ces mutations sont également présentes en éducation ; le travail sur le terrain, dans les écoles, dans les classes est souvent appelé à se renouveler, à innover.

En éducation, comment s'inscrit l'innovation ? Dans son rapport annuel 2004-2005, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE)¹ donne la définition suivante : *Un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants.* L'innovation en éducation implique donc de rassembler les concepts de nouveauté et d'amélioration dans une perspective de durabilité. Citant le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement mis sur pied par l'OCDE, le CSE souligne quatre sources qui sont susceptibles d'alimenter l'innovation :

- Les connaissances scientifiques qui fournissent une base solide au développement d'innovations
- La collaboration entre praticiens et utilisateurs qui favorise l'émergence de pratiques innovantes
- Des structures souples et modulaires (par exemple l'enseignant, sa classe, etc) qui permettent à des individus ou à des petits groupes d'innover librement
- Les technologies de l'information et de la communication qui peuvent devenir un puissant levier pour la transformation des activités.

La revue regroupe des réflexions sur l'innovation en éducation et des témoignages qui touchent des projets qui constituent des pratiques innovantes. Formation, compétence, créativité, collaboration et organisation sont étroitement associées à l'innovation en éducation. Les auteurs nous proposent des articles qui traitent du sujet en formation initiale, en cours de cheminement professionnel et sous des angles diversifiés d'intervention.

Un grand merci aux auteurs et aux lecteurs qui assurent la continuité de la revue et sa diffusion dans le milieu de l'éducation sur le site internet du CPIQ notamment.

Le thème du numéro du printemps 2019 portera sur *L'enseignement explicite*. L'appel de textes est disponible sur le site internet du CPIQ au www.conseil-cpiq.qc.ca.

Louise Trudel
Directrice générale

¹ <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf>

Les associations professionnelles membres du CPIQ

Nos membres actifs

- APEMIQ** : Association pour les enseignants en mécanique industrielle du Québec
- AQEDÉ** : Association québécoise des enseignants de la danse à l'école
- AQEFLS** : Association québécoise des enseignants de français langue seconde
- AQÉSAP** : Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
- AQEUS** : Association québécoise pour l'enseignement en univers social
- AQISEP** : Association québécoise d'information scolaire et professionnelle
- AQPSE** : Association québécoise des professeurs de soins esthétiques
- AQUOPS** : Association québécoise des utilisateurs d'outils technologiques à des fins pédagogiques et sociales
- ATEQ** : The Association of Teachers of English of Quebec
- SPHQ** : Société des professeurs d'histoire du Québec

Nos membres associés

- AQAET** : Association québécoise alternance études-travail
- AQIFGA** : Association québécoise des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes
- CEMEQ** : Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
- CRAIE** : Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement
- L'ADOQ** : L'Association des Orthopédagogues du Québec
- SÉBIQ** : Société des écoles du monde du BI du Québec et de la francophonie

Innover la formation initiale des enseignants

intégrer une approche privilégiant les forces des étudiants



NANCY GOYETTE, Ph. D.
Professeure et chercheure en éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Nancy Goyette s'intéresse au bien-être et à la passion en enseignement, à la construction identitaire chez les enseignants et à leurs forces de caractère. Ses recherches actuelles se penchent sur les dispositifs à mettre en place dans la formation initiale des maîtres pour les aider à ressentir du bien-être et se construire une identité professionnelle positive malgré les difficultés liées à la complexité de la profession. Elle étudie aussi les impacts de l'enseignement et de l'apprentissage du bien-être chez des enseignants et des élèves.

par **Nancy Goyette**

La question de la formation des enseignants au Québec est un enjeu de plus en plus incontournable dans la mesure où la profession se complexifie au gré des changements sociaux. Or, on déplore encore aujourd'hui un manque de formation universitaire pour réussir à affronter les difficultés inhérentes à l'exercice de la profession. Pourtant, l'évolution des programmes universitaires témoigne d'une volonté institutionnelle de s'adapter aux différents enjeux du contexte scolaire pour mieux préparer les futurs enseignants à cette complexité. Cependant, on constate que plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés à bien saisir et comprendre comment évoluer dans cette formation puisque leurs représentations de ce qu'est un enseignant ne concordent pas avec la réalité. Ainsi, des résistances se créent parfois contre certains aspects de cette dernière. Ces résistances et ces incompréhensions peuvent parfois hausser leur taux d'anxiété et cultiver un sentiment de mal-être durant leurs études. Devant les défis que représente la formation initiale à l'enseignement, ce texte présente une réflexion qui propose l'intégration d'une approche pédagogique privilégiant les forces des étudiants, ce qui constitue une source d'innovation en contexte universitaire puisqu'elle favoriserait leur bien-être et le développement d'une identité professionnelle positive durant leur cursus d'étude.

La question de la formation des enseignants au Québec est un enjeu de plus en plus incontournable dans la mesure où l'éducation est une priorité pour plusieurs pays occidentaux pour affronter les défis du 21^e siècle (Goyette, 2018). En effet, on se rend compte que les sociétés qui misent sur la scolarisation de ses citoyens sont plus prospères et capables de s'adapter aux divers contextes liés à leur évolution (Organisation des Nations unies pour l'éducation, 2015). Toutefois, cette évolution et les changements sociaux incessants façonnent inlassablement l'institution scolaire, ce qui a des répercussions sur la profession enseignante qui se complexifie de plus en plus (Tardif, 2013; Tardif, Lessard, & Mukamurera, 2001). Cette complexité qui mène parfois à la détresse psychologique ou au décrochage professionnel se définit selon plusieurs facteurs, entre autres, l'hétérogénéité des groupes, le manque de ressources, le climat du milieu scolaire, mais aussi, le manque de formation universitaire pour réussir à affronter les difficultés inhérentes à l'exercice de la profession (Karsenti & al., 2015). Pourtant, à la suite de l'universitarisation de la formation des enseignants dans le tournant des années 70 (Lessard & D'Arrisso, 2010), l'évolution des programmes témoigne d'une volonté institutionnelle de s'adapter aux différents enjeux du contexte scolaire pour mieux préparer les futurs enseignants à cette complexité. L'émergence des orientations axées sur la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement, supportées par l'intégration de l'approche par compétence, a permis de circonscrire davantage les éléments d'expertise essentiels à développer pour former les enseignants. Pour ce faire, la formation ne se limite pas uniquement aux tâches directement liées à l'enseignement (planifier et piloter les cours, évaluer les apprentissages, gérer la classe, etc.). Les étudiants doivent également devenir des professionnels engagés et réflexifs, héritiers de savoirs et de culture, capables d'interagir avec leurs élèves, leurs collègues et la communauté. Cependant, on constate que plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés à bien saisir et comprendre comment bien évoluer dans cette formation puisque leurs représentations de ce qu'est un enseignant ne concordent pas avec la réalité et des résistances se créent parfois contre certains aspects de cette dernière (Baillauquès-Breuse, 2012). Ces résistances et ces incompréhensions peuvent parfois hausser leur taux d'anxiété et cultiver un sentiment de mal-être durant leurs études (Dubreuil, 2018). Devant les défis que représente la formation initiale à l'enseignement, ce texte présente une réflexion qui propose l'intégration d'une approche pédagogique privilégiant les forces des étudiants, ce qui constitue une source d'innovation en contexte universitaire puisqu'elle favoriserait leur bien-être et le développement d'une identité professionnelle positive (Goyette & Martineau, à paraître) durant leur cursus d'étude.

Depuis près de 20 ans, l'actuel référentiel édictant le développement de 12 compétences professionnelles (gouvernement du Québec, 2001) sur lequel se basent les programmes universitaires, oriente la formation à l'enseignement, d'une durée de 4 ans. L'approche-programme préconisée par la plupart des universités permet aux étudiants d'évoluer dans une structure cohérente où s'alterne les savoirs théoriques (cours) et les savoirs pratiques (stages), à l'aide de dispositifs pédagogiques mis en œuvre afin de favoriser la pratique réflexive (Monfette, Lebel, & Bélair, 2018). Bien qu'encore aujourd'hui, quelques difficultés sont perçues par les formateurs et les étudiants quant au transfert des apprentissages théoriques en contexte pratique (Caron & Portelance, 2017), la préparation de ces derniers à une meilleure insertion professionnelle demeure une préoccupation grandissante chez les chercheurs (Dufour, Portelance, Van Nieuwenhoven, & Vivegnis, 2018). On remarque, entre autres, qu'il existe un manque de continuité entre la phase de la formation initiale et celle de l'insertion professionnelle (Uwamariya et al., 2005), ce qui a comme conséquence l'abandon de 25% des enseignants novices dans les trois premières années de leur entrée en fonction (Karsenti & al., 2015). Pour mieux traiter ce problème qui prend sa source dans la formation initiale, il faut considérer que le développement de l'identité professionnelle est un élément clé du cheminement universitaire des étudiants et qu'il a une incidence sur leurs représentations personnelles et sociales de la profession (Chevrier, Gohier, Anadon, & Godbout, 2007).

Pour comprendre ces phénomènes, on peut émettre une hypothèse selon laquelle les étudiants sont confrontés à un paradoxe en ce qui a trait à leur vision de l'éducation et vivent une dissonance entre leurs représentations de la profession qui sont idéalisées et la réalité. En effet, ils commencent leur parcours universitaire en ayant, d'une part, une représentation de l'école construite par leur expérience et souvent vécue dans un paradigme académique. Ce paradigme préconise prioritairement la transmission de savoirs par l'enseignement d'une liste de contenus à apprendre à des fins d'évaluation certificative (Roegiers & Miled, 2012). Cependant, dans ce paradigme, on se préoccupe peu des réels apprentissages des étudiants pour favoriser leur développement puisque le rôle de la formation universitaire est en grande partie de répondre aux besoins utilitaristes liés aux secteurs de l'emploi et des entreprises (Tardif, 2013). D'autre part, la formation leur demande de déconstruire leurs représentations pour poser un regard critique sur les enjeux de la profession et accorder de l'importance à l'apprentissage de l'élève. Les dispositifs pédagogiques mis en place lors de leur formation exigent plus que d'apprendre du contenu pour obtenir un diplôme. En effet, ils préconisent le développement de compétences professionnelles et l'intégration de connaissances, ainsi que l'activation et le transfert de ces dernières (Frenay & Bédard, 2004), ce qui hausse davantage la complexité associée à leur cheminement d'étude.

Une recherche de Pelletier (2013) met de l'avant que la formation universitaire actuelle ne met pas suffisamment l'accent sur les besoins psychologiques des étudiants pour les aider à affronter la complexité de la profession. Ces besoins, qui sont en partie rattachés à leur identité professionnelle, peuvent constituer un frein à la construction de repères identitaires assez forts pour être persévérant devant les obstacles auxquels ils doivent faire face durant leur carrière (Boutet, Royer, & Lacroix, 2018). Dès lors, on constate que la formation n'accorde peut-être pas assez d'importance à la dimension personnelle des étudiants "qui touche aux aspects psychologiques, affectifs et identitaires (perception de soi comme enseignant, valeurs, représentations, etc.) ainsi qu'aux qualités personnelles nécessaires à une pratique réussie dans une profession d'interaction humaine" (Mukamurera, 2014, p. 12).

Or, cette formation est souvent axée sur l'analyse de la pratique des étudiants pour en dégager les divers éléments susceptibles à être améliorés pour atteindre le seuil minimal de développement des compétences professionnelles pour fins de certification ou de sanction des échecs (Galand, 2015). Cette approche par les déficits que préconisent plusieurs programmes et formateurs, met à l'avant-plan la création de dispositifs pédagogiques ayant comme objectif d'analyser différents problèmes vécus par les étudiants afin de cibler les carences qu'ils possèdent afin d'y remédier (Magyar-Moe, 2015). Cependant, on dénote plusieurs effets négatifs de cette approche chez ces derniers, tel que le manque de motivation et de confiance en leur potentiel, puisqu'ils se remémorent constamment des situations où ils ont vécu, par exemple, un échec, une frustration ou de l'anxiété. Ce type d'approche peut contribuer à

construire une mauvaise image d'eux-mêmes menant à un manque d'estime de soi s'ils ne sont pas accompagnés adéquatement. En effet, plusieurs formateurs se retrouvent dépourvus dans l'accompagnement d'étudiants qui réussissent leurs études, mais qui éprouvent de grandes difficultés liées à la confiance en soi ou à l'anxiété, surtout en contexte de stage (Lebel, Bélair, & Goyette, 2012). En considérant qu'il semble primordial de mieux accompagner les étudiants dans leur développement identitaire pour les préparer à envisager les difficultés et persévérer dans la profession, comment innover la formation initiale? Pour répondre à cette question, nous pourrions explorer en quoi une approche pédagogique s'appuyant sur les forces des étudiants en contexte de formation universitaire pourrait être une avenue envisageable pour leur bien-être et leur développement professionnel.

Quelles forces à développer ?

Le champ de la psychologie positive, dont les objets de recherche se penchent sur le développement optimal des individus pour leur bien-être et leur prospérité (Seligman, 2011) offre une perspective innovante et pertinente à étudier en contexte universitaire. Les forces de caractère, qui se définissent comme des traits cognitifs ou non cognitifs positifs de la personnalité, sont l'un de ces objets (Peterson & Seligman, 2004). En effet, elles constituent des éléments contribuant à l'élaboration d'un sentiment de bien-être chez les individus qui en prennent conscience. À la suite de nombreuses études à travers le monde, Peterson et Seligman (2004) en sont venus à répertorier 24 forces de caractère catégorisées en 6 familles de vertus (Schéma 1).

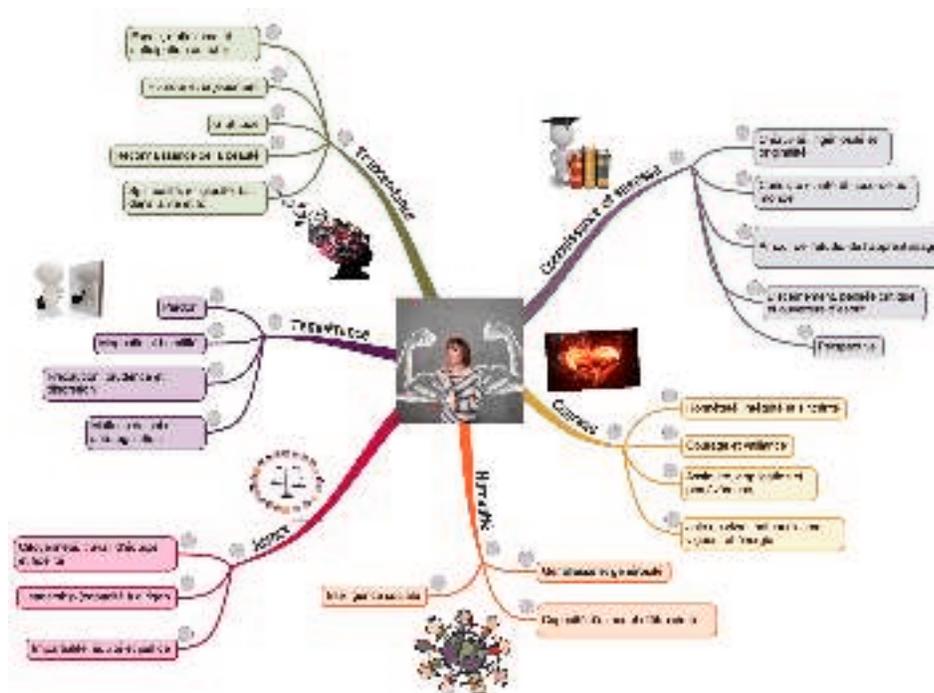


Schéma 1: Les forces de caractère selon Peterson et Seligman (2004)

En éducation, les forces de caractère chez les enseignants ont un lien avec le sens de la profession et la persévérance. Goyette (2014) affirme, entre autres, que des forces issues de la vertu de l'humanité, telles que la gentillesse et la générosité et la capacité d'aimer, sont des auxiliaires à la construction d'un sentiment de bien-être chez les enseignants d'expérience. En ce qui a trait aux étudiants en enseignement, un dispositif d'accompagnement a été mis en œuvre pour leur permettre de prendre conscience des forces de caractère pouvant les aider à évoluer positivement tout au long de leur stage terminal. Or, l'intelligence sociale ainsi que l'enthousiasme sont ressorties comme étant des forces qui peuvent les aider à ressentir de la satisfaction dans ce contexte (Goyette & Dubreuil, 2018).

Au regard de ce qui précède, une institution qui préconise une approche pédagogique privilégiant les forces des étudiants va créer des programmes qui favorisent la valorisation de leurs talents et de leurs forces individuelles pour qu'ils puissent s'accomplir à leur plein potentiel lors de leurs études. Pour y arriver, des dispositifs pédagogiques sont mis en place par les enseignants pour que les étudiants identifient, développent et déploient ces forces dans leur processus d'apprentissage. Par conséquent, on remarque une hausse de la motivation pour apprendre et une meilleure confiance en soi face à leur réussite (Magyar-Moe, 2015). En effet, la confiance en soi est primordiale dans plusieurs aspects de la vie, dont l'apprentissage. À cet effet, Galand (2015) affirme que les enseignants qui cultivent la confiance d'apprendre de leur élèves (ou étudiants) haussent leur chance de réussite puisqu'elle "permet de faire face à l'anxiété, améliore l'engagement, favorise un usage judicieux des bonnes stratégies d'apprentissage et l'acquisition de connaissance" (p.).

Quelques défis pour les enseignants

L'approche pédagogique qui privilégie les forces des étudiants est un défi en soi pour certains enseignants puisqu'elle suggère le changement de leurs représentations profondes des fondements rattachés à l'enseignement et à l'apprentissage. Il s'agit de considérer chacun des étudiants, non pas comme des incompetents que l'on forme en comblant les déficits qu'ils possèdent dans un domaine spécifique, mais bien comme des individus arrivant en formation initiale avec des forces et des talents qu'ils peuvent exploiter lors du développement de leurs compétences professionnelles. Dans ce sens, le développement de ce type d'approche pédagogique représente une innovation qui promeut la réussite dans une perspective de prospérité de l'individu (Seligman, 2011) et s'oppose à une approche par déficits, basée sur la prévention de l'échec qui s'appuie sur une mentalité de survie et d'adaptation face aux problèmes (Schreiner, 2015). La définition du concept de réussite et de succès se transpose dans une vision davantage humaniste qui transcende tous les aspects rattachés à l'individu, contrairement à la vision individualiste promue par l'idéologie néolibérale extrêmement présente dans le système

de l'éducation où l'image de la réussite universitaire dépend uniquement du succès personnel et de la capacité de répondre aux attentes institutionnelles relatives au domaine d'étude (Tardif, 2013).

Ce changement d'approche pédagogique nécessite donc un changement de vision en ce qui concerne l'éducation. Tout comme les étudiants, cela peut constituer une difficulté considérable pour les enseignants puisqu'ils ont à conjuguer avec le paradigme académique adopté généralement par les universités. Une autre difficulté de cette approche concerne aussi le fait qu'ils doivent eux-mêmes faire un travail sur soi pour devenir modèles d'inspiration auprès des étudiants. En effet, selon Palmer (1998 dans Magyar-Moe, 2015) "Quel que soit le type d'étudiant, quelle que soit la matière enseignée, l'enseignant enseigne ce qu'il est" (p. 135). Construire une identité professionnelle pour s'accorder le droit d'être soi-même en enseignement peut s'avérer une tâche ardue. Cela requiert plusieurs remises en question et de la réflexion sur ses pratiques pédagogiques pour mieux orienter ses interventions, certes, mais aussi être en cohérence avec ses propres valeurs. On doit, entre autres, abandonner l'idée que sa tâche principale est de transmettre des savoirs pour atteindre les objectifs certificatifs édictés par l'institution et le programme dans lequel les étudiants évoluent, pour se concentrer sur l'étudiant et son apprentissage. Sans rejeter cette partie du travail que l'enseignant doit prendre en compte et pour lequel il est imputable, il doit construire une vision beaucoup plus globalisante de son rôle pour considérer l'étudiant comme un apprenant qui possède d'entrée de jeu des forces et des talents qu'il peut exploiter en contexte de formation et l'accompagner dans l'établissement de liens concrets avec le développement de ses compétences professionnelles par la pratique réflexive.

Puis, il doit se documenter sur les connaissances issues de la recherche en psychologie positive pour alimenter la création d'activités pédagogiques favorisant la découverte des forces par les étudiants. À cet égard, la psychopédagogie du bien-être (Goyette, 2018; Goyette, Gagnon, & Bazinet, 2018) donne de nombreuses pistes pour orienter les enseignants dans cette voie. En effet, elle se définit comme un champ de la psychopédagogie qui intègre la psychologie positive et la pédagogie dont l'objet concerne le développement du bien-être, l'épanouissement et le fonctionnement optimal chez les individus évoluant dans diverses situations pédagogiques. La psychopédagogie du bien-être vise le développement global de l'apprenant par l'intervention d'interventions pédagogiques bienveillantes, planifiées ou spontanées, favorisant l'appropriation de stratégies ou d'habiletés propices à l'atteinte d'un équilibre émotif, cognitif, psychosocial et physique. L'idée n'est pas de donner des cours formels sur la découverte des forces en tant que telles. Il s'agit de teinter graduellement les approches pédagogiques de cette vision de l'enseignement en misant sur les éléments positifs que les étudiants possèdent qui pourraient les aider dans l'amélioration de leurs compétences professionnelles.

Innover par l'intégration de dispositifs pédagogiques s'appuyant sur la psychopédagogie du bien-être : deux exemples

Cette partie présente une brève description de deux dispositifs pédagogiques ont été introduits en contexte de formation à l'enseignement à l'Université du Québec à Trois-Rivières, dans le cadre du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire et qui s'appuie sur le concept de psychopédagogie du bien-être et les résultats de recherches cités précédemment (il est à noter que ceux-ci sont encore exploratoires). Il faut aussi souligner que les effets concrets que peuvent créer ces dispositifs sur l'apprentissage des étudiants n'ont pas encore été évalués formellement. Ils témoignent tout de même de moyens concrets mis en œuvre afin d'innover les pratiques préconisant une approche axée sur les forces des étudiants en contexte universitaire.

Dispositif d'accompagnement sur les forces de caractère des stagiaires

Tel qu'abordé précédemment, une recherche sur l'étude d'un dispositif d'accompagnement favorisant le développement des forces de caractère des stagiaires lors de leur stage IV a eu lieu à l'automne 2017 (Goyette & Dubreuil, 2018). Avant le stage, une formation sur les forces de caractère a été donnée à une cinquantaine d'étudiants. Quatre parties constituaient cette formation. Premièrement, en guise d'introduction, les étudiants ont été familiarisés à la psychologie positive et au concept des forces de caractère. La deuxième partie leur a permis de découvrir leurs cinq forces les plus prédominantes par le *Via-Survey*¹ et de réagir par rapport aux résultats de ce test au regard de la représentation qu'ils ont de soi. Ensuite, une réflexion a été amorcée par les étudiants pour tenter d'analyser certaines situations qu'ils pourraient rencontrer dans leur milieu de stage et pour lesquelles le déploiement de certaines forces de caractère pourrait les aider à mieux développer leurs compétences professionnelles. Enfin, tout au long du stage, un suivi a été offert pour guider les étudiants dans la prise en compte des forces dans l'analyse de leurs pratiques réflexives pour dégager les apports positifs qu'une telle démarche sur leur développement identitaire. Les résultats de cette recherche démontrent que la formation a un effet sur le sentiment de bien-être des étudiants et qu'une connaissance de leur force de caractère les aide à envisager les problèmes rencontrés lors de leur stage plus positivement.

L'introduction de l'approche appréciative dans les cours d'identité professionnelle

Dans le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'UQTR, trois cours sur l'identité professionnelle font partie intégrante du cursus et sont donnés en concomitance avec le stage I (première année), le stage III

(troisième année) et le stage IV (quatrième année). L'objectif général de ces cours est de développer chez les étudiants une identité professionnelle qui s'appuie sur les enjeux et les défis en éducation pour construire une identité sociale relative au travail d'enseignant, mais qui s'appuie également sur l'élaboration d'une identité personnelle positive (Goyette & Martineau, à paraître) pour affronter les difficultés qui se présente durant leurs stages et en insertion professionnelle. La concomitance de ces cours avec les stages permet une meilleure articulation entre la théorie et la pratique, en se servant des expériences réelles vécues dans le milieu scolaire et les connaissances issues de la recherche comme moteur de réflexion pour le développement des compétences professionnelles. Toutefois, pour tenter d'introduire une démarche qui favorise l'émergence des forces de caractère dans l'analyse des pratiques chez les étudiants, un projet a été mis en place pour explorer la pertinence de l'approche appréciative (Cooperrider & Whitney, 2005) en contexte de cours universitaire (Goyette & Miglianico, 2018). Cette méthode de conduite de changement par la résolution de problème se centre sur les réussites et les forces d'un individu (ou d'une organisation) selon une méthodologie précise. En formation à l'enseignement, il a été demandé aux étudiants d'envisager un problème vécu en stage, de le rattacher à une (ou des) compétence professionnelle à mobiliser pour le régler et à réfléchir à leurs forces de caractère pour y parvenir. En considérant les commentaires des étudiants à la fin du cours, une adaptation est nécessaire de leur part puisqu'ils travaillent trop souvent dans une approche par déficits où ils ciblent les éléments qu'ils doivent améliorer dans diverses situations qui se sont soldées par des échecs. Néanmoins, une fois la méthode intégrée, ils témoignent qu'elle aide à construire une nouvelle représentation d'eux-mêmes, car elle hausse leur confiance en soi en ce qui a trait à la résolution de problème.

En guise de conclusion

À la lumière de nos réflexions, l'approche pédagogique qui privilégie les forces des étudiants en contexte de formation à l'enseignement constitue une innovation en pédagogie universitaire. Elle pourrait permettre un meilleur développement de l'identité professionnelle qui s'avère être un élément incontournable pour que les étudiants et les enseignants réussissent à affronter positivement la complexité de la profession. Cependant, pour y arriver, un changement dans la vision de l'enseignement de laquelle découlent les pratiques pédagogiques doit s'effectuer et une concertation entre les divers acteurs de la formation est nécessaire pour l'intégrer dans les programmes actuels.

Références

- Baillauquès-Breuse, S. (2012). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Éds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 59-81). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Boutet, M., Royer, S., & Lacroix, R. (2018). L'apport potentiel de la supervision pédagogique en formation initiale à la réussite de l'insertion professionnelle en enseignement. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven & I. Vivegnis (Éds.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (pp. 149-167). Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J., & Portelance, L. (2017). Perception de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <http://dx.doi.org/10.18162:fp.2017.367>
- Chevrier, J., Gohier, C., Anadon, M., & Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes. Dispositifs de formation présents et souhaités selon les acteurs responsables de la formation des maîtres au préscolaire et au primaire. *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, 137-168.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. K. (2005). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Dubreuil, É. (2018, 26 avril 2018). "Nous sommes une génération d'analphabète sur le plan émotif" : le mal-être ravage les campus. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1097158/etudiants-universites-colleges-mcgill-udem-aide-psychologique-anxiete-depression-stress>
- Dufour, F., Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C., & Vivegnis, I. (2018). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Frenay, M., & Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaires s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisé pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau & M. Frenay (Éds.), *Le transfert des apprentissages: comprendre pour mieux intervenir* (pp. 241-268). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Galand, B. (2015). L'école de l'estime de soi. *Sciences humaines*. Repéré à https://www.scienceshumaines.com/a-l-ecole-de-l-estime-de-soi_fr_34393.html
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Goyette, N. (2014). *Le bien-être dans l'enseignement: étude des forces de caractère chez des enseignants persévérants du primaire et du secondaire dans une approche axée sur la psychologie positive*. (Thèse de Doctorat inédite).
- Goyette, N. (2018). Le bien-être des enseignants, un vecteur de changement incontournable. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 7(2), 5-9.
- Goyette, N., & Dubreuil, P. (2018). Accompagner les stagiaires dans le développement de leurs forces de caractère: un pas de plus vers le bien-être en enseignement. *Vivre le primaire*, 31(3), 35-37.
- Goyette, N., Gagnon, B., & Bazinet, J. (2018, Avril). *La psychopédagogie du bien-être pour favoriser la réussite scolaire des élèves du primaire*. Communication présentée 7^e congrès international du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), Québec, Canada.
- Goyette, N., & Martineau, S. (à paraître). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(2).
- Goyette, N., & Miglianico, M. (2018, Mai). *Accompagner les stagiaires dans une approche réflexive orientée vers la promotion de leurs forces de caractère pour construire une identité professionnelle positive*. Communication présentée Session d'étude internationale sur le travail des formateurs de stagiaires, Drummondville, Québec.
- Karsenti, T., & al. (2015). Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves *Rapport de recherche, programme actions concertées. Fonds de recherche. Société et culture*.
- Lebel, C., Bélair, L. M., & Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficulté. *Revue Recherches et Éducatives*, 7, 55-68.
- Lessard, C., & D'Arrisso, D. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. Exemple du Québec. *Recherche et formation*(65), 31-44.
- Magyar-Moe, J. L. (2015). Positive Psychology in Classroom. Dans J. C. Wade, L. I. Marks & R. D. Hetzel (Éds.), *Positive psychology on the college campus* (pp. 133-166). New York: Oxford University Press.
- Monfette, O., Lebel, C., & Bélair, L. (2018). La place accordée à la pratique réflexive. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven & I. Vivegnis (Éds.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (pp. 95-110). Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Éds.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement: oui mais comment?* (pp. 9-33). Québec (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, l. s. e. l. c. u. (2015). *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial?* Paris: Organisation des Nations unies pour l'éducation.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*. (Thèse de Doctorat inédite).
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: a Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.
- Roegiers, X., & Miled, M. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur? : l'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme* (1^{re} éd. éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Schreiner, L. A. (2015). Positive Psychology and Higher Education: The Contribution of Positive Psychology to Student Success and Institutional Effectiveness. Dans J. C. Wade, L. I. Marks & R. D. Hetzel (Éds.), *Positive psychology on the college campus* (pp. 1-26). New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle: une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec: Presses de l'Université Laval
- Tardif, M., Lessard, C., & Mukamurera, J. (2001). Continuités et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. *Education et francophonie*, 29, 1-12.
- Uwamariya, A., Mukamurera, J., Noël-Gaudreault, M., Kalubi, J.-C., Deaudelin, C., Brodeur, M., & Bru, M. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Pour une école riche de tous ses élèves

S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire



CATHERINE LEBOSSÉ, M.A.
Coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire, Conseil supérieur de l'éducation

Catherine Lebossé travaille au Conseil supérieur de l'éducation depuis 2008. Elle a notamment rédigé les avis intitulés, *Pour une école riche de tous ses élèves*, *Le développement professionnel*, *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves* et *L'intégration des apprentissages*. Enseignante spécialiste au primaire au début de sa carrière, elle a œuvré dans le domaine de l'édition pédagogique, mais aussi dans le milieu communautaire et comme professionnelle de recherche en milieu universitaire.

par **Catherine Lebossé**

Autrefois élitiste, l'école accueille aujourd'hui presque tous les enfants du Québec jusqu'à l'âge de 16 ans. Néanmoins, un objectif reste inachevé : conduire tous les élèves vers la réussite, en permettant à chacun de développer son plein potentiel. L'éducation inclusive apparaît comme une voie prometteuse pour relever ce défi. L'avis réalisé par le Conseil montre que la diversité des élèves génère des situations complexes qui requièrent, en plus de ressources additionnelles, de revisiter les pratiques. En s'appuyant sur la recherche et sur l'expérience de milieux qui ont su s'adapter à la diversité de leurs élèves, le Conseil propose des recommandations pour passer de l'intention au domaine du possible.

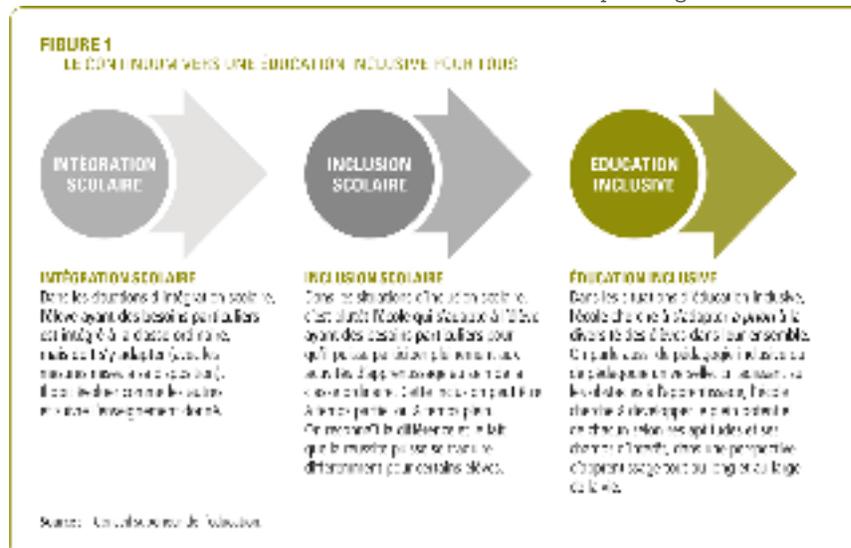
Comment répondre aux besoins de tous les élèves alors que ceux-ci se sont diversifiés, que les écarts de réussite se sont creusés, que les ressources sont limitées et que les attentes envers l'école sont élevées? Comment certains milieux scolaires - ayant des défis importants à relever - réussissent-ils à s'adapter à la diversité des élèves en tirant chacun d'entre eux vers le haut? Voilà quelques-unes des questions auxquelles le Conseil supérieur de l'éducation souhaitait répondre lorsqu'il a entrepris l'avis *Pour une école riche de tous ses élèves*. Malgré les avancées réalisées par le système scolaire québécois au cours des dernières décennies, un objectif reste inachevé: conduire tous les élèves vers la réussite en permettant à chacun de développer son plein potentiel. Le modèle actuel d'intervention - fondé sur une aide individualisée - génère des contraintes importantes pour le personnel scolaire sans parvenir à répondre à l'ensemble des besoins d'apprentissage. C'est pourquoi plusieurs milieux scolaires ont revisité leurs pratiques pour dépasser les écueils. Le Conseil est allé à la rencontre de dix de ces écoles pour mieux comprendre les changements apportés et étudier de plus près ces "histoires d'amélioration et de réussite"¹. À la lumière de l'ensemble des travaux réalisés, l'éducation inclusive apparaît comme une voie prometteuse pour relever ce défi.

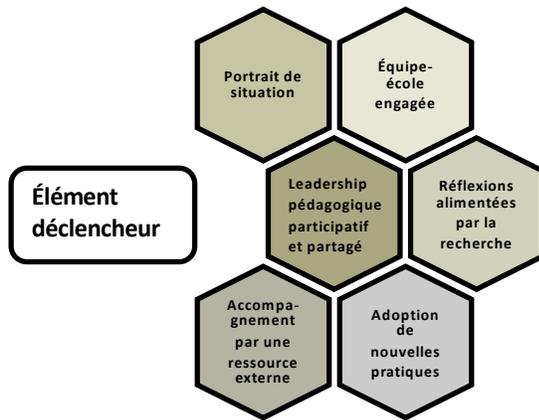
Au cours des dernières décennies, la diversité des élèves s'est accentuée. Aujourd'hui, la combinaison des caractéristiques d'hétérogénéité, non seulement sur le plan de la réussite et des processus d'apprentissage, mais aussi sur le plan socioéconomique, socioculturel et linguistique génère des situations de plus en plus complexes au sein des écoles et des classes. Si certains élèves ont des besoins spécifiques en raison d'un handicap ou d'une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, d'autres manifestent des aptitudes exceptionnelles, ou encore, d'autres sont moins familiers avec la langue d'enseignement ou plus éloignés de la culture commune. Non seulement les catégories d'élèves ayant des besoins particuliers sont plus nombreuses, mais la diversité est multiforme au sein même de chacune de ces catégories.

Bien que les défis soient inégalement répartis², chaque classe, qu'elle soit publique ou privée, ordinaire ou spéciale, qu'elle s'inscrive ou non dans un projet pédagogique particulier, est composée d'une diversité d'élèves. Tenir compte de cette hétérogénéité, non seulement au moment de la conception des situations d'apprentissage et au cours de la période d'enseignement, mais aussi dans l'organisation des services, est aujourd'hui incontournable pour développer un système inclusif, qui aide chaque élève à développer son plein potentiel. Le développement d'un tel système scolaire exige un financement à la hauteur des finalités poursuivies, mais ne permettra pas, à lui seul, de relever les défis actuels. Il faut également remettre en question les modes de fonctionnement, ce à quoi s'engagent de plus en plus de milieux scolaires.

Porter un regard différent sur la diversité

Pour atteindre les visées d'un système inclusif, le Conseil supérieur de l'éducation pense qu'il est nécessaire de porter un regard différent sur la diversité, en l'envisageant comme une richesse à exploiter et non comme un problème à résoudre. En ce sens, le Conseil propose de s'engager sur la voie d'une éducation inclusive, c'est-à-dire, s'adapter à priori à la diversité des élèves pris dans leur ensemble, plutôt qu'au cas par cas comme dans les situations d'intégration ou d'inclusion scolaires illustrées par la figure suivante.





Des initiatives à la fois inspirantes et uniques

Chacune des écoles visitées a une couleur particulière et met en œuvre des solutions adaptées à sa réalité. Néanmoins, toutes partagent une démarche similaire. Un élément déclencheur est à l'origine de la mobilisation : climat de violence, faible taux de réussite, arrivée au secondaire d'élèves qui ont toujours bénéficié d'une inclusion au primaire, cohorte difficile ou absentéisme. C'est autour de cet élément, qui interpelle l'ensemble de l'équipe-école, que s'articule la mobilisation. Pour commencer, tout le monde est mis à contribution pour établir un portrait de situation. Ensuite, l'équipe-école s'engage activement dans la recherche de solutions adaptées à la réalité de son milieu. Dans la majorité des cas, des ressources externes accompagnent ce processus de changement, et les réflexions sont alimentées par des résultats issus de la recherche. Les personnes consultées font également valoir l'adoption d'une *politique des petits pas*, où l'équipe s'appuie sur ce qui fonctionne déjà au sein de l'école, abandonne ce qui ne produit pas les résultats escomptés et met tout le monde à contribution. Plus concrètement, les milieux scolaires qui cherchent à s'adapter à la diversité des élèves :

- Interviennent davantage en amont pour diminuer le nombre d'élèves qui auront besoin d'une intervention individualisée;
- Privilégient la recherche de solutions collectives ou universelles pour répondre aux besoins individuels;
- Réorganisent leurs services pour intervenir de plus en plus en classe et en soutien au personnel enseignant plutôt qu'auprès des élèves pris individuellement;
- Appuient davantage leurs interventions sur une analyse des difficultés d'apprentissage et des besoins qui en découlent, dans un contexte donné, que sur un diagnostic médical;
- Encouragent et soutiennent au quotidien la collaboration et le développement professionnel;
- Se préoccupent de la qualité de l'expérience scolaire de l'élève, de son bien-être et de sa qualité de vie à l'école;
- Évaluent les pratiques adoptées pour s'assurer qu'elles permettent d'obtenir les résultats recherchés;

Vers une éducation inclusive pour tous

Pour tendre vers une éducation inclusive pour tous, le Conseil propose une série de recommandations.

Les principales recommandations adressées au ministre portent sur la **réaffirmation des visées inclusives du système scolaire québécois** et la **promotion de l'éducation inclusive**, un **soutien financier accru**, pour que les milieux se mobilisent ou poursuivent leurs innovations, et un engagement dans la **résolution des obstacles systémiques** qui limitent actuellement la capacité des écoles à s'adapter à la diversité de leurs élèves (ex. : la non-mixité scolaire, la rigidité de l'organisation et de la forme scolaires). Promouvoir l'éducation inclusive, par exemple en réalisant une campagne à l'intention du grand public ou en dotant tous les milieux de conditions favorables, concourt à un système scolaire performant, car en favorisant le développement du plein potentiel de chacun, au-delà de l'atteinte du seuil de réussite scolaire, elle "tire tout le monde vers le haut".

Les recommandations adressées aux milieux scolaires sont de plusieurs ordres. Elles concernent directement l'élève et les interventions mises en œuvre pour sa réussite ou le travail collaboratif de l'équipe-école. Des exemples concrets issus des consultations illustrent chacune d'elles.

Placer l'élève au centre d'une éducation inclusive

Le **suivi de chaque élève** devrait être une priorité tout au long de son cheminement scolaire. À cette fin, le Conseil invite les équipes-écoles à reconnaître l'enfant ou le jeune derrière l'élève pour mettre ses intérêts et ses capacités au service de ses apprentissages. Pour cela la collaboration avec les parents et les autres personnes qui entourent l'enfant sont précieuses. On peut par exemple :

- Jumeler un adulte de référence à chaque élève pour l'accompagner tout au long de son cheminement scolaire et ajuster la fréquence du suivi aux besoins de l'élève;
- Ouvrir l'école aux parents et à la communauté : contribution de personnes aînées, du personnel de la bibliothèque municipale et d'organismes communautaires à des activités d'animation de la lecture;

Les équipes-écoles sont invitées à utiliser **la marge de manœuvre existante** pour ajouter de la souplesse et de la créativité dans les parcours scolaires. C'est à ce prix qu'elles pourront s'adapter aux besoins variés des élèves; ceux qui ne sont pas disponibles aux apprentissages ou qui sont en résistance, ceux qui dépassent les exigences comme ceux qui peinent à les atteindre. Il faut aussi offrir l'aide au moment opportun en modulant l'intensité des services selon les besoins et les capacités des élèves. On peut par exemple :

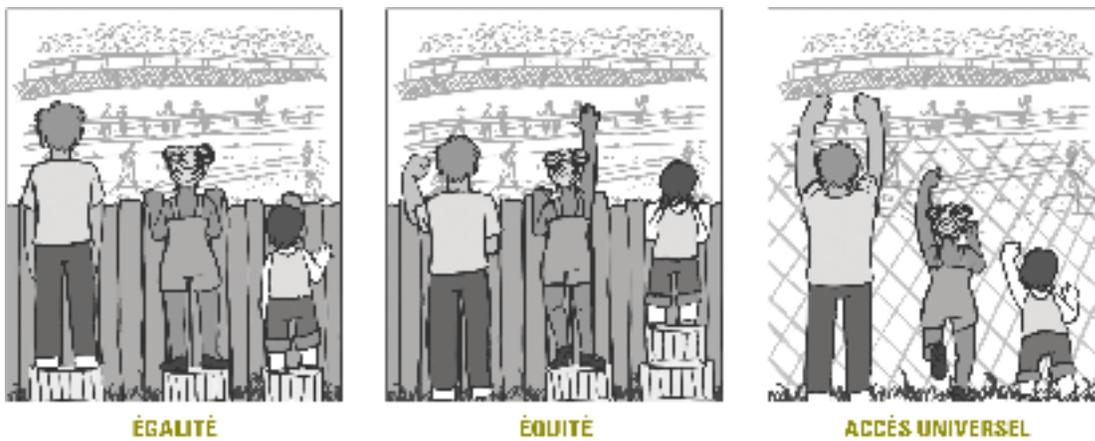
- Libérer une période dans l'horaire des élèves pour offrir simultanément différentes activités d'ajustement (ex. : mise à niveau, rééducation ou enrichissement; sous-groupes de besoins ou ateliers de travail autonome);
- Développer une connaissance approfondie des parcours de formation existants pour proposer une réponse adaptée à l'élève (ex. : formation à distance, scolarisation à temps partiel, horaire allégé);

Privilégier les solutions collectives pour répondre aux besoins individuels en réduisant la nécessité d'intervenir au cas par cas. **Agir en amont sur les obstacles à l'apprentissage** apparaît comme une piste prometteuse, non seulement pour accroître la réussite des élèves, mais aussi pour réduire la pression que la multiplication des interventions individualisées exerce sur le personnel et sur les ressources (voir encadré). En ce sens, les solutions collectives ou mesures *universelles* peuvent bénéficier à de nombreux élèves, y compris à ceux dont les difficultés ne sont pas visibles. Si les difficultés persistent, des actions ciblées sont menées pour y remédier. Ainsi, les pratiques universelles ne font pas disparaître complètement les besoins en matière d'éducation spécialisée, mais ceux-ci sont moins nombreux, car ils sont mieux cernés. Par exemple:

- Prévoir systématiquement davantage de temps à la période réservée à un examen permet à tous les élèves qui en ont besoin de s'en prévaloir sans nécessiter d'aménagements particuliers (réservation de locaux, liste des élèves concernés, surveillance additionnelle);
- Pour une même tâche, offrir un choix de livres qui correspond à des niveaux de lecture et à des intérêts différents, pour rejoindre tous les élèves;
- Offrir à tous des ateliers sur les méthodes de travail, l'utilisation des outils technologiques (révision et correction de texte, dictionnaire, etc.), le développement des habiletés sociales et de gestion des conflits;

Agir en amont sur les obstacles à l'apprentissage

Cette illustration montre comment le fait d'éliminer *a priori* certains obstacles permet un accès universel. Dans la première image, tous les enfants bénéficient de la même mesure, mais celle-ci ne permet pas de répondre aux besoins de chacun. Dans la deuxième, la mesure est adaptée aux besoins, elle est individualisée. Dans la troisième, le principal obstacle (la clôture opaque) a été retiré, permettant à chacun de voir la partie. Cela ne signifie pas pour autant que tous les besoins sont comblés. Il est possible que l'un des enfants porte des lunettes.



Source : Conseil québécois de l'éducation d'après une initiative de l'organisme École pour Marie-Éléonore et au.cu

Créer un espace-temps de qualité pour soutenir la réflexion collective

Miser sur une **réflexion collective centrée sur une analyse pédagogique** pour mener tous les élèves vers leur réussite. Le développement d'une expertise collective, une lecture partagée des situations, une analyse pédagogique à partir de l'évaluation des besoins et des capacités de chaque élève, des interventions collaboratives et concertées, qui reposent sur une confiance mutuelle et un climat bienveillant, contribuent au succès des écoles visitées. Pour concrétiser cette réflexion collective, prévoir un espace-temps de qualité est prioritaire. **Un espace-temps de qualité** est inscrit dans l'organisation interne de l'école à un moment où le personnel est disponible pour mener une réflexion ou faire de nouveaux apprentissages, et il est officiellement reconnu dans la tâche du personnel scolaire. Cette réflexion collective va de pair avec une formation initiale et continue qui permet de développer les aptitudes, les connaissances et les compétences liées aux exigences d'une éducation inclusive pour tous.

- Réaménager le temps hebdomadaire pour libérer une période de concertation inscrite dans la tâche de tout le personnel de l'école;
- Réserver des demi-journées pédagogiques au travail collaboratif;
- Aménager l'horaire des personnes qui collaborent plus étroitement pour dégager une période libre conjointe;
- Afin de maintenir un climat bienveillant, d'entraide et de soutien dans l'équipe-école, créer des aires de vie conviviales permettant des échanges fréquents et soutenus;

Pour passer à l'action

Le Conseil invite les milieux scolaires à s'inspirer de ces "histoires de réussite" pour poursuivre leur réflexion et adopter des pratiques de gestion, de partenariat, d'enseignement et d'évaluation qui favorisent le plein épanouissement de l'élève, le développement maximal de ses capacités et son engagement dans une démarche d'éducation tout au long et au large de sa vie. L'engagement du système scolaire en faveur d'une éducation inclusive s'inscrit dans une volonté plus large de bâtir une société elle aussi inclusive. Il s'agit d'une responsabilité collective qui nécessite la contribution de tous : dans l'école et autour d'elle. Le Conseil espère que l'avis et la trousse qui l'accompagnent faciliteront la concrétisation d'une éducation inclusive pour tous.



Pour soutenir les équipes-écoles dans leur démarche, le Conseil supérieur de l'éducation et le Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ) ont produit, en collaboration, différents outils basés sur les recommandations de l'avis. Ces outils sont rassemblés dans la trousse *Pour une école riche de tous ses élèves*. Elle est composée :

- D'une *présentation vidéo* accompagnée d'un *cahier de participation* ainsi que d'un *napperon* qui exposent, dans un format vulgarisé, les principaux contenus de l'Avis;
- D'un *guide de référence et d'animation* qui explique la démarche d'utilisation de la trousse et propose une série d'ateliers de réflexion pour soutenir la mobilisation de l'équipe-école;

Cette trousse est disponible sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation <http://www.cse.gouv.qc.ca>.

Conclusion

Des écoles sont déjà engagées sur la voie d'un système scolaire inclusif, elles montrent qu'avec un but commun, un soutien tangible (en temps, en ressources humaines et financières), des espaces de collaboration formalisés inscrits dans la tâche du personnel, une direction qui exerce un leadership à la fois pédagogique, participatif et partagé, l'énergie et l'inventivité du personnel scolaire peut se déployer pleinement pour le bénéfice, le bien-être et la réussite de toutes et tous. Dans chaque milieu des initiatives inspirantes sont à l'œuvre chaque jour. Hélas, faute de temps pour échanger celles-ci passent souvent inaperçues ou demeurent isolées. Le Conseil invite toutes les parties prenantes à créer ces conditions dans chaque milieu scolaire pour que le potentiel de transformation déjà présent rayonne pleinement.

¹ L'ensemble des résultats de cette étude de cas figure dans un document complémentaire de l'avis qui s'intitule *Étude de cas : des écoles inspirantes qui s'adaptent à la diversité des élèves*, disponible en ligne à l'adresse suivante : www.cse.gouv.qc.ca (section Publications).

² Dans le Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016, intitulé *Remettre le cap sur l'équité*, paru à l'automne 2016, le Conseil que constate le regroupement des élèves selon leur profil scolaire et socioéconomique conduit à une répartition inégale des défis liés à la diversité et crée des contextes moins propices à l'apprentissage, au détriment des plus vulnérables.

L'innovation en éducation : exemple d'un modèle pédagogique



par **Sylvain Decelles**

Lorsque le comité de lecture de la revue a déterminé le thème de ce numéro, plusieurs questions ont surgi. Au-delà de la définition de ce qu'est l'innovation, une des questions de départ était la suivante : *quels sont les modèles pédagogiques qui s'inscrivent en éducation comme étant des modèles d'innovation ?*

Nous sommes donc allés à la recherche de modèles pouvant être considérés comme des modèles d'innovation en éducation, tout en gardant en tête les questions suivantes : comment les pratiques actuelles peuvent-elles être améliorées ? Comment l'amélioration d'une pratique est-elle innovatrice ? Qui sont les agents novateurs en éducation ? Est-ce que tout changement est un gage d'innovation ? Quels sont les exemples actuels en éducation qui pourraient être des modèles d'innovation ?

Notre recherche nous a amenés à communiquer avec M. Philippe Picard, directeur des services pédagogiques au secondaire du Collège Saint-Bernard à Drummondville. Au printemps dernier, l'établissement a remporté le prix Innovation pédagogique, catégorie projet éducatif au secondaire. Cette catégorie met de l'accent sur des initiatives mises de l'avant pour offrir aux élèves un contexte d'apprentissage innovant et stimulant. Dans le cas du Collège Saint-Bernard, l'établissement a mis sur pied un projet en éducation, appelé " les Zones innovantes ", qui vise à implanter un modèle basé sur des principes de décroïsonnement et de personnalisation ; ce projet a pour objectif de faire émerger la créativité, l'autonomie, la collaboration et l'engagement chez les élèves, mais aussi chez les enseignants.

Nous avons donc interrogé, M. Picard, sur le projet Les zones innovantes. Notre entrevue est divisée en trois parties.

- Comment définir l'innovation en éducation ?
- Que sont les zones innovantes ?
- Comment envisage-t-on l'innovation à moyen et à long terme ?

Ce qu'est l'innovation en éducation

Selon vous quelle définition peut-on donner au mot innovation notamment en éducation? Parlez-vous temps des pratiques, de l'environnement scolaire, des formations initiales des enseignants ou tout à la fois?

Personnellement, je dirais tout à la fois. Mais il faut un point de départ. Selon moi, ce qui constitue les éléments susceptibles de créer des changements dans l'environnement scolaire, ce sont les enseignants. Sans les enseignants, aucun changement ne pourrait poindre à l'horizon. Quant à votre question sur ce qu'est l'innovation en éducation, définir un tel concept peut poser problème. Lorsqu'on compare certains secteurs dans la société, par exemple le secteur industriel, le secteur en éducation est souvent à la remorque de grandes tendances innovatrices. Ce qui est parfois innovateur en éducation ne l'est plus dans d'autres secteurs.

Qu'est-ce qui explique ce décalage?

Selon moi, ce qui explique ce décalage vient du fait que le secteur éducatif est un secteur passablement rigide notamment par les caractéristiques de l'environnement scolaire : par exemple, dans plusieurs écoles, l'horaire scolaire est régi par celui des autobus scolaires. Il faut donc que le contexte d'apprentissage soit adapté par ce qui se passe dans l'environnement immédiat. Il y a également d'autres facteurs qu'on doit tenir compte ; par exemple les tâches enseignantes, les horaires des élèves, l'importance du développement professionnel. Cependant ces contraintes doivent nous amener à être plus imaginatifs lorsque nous cherchons des solutions.

Pourquoi le mot innovation semble-t-il être le mot incontournable à l'heure actuelle en éducation?

Il est devenu incontournable parce que la réalité des jeunes a changé. Notre clientèle ce sont les jeunes qui "subissent" des influences venant de toute part. On dit souvent que l'on doit préparer les jeunes à des emplois qui n'existent pas à l'heure actuelle. Mais comment les prépare-t-on à affronter ces nouvelles réalités? Comment les outiller? Le décalage que nous évoquons tout à l'heure met en relief que le monde scolaire doit changer, s'arrimer à ce qui se passe ailleurs : la motivation des jeunes à vouloir fréquenter l'école est en baisse... et ce n'est pas juste dans le secteur public, mais aussi dans les écoles privées. Ainsi la Fédération des écoles d'enseignement privé l'a constaté lors d'un récent sondage. Il y a donc un symptôme auquel il faut répondre : il faut donc repenser la façon de faire les choses. Par exemple, la réussite ne passe plus par l'évaluation, mais bien par l'apprentissage. Nous devons faire en sorte que les élèves soient outillés afin qu'ils puissent apprendre durant toute leur vie. Cela demande donc de l'imagination, de la créativité, des adaptations.

Dans un environnement scolaire à grande échelle, comment s'inscrit l'innovation dans un contexte envisagé à grande échelle?

Selon moi, toute pratique innovante doit avoir comme point de départ une réflexion sur les structures scolaires qui sont en place. L'exemple qui me vient à l'esprit est de réfléchir et envisager autrement la tâche de l'enseignant, l'horaire des élèves ainsi que celui des enseignants : miser sur le travail d'équipe, décloisonner le travail de



l'enseignant, modifier le travail en silo, c'est faire en sorte que le travail d'équipe devient incontournable. La flexibilité de l'horaire des enseignants permet justement de réfléchir différemment, à la fois le contenu du cours, que sur les approches pédagogiques à préconiser. L'horaire doit être beaucoup plus ancré à la réalité du XXI^e siècle.

Qui sont les agents novateurs en éducation ? Est-ce que le milieu de l'éducation est à la remorque des courants innovants imposés par des " agents " extérieurs au milieu de l'éducation ou engendre-t-il, tout comme ces autres " agents " , ces mêmes courants ?

On pourrait dire que les agents novateurs en éducation sont souvent les enseignants... Néanmoins, les agents novateurs sont surtout ceux qui exercent un certain leadership dans leur milieu. On a tendance à croire que ce sont uniquement les administrateurs qui exercent le leadership. Ce n'est pas le cas. Tous peuvent exercer une forme de leadership. Et l'école ne fonctionne pas en autarcie : elle est ancrée dans une société qui évolue rapidement. L'un des principaux moteurs de ces courants novateurs, ce sont les médias sociaux.

C'est-à-dire ?

Il arrive que l'enseignant ne trouve pas toujours les ressources dont il a besoin dans son milieu de travail auprès de ses collègues. Les médias sociaux sont donc une source d'informations et de diffusion de nouvelles pratiques. Par exemple, sur Twitter, bien des enseignants utilisent régulièrement cette plate-forme afin d'observer et prendre connaissance des nouvelles tendances, de nouveaux modèles d'apprentissage que certaines écoles mettent sur pied. Il faut voir qu'actuellement l'innovation s'inscrit non pas comme un moment charnière, mais plutôt dans un continuum. C'est en ayant accès à des milieux scolaires connexes, mais différents que nous pouvons connaître les nouvelles tendances, les nouveaux modèles. Et puis, selon moi, il est révolu le temps où les écoles pouvaient être des concurrentes : ce qui nous importe le plus, ce n'est plus l'évaluation, mais bien l'apprentissage. Ce changement de paradigme fait en sorte qu'on ne met plus l'accent sur les résultats et les performances des élèves, mais plutôt sur les processus d'apprentissage. ►



Ce que sont les Zones innovantes

Qu'est-ce que le projet des "Zones innovantes" ?

Comment cette idée a-t-elle émergé ?

Il faut voir les Zones innovantes comme l'aboutissement d'un long processus. Nous avons commencé ici à l'école avec des portables en 2009 et, par la suite, des Chromebooks en 2013 où tous les élèves étaient équipés de cet ordinateur. Au moment où l'on décide de changer les choses, il y a toujours des personnes qui émettent des réticences. Une des raisons qui explique cela, c'est que les gens n'aiment guère les changements. Pourtant, dans une équipe-école, émergent des leaders qui vont être en mesure de mettre en marche le processus de changement : et souvent ces leaders, on les retrouve chez les enseignants. Le rôle de ces leaders et de la direction d'école est de sécuriser ces personnes qui craignent ces changements et de les accompagner dans le processus de changement. Il faut prendre soin des gens pour que tout changement puisse s'opérer de façon harmonieuse. Rien n'est parfait, mais il faut mettre les conditions pour que les gens puissent être en mesure de faire face aux changements en étant le mieux outillé possible.

Et pour cela, il faut aussi amener les enseignants à développer leurs propres outils. Or, une des raisons qui tend vers cette direction, c'est qu'on demande justement aux élèves de s'outiller afin qu'il puisse apprendre à apprendre. Je dirais que le grand travail à l'heure actuelle c'est une culture professionnelle enseignante à construire. Nous avons parlé de décroisement et cette approche peut certainement faire peur.

La genèse des zones innovantes vient aussi d'un projet qui a été mis sur pied il y a quelques années. Ce projet était mené par certains enseignants qui souhaitaient tenir compte des besoins particuliers en termes d'apprentissage des élèves; ils ont donc décidé de créer leur propre équipe de travail. La direction de l'école les a accompagnés dans leur cheminement. Une des premières décisions que cette équipe a prise est d'être de moins en moins subordonnée avec l'horaire pour aider les jeunes. Cette équipe fonctionnait de façon autonome, c'est-à-dire qu'elle ne dépendait pas du tout de l'horaire habituel que nous avions à l'école. Cette équipe répondait tellement bien aux besoins des élèves que nous avons décidé de nous inspirer pour créer ce que nous avons désormais nommé les zones innovantes.

À cette première équipe, deux nouvelles équipes de travail ont été créées pour jeter les bases des zones innovantes. Tant de la direction que des enseignants, nous avons décidé de décroiser à la fois le travail des enseignants, mais aussi le rapport que les enseignants ont avec les élèves, ainsi que les espaces physiques des classes. Ainsi, dans un espace où nous avons sept classes, nous comptons désormais trois locaux.

Pourquoi avoir "abattu" des murs ?

Nous nous sommes aperçus que l'espace physique des lieux de travail conditionne le travail et lorsqu'on modifie ces lieux, cela engendre le changement. Changer la configuration et les espaces physiques des lieux de travail permet justement de créer les conditions nécessaires pour innover.

Il faut désormais voir la configuration suivante : les élèves ne sont pas nécessairement subordonnés à un enseignant. En fait les enseignants et les élèves travaillent ensemble en co-collaboration. Si un élève a de la difficulté avec un enseignant, il peut se référer à un autre. C'est également la même situation pour les enseignants : il arrive que certains aient certaines difficultés avec un certain type d'élèves et d'autres nullement.

L'équipe devient ainsi une équipe ou un apprentissage collectif se met en place. Un apprentissage collectif permet aux enseignants et aux élèves d'apprendre de façon plus rapide. De surcroît lorsque les enseignants vont à l'extérieur sur les médias sociaux pour découvrir de nouvelles tendances, cela permet de réinvestir au sein de l'équipe-école.

Évidemment puisque nous sommes une école privée, nous avons une clientèle. Il a fallu au cours des années, rassurer les parents en ce qui concerne l'orientation que nous allions prendre avec l'implantation des zones innovantes. Il a fallu donc les convaincre du bienfait de notre démarche.



Perspective de l'innovation à moyen et à long terme.

Et concrètement, comment sont organisées " Les zones innovantes " ?

Comme l'avoir mentionné, nous avons organisé trois grandes classes à partir de sept classes à l'origine. Les élèves de la première à la troisième secondaire (environ 180 élèves) et qui suivent le Programme sport et art fréquentent les zones innovantes. C'est la première cohorte à vivre cette nouvelle organisation scolaire. La principale responsabilité qu'ont les élèves est la composition de leur horaire. Cette responsabilité leur permet de moduler leur apprentissage à partir de leur rythme. Ils doivent rencontrer l'équipe des enseignants : ceux-ci déterminent ce que les élèves doivent faire pendant la semaine selon les cours qu'ils doivent suivre. C'est en quelque sorte un plan de travail personnalisé. On met à profit ainsi la technologie : les élèves peuvent écouter des vidéos préparées par les enseignants selon les thèmes des cours, la diffusion des tâches est facilitée par la technologie, le travail collaboratif est encouragé. Les cours magistraux disparaissent faisant place à un accompagnement personnalisé.

De plus, la relation élève-enseignant se construit sur une période de trois ans. L'élève se sent ainsi compris, car les enseignants sont en mesure de diagnostiquer, de voir les forces et les faiblesses de chacun des élèves. Ceux-ci doivent déterminer les objectifs qu'ils veulent atteindre : une fois par semaine, on revoit le plan de travail afin de constater si ces objectifs sont atteints. Pour les élèves qui ont plus de difficultés, on est en mesure de les accompagner de façon plus approfondie. Finalement, pour ce qui est des épreuves du MEES, des évaluations régulières sont réalisées afin de vérifier si les objectifs sont atteints.

Selon vous, quels sont les pistes ou les champs de recherche qui se dessinent à l'heure actuelle en termes d'innovation en éducation ?

D'abord, actuellement nous pouvons considérer que *Les zones innovantes* constituent un modèle en perpétuelle construction et d'avant-garde à l'heure actuelle au Québec. Néanmoins, notre modèle est fondamentalement empirique et nous avons besoin de mesurer et évaluer notre démarche. D'un point de vue scientifique, trois recherches-actions du département de l'éducation de l'UQTR sont en cours afin que leurs conclusions nous permettent de mieux orienter notre modèle à moyen terme.

Ensuite, le cœur même des nouveaux modèles pédagogiques c'est le changement de paradigme de l'enseignement vers l'apprentissage. Selon moi, tout ce qui concerne les neurosciences va nous apporter nombre de réponses quant au processus d'apprentissage.

D'autre part, au sein de l'organisation scolaire, je crois que les compétences transversales vont prendre une place prépondérante. Elles sont donc appelées à prendre plus d'espace dans le cadre scolaire. Elles ont toujours été présentes, mais le problème était de les mesurer, de les évaluer alors que la plupart des enseignants travaillent en silo. Dans notre modèle des *Zones innovantes*, mesurer ces compétences devient non seulement possible, mais nécessaire. Lorsque nous évoquons les compétences transversales, nous ne parlons pas nécessairement des compétences que nous retrouvons dans le Programme de formation de l'école québécoise quoiqu'elles nous apparaissent extrêmement pertinentes. Dans notre modèle d'apprentissage, nous élaborons des compétences transversales qui serviront de socle pour l'organisation de notre école. Parmi ces compétences, nous retrouverons la pensée critique, la communication, la citoyenneté mondiale, etc.

En terminant, ce que nous pouvons dire, c'est que le modèle des *Zones innovantes* apportera nombre de réponses quant aux problématiques en éducation : comment faire en sorte que les élèves soient autonomes dans leur apprentissage, comment l'organisation scolaire doit s'arrimer à de nouvelles réalités, comment engendrer une motivation d'apprendre chez les élèves. Chose certaine, notre modèle nous apporte déjà certaines réponses qui démontrent que notre décision est la bonne. ■

Perceptions d'enseignants associés

impacts de la formation reçue sur le développement de leurs compétences



LILIANE PORTELANCE, Ph.D.
**Professeure titulaire en sciences de
l'éducation, Université du Québec
à Trois-Rivières**

Liliane Portelance fut enseignante au secondaire. Elle est actuellement responsable pédagogique des stages de la maîtrise en enseignement à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches portent sur la collaboration et la concertation pédagogique en contexte de stage, la formation des formateurs de stagiaires et l'enseignement des enseignants débutants. Elle est chercheure régulière du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).



GLORYA PELLERIN, Ph.D.
**professeure en intégration des
technologies et en formation pratique
à l'Université du Québec en Abitibi-
Témiscamingue (UQAT).**

Son champ d'expertise se situe principalement dans le domaine de l'utilisation pédagogique du numérique et de la formation pratique. Elle s'intéresse également à la formation des enseignants associés, à la préparation à l'insertion professionnelle, à l'éducation en contexte inuit et amérindien, ainsi qu'à l'accompagnement en formation à distance.



GENEVIÈVE BOISVERT, M.A.
**Enseignante en contexte d'anglais
intensif et enseignante associée,
Commission scolaire des Chênes**

Geneviève Boisvert détient un baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde de l'Université Concordia et une maîtrise en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son mémoire porte sur la motivation scolaire des garçons en contexte de non-mixité. Depuis 2011, elle est coordonnatrice des activités de l'équipe de recherche *Soutien pédagogique à la formation des formateurs de stagiaires au Québec* et assistante de recherche. Elle coordonne également les activités du Comité d'actualisation du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (CIACRE).

par **Liliane Portelance, Glorya Pellerin
et Geneviève Boisvert**

Afin de favoriser le développement des compétences en enseignement, la formation initiale se déroule alternativement dans le milieu universitaire et le milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2002). À cet égard, les attentes envers les formateurs de stagiaires sont élevées (Portelance *et al.*, 2008). Acteurs clés de la formation des futurs enseignants, les enseignants associés offrent la contribution la plus concrète aux apprentissages du stagiaire et influencent leur développement professionnel de manière marquée (Gervais et Desrosiers, 2005). Au Québec, la formation qui leur est proposée est guidée par un cadre de référence visant, entre autres, le développement des six compétences attendues des enseignants associés ainsi que l'ouverture à l'innovation pédagogique. Elle suppose une réflexion sur la pratique, éclairée à la fois par l'expérience des autres professionnels et par la référence aux théories disponibles (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2006).

Les résultats de notre étude, menée auprès de 446 enseignants associés, démontrent les impacts perçus de la formation reçue. Ils seront présentés dans cet article à la suite de la problématique, du cadre conceptuel et de la méthodologie de notre recherche. Une conclusion proposera des pistes d'action pour améliorer la formation des enseignants associés.

L'importance du rôle de l'enseignant associé dans la formation du futur enseignant est indéniable (gouvernement du Québec, 2002, 2008) et sa complexité a été démontrée (L'Hostie et Guillemette, 2011). Outre les qualités humaines requises, des compétences particulières sont exigées, qu'elles soient de l'ordre de l'intervention auprès du stagiaire, de l'accompagnement à l'analyse réflexive ou de l'évaluation (gouvernement du Québec, 2008). Reconnaisant l'immense responsabilité des enseignants qui acceptent de participer à la valorisation de la profession enseignante auprès de ceux qui s'y destinent (COPFE, 2005), le ministère de l'Éducation a recommandé en 1994 que les enseignants associés du Québec suivent "un programme d'introduction à la supervision professionnelle [variant entre 30 et 60 heures], élaboré et mis en œuvre par le milieu universitaire" (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2005, p.33).

La mise en place des dispositifs de formation des enseignants associés nécessite la collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire, ce qui fait appel à une volonté ferme de tenir compte des logiques professionnelles propres à chacun des deux milieux. La réalisation de réels partenariats n'est possible que dans une communauté éducative où les enseignants, les formateurs et les décideurs peuvent travailler ensemble selon les principes de confiance et de respect mutuel (Clément, Tourigny et Doyon, 1999). C'est dans cette optique qu'au fil des ans, différentes collaborations sont nées entre les universités et les milieux scolaires, permettant la mise en œuvre de formations diversifiées et adaptées aux besoins des enseignants associés.

Afin de répondre au souhait émis en 2006 par la Table MELS-Université d'harmoniser les formations offertes, un groupe de travail a élaboré un cadre de référence dont les objectifs principaux sont le développement des compétences attendues d'un enseignant associé et la construction de son identité professionnelle (Portelance *et al.*, 2008). Au nombre de six, ces compétences professionnelles amènent l'enseignant associé à guider son stagiaire vers le développement de son identité et de ses compétences professionnelles ainsi que la réalisation d'une analyse réflexive de sa propre pratique. Elles lui permettent aussi d'entretenir des relations interpersonnelles et interprofessionnelles avec son stagiaire ainsi que de l'outiller en vue d'une collaboration saine avec les autres intervenants, particulièrement le superviseur universitaire.

Les formations des enseignants associés mises en place par les différentes universités québécoises poursuivent les mêmes visées globales. Des évaluations internes, réalisées à la suite des formations reçues, ont permis de constater que la satisfaction est généralement élevée (Lacroix-Roy, Lessard et Garant, 2003; Portelance, Caron et Beaulieu, 2010). Néanmoins, à ce jour, il subsiste une méconnaissance des perceptions des enseignants associés quant aux impacts de la formation sur le développement de leurs compétences en matière d'accompagnement des futurs enseignants.

Le développement professionnel est défini par Barbier, Chaix et Demailly (1994) comme un processus individuel ou collectif de transformations des compétences et des composantes identitaires mobilisables dans des situations professionnelles. Cochran-Smith et Lytle (2001) conçoivent celui des enseignants comme un processus continu planifié et réalisé pour et avec les enseignants. Ainsi, ceux-ci deviennent des acteurs de leur propre formation.

À l'instar de tous les travailleurs, ces derniers doivent inscrire leur cheminement professionnel dans un processus de formation continue. Les changements sociétaux et les connaissances issues de la recherche en constituent les fondements. La formation continue représente d'ailleurs un moyen de soutenir la construction d'une identité professionnelle collective (Kaddouri, 2006), ce qui s'avère nécessaire pour mieux définir la professionnalité des enseignants associés. Il existe de nombreuses formes et modalités de formation continue, que Cros (2005) nomme formation tout au long de la vie. Par ailleurs, il est parfois souhaitable d'opter pour le regroupement des personnes formées dans le but de favoriser le codéveloppement professionnel de chacune au contact des autres. Cette modalité est généralement privilégiée par les responsables de la formation des enseignants associés, une formation à caractère andragogique.

La formation des adultes, à laquelle est associée l'andragogie, présente un caractère spécifique. Selon Knowles (1973), les adultes veulent être traités comme des individus capables d'autonomie. Il importe donc de partir de leurs besoins, d'en faire les acteurs de leur propre démarche et de s'appuyer sur leurs désirs et leurs motivations. Les apprenants adultes incitent les formateurs à viser le développement d'un esprit réflexif, critique et créatif (Sacilotto-Vasylenko, 2011), mais aussi à tenir compte de leurs expériences professionnelles et à les valoriser. Par ailleurs, il est observé chez les enseignants, une résistance aux changements fondés sur des savoirs théoriques, comme les réformes (Maroy, 2005), quoique les savoirs théoriques puissent stimuler les démarches de pratique réflexive (Lessard, 2008). Altet, Paquay et Perrenoud (2002) formulent succinctement en quoi consiste la formation des adultes :

Former, c'est partir de la pratique, encourager, provoquer, puis accompagner une transformation volontaire d'une personne; c'est aider à construire des compétences; [...] c'est pousser à formaliser les savoirs d'action et d'expérience et à les connecter à des savoirs issus de la recherche (p.?)

Des principes peuvent servir d'assises à la formation continue des adultes. Houpert (2005) en énonce quatre : engager la responsabilité des formés, inscrire la formation dans l'histoire des formés, ancrer la formation dans la pratique et susciter la socialisation professionnelle. Les responsables de la formation des enseignants associés se sont, consciemment ou non, inspirés de ces principes dans leur conception des activités de formation.....

Méthodologie

L'étude descriptive faisant l'objet de ce texte a été menée auprès des enseignants associés ayant suivi la formation offerte par huit universités francophones du Québec entre 2013 et 2016. Au total, 446 enseignants associés provenant de la plupart des régions ont répondu à un questionnaire en ligne. Ce questionnaire comportait 35 questions, dont certaines étaient ouvertes alors que d'autres offraient des choix de réponses.

Parmi les répondants, 85% sont des femmes et 15% des hommes. Plus de 90% détiennent un baccalauréat, moins de 20% un certificat ou un microprogramme de premier cycle alors que près de 10% détiennent une maîtrise. Plus de la moitié des participants (52%) ont suivi une formation d'une durée de 20h ou plus, dispensée selon des modalités variables (demi-journées, jours consécutifs, répartis dans l'année ou sur plus d'une année). Une forte majorité des groupes formés étaient hétérogènes (80%), regroupant des enseignants associés du préscolaire, du primaire, du secondaire et de l'adaptation scolaire). Parmi les participants, près de la moitié (42%) avaient reçu au moins un stagiaire avant de suivre la formation.

Résultats

L'analyse des données recueillies a permis de mettre en lumière de nombreux impacts perçus par les enseignants associés à la suite de leur formation ainsi que certaines lacunes. Différents constats émergent. Nous présentons brièvement les principaux d'entre eux.

Réflexion à propos du rôle d'enseignant associé

Selon les affirmations des participants, la formation a contribué à leur faire prendre conscience de leur rôle d'enseignant associé et des interventions à privilégier pour bien accompagner les stagiaires dans le développement de leurs compétences professionnelles. Motivés par le fait d'accompagner la relève et de bien jouer leur rôle, ils soutiennent s'y être investis et y avoir fourni les efforts nécessaires. Parmi les apprentissages réalisés, ils mentionnent avoir eu l'occasion de revoir leur façon d'aborder leur stagiaire et d'être davantage en mesure de poser un regard critique sur leur propre pratique. En même temps qu'une connaissance approfondie des douze compétences professionnelles en enseignement (gouvernement du Québec, 2001), certains évoquent le fait qu'ils ont appris à fournir des rétroactions plus constructives: "Bien définir les douze compétences a été très aidant. Je peux mieux intervenir et fournir de bonnes rétroactions. Nous avons bien clarifié les compétences".

Les participants mentionnent également avoir une meilleure compréhension des six compétences attendues des enseignants associés (Portelance *et al.*, 2008). Par exemple, ils saisissent mieux l'importance d'équilibrer, dans leurs propos, les commentaires positifs et les points à améliorer, mais surtout de favoriser le questionnement pour permettre au stagiaire de développer une analyse réflexive de sa

pratique: "J'aurais eu tendance à seulement dire les points positifs et les points à améliorer (comme dans le temps) plutôt que d'utiliser le questionnement comme démarche". Au sujet de l'évaluation, certains enseignants associés avouent craindre parfois de porter un regard évaluatif influencé par la personnalité du stagiaire plutôt que par ses réelles compétences. Le facteur humain et le choc des valeurs viendraient parfois influencer leur jugement. Ils précisent que le fait d'être mieux outillés et de mieux comprendre les attentes soutient leur jugement et limite leurs perceptions moins appropriées. Un d'eux écrit: "Je me questionne encore parfois sur l'évaluation juste de la personne stagiaire qui a nécessairement ses valeurs et sa personnalité. Je crains toujours de porter un jugement sur sa personnalité très douce, moins dynamique ou encore sur les seuils de tolérance qui peuvent être parfois très éloignés [des miens]".

À la suite de la formation, les participants prétendent se sentir mieux préparés à accueillir un stagiaire. La formation leur a permis de répondre à de nombreuses interrogations et à s'outiller en vue de bien jouer leur rôle, qui est maintenant plus clair pour plusieurs. Néanmoins, certains considèrent que l'expérience demeure une alliée de taille et qu'une combinaison de la formation et de la mise en pratique demeure essentielle.

Certains enseignants associés avouent avoir accompagné leur stagiaire en se fiant beaucoup à leur instinct, et mentionnent que la formation leur a permis de se rassurer et de confirmer qu'ils intervenaient de manière appropriée. D'autres ont pu identifier des lacunes dans leur pratique d'enseignant associé et ont réajusté certaines actions de sorte à mieux accompagner les stagiaires dans le développement de leurs compétences professionnelles: "Cela m'a amené à réfléchir sur moi-même, mes lacunes ou ce que j'aurais tendance à moins bien faire en tant que formateur".

Processus collectif de transformations professionnelles

Un autre point positif ressorti est que les stratégies de formation adoptées par les formateurs favorisent les échanges entre les participants. Le fait de discuter des défis rencontrés et d'envisager collectivement des pistes de solution est évoqué comme étant un volet enrichissant de la formation.

La formation a également eu un impact sur le travail collaboratif entre les enseignants associés et le milieu universitaire, en l'occurrence le superviseur. En effet, il est mentionné à plusieurs reprises qu'il est avantageux de partager un langage commun et ainsi d'être en mesure de travailler dans le même sens. Un des participants retient qu'il est important "de communiquer avec le superviseur dès les premières inquiétudes ou les premiers questionnements". Les enseignants mentionnent aussi mieux comprendre les attentes de l'Université et se sentent plus en mesure d'y répondre: "Je trouve que le partenariat entre les trois parties (stagiaire, enseignant associé et superviseur) est la base de la réussite d'un stage".

Enrichissement par les lectures

Au cours de la formation, des lectures ont été proposées aux enseignants associés. Interrogés à ce sujet, les participants ont mentionné que certaines les avaient aidés à analyser leur pratique et à mieux comprendre leur rôle et celui des autres acteurs impliqués dans le processus de formation du stagiaire. Les lectures ont également contribué à enrichir leur compréhension des douze compétences professionnelles. Les répondants considèrent essentiel de faire un retour sur les textes à lire afin d'en maximiser l'apport: "Juste le fait de s'arrêter et d'y réfléchir après les lectures, [d'en discuter], fait avancer, c'est indéniable". Certains évoquent par ailleurs avoir été irrités par le fait que les lectures ne faisaient pas l'objet d'échanges lors

des rencontres: "Très peu d'enseignants faisaient leurs lectures... Donc les échanges sur les lectures étaient quasi nuls". Finalement, plusieurs déplorent que les textes étaient souvent trop longs et que le temps leur manquait pour bien les lire: "Comme c'était à l'extérieur des journées de formation, cela ajoute à notre quotidien déjà chargé en plus de devoir préparer la suppléance pour les journées de formation". Il est recommandé aux formateurs de faire le choix de textes actuels et surtout d'assurer un suivi lors des formations.

Le tableau 1 résume la perception des enseignants associés quant aux impacts de la formation sur leur développement professionnel.

<i>Perception des impacts de la formation</i>		
<i>Réflexion sur le rôle de l'enseignant associé</i>	<i>Processus collectif de transformation de pratiques</i>	<i>Enrichissement par les lectures</i>
Connaissance approfondie des compétences en enseignement	Échanges fructueux	Meilleure compréhension de son rôle et des compétences
Prise de conscience de sa propre pratique	Concertation avec le superviseur	Incitation à l'analyse de sa pratique
Meilleure compréhension des compétences de l'enseignant associé	Collaboration au sein de la triade	
Évaluation juste des apprentissages du stagiaire		

Tableau 1

Améliorations souhaitées

Outre les impacts positifs perçus, quelques lacunes ont été identifiées. Entre autres, des participants mentionnent l'absence du thème "approche culturelle" dans certains programmes de formation. Ils soutiennent qu'il s'agit d'un thème primordial qui devrait être davantage abordé, notamment "pour mieux comprendre comment amener le stagiaire à l'intégrer dans son enseignement et mieux l'évaluer aussi". Certains déplorent aussi le fait que les formations ne soient pas obligatoires et recommandent que davantage d'enseignants associés les suivent, notamment pour les troisième et quatrième stages. Enfin, plusieurs réclament d'être davantage mis en contact avec "des cas réels" afin de mieux visualiser le rôle qu'ils ont à jouer.

Interprétation et conclusion

Il ressort de l'analyse des données recueillies que les formations suivies ont permis une certaine transformation des pratiques chez les enseignants associés. À l'instar de Kaddouri (2006), de nombreux commentaires soutiennent l'idée que l'identité professionnelle peut se construire collectivement. En effet, les enseignants associés ont, à de nombreuses reprises, évoqué l'apport du groupe dans les apprentissages réalisés, que ce soit par les échanges, les discussions entourant les lectures réalisées ou les expériences partagées. Dans un tel contexte, il semble que le codéveloppement professionnel prenne tout son sens, de même que la socialisation professionnelle (Houpert, 2005). De plus, les activités de formation, étant directement en lien avec la pratique professionnelle des enseignants associés, semblent bien répondre aux principes qu'évoque Houpert (2005) en abordant la formation continue des apprenants adultes. En fait, il est ressorti que la responsabilité des formés y est interpellée et que la formation s'inscrit directement dans leur vécu en plus de s'ancrer dans leur pratique. Bref, les principes et les modalités de formation des enseignants associés au Québec seraient à privilégier dans des contextes semblables.

Il semble également que, tel que le précise Sacilotto-Vasylenko (2011), la formation des enseignants associés répond positivement aux attentes des apprenants adultes par le fait qu'elle poursuit des visées favorisant les apprentissages autour d'expériences professionnelles et le développement "d'un esprit réflexif, critique et créatif". Néanmoins, il faut reconnaître que la résistance aux changements fondés sur des savoirs théoriques, évoquée par Maroy (2005), est perceptible dans les propos de plusieurs d'entre eux, notamment lorsqu'il est question d'aborder les lectures préparatoires demandées dans certaines formations. Bien qu'ils reconnaissent l'apport des textes issus de la recherche pour soutenir la formalisation des savoirs d'action et d'expérience, comme le soutiennent Altet, Paquay et Perrenoud (2002), les enseignants associés font valoir que ces lectures doivent être utiles, accessibles et surtout réinvesties par les formateurs.

Au final, il semble qu'une des forces de la formation des enseignants associés au Québec s'inscrit dans sa formule de collégialité, de collaboration, d'échanges et de partage d'expériences. Néanmoins, les principaux intéressés ont évoqué certaines recommandations afin de la bonifier, notamment quant à son contenu (approche culturelle; davantage d'exemples basés sur des cas réels). Enfin, il est souhaité que la formation devienne obligatoire au Québec. Nous espérons qu'un nombre croissant d'enseignants contribuera de manière significative au développement professionnel des futurs enseignants.

Références

- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme?. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.) *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation?* (p. 261-274). Bruxelles: de Boeck.
- Barbier, J.-M., M.L. Chaix et L. Demailly (1994). Éditorial, *Recherche et Formation*, 17, p. 5-8.
- Clément, M.-É., Tourigny, M. et Doyon, M. (1999). Facteurs liés à l'échec d'un partenariat entre un organisme communautaire et un CLSC: une étude exploratoire. *Nouvelles pratiques sociales* 12(2), 45-64.
- Cochran-Smith M. et Lytle S. L. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. Dans A. Lieberman et L. Miller (Eds.) *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2004-2005). Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2005). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Cros, F. (dir.) (2005). *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie: une priorité européenne?*. Paris: L'Harmattan.
- Gervais, C. et Desrosiers P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Ste-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*. Québec, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Houpert, D. (2005). "En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles?", *Cahiers pédagogiques*, 435, <http://www.cahiers-peda...le.php3?id_article=1771>, consulté le 28 août 2016.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. Dans J.M. Barbier, É. Bourgeois, G. De Villiers et M. Kaddouri (dir.) *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p.121-145). Paris, France: L'Harmattan.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Houston (TX): Gulf Publishing Company.
- Lacroix-Roy, F., Lessard, M. et Garant, C. (2003). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche: les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Alter C. Lessard et L. Paquay (dir.) *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 169-184). Bruxelles: de Boeck
- L'Hostie, M. et Guillemette, F. (2011). Introduction. Du tâtonnement à l'acte professionnel. Dans M. L'Hostie et F. Guillemette (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 1-4). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 42, 2-26.
- Portelance, L., Caron, J. et Beaulieu, P. (2010). *Les savoirs de recherche. Quelle place dans le développement professionnel des formateurs de terrain?*. Communication au 41^e congrès de l'AMSE, Monterrey (Mexique), juin 2010
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. et collaborateurs (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Déposé à la Table ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – Universités (MÉLS-Universités). Québec, Québec.
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2011). La collaboration et la coopération en formation continue des enseignants en Ukraine. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.) *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (pp.181-199). Québec: Presses de l'Université du Québec.

From School Administrator to Learning Leader

Accompanying Principals on Their Journey



JULIE HOBBS, M.Ed.

She is an education consultant. She is formerly Team Leader for ASSET (Assisting School Systems in Educational Transformation), a nine-year initiative of MEES and the Association of Directors General of the English School Boards of Quebec (ADGESBQ), which supported school and school board leaders and school teams across Québec. Retired Assistant Director General from Riverside School Board, she has over 40 years experience in education as a teacher, principal, consultant for students with diverse needs, and Director of Educational Services. A life-long learner, Julie works with principals and teachers in the public and private sectors and indigenous communities to explore approaches to learning that have the greatest impact on student engagement and student success. In June 2018, she was named to the Ordre d'excellence en éducation by the Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur as a Distinguished Member.



CAROL MARRIOTT, M.Ed.

She is a retired high school principal from the Riverside School Board. In addition to her work as a member of the SAST and ASSET teams, she has participated in mentoring programs for new and early career teachers and administrators as both mentor and program animator, she is an Adjunct Professor at McGill University where she teaches courses in the Graduate Certificate in Educational Leadership Program, and she assists school boards in screening candidates for school administration positions. Carol has worked as an elementary and high school regular and Special Education teacher, a special education consultant, and a high school vice-principal and principal. In addition to her B. Ed., she has a Certificate in Special Education and her M.Ed. in Special Education.



DIANE WOOD, B Ed.
Certificate in Outdoor Education

She is an education consultant, formerly with the ASSET Team. With forty-six years experience as a teacher and principal in the elementary sector, she has brought a wealth of knowledge and enthusiasm to the schools she has served through those years, demonstrating that meaningful learning can also be fun! An early innovator and adopter of inclusion for students with diverse learning needs, she was awarded both the Principals' Association Leadership Award (1996) as well as the Learning Partnership's Outstanding Principal for Quebec (2005).

She is currently the Program Manager for the Welcome to Kindergarten Program (Learning Partnership), a program which assists school boards and schools in bringing together parents, children, schools and community service agencies to achieve the goal of giving parents/caregivers the strategies, resources and all the support necessary to make early learning activity and play a priority in the home – to prepare the child for a fun and successful first year in school.

by **Julie Hobbs, Carol Marriott**
and **Diane Wood**

" Learning is not a program, but rather it is a way of life that transforms a school's approach and empowers students to take control of their learning " .

David Lee, Principal (2018)

" School leaders are more effective when they are at the centre of teaching and learning in their school and engaged as pedagogical leaders. "

Jenni Donohoo (2018)

School principals have come a long way in reshaping their role from school administrator to the learning leader of their school community. This journey didn't happen overnight; it evolved as principals began to question and to try to understand what the essence of their role as school leaders was – and it came about with the support of those who had travelled the road before. As first the SAST team, and then later the ASSET team, we three were privileged to be a part of that journey with over 80 school and school board leaders during each of the nine years of this project. This is our story.

Looking Back

Providing support to principals for the challenges they face as school leaders isn't a new idea! Fourteen years ago, in June 2004, representatives of the English School Boards who worked to provide services to students with special needs came together to answer the question, "What resources does our system need to improve services to students with special needs?" At that time, a seven-point plan was developed and launched, and later became known as the School Resource Team Initiative (Hobbs, 2007).

Even a good idea travels slowly and so it was four years later, after consulting the milieu, that the Ministry of Education, Leisure and Sports (MELS, at the time) adopted some aspects of this plan and launched their own Plan of Action to support the success of students identified with special needs (MELS, 2008). Step 2 of that plan was a directive to accompany school board and school administrators in their organization of services for their students with special needs.

The English school boards launched the School Administrators' Support Team (SAST). We three, retired school and school board administrators, were brought together to provide accompaniment, mentoring and coaching to school principals across the English school boards, initially for the support of the special needs population. We were grounded by our experience in special needs and our multiple roles in education as teachers, consultants, elementary and/or secondary principals and school board administrators - a collective experience of 106 years!

In the early days of the SAST team, we met with each school board's senior management team to determine the needs within their schools and identify how we could best provide support. It soon became evident that the accompaniment of school principals with their identified special needs population was a significant, but partial picture. 20-30% of the student population was not graduating from their schools. Who were those students? They weren't necessarily the students identified with special needs. They were often marginal students who had fallen through the cracks, some as early as kindergarten. What was preventing them from experiencing success in school? They were turning off and tuning out in both elementary and high school and we needed to understand why. At the same time, management teams began to identify behaviour issues among students as the #1 problem in their schools. There was clearly room for change in classroom practices and in the roles of the school team to help with these issues. Despite the fact we were experienced educators with good intuition, we needed to back up our thinking with clear evidence that there were ways to pull students in from the margins of their schools. Our research took us to several sources: brain-based learning, differentiation, and activating learning, to name a few (Dodge, 2005; Evanski, 2009; Fogarty & Pete, 2005; Sousa, 2006).

Seminal in our early work with schools was the Learning Pyramid (NTL Institute, 1962), pictured below. While not 100% accepted as is today, at the time it was a convincing argument to make learning substantially more active than it had been.



We worked with principals and their school teams to actively engage their students in their learning. We obliged school principals and vice-principals to learn with their teachers and to challenge them to take risks and attempt different strategies practised in workshops. We introduced catchy capsules of learning to help school teams remember how to build more active classes and more meaningful learning situations - the "Six Steps to Success" (pictured below).

The Six Steps to Success

- Getting To Know Your Students
- Approaches, Skills and Strategies
- Using Your Resources Effectively
- Re-examining the Models
- How It All Fits Together
- Embracing Change



En bref

Le texte évoque le cheminement qu'a entrepris la commission scolaire anglaise de Montréal afin d'accompagner les directions d'école dans leur développement professionnel afin que ceux-ci deviennent des leaders pédagogiques pour que les écoles puissent répondre aux élèves ayant des besoins particuliers.

Our Signature Moments

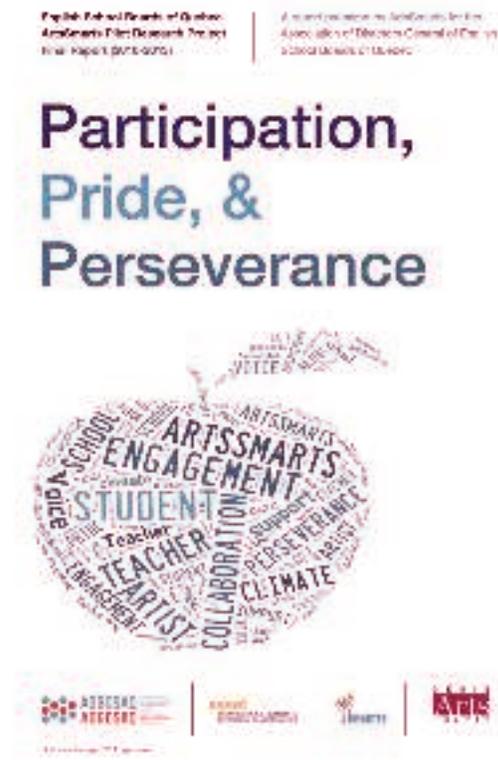
ArtsSmarts Research

We focused on "getting to know your students" as a first step in "doing it differently" – which became our call to change it up in the classroom. We understood instinctively, and it has been borne out by the research time and time again, that building a strong relationship with your students was a first step in making meaningful changes to any classroom (Hume, 2011; Katz, 2012; Mendler, 2012).

An integral part of our presentations to school teams was a focus on coaching school administrators (principals and vice-principals) to take an active role in building relationships with their staff members as they made the move toward changing practices in their classrooms. We encouraged the school leaders to make the workshops part of an ongoing, targeted, professional learning rather than "one-shot wonders". Principals were asked to reconsider the time they had available to meet with their teachers and to see if staff meetings might be reconfigured to include ongoing professional learning for the school team. Establishing specific goals for student success and identifying appropriate, research-based strategies to achieve these goals made the development of MESAs, the required school success plans, a focused call to action, rather than an exercise in creative writing. Schools, with training and encouragement from their school boards, began working in professional learning communities (PLCs) with teachers from the same cycle or subject area meeting together over common assessments and the most successful teaching strategies. We were able to support this initiative in each of the schools we served. During the process of this work, in 2012, our project funding source changed, and we were reconfigured with a wider mandate than simply supporting schools in their organization of students with special needs. ASSET (Assisting School Systems in Educational Transformation) was born.

The relationship with the schools we served grew and often, we learned together as principals gained trust in us and called upon us to help them solve the never-ending set of challenges that principals face: organizational issues, problems of school culture, difficult staff relations, community outreach, work-life balance, time management, etc.

We knew that some students do not learn well through printed text and that the options of visual presentations, movement integrated into classroom activities, the use of technology, music and novelty help to create a learning environment where all learners are able to benefit. Over a period of four years, we conducted a research project based on the ArtsSmarts model, bringing teachers, artists and students together to learn portions of their curriculum through the arts (visual arts, music, dance, multi-media) (Sutherland, 2013). To this day, classrooms and schools who experienced this approach to learning have continued to bring resource people from the arts into their schools and classrooms to learn their curriculum differently and the English Language Arts Network (ELAN) has been able to sustain this work in school communities across the province.



Networking

We began to look at the possibility of in-school administrators with common issues meeting together. Two examples that emerged were Breakfast Clubs. In the first example, elementary principals interested in learning more about the topics that Diane Wood and Julie Hobbs covered in their schools came together at a local restaurant 3-4 times a year to discuss and share experiences and generally feel the support of their colleagues in their efforts to make changes in their schools.

The second example was the Zenlive Breakfast Club for vice-principals who met online once a month with Carol Marriott to discuss issues of common concern to them as VPs in their schools.



ALDI-ASSET Symposium

What began as a gathering of resource teachers in a school board conference room in 2010, morphed quickly into a two-day conference with speakers who brought innovative ideas and key resources to the English sector. For five years, the ten English school boards, and private schools in the public interest, were invited to gather together to share their innovative practices with each other and to be inspired and nourished by new learning that would motivate change in schools and classrooms. The keynotes were the following renowned innovators and speakers: Karen Hume, 2011; Kathleen Gould Lundy, 2012; Tara Flanagan and Marion Small, 2013; Frederic Fovet and Kathy Nunley, 2014; Jennifer Katz and Suzy Pepper Rollins, 2015. The work that these speakers brought to Quebec set the stage for many of the changes seen in classrooms today.

Visible Learning – Know Thy Impact

In the middle years of the ASSET project, much emphasis was placed on the work of John Hattie (2012). The mega-analysis of effect-size to influences on achievement presented strong evidence for refocusing classroom practice. While much has been said both positive and negative about Hattie's work, there remains the understanding that some influences or approaches to learning have a greater impact than others and we should choose wisely for the time we are given with students. As we worked with schools to bring this information to them, both principals and teachers began to be more analytical and more self-reflective of their own work. The Hattie work has had an impact with many educators (Moss & Brookhart, 2015; Rollins, 2014), and has provided us with a clear understanding that the more that students see the purpose of learning and understand their goals, and the expectations teachers have of them, the more they can take control of their own learning. These directions truly make learning visible for them.

School and School Board Visits

As we saw innovation related to the use of technology, Universal Design for Learning (UDL) and Response to Intervention (RTI) taking shape in the schools we accompanied, the ASSET team coordinated site visits for school teams to provide them with the opportunity to network and benefit from the experiences of others. The first series of visits was to Grenville Elementary School (Sir Wilfrid Laurier School Board) where technology was used at every level in everyday learning, motivating students to stretch their learning to a higher bar. The next set of visits was to Forest Hill Senior Elementary School (Lester B. Pearson School Board), where many of the tenets of UDL such as student-centred learning, flexible classroom spaces and schedules, and self-regulated activity breaks for students had taken hold. Schools across the network were inspired to engage in these practices and subsequent visits took place at Rosemount High School (English Montreal School Board - EMSB) and Good Shepherd School (Riverside School Board - RSB), early-adopters of UDL following their visit to Forest Hill. Other visits were set up to see a strategy or organization of services such as the attachment model at FOCUS (EMSB), Middle School at Centennial Regional High School (RSB), community outreach at Franklin Hill Elementary School (New Frontiers School Board), and the school-wide acceleration model to support struggling students at Pierre E. Trudeau School (EMSB) (Oppedisano & Goffredo, 2017). A culture of sharing practices has developed among school teams, who now hear of strong pedagogical practices and arrange their own exchanges. Rather than working in isolation and "reinventing the wheel", schools are building on the experiences of pilot schools that have implemented new programs, projects, or approaches. For example, Richmond Regional High School's (Eastern Townships School Board) work in RTI has provided a model several other schools have adopted.

Principals and Teachers Collaborating and Co-constructing

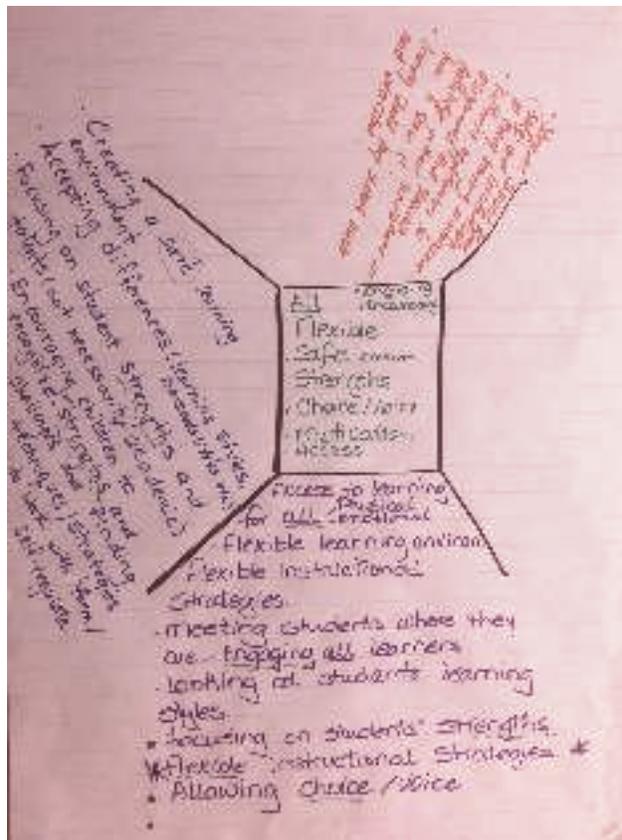
A two-year project that grew beyond expectations was a book study based on *Formative Classroom Walkthroughs* (Moss & Brookhart, 2015) that took the focus off teaching and put it squarely on learning and what a worthwhile lesson should include. Parallel projects operated in three different school boards (EMSB, RSB, WQSB) with principals and teachers coming together to explore what changes needed to take place for learning to be maximized in each classroom. Subsequently, principals and teachers co-constructed walkthroughs to look at teacher practices and whether their practices led students to take charge of their own learning.



Principals Taking their Place

Through the years that SAST and then ASSET worked with the schools and with school leaders, one factor became abundantly clear: as principals and vice-principals became more confident in their role as a leader in their schools, as they gained more trust of their school team and imagined with them what the possibilities could be, they took ownership of establishing their goals through their school success plans or MESAs, and of the accompanying professional learning needed to move their goals forward. We hear from our principals and vice-principals that we helped them see their way clear.

"School leaders are most effective when they set clear pedagogical goals, when they develop staff consensus around those goals and when they provide the tools for teachers to achieve the goals, and when they immerse themselves as leaders in the professional development reaching those goals." (Donohoo, 2018)



Single-topic Seminars

In our last year as ASSET and following up on the requests of the educators in the milieu, we brought in Dr. Jennifer Katz (2012, 2018) to work with principals and teacher teams on Universal Design for Learning (UDL) as applied through her Three-Block Model. This approach to UDL through social-emotional learning (SEL), Inclusive Curriculum and its broader application to systems, has helped schools pull together their ideas on how to reach all students both emotionally and academically and given them a direction toward which to work.

Lessons Learned

So, at the end of this journey, what accomplishments can we take pride in? Have we answered the original question from 2004: "What resources does our system need to improve services to students with special needs?" Our summary: we have not only answered the question but have taken the response to the question to a complete other level.

We now look at all students in a classroom and in their school communities and question how school teams can best meet the needs of every student. Our support to principals, vice-principals, and their school teams has helped move them forward to look at teaching and learning through the lens of the student, as well as the teacher, and to look at the classroom as a community where everyone is responsible for everyone else – teacher to student and student to student (Katz, 2012).

Fast forward fourteen years from 2004, and we have seen principals begin to distribute their leadership to teacher teams and committees and more deeply examine their goals and build strategies that respond to their needs. They have built in time for school teams to work together in purposeful ways leading to better classroom practices and an enriched school culture. They have begun to look at approaches to discipline that make sense, such as restorative justice (Brown & Evans, 2017), as demonstrated by the formation of a Principals PLC at SWLSB dedicated to supporting and promoting this initiative. Our role can best be described as "thinking partners" with

school and school board leaders (Morel, 2014). Principals and vice-principals have articulated that they have most appreciated the "knowledge, the contact and the insights" into their jobs, along with the feedback and support, as well as the opportunities to network that they have received with "prompt responses, constant contact and availability" (Erdos, 2018). We have helped school and school board leaders keep their eye on the big picture, while supporting them as they deal with the countless daily challenges they face.

Our journey has been incredibly rewarding. Through the process of helping administrators become true "lead learners" we, too, have learned immensely – about innovations in educational practice, school culture, and the change process. We are grateful for having had the opportunity to work with the incredibly dedicated and talented school and board administrators across our province. The future of education in our sector is in very capable hands. The whole is indeed greater than the sum of its parts.

References

- Brown, M. and Evans, K. (2017) "Change Your School, Change the World: The Role of School Leaders in Implementing Schoolwide Restorative Justice and Relational Pedagogies". In A. Esmail et al (Ed.) *Perspectives on Diversity, Equity and Social Justice in Educational Leadership*. (pp. 43-58). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Dodge, J. (2005). *Differentiation in Action: A Complete Resource with Research-Supported Strategies to Help You Plan and Organize Differentiated Instruction – and Achieve Success with All Learners*. New York: Scholastic.
- Donohoo, J. (2017) *Collective Efficacy: How Educator's Beliefs Impact Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Donohoo, J. Fostering Collective Efficacy: 3 Enabling Conditions Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=MILTVpsB0UY&feature=youtu.be>, May 22, 2018.
- Erdos, C. (2018) "ASSET Survey Trends", prepared from survey data. Archived with the Inclusive Education Services Management Committee, a sub-committee of the Association of Directors General of the English School Boards of Quebec (ADGESBQ).
- Evanski, J. (2009) *Classroom Activators: More than 100 Ways to Energize Learners, 2nd ed.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fogarty, R. J. and Pete, B.M. (2005) *How to Differentiate Learning: Curriculum Instruction, Assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*.
- Hobbs, J. (May 11, 2007) *School Resource Team Initiative: 2007-2010*. Archived in the Inclusive Educational Services Management Committee, Association of Directors General of the English School Boards of Quebec (ADGESBQ) files.
- Hume, K. (2011). *Tuned Out: Engaging the 21st Century Learner*. Toronto: Pearson Canada.
- Katz, J. (2012). *Teaching to Diversity: The Three Block Model of Universal Design for Learning*. Winnipeg: Portage & Main Press.
- Katz, J and Lamoureux, K. (2018) *Ensouling our Schools: A Universally Designed Framework for Mental Health, Well-Being and Reconciliation*. Winnipeg: Portage & Main Press.
- Lee, D. "Universal Design for Learning: Learning and Teaching in a Changing School". *Apprendre et Enseigner Aujourd'hui* 7(2) Printemps 2018, 44-47.
- Mendler, A. N. (2012). *When Teaching Gets Tough: Smart Ways to Reclaim Your Game*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2008) Plan d'action pour soutenir la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Retrieved from: http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/des-conditions-pour-mieux-reussir-plan-d'action-pour-soutenir-la-reussite-des-eleves-handicapes-ou/?no_cache=1&Hash=c1fd2e7ea74d0c483e9593de5ea361ac
- Morel, N. (2014). *Learning from Coaching: How do I work with an instructional coach to grow as a teacher?* Alexandria, VA: ASCD.
- Moss, C. M. and Brookhart, S. M. (2015) *Formative Classroom Walkthroughs: How Principals and Teachers Collaborate to Raise Student Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- National Training Laboratories Institute. (1962) *The Learning Pyramid*. Arlington, VA.
- Oppedisano, A. and Goffredo, A. (2017) "Acceleration: Moving Students in the Right Direction". Retrieved from *Apprendre et enseigner aujourd'hui* <https://fr.calameo.com/read/001898804de933eb6e8e4>
- Rollins, S.P. (2014) *Learning in the Fast Lane: 8 Ways to Put ALL Students on the Road to Academic Success*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sutherland, S. (2013) *Participation, Pride, & Perseverance: A Report Prepared by ArtsSmarts for the Association of Directors General of English School Boards*. Retrieved from <http://artssmartsopen.ca/en/resources/artssmarts-resources.aspx>

Reconnaissance des acquis et des compétences

le caractère distinct du modèle québécois



RACHEL BÉLISLE, Ph. D.
**Professeure au Département
d'orientation professionnelle**

Rachel Bélisle est professeure-chercheuse à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse à l'apprentissage tout au long de la vie d'adultes sans diplôme qualifiant, aux services d'orientation à leur intention, à leurs transitions et à la reconnaissance de leurs acquis et compétences. Elle est membre régulière du Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRTA). On peut suivre ses publications via le site du CÉRTA : www.erta.ca.



ÉVELYNE MOTTAIS, M. Sc.
**Étudiante au doctorat en
éducation, auxiliaire de recherche**

Évelyne Mottais est détentrice d'une maîtrise en orientation de l'Université de Sherbrooke. Son mémoire porte sur la présence sur Internet de l'information sur la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), lors d'une recherche d'information par des adultes souhaitant obtenir un diplôme d'études professionnelles. Elle a participé au projet sur le rôle des pratiques de RAC dans la persévérance et la réussite scolaires (Bélisle et Fernandez, 2018). Son doctorat porte sur la RAC en FP.

par **Rachel Bélisle** et **Évelyne Mottais**

Puisant dans les données d'une synthèse de connaissances sur le rôle des pratiques de reconnaissance d'acquis et de compétences sur la persévérance et la réussite scolaire d'adultes sans diplôme qualifiant (Bélisle et Fernandez, 2018), nous portons attention à des résultats en formation professionnelle concernant l'accès à des sous-groupes de la population, les motifs d'engagement, l'articulation entre reconnaissance et formation. Le caractère distinct et novateur du modèle québécois de RAC en FP est sommairement mis en valeur ainsi que des défis à relever pour que le Québec puisse se positionner avantageusement parmi les États les plus avancés dans le domaine.

Les populations défavorisées ont un moindre accès à la RVA

Dans le cadre d'une synthèse de connaissances d'envergure (Bélisle et Fernandez, 2018), nous avons analysé plusieurs documents de recherche sur les pratiques de reconnaissance, validation et accréditation (RVA) de l'apprentissage non formel et informel dans divers pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Cette synthèse de connaissances a été financée par le programme des Actions concertées du Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) avec le ministère de l'Éducation comme partenaire (MEESR et FRQSC, 2015). Dans le présent article, nous portons attention à des résultats d'études dans des organismes scolaires de niveau de formation comparable à la formation professionnelle (FP) secondaire québécoise. Parmi les 120 textes de notre corpus restreint, et les 96 études correspondantes, 47 textes abordent la RVA pour l'obtention d'un diplôme du 2^e cycle du secondaire professionnel. La France, la Suède et l'Australie sont les pays les mieux représentés dans notre échantillon de textes traitant de la FP. En FP, les secteurs sur lesquels il y a un peu plus de travaux concernent l'assistance à la petite enfance ou l'aide à domicile (Bélisle et Fernandez, 2018).

Cet article met également en valeur le caractère distinct du modèle québécois de RAC en FP. De plus, nous nous interrogeons sur le caractère novateur de ce dispositif en le comparant sommairement avec les avancées dans d'autres pays. Nous nous appuyons sur six niveaux de développement des systèmes de RVA, le niveau 1 étant une mise à l'ordre du jour par l'État avec discours d'intention, jusqu'au niveau 6 où la

"RVA est inclusive de toutes les catégories d'adultes, est bien connue par la population, fait système à l'échelle de l'État avec des organismes travaillant sur la base d'un cadre général commun [...]. Des ajustements de la mise en œuvre sont faits sur la base d'évaluations menées rigoureusement et périodiquement. La recherche scientifique est intégrée dans le processus d'élaboration des politiques publiques en RVA" (Bélisle et Fernandez, 2018, p. 59).

La synthèse des connaissances montre que les données, sur les caractéristiques des adultes (âge, sexe, scolarité initiale, occupation, statut face à l'immigration, appartenance à une minorité, etc.) et leur parcours en RAC, sont parcellaires. Cependant, des travaux européens indiquent que les populations défavorisées (faible scolarité, bas revenu, etc.) auraient encore assez peu accès à la RVA (CEDEFOP, 2016) et rien ne nous permet de penser que ce serait différent au Québec.

Dans un rapport du ministère (MELS, 2014), on apprend que selon la moyenne annuelle de 2006 à 2013, ce sont 14,2 % des personnes candidates à la RAC en FP qui n'ont aucun diplôme, alors que près de la moitié (48,1 %) possède le Diplôme d'études secondaires (DES). Les autres ont un premier Diplôme d'études professionnelles (DEP) ou des études postsecondaires. En France, on a constaté dans les premières années du dispositif de Validation des acquis de l'expérience (VAE) que les adultes sans diplôme y avaient très peu accès (Besson, 2008; Presse, 2004). Des correctifs ont été apportés et des résultats plus récents indiquent que les adultes qui visent des certifications de niveau secondaire professionnel ont plus de chances d'avoir une validation totale que ceux qui visent un diplôme de l'enseignement supérieur (Havet, 2015). En Estrie, il était exceptionnel, en 2007 et 2008, que des adultes obtiennent le DEP "par la seule voie de RAC et sans faire de formation manquante" (Bélisle et Rioux, 2016, p. 5). Cependant, on ne sait pas ce qu'il en est dans les autres régions et dix ans plus tard. En effet, le ministère de l'Éducation publie très peu de données sur les adultes en RAC et sur leur parcours et nous ne pouvons faire de comparaison. Toutefois, le rapport annuel de gestion du ministère indique que le pourcentage des effectifs de la FP qui passe par la RAC est, en 2016, d'un peu plus de 5 %, soit près de 7 700 adultes (MEES, 2017, p. 28).

Les motifs d'engagement en RVA sont largement influencés par l'emploi

Quelques textes seulement ont été recensés sur des études québécoises traitant de parcours en RAC en FP (ex. : Bélisle et Rioux, 2016; Héon et Goyer, 2011). Les entretiens y indiquent que la majorité des gens qui complètent la démarche de RAC l'ont appréciée, mais il n'y a pas de publications sur l'atteinte des objectifs personnels.

Ailleurs, des équipes de recherche s'y sont intéressées (ex. : Kogut-Kubinak, Morin, Personnaz, Quintero et Séchaud, 2006). Ces études sont précieuses pour mieux faire connaître les effets de la RVA et montrer que cette démarche change quelque chose dans la vie des gens, à certaines conditions. On constate que le motif initial (ex. : conserver son emploi, obtenir une promotion) peut être nourri par la promesse institutionnelle (ex. : raccourcir le programme de formation) ou celle de l'employeur (ex. : les détenteurs de x diplôme peuvent postuler sur x poste). Les adultes peuvent aussi découvrir pendant la démarche de RVA un autre avantage, comme le sentiment d'apprendre sur le métier, de pouvoir en parler avec plus de fierté (ex. : Andersson et Fejes, 2012). On constate aussi dans diverses expériences où l'employeur est mobilisé dans le processus de RVA dès la phase d'information que cela joue sur la persévérance (Bureau et Tuchsirer, 2010; Lecourt, 2011), ce qui milite en faveur de mécanismes de collaboration en RAC entre un centre de formation professionnelle et une entreprise, comme cela se fait au Québec (ex. : Héon et Goyer, 2011).

L'articulation reconnaissance et formation : une marque distinctive québécoise

La prise en compte en RAC des besoins de formation et leur inclusion dans la démarche RAC, parfois dès l'entrevue de validation, paraît assez unique à l'approche harmonisée en FP québécoise. Rappelons que l'approche harmonisée en FPT permet d'intégrer de la mise à niveau par formation partielle, avant les évaluations RAC, et d'acquérir de nouvelles compétences avant même que certaines évaluations RAC n'aient lieu (MELS et MESRST, 2014).

Cette façon de faire n'est pas documentée ailleurs où la formation complémentaire se fait généralement après que les acquis aient été évalués (ex. : Andersson et Osman, 2008) ou, comme en France, dans le cadre d'une démarche distincte. Dans ce cas, le jury de VAE fait une préconisation de formation aux adultes qui obtiennent une validation partielle du diplôme les laissant souvent à eux-mêmes (Kogut-Kubinak et al., 2006). En 2017, un devoir d'articulation entre la VAE et la formation complémentaire est annoncé (République française, 2017, art. 11).

Des avancées et d'autres défis à relever

Dans le rapport Bélisle et Fernandez (2018), nous avons jugé que le Québec était à un niveau de développement 4 en RVA. Selon nous, aucun pays n'est arrivé à un niveau 6, mais la France paraît à un niveau 5. Le niveau 4 a été défini ainsi :

"Une politique publique (stratégie, législation ou autre) confirme le soutien de l'État à la mise en œuvre de certains dispositifs, des règles sont établies, mais la diffusion de la RVA paraît limitée à un ou quelques ordres d'enseignement ou secteurs, à quelques régions ou à certains sous-groupes de la population. Les dispositifs ne sont pas articulés entre eux et ils sont peu connus de la population." (2018, p. 58)

Notre estimation est basée sur le fait que, contrairement à d'autres pays, la RAC en milieu universitaire a été très peu soutenue par l'État¹. La diffusion de la RVA, notamment l'existence d'un langage commun, pose aussi problème au Québec comme ailleurs. Par exemple, si la politique de 2002 (Gouvernement du Québec, 2002) adoptait le titre fédérateur de Reconnaissance des acquis et des compétences, on assiste depuis à la création d'autres expressions ce qui, selon nous, nourrit la confusion dans la population. La mise en ligne récente du "Portail de la reconnaissance des compétences" (Qualifications Québec, 2018), bien qu'ayant un fort potentiel de soutenir l'information et l'aiguillage en RAC, traduit un certain malaise quant au titre fédérateur d'un ensemble de dispositifs et le défi de travailler dans une cohérence historique. Des travaux récents nous font insister sur ce point, car un adulte qui considère obtenir un DEP peut se référer à des termes entendus pour un autre ordre d'enseignement (Mottais et Bélisle). La quasi-absence de soutien à la recherche scientifique ou institutionnelle sur la RAC et la publication au compte-gouttes de données administratives sur les parcours de RAC nuit également au développement du système de RAC québécois.

Par ailleurs, le développement du dispositif de RAC en FP montre clairement un potentiel novateur en consolidant un parcours crédible vers le DEP et répondant, semble-t-il, aux besoins de plusieurs adultes qui autrement n'auraient pas fait de retour en formation scolaire. De plus, le modèle québécois de la RAC en FP, avec évaluation par diverses modalités, intégration de la mise à niveau par formation partielle et acquisition de nouvelles compétences du programme (MELS et MESRST, 2014) relevant presque de la formation sur mesure, paraît novateur par rapport à ce qui se fait dans d'autres pays. Cependant, pour pouvoir l'affirmer le ministère et les divers partenaires doivent investir non seulement dans la cohérence entre les services directs à la population, à toutes les phases du processus, mais aussi dans la recherche afin de pouvoir faire des comparaisons avec ce qui se fait ailleurs.



Pour une culture d'insertion professionnelle
du personnel enseignant au Québec

WWW.CNIPE.CA



**Conseiller et accompagner
les milieux scolaires pour la
mise en place et l'évaluation
de dispositifs**



**Faciliter l'émergence
et le développement
de réseaux professionnels**



**Partager les expertises,
mobiliser les ressources
et développer des partenariats**



**450 662-7000, poste 1515
cnipe@cslaval.qc.ca**

Québec 



¹ Il a fallu attendre la Politique québécoise sur le financement des universités (Gouvernement du Québec, 2018) pour l'annonce d'un investissement soutenant toutes les universités.

Références

Andersson, P. et Fejes, A. (2012). Effects of Recognition of Prior Learning as Perceived by Different Stakeholders. *PLAIO*, 1(2)

Andersson, P. et Osman, A. (2008). Recognition of prior learning as a practice for differential inclusion and exclusion of immigrants in Sweden. *Adult Education Quarterly*, 59(1), 42-60.

Bélisle, R. et Fernandez, N. (2018). Rôle des pratiques en reconnaissance des acquis et des compétences dans la persévérance et la réussite scolaires d'adultes sans diplôme qualifiant. Sherbrooke/ Québec: CÉRTA/FRQSC. <<http://www.erta.ca/index.php/fr/node/100000342>>.

Bélisle, R. et Rioux, I. (2016). Recours à l'écrit dans la reconnaissance des acquis au secondaire. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 28(1), 1-14.

Besson, É. (2008). *Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE*. Paris : Secrétariat d'État chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique.

Bureau, M.-C. et Tuchsirer, C. (2010). La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail? *Sociologie du travail*, 52(1), 55-70.

CEDEFOP (2016). *European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2018). *Politique québécoise de financement des universités*. Québec: MEES.

Havet, N. (2015). Les bénéficiaires de la validation des acquis de l'expérience. *Revue économique*, 6(66), 1131-1158.

Héon, L. et Goyer, L. (2011). *Approches de concertation et pratiques soutenant la reconnaissance des compétences et le développement de la qualification : analyse du secteur routier québécois*. Québec: CRIEVAT, Université Laval.

Kogut-Kubinak, F., Morin, C., Personnaz, E., Quintero, N. et Séchaud, F. (2006). Logiques d'accès à la VAE et parcours de validation. *Relief*, (12), 124.

Lecourt, A.-J. (2011). *Du capital humain aux capacités : une analyse des parcours de validation des acquis de l'expérience*. Thèse de doctorat en sciences économiques, Université Aix-Marseille II.

MEES (2017). *Rapport annuel de gestion 2016-2017*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Québec: MEES.

MEESR et FRQSC (2015). *Appel de propositions. Action concertée "Programme thématique "Persévérance et réussite scolaires. Concours 2016-2017*. Québec: FRQSC.

MELS (2014). *La reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle au Québec. Portrait statistique 2012-2013*. Québec: MELS.

MELS et MESRST (2014). *Guide d'élaboration de l'instrumentation dans le cadre de l'approche harmonisée en reconnaissance des acquis et des compétences*. Québec: MELS et MESRST.

Mottais, É. et Bélisle, R. (accepté). Recherche d'information sur le web par des adultes expérimentés souhaitant obtenir un diplôme dans leur domaine professionnel. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*,

Presse, M.-C. (2004). Entre intention et réalité, les obstacles à la validation des acquis. *Education permanente*, (158), 141-151.

Qualifications Québec (2018). *Portail de la reconnaissance des compétences [version bêta]*. <<https://www.qualificationsquebec.com/reconnaissance-competences/>>. Consulté le 9 septembre 2018.

République française (2017). *Décret n° 2017-1135 du 4 juillet 2017 relatif à la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience*. <<https://www.legifrance.gouv.fr>>. Consulté le 14 décembre 2017.

Innovation et amélioration continue : l'œuf ou la poule ?



ALAIN HUOT, Ph.D.
**Professeur à l'Université
du Québec à Trois-Rivières**

Professeur en administration de l'éducation à l'UQTR. Il intervient dans les cours du DESS en administration de l'éducation où il tente, par différentes approches, de sortir des sentiers de la pédagogie traditionnelle. De plus, dans ses recherches, il s'intéresse notamment aux problématiques de santé des gestionnaires (scolaires), à l'utilisation des TIC dans la gestion et aux processus de gestion visités sous l'angle des rôles, de l'efficacité et de l'efficacité stratégique et opérationnelle. Les rapports humains/organisationnels sont au cœur de ses travaux de recherche. Il est chercheur au Lab e3c ainsi qu'au CRIFPE. Il agit également à titre de président du GRIIP et de l'ADERAE.

par **Alain Huot**

L'analogie de l'œuf et de la poule est bien connue. Lequel est arrivé en premier ? Peut-on innover à partir de rien, ou doit-on s'appuyer sur des connaissances préexistantes pour innover ? Si l'on se base sur la définition de l'innovation proposée par le Conseil supérieur de l'éducation (2006), l'innovation est un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants. La notion de transformation laisse penser qu'il est essentiel de s'appuyer sur des connaissances préexistantes afin d'innover. De plus, comme le mentionne le CSE (2006), l'innovation en éducation implique de rassembler les concepts de nouveauté et d'amélioration dans une perspective de durabilité. C'est exactement dans cette même perspective que les projets d'amélioration continue sont menés par le Laboratoire d'efficacité et d'efficacité en éducation et en culture (Lab e3c). S'inspirant de modèles existants et connus sous des appellations diverses : Six-sigma, méthode Toyota, Lean (Poissant, 2010), ils sont de plus en plus utilisés dans les entreprises manufacturières, mais aussi dans les services publics, comme les gouvernements, les hôpitaux et les municipalités. Depuis quelques années, ces méthodes d'amélioration continue ont aussi fait leur place dans le domaine de l'éducation. En effet, des chercheurs du Lab e3c (www.uqtr.ca/labe3c) ont mené plus d'une quinzaine de projets dans huit commissions scolaires (CS) du Québec au cours des 5 dernières années. Puisque les résultats sont satisfaisants, certaines CS font affaire avec le Lab e3c pour d'autres projets, ou mieux encore, mettent en place une structure autonome au sein de leur propre commission scolaire. Ce texte propose d'une manière simple ce qu'est la démarche d'amélioration continue utilisée dans nos projets et vise à démystifier celle-ci auprès des différents acteurs du monde de l'éducation.

Afin de bien se comprendre, nous présentons d'abord la définition que nous retenons dans le cadre de nos travaux: c'est une approche **structurée** d'amélioration du travail, basée sur l'**observation**, la **mesure** et la **recherche** de solutions **en commun**.

La **structuration** se fait à l'aide d'outils de collecte d'information, de synthèses visuelles et d'une démarche rigoureuse. La place accordée à la présentation de l'information visuelle est très importante pour faciliter la collaboration de tous les acteurs impliqués. L'**observation** et la **mesure** permettent de dresser un portrait de la situation que l'on souhaite améliorer, qui s'appuie sur des données, comme en gestion axée sur les résultats, (RÉFÉRENCE) afin de rendre ce portrait le plus réaliste possible. La **recherche** de solutions permet de s'orienter vers une solution plutôt que de tomber dans un discours plaintif. Finalement, la démarche se réalise en **commun** puisque ce sont les personnes touchées par la situation initiale qui sont les mieux placées pour y trouver des solutions "gagnant-gagnant". Ainsi, la démarche d'amélioration continue est plus performante et efficace lorsqu'elle se déroule en mode collaboratif qu'individuellement.

Puisque l'aspect visuel est important dans nos projets, nous présentons les principes qui sous-tendent l'amélioration continue sous la forme d'une image de maison (figure 1).

Ces principes visent l'ajout de "valeur" pour les élèves. Par valeur, nous entendons ce qui est "important". Cela peut être une diminution des coûts, mais surtout l'amélioration de la qualité des services, de la satisfaction pour les personnes qui vivent la situation, ou encore de la sécurité. L'utilisation des outils d'amélioration continue permet l'atteinte des visées en autant que la démarche s'exerce dans le respect des personnes qui travaillent dans la situation à améliorer. Finalement, une base solide à ce processus d'amélioration continue doit reposer sur une vision à long terme de même qu'un support de la haute direction de l'école ou de la CS.

La démarche d'amélioration continue

La démarche d'amélioration continue (intégrée dans le pilier 2) que nous employons dans nos projets avec les CS se décline en 5 étapes¹: **Définir**, **Mesurer**, **Analyser**, **Implanter** et **Contrôler** (DMAIC) (figure 2).

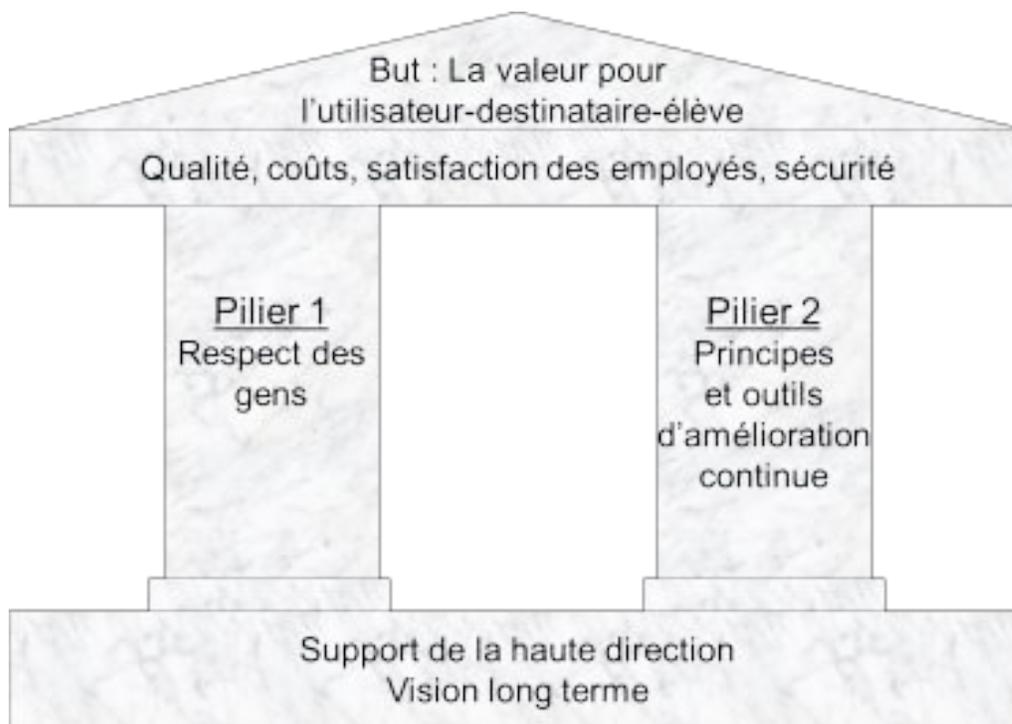


Figure 1. La maison de l'amélioration continue, figure adaptée de Liker et Morgan (2006) et Emiliani (2015).

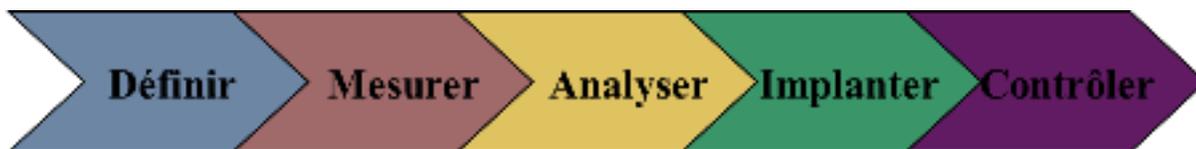


Figure 2. Démarche DMAIC en 5 étapes.

À l'étape *Définir*, les personnes qui travaillent au projet d'amélioration continue s'entendent sur les modalités mêmes de celui-ci. Ces modalités incluent l'origine du projet, sa durée, l'étendue des interventions possibles, les retombées souhaitées, les personnes qui seront impliquées ainsi que les indicateurs, qui eux, permettront de réaliser la seconde étape de la démarche.

À l'étape *Mesurer*, les personnes impliquées recueillent des données factuelles sur la situation qu'elles souhaitent améliorer. De cette manière, elles obtiennent des éléments observables qui seront analysés à l'étape suivante.

À l'étape *Analyser*, l'équipe de projet dresse le portrait de la situation initiale en analysant les données recueillies à l'étape mesurer. Cette analyse, réalisée en équipe, permet à chacun de prendre conscience de la situation réelle, et de réfléchir sur les façons de l'améliorer. La rédaction d'un plan d'action découle de cette analyse.

Aux étapes *Implanter* et *Contrôler*, le plan d'action est mis en place et son suivi doit être effectué sur une base régulière par la suite.

Ces 5 étapes de la démarche DMAIC, qui s'apparentent au fonctionnement des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP), permettent ainsi de se doter d'un mode de fonctionnement rigoureux pour améliorer certaines situations en milieu éducatif.

- du suivi des services alloués aux élèves H en classe ordinaire;
- du retrait et de suivi des incidents avec élèves TSA;
- de gestion du développement pédagogique des enseignants;
- d'admission des élèves dans les services spécialisés — volet comportemental

Dans plusieurs de ces projets, l'accompagnement par les chercheurs du Lab e3c ont permis d'améliorer la situation des employés et des élèves.

Les projets futurs

Outre les projets réalisés récemment, les membres du Lab e3c accompagnent quelques commissions scolaires dans la mise en place de projets d'amélioration, dans l'implantation d'une culture d'amélioration continue ou dans l'évaluation de cette implantation. D'autres projets d'amélioration à réaliser spécifiquement dans des écoles ou directement dans des contextes de classe sont à venir, notamment en gestion des programmes d'études, en dynamique de gestion de la classe, en aménagement physique de la classe et en processus d'évaluation des élèves.

Des projets réalisés

Parmi les réalisations effectuées récemment en collaboration entre certaines commissions scolaires et le Lab e3c, notons des projets qui portaient sur le volet administratif du travail, mais plusieurs touchaient également un volet plus pédagogique, dont les projets d'amélioration :

Pour en savoir plus

Pour en connaître davantage au sujet de l'amélioration continue en éducation ou pour expérimenter la méthode DMAIC dans votre milieu, contactez l'auteur au alain.huot@uqtr.ca ou visitez le www.uqtr.ca/labe3c

¹ La démarche détaillée peut être consultée dans Forget et al. (2014)

Références

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) (2006). Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2004-2005). Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Québec.

Emiliani, B. (2015). *Lean university : A Guide to Renewal and Prosperity*. Wethersfield, CT: The CLBM LLC.

Forget, P., Samson, G., Thibodeau, S., Cloutier, M., & Luckerhoff, J. (2014). Démarche d'implantation de l'approche Lean dans la gestion de l'éducation : vers de meilleurs services à moindres coûts?. *Canadian Journal of Education*, 37(2).

Liker, J. K., & Morgan, J. M. (2006). The Toyota way in services: the case of lean product development. *Academy of management perspectives*, 20(2), 5-20.

Poissant, C. (2010-11-29). Amélioration continue au menu en 7 étapes. *Journal Les Affaires*.

Innovation in Education :

A State of Mind by Lindsay Harrar



LINDSAY HARRAR, B.A, M.Ed.

Adult Education Teacher ; English Language of Instruction. Lindsay holds a Masters of Education from McGill University with a specialization in Inclusive Education. She is currently teaching English Language of instruction at the Literacy level at ACCESS Adult Education Centre, Riverside School Board.

Imagine you are responsible to hire a new teacher to join your language school's team. After interviewing several candidates, you narrow down your search to the following two applicants.

Applicant A

- ✓ University degree
- ✓ 9 years of experience
- ✓ TOEFL certified
- ✓ Good written and verbal communication

Applicant B

- ✓ University degree
- ✓ 2 years of experience
- ✓ Passionate about education
- ✓ Functional in a team
- ✓ Positive attitude

In addition to the above skills and qualifications, applicant A has satisfactory references and given his/her experience it is safe to say that this person would adequately fulfill the position; however, applicant B also has satisfactory references. When questioned during the interview process applicant B demonstrated a passion and eagerness to learn. Nevertheless, given this applicant's limited experience you would be taking a risk regarding his/her ability to adequately fulfill the position. As per the above information, who would you choose to hire ?

Nowadays, when we think about innovation in the classroom, technology is often one of the first things to come to mind. As society continues to advance technologically, more tasks are being done with the help of computers, cell phones and other devices. However, the use of these devices is only a tool to free the individuals to express their passion and flexibility of new ideas. Using technology in the classroom does not make us innovative teachers or students innovative learners. In order to truly become an innovative teacher or learner, we must adjust our attitude and thinking processes.

In his book, *The Innovator's Mindset*, George Couros says, "In a world that constantly moves forward, if we chose to stand still, we will eventually fall behind." (Couros, 2018). As a recent graduate of the McGill M.Ed. program, I consider myself to be relatively up to date on the newest philosophies of teaching and learning in education. That being said, I take pride in being a person that understands that improvement is not a short-term goal but rather a life long process. As a professional, I have made it my objective to continuously strive for success and improvement by introducing new ideas. I think of innovation as being a state of mind as opposed to a series of changes to be made. Realizing and accepting the fact that I do not have all the answers, has given me the ability to open my mind and envision new ideas and methods. As a result, I am always open to learning, I am always ready to adjust, and I focus my teaching on strategies rather than solely on content. Individuals described as being innovative thinkers share some common characteristics. I consider the following to be some of the most important.

Characteristic #1: Openness to Learning

One of the top characteristics of innovative individuals is their openness to learning. Learning happens in many ways, but a collaborative network has proven to stimulate growth when resources are used effectively (Courus, 2018). In my working environment at ACCESS Adult Education, I am fortunate to work with a wonderful group of colleagues from whom I have learned much over the years. We work in an environment that encourages and supports teamwork. Since learning cannot happen in isolation, there are many ways in which we work together, but peer observation has been most beneficial. At our school we have an "open door" policy in our classrooms welcoming both teachers and administrators, to observe and partake in the learning process with students.

This allows us to informally observe the functioning of an everyday classroom, different teaching styles and activities as well as student learning. Other times we may schedule formal observations for special lessons or when we have questions that require feedback. At these times an email is sent out in advance, briefly explaining the learning intention

and success criteria for that day. We may also identify if there is something specific we want our observers to pay attention to. After the class, the observed and the observers meet for a quick debriefing session where observers are asked to briefly document "what went well..." and "even better if..." by the end of the week. Peer observation is an enriching experience that provides the opportunity to witness student learning from an outside perspective, as well as to see different teaching methods and activities in action. Receiving descriptive feedback, often intimidating, is an important part of the learning process. A receptive and collaborative space sparks fresh ideas and supports the productivity of putting these new ideas into action. Inviting colleagues to take part in a class allows for a non-threatening atmosphere for this to happen. In addition, since innovation does not happen in a vacuum, by collaborating with colleagues we are setting the stage for serendipitous connections to ignite. When two ideas merge, breakthrough moments are more likely to occur (Kaneshige, 2014).



Characteristic #2 : Reflective & Action Oriented

Another top characteristic of innovative individuals is their ability to be reflective and action oriented. In other words, these people reflect on their teaching practices and student learning to find the most effective pedagogical methods and ways to put these methods into action.

As I reflect on how pedagogy has evolved over the years, I am reminded of this quote: "Give a man a fish and he will eat for a day. Teach a man to fish and he will eat for a lifetime." The difference between the act of giving and teaching can be compared to training versus educating. When you train a student to do something they will learn *what* to do. On the other hand, if you educate a student you are teaching them the *why* and *how*. A student who knows what to do may complete the task quickly without any difficulty, but when confronted with a similar task they will most likely be lost. A student who is educated on the why and how is given strategies which can be applied to future tasks comparable in nature (Burrus, 2015).

Given the dense curriculums that we must cover, it is easy to feel the need to "cut corners", but this is a huge mistake. While teaching strategies may be more time consuming at the beginning, the long-term results will outweigh the short-term drawbacks. For this reason, it is crucial that educators move away from focusing on content but rather apply emphasis to the learning process.

After reflecting on my teaching methods, it became clear that I needed to educate my students to become strategic thinkers, but how would I make this happen? Essentially, the ultimate goal for any student is to be able to solve problems on their own, in their everyday lives. To help them do this it would only make sense to re-create "real life situations" as practice. For the past two years, some teachers at my school have been teaching students to be strategic thinkers using learning situations. Learning situations are real life situations broken down step by step to guide students in solving authentic problems.

The creation of learning situations is a long, demanding process. Fortunately, I have had the opportunity to work with a small group of teachers on a Learning Situation project. After participating in a workshop on how to create learning situations, we eventually began to create some for our own, which are continuously being revised and improved. Each learning situation covers two to three topics from the program and includes all four skills of reading, writing, listening, and speaking. Most importantly, as students complete each task, they are reminded of which strategies to use. Strategies such as predicting, note taking, using background knowledge and paying selective attention, to name a few, are explicitly taught in advance.

In addition, when I think about innovation, classroom set-up and technological devices immediately come to mind. In many of today's classrooms students sit in groups and the teacher is in the center of the room, whereas in the past, students sat in rows and the teacher would stand at the front of the room. Teaching students to collaborate and communicate is a strategy that needs to be practised given that we do not live in isolation. When students are seated in groups, they are automatically encouraged to implement this strategy.

Another major difference in today's classrooms is the use of technological devices such as iPads, computers and cellphones. These devices have become part of our everyday lives; the use of these devices to access information is a strategy. When we allow students to use technology, we are encouraging them to be strategic learners and take advantage of the tools at their disposal. It is important to remember that teaching students to become strategic does not guarantee immediate results; in fact, at the beginning we should expect the opposite. As Burrus said, "You train people for performance. You educate people for understanding".

Activity 1 – All About Food

Step 1: Discussion

Discuss the following questions with your group:

Differentiated Instruction

- Write in complete sentences.
- Write in point form.
- ▲ Write 1-2 words.

• What are some of your favourite foods?

• What foods do you dislike?

• Are there any foods you have never tried? Do you want to try them?

Strategy

Activate Prior Knowledge

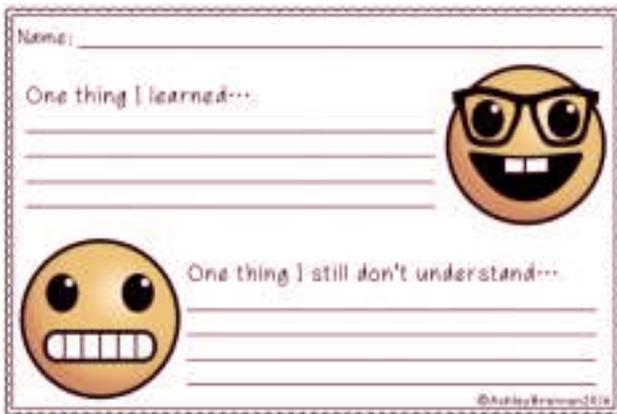
Characteristic #3: Willingness to Take Risks and Adjust

Lastly, innovative individuals are naturally willing to take risks and adjust the status quo. As educators, we are always encouraging our students to take risks and learn from their mistakes, and therefore we should lead by example.

For this reason, I am continuously trying new things and making changes in my classroom to improve my teaching and thus student learning. However, new ideas and activities often do not go exactly according to plan and may require adjustments, but it is not always clear what changes need to be made. Nevertheless, the changes that I chose to make are not arbitrary, rather they are carefully thought out based on student feedback and data collected. It probably comes naturally to many of us to regularly "check-in" with our students about how they are feeling and whether or not they understand the material being taught. That being said, having concrete written feedback can be very useful. For this reason, at the end of class I use exit tickets as a means of collecting concrete feedback, which I later analyze and use to adjust. There are many types of exit tickets that teachers can use depending on the subject, level, and information they want to gather. As educators, we know time is of the essence. Therefore, exit tickets should be simple to create, easy to fill out and fast to analyze.

En bref

L'auteure s'interroge sur ce qu'est l'innovation en éducation. Faisant référence à l'essai intitulé, *The Innovation Mindset* de Georges Couros, l'auteure dégage trois caractéristiques qu'ont en commun les personnes et les éducateurs qui se considèrent comme des innovateurs.



Name: _____

One thing I learned... _____

One thing I still don't understand... _____

@AubreyFrancis18

This is my preferred exit ticket that I have used and adapted many times. Students are given not more than 5 minutes at the end of the class to complete their exit ticket. They are designed in a way to encourage students to reflect on their learning. When everyone has left, I quickly read through the exit tickets and jot down a few important findings and then classify the tickets into groups depending on the information I want to analyze.

As educators we are faced with diverse and unpredictable situations daily. Being an innovative teacher is not about *what* we do, but rather *how* we think about and approach each situation. Individuals with innovative mindsets are in a continuous state of reflection and self-regulation, which involves planning, monitoring and evaluating. In addition, they are prepared to take risks and find the value in unsuccessful attempts. Finally, the distinguishing factor that inspires innovation to occur is an individual's mindset as opposed to their skill set – the intrinsic desire to improve and learn new things.

Now go back and look at applicant A and B from above. Who would you hire now? Did your decision change? Why or why not?

As stated by physicist William Pollard: "*Learning and innovation go hand in hand. The arrogance of success is to think that what you did yesterday will be sufficient for tomorrow.*"

References

The Principle of Change: Stories of Learning and Leading. Omega WordPress Theme. <https://georgecouros.ca>. Accessed July 2018.

How 'Liquid Networks' Can Lead to the Next Great Idea. IDG Communications Inc. Kaneshige, 2014. <https://www.cio.com/article/2376694/innovation/how--liquid-networks--can-lead-to-the-next-great-idea.html>. Accessed August 2018.

Teach A Man To Fish: Training vs. Education. Burrus Research Associates, Inc. Burrus, 2015. <https://www.burrus.com/2015/06/teach-a-man-to-fish-training-vs-education>. Accessed July 2018.

At Waterloo Elementary, our School Steam Journey!



CATHERINE CANZANI, B.Ed.

Catherine Canzani, B.Ed from McGill University and currently working on a Masters of Education at Bishop's University. She has been a teacher with the Eastern Townships School board for 23 years, having taught at the elementary, high school and vocational education levels. She is now in her fourth year as principal at Waterloo Elementary School. Her goal as an educator is to build a school which engages students to help them develop a life-long love of learning.

by **Catherine Canzani**

Long before I knew the term "STEAM", I remember the excitement of my fifth graders when ETSB's science and technology consultants would come to spend the day with us at Sutton Elementary School. There were days of bridge building with students researching, discussing, designing and creating bridges. This would lead to the big competition at the end of the day where the bridges were tested with weights. Students were so engaged on these days, there was rarely a behaviour problem even with the flipping of the usual schedule. Even as a teacher, these special days are forever etched into my mind. I remember the day we made rockets, and wind-powered cars and the excitement, pride and ownership these projects created. Why were these days so special? Why did they remain so vivid in my memory? I believe it was because those days were such joyful, meaningful days of learning. They used each child's creativity and allowed them to create something real, using the knowledge they had and expanding on it. It made research necessary since how else would they create the best project if they didn't know how others before had done this? Before long students knew all about suspension, truss and cantilever bridges without having had a unit taught to them about bridges. They were simply given some links to YouTube videos and a few other websites and they were off and collaborating – finding the information they needed to start building. No one needed to feed them knowledge – students found what they needed when they needed it.

As principal of Waterloo Elementary School, I wanted to find a way to bring this spark into our students' learning. I met with my mentor, Julie Hobbs, former assistant Director General at Riverside School Board and she began throwing out words like STEM and STEAM. I had never heard this terminology before. I learned that STEM stands for science, technology, engineering and math. This began with the recognition that these four disciplines were often linked together.

Later, the "A" was added to turn STEM into STEAM. The "A" was the addition of the arts. The thinking behind adding the arts was that employers were recognizing that the sciences were not enough to make someone an effective employee. According to the resource site K-12, EducationCloset, "Students in STEM programs may have more experiential learning opportunities, but they are limited to only science, technology, engineering and math. Our economy requires so much more than an understanding of these areas – it requires application, creation and ingenuity. STEM alone does not foster these essential nutrients."

(<https://educationcloset.com/steam/what-is-steam/>)

STEAM attempts to make learning global. Instead of compartmentalizing each subject, it seeks to include all five and turn learning into a project-based experience. Deron Cameron, *Former UPES Principal – US's 1st STEAM Certified School*, explains, "STEAM represents a paradigm shift from traditional education philosophy, based on standardized

test scores, to a modern ideal which focuses on valuing the learning process as much as the results. We dare our students to be wrong, to try multiple ideas, listen to alternate opinions and create a knowledge base that is applicable to real life as opposed to simply an exam." (<https://steamedu.com/>)

The artsy side of me instantly connected with this idea – oh, the possibilities! We could write stories, poems, songs and scripts about our projects; we could focus on design, art and illustration. Suddenly, instead of worrying about getting the science right, I could see the possibility for playfulness in these projects and I realized that every student would have a comfortable jumping-in point to be a positive contributor in these projects.

Sousa & Pilecki, give an excellent example of how the disciplines are intertwined,

"...the two people who probably personify STEAM are the Renaissance figures Leonardo da Vinci and Michelangelo Buonarroti. Although these fierce competitors were known more as painters and sculptors, they were also renowned as inventors, engineers, and scientists. For example, da Vinci conceptualized the helicopter and battle tank and made important discoveries in anatomy, hydrodynamics, and optics. Michelangelo also worked as an architect and engineer, designing the large dome of St. Peter's Basilica in Rome. **These men saw no boundaries between the arts and sciences.**" (Sousa, D.A. & Pilecki, T. 2013)



Grade 3 students testing out Cinderella's coach

En bref

L'approche pédagogique STEAM, développée au cours des années, est en train de devenir un mode d'action pour répondre aux besoins particuliers du XXI^e siècle. Cette approche répond à plusieurs éléments clés que beaucoup d'employeurs, d'enseignants et de parents ont définis comme étant essentiels pour que les élèves puissent s'épanouir à la fois au présent mais aussi dans un avenir proche. L'acronyme STEAM signifie sciences, technologie, ingénierie, arts et mathématiques. Le texte témoigne de la mise en place de cette approche dans une école primaire québécoise.

For 21st century students, this type of flexibility is essential, and the earlier students learn this type of integrated thinking; instead of compartmentalizing each subject, the more successful they will be in the future job market.

Julie Hobbs introduced me to Pierre Elliot Trudeau's principal, Anna Sanalidro (EMSB), who invited us to come and observe what they were doing at their school. This is where my staff and I learned about Maker Spaces. In Anna's school, there is a room designated to making things. It is an open space with various supplies – free of rows and desks. We got to speak with students who were *constructing*, and it was amazing to hear their enthusiasm as they described their projects to us. This clinched it for us – we decided that Waterloo would have a STEAM day.

After some research, our staff decided on the topic of myths, legends and fairy tales for our school-wide project. We selected a date; I drafted a schedule so that all students could visit each other's projects and then we watched the magic happen. It all began with a question – a question unique to each class. For some it was, "How do we get the gingerbread man across the lake without the fox eating him?" or "Can we construct a house for the three little pigs that the wolf can't blow down?" or "Can we design the perfect ballroom for Cinderella using technology?" Students then set about answering these questions using math and technology for designing and building, using the arts to individualize their projects and then applied the scientific process to test their prototypes, and using their knowledge of the English language to write their reports. Next it was time to practice what they were going to say, which led to presentation day. Throughout the day students went from class to class seeing what others had created. Isabelle, one of our grade six students explained that she really enjoyed a project done in the other grade 6 group where students made electricity using lemons and potatoes. The problem being solved was, what if there was a dragon apocalypse one day – and the dragons took over the world, how would we continue to make electricity?

In Grade 5, Ms. Lawrence focused on the myth of *Theseus and the Minotaur*. When asked about the process she went through to create her project, she explained, "We were already doing a unit on folktales We narrowed it down to one specific myth – *Theseus and the Minotaur* and so we focused on the labyrinth because it's the main part of the story. Our task came from the question, "How do we get Theseus through the labyrinth without being eaten by the minotaur?"

Mr. Croteau, our math and science teacher, summarized the day well: "It was an innovative, very academic day that showcased the various learning that happens across our school in a variety of subjects." And yet, if you would have visited our school during the creation of these projects, it would have looked like students were playing. From my observations, this type of learning is intuitive, trial and error, and dare I say...fun.

If I had to sum up our STEAM day experience in one word, it would be celebratory.

We are only at the very beginning of this learning journey but after this initial STEAM day, the entire staff agreed that it had been a day of significantly joyful learning where students got to draw on their strengths and create something meaningful and remarkable. Next year, we hope to partner up with LEARN to take our learning a step further. It's full steam ahead for Waterloo Elementary School.



Designs for the ballroom



Grade 1 planning out their house design for the 3 Little Pigs



Grade 1 drafting their stories of the 3 Little Pigs



Grade 2 testing their raft to help the Gingerbread Man get across the river without being eaten by the fox.



Grade 1 constructing their houses of brick for the 3 Little Pigs



Grade 4 demonstrating their Sasquatch habitats



Grade 4 Sasquatch habitat

4
-
4

References

<https://educationcloset.com/steam/what-is-steam/>; <https://educationcloset.com/steam/what-is-steam/#STEMvsSTEAM> Resource site K-12 Education Closet.

Cameron, Deron. STEAM Education 2015. <https://steamedu.com/>

Sousa, D.A. & Pilecki, T. (2013) From STEM to STEAM: using brain-compatible strategies to integrate the arts. Corwin Press, a Sage company, (2013). Thousand Oaks, California. <https://library.ucalgary.ca/c.php?g=255548>

L'avenir est devant soi



NORMAND BRODEUR, M. A.
Directeur de l'innovation et du développement pédagogique
Directeur du Service d'intégration technologique aux apprentissages, FEEP

Normand Brodeur travaille depuis 4 ans à conseiller les directions pédagogiques sur différents sujets tels que l'arrimage primaire-secondaire-collégial, les nouveaux programmes, les stratégies d'enseignement, les élèves exceptionnels et l'accompagnement professionnel.

Il représente la Fédération des établissements d'enseignement privés au sein de nombreux comités ministériels. Il a siégé sur plusieurs comités de l'École de demain, initiés par la FEEP et il est un des membres fondateurs du CADRE21. Il a été reconnu par la revue *Affaires universitaires* comme l'un des 11 comptes Twitter francophones à suivre pour la pertinence des réflexions de l'auteur sur les stratégies pédagogiques, la technopédagogie et la réussite des élèves.

par **Normand Brodeur**

L'école a son propre rythme qu'aucune autre institution ne connaît, et ce décalage avec le reste de la société se fait de plus en plus ressentir. Un vent de changement anime en effet la majorité des secteurs de l'activité humaine et exerce des pressions sur le système scolaire. De fait l'école n'aura pas le choix d'accélérer son rythme et de s'inscrire dans cette mouvance si elle veut rester pertinente. Quelles sont les dichotomies avec lesquelles l'école est aux prises? Quels sont les défis à relever pour franchir le point de bascule et réellement instaurer le changement à l'école? Comment la profession enseignante aura-t-elle à se redéfinir? Voici autant de questions pour réellement engager les élèves dans cette école pour le XXI^e siècle.

Avons-nous encore besoin de nous rappeler que nous vivons dans un monde en constant changement? En fait, les changements sont si rapides que nous avons peine à nous rappeler le moment de leur apparition. Le téléphone intelligent n'a que 10 ans alors que Google n'a pas encore atteint ses 20 ans. Cela semble loin et proche à la fois.

Si on s'amuse à tourner notre lorgnette de côté pour adopter la vision d'un élève de 3^e secondaire âgé de 14 ans, nous constaterons qu'il est venu au monde avec Internet et Google et qu'il n'avait que 4 ans lorsque la sonnerie du premier iPhone s'est fait entendre. Cet élève est né dans un monde d'images et d'émotions : un univers multisensoriel, sans frontière. Alors on peut mieux comprendre le décalage entre la société dans laquelle ce jeune vit et l'école qu'il fréquente.

Dans un tel environnement, force est de constater que l'école n'est pas à une dichotomie près. Par ailleurs, nous verrons aussi que de nombreux défis personnels et professionnels confrontent les enseignants, et affectent leur contribution à l'actualisation de l'école du XXI^e siècle.



Fable indienne des 6 aveugles et l'éléphant

En fin de compte, le changement c'est comme la fable indienne¹ des six aveugles et l'éléphant. Chacun peut bien s'acharner à ne voir que sa propre réalité pour résister ou se mettre en mouvement, selon sa perception. Il n'en demeure pas moins qu'il y a un éléphant dans la pièce que nous ne pouvons plus ignorer, afin d'offrir une meilleure école à nos élèves.

L'école n'est pas à une contradiction près

Même si nous affirmons que l'école est en pleine mutation, que les changements sont à sa porte et que le numérique modifie les pratiques, le point de bascule n'est pas encore arrivé. En regardant de plus près, on se rend bien compte que de multiples contradictions hantent encore l'école: l'empêchant de progresser réellement. Il suffit pour s'en convaincre de se rappeler la tournée de l'Association canadienne en éducation en 2013-2014 où, lors de sept symposiums à travers le pays, plus de 700 spécialistes se sont posé la même question: "Qu'est-ce qui fait obstacle au changement en éducation?". Cette même association s'est également questionnée en 2016 sur les grands enjeux en éducation lors de forums régionaux organisés à divers endroits au Canada.

J'ai eu le privilège d'être invité à chacun de ces événements pour contribuer aux réflexions. De nombreux paradoxes en sont sortis. Paradoxes qui relèvent autant des systèmes scolaires et de leur organisation que des individus eux-mêmes. À titre d'exemple, au moment de sa création, le système scolaire tel que nous le connaissons

aujourd'hui a été créé aux États-Unis par quelques penseurs dans le seul et unique but de former des travailleurs "disciplinés" sachant lire et compter. C'est avec la Révolution industrielle que l'école s'est mise à former de "bons travailleurs" pour répondre aux exigences de l'industrie. Nous étions encore loin de former des citoyens autonomes.



8 représentants du groupe des 10 prise le 11 septembre 1892.

L'école n'était pas encore en décalage avec la société dans laquelle elle était inscrite. Or, le 20^e siècle est arrivé et les changements sociaux, économiques et technologiques se sont accélérés. C'est ainsi que peu à peu l'élève des années 70 qui trouvait plaisir à découvrir à l'école des réalités qu'il ne connaissait pas à la maison a laissé place à cet élève qui évolue dans une

société (la maison et son environnement) beaucoup plus moderne que ce que l'école est capable de lui offrir. L'élève doit maintenant franchir un fossé de plus en plus grand entre ces deux univers que sont l'école et la société.

Le vain débat de la fin des années 90 qui est apparu avec la Réforme du système scolaire québécois entourant l'apprentissage des connaissances et le développement des compétences aura sapé plus d'énergie à miner les fondements de ce renouveau qu'à implanter cette fameuse réforme qui est pourtant citée en exemple un peu partout dans le monde. Le croyez-vous? Une récente présentation sur l'école universitaire finlandaise du professeur AleksiKomu de l'Université de l'Est de la Finlande au Québec en a surpris plus d'un. À la fin de celle-ci, plusieurs se sont surpris à dire que ce modèle ressemblait étrangement à ce qu'aurait pu devenir l'école québécoise si la Réforme n'avait pas été vidée de ses fondements premiers.

Cette Réforme, aura néanmoins permis de repenser la place de l'élève à l'école et les stratégies d'apprentissage à déployer en classe. Or, la différenciation pédagogique si importante pour répondre à l'hétérogénéité des groupes d'élèves n'est pas encore inscrite dans la majorité des pratiques pédagogiques des enseignants. Il se fait encore trop d'enseignement traditionnel (le fameux *one size fits all*), et ce, malgré l'augmentation du nombre d'élèves en difficulté dans les classes. Pourtant, comment mettre l'élève au centre des apprentissages? Comment pouvons-nous ignorer tous les avantages d'une pédagogie personnalisée qui engage l'élève au lieu d'avoir à gérer l'incompréhension des uns et la démotivation des autres?

Il est également possible de relever les dissonances qui sont encore plus grandes lorsqu'il est question d'intégrer le numérique en classe. Si l'argument économique a permis longtemps à certains réfractaires de se complaire dans une école traditionnelle, cela n'est plus vrai aujourd'hui. Il suffit de faire lever la main aux élèves pour savoir qui possède un téléphone intelligent ou un autre appareil numérique branché pour constater que c'est la réalité du plus grand nombre. Mieux encore, combien d'enseignants évoluent au quotidien sans une de ces technologies? Une récente étude de l'UQÀM présentée au CIRTA à l'automne 2017 révèle que 32% des enseignants du secondaire et 14,5% des enseignants du primaire n'intègrent aucune technologie dans leurs activités d'apprentissage.



Extrait de la présentation de l'UQÀM, présentée au CIRTA à l'automne 2017

Ces technologies font autant partie de la vie des élèves que des adultes qu'ils côtoient. Comment alors expliquer cette résistance tenace de certains pédagogues? Les élèves sont ouverts sur le monde. Observons seulement comment ils naviguent sur les réseaux pour nous convaincre qu'ils évoluent dans un monde sans frontière. Les nombreux rapports de *HabiloMedias*,² le Centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique sur les habitudes des jeunes, en font mention régulièrement. Ces informations sont aussi confirmées par *Jeunes et Médias*³, la plateforme nationale de promotion des compétences médiatiques.

Les élèves s'éloignent rapidement de la classe pour s'ouvrir sur la communauté. C'est ainsi que l'école, longtemps gardienne des traditions, a tout avantage à s'ouvrir sur le monde pour faire vivre des expériences en lien avec la réalité des élèves... au bout de leurs doigts.

Désuétude ou actualisation : rupture ou point de bascule ?

Il existe une série d'avenues pertinentes pour que le changement se produise réellement à l'école. Bien évidemment, cela demande une volonté des décideurs d'accorder plus d'autonomie à l'école et à ses directeurs, afin qu'ils exercent un réel *leadership* auprès de l'équipe-école. Cependant, un *leadership* institutionnel sans l'apport des enseignants sera vain, car c'est dans la classe que s'amorce le véritable changement.

De récents articles mentionnent à juste titre ces leviers si importants, connus sous l'appellation de l'effet direction et de l'effet enseignant. L'effet direction⁴ se reconnaît, entre autres, par le développement d'une culture organisationnelle, la création d'un milieu de vie accueillant et dynamique pour le personnel et les élèves, par des rapports humains chaleureux et par l'adoption d'une posture de facilitateur. Être un directeur d'école innovante, c'est être un *faiseur de possible* pour que les changements puissent se vivre.

Pour sa part, l'effet enseignant⁵ se manifeste par l'actualisation permanente de sa pratique. Le fameux *evergreening*, comme l'appellent les anglophones. Cette actualisation se résume à devenir un apprenant à vie. La modélisation, une théorie d'apprentissage vieille comme le monde, trouve ici tout son sens. "L'effet de mes formations est tangible auprès de mes élèves: parce que je deviens meilleur, mes élèves le deviennent", me témoignait récemment un enseignant inscrit depuis des années dans une démarche de formation continue.

Cet enseignant a su se transformer tout au long de sa carrière en faisant évoluer sa pédagogie, en diversifiant ses approches, en mettant les élèves en action dans des défis à leur hauteur, en les amenant à trouver les bonnes questions plutôt que les bonnes réponses, à stimuler leur curiosité et leur goût d'apprendre et surtout en ayant une relation de confiance basée sur la croyance de leur réussite.

S'il n'y avait que le facteur humain pour que les changements se produisent à l'école, les choses seraient quand même compliquées. Or, il existe tout un pan de contraintes systémiques et organisationnelles avec lesquelles les organisations et les directions doivent composer. Il suffit de penser à la complexité de la tâche des enseignants et des efforts qui doivent être déployés pour leur permettre de bien exercer leur profession.

Faire preuve de créativité et d'audace

De plus, pour amorcer un réel changement, il faudra également remettre en question l'environnement de la classe. Il ne suffit pas de regrouper les pupitres en îlots et de définir des zones dans sa classe pour que celui-ci s'opère. Toutefois, lorsque les enseignants sont consultés et bien accompagnés pour intégrer de nouveaux espaces souvent équipés de technologies, les bienfaits sont manifestes. Une récente étude⁶ de l'université Salford à Manchester en Angleterre révèle que l'aménagement de classe couplé à de bonnes pratiques pédagogiques peut hausser jusqu'à 16% les résultats des élèves.

Évidemment, il faut également composer avec des contraintes telles que la conception des horaires dans un contexte d'école traditionnelle qui commence à 9 heures et qui termine à 16 heures. Toutefois, avant de faire éclater ce modèle, il est envisageable de faire preuve de créativité au moment de leur conception pour rendre possible des rencontres d'équipes-cycle ou d'équipes-matière. Encore faut-il que les tâches des enseignants soient connues à la fin juin et non la veille de la rentrée scolaire.



Nouveaux aménagements d'apprentissage

L'avenir est devant soi

Même si ce texte en fait déjà mention, il importe de revenir sur la question du numérique à l'école. Ce n'est pas une panacée, mais il est de plus en plus difficile de résister à son implantation. La triple mission de l'école québécoise d'instruire, de socialiser et de qualifier devient de plus en plus exigeante dans un contexte de société en mutation. L'accélération des nouvelles technologies et de l'intelligence artificielle auront un impact significatif indéniable sur la profession enseignante. Non seulement l'école est-elle en changement, mais la profession l'est tout autant. À défaut de changer, le risque est grand de voir disparaître l'école, comme l'a écrit dernièrement Laurent Alexandre⁷, neurochirurgien et spécialiste français de l'intelligence artificielle dans son livre "La Guerre des intelligences".

L'argument de Laurent Alexandre se situe dans un contexte où l'école ne saurait s'adapter aux changements auxquels elle fera face dans les prochaines années. Alors, cet enseignant qui a longtemps été le gardien du savoir et des connaissances doit devenir non pas "un agent DE changement, mais bien un agent EN changement", comme le dit si bien Marius Bourgeois, pédagogue reconnu.

Socrate s'est opposé à l'enseignement de l'écriture, car il craignait de voir disparaître l'enseignement oral et la pratique de la philosophie. Les autorités politiques et religieuses à une autre époque ont craint l'arrivée de l'imprimerie qui rendait le savoir accessible au peuple et diminuait ainsi leur pouvoir d'influence.

"La seule chose qui ne change pas, c'est le changement", dit le proverbe. Les élèves rêvent aussi d'une autre école. Ils sont la raison d'être des écoles et de la profession enseignante. Devant cet état de fait, il reste bien peu de possibilités autres que de regarder passer la parade ou de sauter dans le train du changement en étant conscient que l'avenir que nous souhaitons meilleur pour les élèves est devant soi.

¹ Cette fable indienne met en scène 6 aveugles qui auscultent différentes parties d'un éléphant. Chacun y va de sa version, mais ils sont bien incapables de décrire ce qu'est un éléphant. Un sage passant leur dit qu'ils ont tous raison, car ils détiennent chacun une part de vérité.

² Steeves, Valérie (2015), "Jeunes Canadiens dans un monde branché: Tendances et recommandations", Site Internet HabiloMedias: https://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/publication-report/full/jcmbiii_tendances_recommandations_rapport.pdf. consulté le 16 mars 2018.

³ "Les jeunes sont fêrus de réseaux sociaux", Site Internet Jeunes et Médias: <http://www.jeunesetmedias.ch/fr/opportunités-et-risques/reseaux-sociaux.html>. consulté le 16 mars 2018.

⁴ Brooks, David (2018), "Good Leaders Make Good Schools", Site Internet The New York Times: <https://www.nytimes.com/2018/03/12/opinion/good-leaders-schools.html?smid=tw-share>. consulté le 16 mars 2018.

⁵ Brodeur, Normand et Cool, Jacques, "Savoir compter sur l'effet enseignant" (2018), Site Internet Le Réseau EdCan: <https://www.edcan.ca/articles/savoir-compter-leffet-enseignant/?lang=fr>. consulté le 16 mars 2018

⁶ Barrett, Lucinda; Barrett, Peter; Davies, Fay et Zhang, Yufan (2015), "Clever Classrooms: Summary report of the HEAD Project (Holistic Evidence Design)", Site Internet University of Salford: <https://www.salford.ac.uk/cleverclassrooms/1503-Salford-Uni-Report-DIGITAL.pdf>. consulté le 16 mars 2018.

⁷ Alexandre, Laurent, *La Guerre des intelligences*, Éditions Lattès, Paris, 2017, 339 p.

Equity

It is a journey,
not a destination



MARYLÈNE PERRON B.Ed. M.Ed.

She has been a teacher, consultant and is currently principal of Westmount Park School. She is a McGill University Scholar, the past recipient of the Canada's Outstanding Principals Award as well as of the Association of Administrators of English Schools of Quebec Leadership Award.

by **Marylène Perron**

" Leadership is about the courage, capacity, curiosity and commitment to work with, learn from and give voice to the 'other'."

-GianpieroPietroglieri

" You have a duty for students not to lose the opportunity."

-Michelle Obama

As a school principal, I have always been a strong advocate for schools to adapt to students' needs rather than having students' fitting the school. I see the school as a game changer for the most vulnerable. With this purpose, I tried to change the structures and the systems in the schools I was in to meet the needs of students and allow them to reach levels they never thought could be possible. Nevertheless, in the last few months, I started looking at things from a different angle and to relook at the equity question. I do not have answers but rather a sense of direction.

Being present in the school does not mean that students are accepted for who they are or are fully engaged in school life. Education is pivotal in the creation of the future. Our job is to level the playing field and make sure all are active participants, not only in school but also in tomorrow's society. Although we have made great strides in creating accessibility for all, we still have a long way to go. The question is, how can schools create the conditions that will change students' lives so they are not faced with hurdles but rather with opportunities?

Validating All Stories

Our schools are increasingly reflecting the diversity of our society. Students entering our schools are more diverse than ever before and so is the staff working with these students. To bring it all together, is not only a school challenge, it is a global challenge.

In the *Policy on Educational Success (2017)*, the Quebec government indicates that the growing diversity of our population is a strength and our schools must strive to create the opportunities for all individuals to reach their full potential (p.31). Diversity is our future and education is pivotal in the creation of this future.

"Great schools represent the potential for a more just society and an enriched childhood for every child. They are the engines of universal equality, foundations for strong communities, and vehicles for individual self-definition and advancement" (Gallagher-Mackay et Steinhauer, p. 8).

Our job is to level the playing field by offering ALL students the best schools and actively engaging ALL students, especially the most vulnerable. If not, there will always be someone left behind. All perspectives and voices need to be valued.

The Anglophone schools of Quebec have, in general, excellent success rates. Our story is somewhat different from our Francophone colleagues. My own school board had an 88.6% graduation rate in 2016. This accomplishment must be celebrated. This is not a single person's job. It is the result of systems and schools working together hand in hand. However, there are pockets of students still struggling in our schools. Therefore, the work will never be done until we reach the 100%. This is our target. We must question students to see why they have not been successful. Are we leaving anyone behind because of our practices? The only

way to find out is to provide the space for all voices to be heard. It is time to bring to the forefront the voices of those most vulnerable - those we never hear from.

In a truly equitable system, roughly the same proportions of each group will excel, do satisfactorily, or do poorly, as in the total student population. We know that some groups are more at risk of not graduating. These gaps are confirmed by data from the Ministry. For example, in 2014-2015:

- 73.8% of boys obtained a first diploma or qualification before the age of 20, all sectors combined, that is, 10.1 percentage points lower than their female counterparts
- 48.3% of students with handicaps, social maladjustments or learning difficulties who were enrolled in the public school system obtained a first diploma or qualification before the age of 20, that is, 34.1 percentage points lower than regular students
- 69.0% of students who started secondary school in a disadvantaged area obtained a first diploma or qualification before the age of 20, that is, 8.9 percentage points lower than students in other areas
- 75.0% of first-generation immigrant students obtained a first diploma or qualification before the age of 20, that is, 4.1 percentage points lower than other students. Quebec, 2017, p.35

This data does not include the situation of Indigenous students and does not separate the results of diverse cultural background students from the general population. Although it is incomplete, the data still speaks volumes. Even though we are doing well in comparison, everyone needs to continue to put the emphasis on fighting for those who are not making it. As educators, we must make sure that we help bring out all that a child carries in his own personal backpack. What can be done so that all have an equitable chance and can use all the talent they possess?

Equity is a lot about relationships

It is essential to realize that the equity piece is a complex issue. No single action will solve it; there will be no arrival point. As we solve one element, another problem will come up.

Equity is embedded in everything we do. It stems from our belief system. Our attitudes are critical predictors of successful inclusion. The first step is to become aware of our own biases (Ashraf, 2018). We all have them, although we do not like to admit it. Some are conscious; some are unconscious. Educators tend to be very quick to judge. Learning to drop judgment is important. This is all about building relationships. This is reflected in the Ministry's policy :

"...the teacher-student relationship constitutes the core of educational and pedagogical practices and is an important factor in the development of the child as well as a determining factor in student retention and success. Each child and student should benefit from the full potential of this relationship" (Quebec, 2017, p.54).

Ashraf (2018) identifies four skills needed to engage and develop relationships: active listening, the understanding that there are no easy solutions, the suspension of judgment and finally, to be curious about others (Ashraf, 2018).

Real change happens at the school level. Our school boards have a role in terms of aligning and providing resources. A reciprocal flow between the 'system' and the school must exist. However, it is crucial for principals to own the process. There are as many situations as there are schools. Although schools may share certain situations, data and evidence will differ from school to school. Without strong leadership based on the courage to accept all voices, and to act upon what is discovered, change will not occur (TDSB, 2018). Learning comes from constructions happening in dialogue. Leaders must give voice to the other—someone who is not like them. We tend to surround ourselves with people who think like us. It is something that should be avoided at all cost. We cannot innovate by integrating across homogeneity. We need diversity of thought and experience to come up with new approaches to old problems.



En bref

L'auteure voit l'école comme le lieu où les élèves les plus vulnérables peuvent changer le cours de leur existence. Pour orienter le mandat de l'école vers un tel objectif, il faut modifier les structures pour répondre aux besoins des élèves afin de leur permettre d'atteindre des objectifs auxquels jamais ils n'auraient pensé être en mesure d'atteindre. Cependant, l'auteure s'interroge sur la notion d'équité: fréquenter l'école ne signifie pas que les élèves sont tous acceptés pour ce qu'ils sont. La question qui se pose est de savoir comment les écoles créent les conditions initiales qui changeront la vie des élèves.

Engaging Students

When I went to school, we were passive recipients of the teachers' wisdom. This was certainly not the best way to bridge the gap. Students who could not make it were the 'poor dears' and they were often forgotten or placed in 'special classes'. Many of the reforms in education have strived to get students as engaged as possible. Any pedagogical process that allows students to be actively engaged will help bridge the gap.

Many programs have been put in place to level the playing field for certain categories of students. In our province, the NANS (New Approaches, New Solutions), the AMSFA (A Montreal School for All) or ICOR (Inner-City Operation Renewal) have helped schools in providing resources and opportunities for LSE (Low Socio-Economic) students to have access to diverse opportunities that would be more difficult for them to access. For example, in the AMSFA program, a huge component is the opportunity for students to experience cultural mediation. The link between the school and the artist, gives students the chance to experience the art through active participation. Every child is engaged in the process. Students will remember and cherish those experiences. For example, the grade 6 students of one of

the schools I worked at produced their own radio show through the Radio-Enfant project. With the help of radio professionals, students prepared, researched, practiced and created their own show that was aired on a real radio station. The entire school tuned in. For our students, it was a life turning experience as they all participated and used their French language skills in an authentic way.

One of the big trends right now is UDL, Universal Design for Learning. UDL is driven by the idea of making schools accessible to all. Making a building accessible will certainly help the student with challenges, but it might help many other individuals as well. However, the concept of accessibility is not enough. As I realised, being able to get somewhere does not necessary make you an active participant. The participation must be meaningful. This idea was also brought up by Jennifer Katz, from UBC and creator of the Three Block Model of Universal Design for Learning. As she writes, "...we want all students to have access to the social and academic life of the classrooms. However, ACCESSIBILITY IS NOT ENOUGH. We can have access to a building, to a social gathering, to a learning opportunity - and not really be MEANINGFULLY able to participate or



be included" (Katz). Making our classrooms ready for all students is important but we need to go beyond that. Our classrooms must be accessible, inclusive and engaging to all. Equity is based on repeating and adapting our practices until we refine them to meet the needs of the community. There will not be a fixed model. The model will need to be reinvented as the needs of the community of learners evolve. The needs of the schools today are not the ones from twenty years ago and they will be different in twenty years from now. You must adjust your leadership to the community you serve. The challenge for our schools is to create a safe space where all can meet and develop. If we do not make the most vulnerable succeed, then we are not being successful. Never underestimate your power; you have the potential to transform a child's destiny. Equity is not a destination, it is a journey. And the journey is worth it.

The author would like to thank Professor Nouman Ashraf from Rotman School of Management, University of Toronto, as well as to the presenters and the attendees of the Learning Partnership's Academy of Outstanding Principals 2018 for challenging her thoughts on this topic.



References

Ashraf, Nouman (2018) *Designing for Cultural Fluency*. Presentation made to the Academy of Outstanding Principals 2018 on February 25, 2018. Rotman School of Management, University of Toronto.

English Montreal School Board http://www.emsb.qc.ca/emsb_en/pdf_en/2017-2018/7%20Year%20Success%20Rates%20for%20Anglophone%20School%20Boards%202016%20%20Montreal%20Island%20School%20Boards%202016%20.pdf Retrieved on March 3, 2018

Gallagher-Mackay, K. et Steinhauer, N. (2017) *Pushing the Limits: How schools can prepare our children for the challenges of tomorrow*. Doubleday Canada.

Katz, Jennifer <https://www.threeblockmodel.com/the-three-block-model-of-udl.html> Retrieved on February 25, 2018

Quebec (2017) Policy on Educational Success. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_A_1.pdf Retrieved March 3, 2018

Toronto District School Board (2018) *Integrating Equity Framework: Moving the Equity Agenda Forward*. Presentation made to the Academy of Outstanding Principals 2018 on February 27, 2018. Rotman School of Management, University of Toronto.

Les enjeux de la multiplication des acteurs en éducation



DOMINIC LEBLANC, M.A.
Conseiller pédagogique au Service des programmes et du développement pédagogique, Cégep régional de Lanaudière à l'Assomption

Titulaire d'une maîtrise en sociologie et d'un certificat en psychologie, Dominic Leblanc a auparavant été à l'emploi du Collège de Rosemont, comme technicien en recherche, conseiller pédagogique et enseignant. En plus de la pédagogie, ses champs d'intérêts comprennent la sociologie de l'éducation, la sociologie de la culture et la psychologie sociale. Dominic Leblanc est maintenant doctorant en sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal, où il s'intéresse aux enjeux de la multiplication des acteurs en éducation. Il est responsable de la recherche et conseiller pédagogique au Cégep régional de Lanaudière.

par **Dominic Leblanc**

Au 20^e siècle, le milieu de l'éducation a été marqué par plusieurs phénomènes dont ceux de la massification et la démocratisation de l'éducation, de l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) et de la modification des méthodes pédagogiques. Cependant, dans ce texte, nous aborderons l'enjeu de la multiplication des acteurs qui se prononcent sur le rôle de l'école et des contenus qui doivent être enseignés, un phénomène qui est également devenu central dans le domaine de l'éducation au cours du dernier siècle.

Les débats sur les visées de l'école et sur ce qui mérite d'être transmis, tant sur le plan des connaissances, des attitudes ou des valeurs, existent depuis longtemps en Occident (Morin et Brunet, 2000). Au 19^e et au 20^e siècle, l'ampleur de ces débats s'accroît entre autres en raison du processus d'institutionnalisation de l'éducation. En pleine période d'industrialisation et de transformation sociale, on demande aux écoles d'assumer des rôles importants : celui de l'intégration, de la cohésion et de la transformation sociales (Beyer et Liston, 1996). L'école n'a plus pour seule mission la transmission de connaissances, mais aussi celles, entre autres, de transmettre des valeurs, d'épanouir les élèves, de développer leur potentiel, de les préparer au marché du travail, de les socialiser et d'en faire des citoyens engagés. Il s'agit de rôles très importants confiés à une institution, qui risquent d'engendrer des débats entre des groupes aux visions différentes. Cela est couplé au fait qu'autrefois réservée à une certaine partie de la population, l'école devient obligatoire et les heures qui lui sont consacrées augmentent. Ce caractère obligatoire fait en sorte que l'école est devenue une forme d'enjeu où plusieurs acteurs se prononcent. Comme la société se compose de plusieurs groupes avec des intérêts différents et parfois opposés, on constate une amplification de la mécontentement. Celle-ci est, entre autres, générée par les différents souhaits et visions de divers acteurs sociaux au sujet des écoles, de leurs rôles et de leurs missions.

Tenter d'influencer l'éducation

Le milieu de l'éducation a donc été marqué au 20^e siècle par une multiplication des acteurs qui donnent leur avis sur ce qui devrait être enseigné dans les établissements scolaires, sur les moyens d'y parvenir et, plus généralement, sur ce que devraient être les visées des systèmes éducatifs. De nombreux groupes tentent d'influencer le milieu scolaire, des objectifs généraux de l'éducation jusqu'à l'horaire des cours, en passant par le contenu à couvrir et les valeurs à transmettre. On retrouve par exemple de nombreux professionnels qui se prononcent désormais sur l'éducation : didacticiens, psychopédagogues, enseignants, conseillers pédagogiques, chercheurs, gestionnaires, spécialistes de la didactique, spécialistes de psychopédagogie, spécialistes en évaluation, etc. En plus de ces professionnels, différentes associations, comme des associations de parents, des associations étudiantes ou des associations de gestionnaires en milieu scolaire, donnent également leur avis sur l'éducation, notamment sur ce qui devrait être enseigné. De plus, le milieu de l'éducation a connu au 20^e siècle une hausse des groupes de pression et des lobbys qui se prononcent sur différentes composantes des systèmes éducatifs. Des représentants du marché du travail, des entreprises, des éditeurs d'ouvrages scolaires, des groupes de défense des droits, des mouvements sociaux ou des ordres professionnels en font partie (Bernbaum, 1967; Slaughter,

2002). Finalement, à cette époque, d'autres acteurs tentent également d'avoir une emprise sur les institutions scolaires. Au Québec, il est possible de penser à la mainmise des institutions religieuses sur les divers ordres d'enseignement (Dufour, 1997). En Europe, à la suite de la Seconde Guerre mondiale, les adeptes de l'idéologie libérale et socialiste se sont livrés à une guerre pour l'emprise des systèmes scolaires, dont en Allemagne (Wegner, 1990). Aujourd'hui, plusieurs pistes laissent croire que le phénomène de multiplication des acteurs qui se prononcent sur l'éducation est susceptible de se poursuivre et de s'amplifier au 21^e siècle. Nous discuterons de celles-ci dans les prochains paragraphes.

Vers davantage d'acteurs en éducation

Premièrement, les technologies de l'information et des communications (TIC) se développent de façon importante et occupent une place grandissante dans le domaine de l'éducation. L'arrivée de ces technologies dans le domaine amène également d'autres catégories d'acteurs qui souhaitent se prononcer sur le milieu scolaire. Des spécialistes en technologies éducatives se prononcent sur leurs usages, la place qu'elles doivent occuper ainsi que les moyens pédagogiques les plus pertinents pour les utiliser. Les entreprises produisant les TIC tentent aussi, en ayant recours à différentes stratégies, à ce qu'elles soient utilisées dans les différents établissements scolaires. Il est à parier que ces entreprises, dans l'optique de mettre de l'avant leurs produits, se prononceront de manière importante sur l'éducation, tant sur le plan des contenus à couvrir que des méthodes pédagogiques à privilégier. Des experts de différents domaines, comme des pédiatres et des optométristes, affichent aussi leurs points de vue sur l'impact des technologies sur le développement ou la vision de l'enfant, et, par ricochet, sur différentes modalités de leur utilisation, comme la durée quotidienne d'exposition aux écrans.

Deuxièmement, les mouvements sociaux et activistes constituent également des forces externes qui agissent comme acteurs et réussissent à faire modifier le contenu des curriculums des institutions scolaires en faveur de leurs intérêts (Slaughter, 1997; Lemonik Arthur, 2011). Par exemple, les groupes écologistes, les groupes féministes, les groupes homosexuels et différentes communautés culturelles ont réussi à ce que différents enjeux soient abordés dans les écoles. Par exemple, c'est entre autres de cette façon que sont nés aux États-Unis les programmes universitaires en *women studies*, *queer studies* ou *black studies*. Dans le même esprit, en France, depuis 1945, on constate une hausse importante d'activisme provenant de différents groupes identitaires tels que la communauté noire, juive ou les partisans de la Résistance, qui ont réclamé que "leur histoire" soit davantage abordée dans les cours d'histoire (Legris, 2013).

Au 20^e siècle, on a assisté à une multiplication et à une fragmentation identitaire, qui a débouché sur une hausse de demande de reconnaissance de la part de plusieurs groupes (Taylor, 2009). Ce phénomène risque de se poursuivre au 21^e siècle avec une prolifération des groupes identitaires, d'intérêts et de pression qui voudront se prononcer sur les contenus à couvrir dans les établissements d'enseignement et qui souhaiteront que l'école aborde leurs perspectives. Cette multiplication des acteurs qui se prononcent sur l'école est susceptible de s'amplifier au 21^e siècle et soulèvera sans doute des enjeux importants.

Quelques enjeux de la multiplication des acteurs en éducation

Un des premiers enjeux relatifs à la multiplication des acteurs concerne le processus de réforme en éducation. On constate une augmentation de la pression sur les décideurs en éducation ainsi qu'une accentuation de l'aspect partisan et corporatif des revendications et des points de vue. De fait, les processus de modification ou de réforme engendrent davantage des conflits et rendent le consensus plus difficile, voire impossible. Le curriculum scolaire, défini comme étant ce qui est sélectionné sur le plan des valeurs, des connaissances et des compétences à une époque donnée pour être inculqué par une institution formalisée, est également limité (Forquin, 2008). En d'autres mots, ce curriculum peut être perçu comme une sorte de boîte avec une capacité limitée en termes de contenu. Elle ne peut pas renfermer tous les objets possibles et souhaitables. Lorsqu'elle est pleine, des éléments doivent être retirés afin de pouvoir en ajouter de nouveaux. Il en est de même du curriculum. La multiplication des acteurs, avec leurs différents points de vue sur les visées de l'éducation et le curriculum, risque d'accentuer les luttes pour le contrôle de ce curriculum. Considérer le curriculum comme lieu de conflits dans lequel les acteurs sociaux s'affrontent pour y augmenter leur emprise demeurera ainsi un aspect central de notre compréhension du curriculum au 21^e siècle.

Un deuxième enjeu concerne le poids politique des différents acteurs présentés plus haut. Ceux-ci ne jouissent pas des mêmes ressources et des mêmes pouvoirs pour faire valoir leur point de vue et exercer des pressions. Par conséquent, certaines catégories d'acteurs ont davantage de moyens pour

faire connaître leur position sur l'éducation. Des entreprises, des regroupements, des syndicats ou certaines associations peuvent avoir davantage de moyens pour influencer l'éducation à leur avantage. La multiplication des acteurs qui se prononcent sur l'éducation ne signifie pas qu'il y aura une égalité en ce qui a trait aux discours. Le fait qu'un acteur possède des ressources nécessaires pour augmenter son emprise curriculaire peut éclipser les souhaits des autres acteurs moins grésés mais tout aussi aptes à se prononcer légitimement sur le curriculum. Dans le même esprit, certaines catégories d'acteurs ont moins d'influence que d'autres auprès des instances décisionnelles, comme le ministère responsable de l'éducation. En ce sens, même si les acteurs qui se prononcent sur l'éducation sont de plus en plus nombreux, ils n'ont pas une voix égale et cela soulève la question de savoir qui possède les moyens et le pouvoir pour se prononcer sur les systèmes éducatifs. Dans un contexte de multiplication des acteurs qui se prononcent sur l'éducation, il faudra tenter de porter une attention particulière aux acteurs ne possédant pas nécessairement les ressources pour se faire entendre.

Un troisième enjeu concerne le processus de réforme et de modification des curriculums. À une époque où les sociétés se transforment de manière importante et rapidement, les établissements scolaires devront également trouver une façon de pouvoir ajuster promptement leurs curriculums. L'augmentation des acteurs qui se prononcent sur l'éducation et leurs revendications souvent intéressées nuisent au consensus et risquent de ralentir et de compliquer la dynamique des modifications curriculaires.

Finalement, il est aussi possible de mentionner les enjeux liés à la globalisation. Autrefois, les pays devaient essentiellement sélectionner le contenu, les compétences, les connaissances et les valeurs à partir de leur réalité locale, régionale ou historique. Avec le phénomène de globalisation, les systèmes scolaires sont de plus en plus appelés à opérer cette sélection à partir de préoccupations internationales (Lattuca, 2006; Mangez, 2008). Cela accentue encore davantage la multiplication des acteurs qui se prononcent sur l'éducation. Par exemple, parmi les organisations mondiales qui s'impliquent dans le choix du contenu à couvrir et dans les compétences à transmettre, on retrouve l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) qui établit divers indicateurs et standards.

Conclusion : étudier les liens entre acteurs sociaux et institutions scolaires

La réalité présentée dans ce texte démontre la pertinence d'étudier les liens entre les acteurs sociaux et les institutions scolaires. Ce type d'étude peut permettre de comprendre ce qui a le potentiel d'accélérer, de freiner et même stopper les réformes scolaires. Elles peuvent aussi permettre de mieux saisir les intérêts des groupes qui se prononcent sur l'école et de comprendre les rapports de force qui peuvent en être à l'origine. Ces études peuvent aider à comprendre quelles sont les stratégies déployées par les acteurs pour augmenter leur emprise sur les écoles. Finalement, de telles recherches permettent d'éclairer des enjeux essentiels, comme les rôles des institutions scolaires, leurs liens avec la société et sur qui contrôle l'éducation.

¹ Allard, M. "Il y a 70 ans, l'école devenait obligatoire", Le Devoir, 25 mai 2013 <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/379028/il-y-a-70-ans-l-ecole-devenait-obligatoire>

Références

- Bernbaum, G. (1967). *Social Change and the Schools : 1918-1944*. London, England : Routledge & Kegan Paul.
- Beyer, L. E., & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in Conflict : Social Visions, Educational Agendas and Progressive School Reform*. New York, USA : Teachers College Press.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Lattuca, L. R. (2006). Curricula in International Perspective. In J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 39-64). Dordrecht, Netherlands : Springer.
- Legris, P. (2013). L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum. *Histoire@Politique*, 21(3), 69-83.
- Lemonik Arthur, M. (2011). *Student Activism and Curricular Change in Higher Education*. New York, USA : Routledge.
- Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum*. Paris, France : Presses Universitaires de France
- Morin, L., & Brunet, L. (2000). *Philosophie de l'éducation*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Taylor, C. (2009). *Multiculturalisme. Différence et démocratie* (édition originale publiée en 1992). Paris, France, : Flammarion.
- Wegner, G. P. (1990). Germany's Past Contested: The Soviet-American Conflict in Berlin over History Curriculum Reform, 1945-1948. *History of Education Quarterly*, 30(1), 1-16.

MERCI!

d'être là au quotidien
pour nous et nos familles

Giovanna Piaggio
Enseignante

AVANTAGES EXCLUSIFS

450 \$ d'économie moyenne¹
pour nos clients des services publics
qui regroupent leurs assurances

Rabais exclusif sur chaque assurance auto,
habitation ou véhicule de loisirs parce que vous êtes
membre du CPIQ

Concours Profitez de la vie avec La Capitale
Plus de 220 000 \$ en prix à gagner²!

Demandez une soumission maintenant!

lacapitale.com/cpiq 1 855 441-6016



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec



La Capitale
Assurances générales

Cabinet en assurance de dommages. En tout temps, seul le contrat d'assurance précise les clauses et modalités relatives à nos protections. Certaines conditions et exclusions s'appliquent. | 1. Sondage SOM mené en juin 2017, auprès d'employés ou de retraités des services publics clients de La Capitale et ayant regroupé au moins deux produits d'assurance auto, habitation ou véhicules de loisirs. Économie moyenne calculée à partir des montants déclarés par 96 répondants ayant réalisé une économie. | 2. Détails et règlement disponibles au partenaires lacapitale.com/cpiq. Le concours se déroule du 1^{er} juillet 2017 au 31 octobre 2018. La valeur des 10 prix varie entre 1 474 \$ et 43 800 \$. Chacun des véhicules à gagner est assorti d'une protection Airmedic à vie valant environ 9 500 \$ et, si admissible, d'un crédit d'assurance de 500 \$. La valeur totale des prix est de 222 474 \$. Toutes les valeurs indiquées incluent les taxes. Aucun achat requis. Chaque gagnant devra répondre à une question d'habileté mathématique.



Le comité de rédaction de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* vous invite à poursuivre une réflexion sur la thématique de "**L'enseignement explicite**" pour le prochain numéro de la revue qui paraîtra au printemps 2019.

Envoi des textes à :
louise.trudel@conseil-cpiq.qc.ca

DATE DE TOMBÉE :
4 mars 2019

Devenez membre du *CPIQ* !

Le CPIQ, de la valeur ajoutée à votre engagement envers l'éducation.

- ✓ Un regroupement de 8 000 professionnels en éducation à tous les ordres d'enseignement
- ✓ Un réseau de compétences professionnelles diversifiées qui s'ajoute à l'offre de services en milieu de travail
- ✓ Un éventail de mesures de soutien et d'activités en pédagogie, en didactique et en technologies de l'information
- ✓ L'accès aux résultats des recherches les plus récentes sur l'enseignement, l'apprentissage et la profession

Devenez membre associé : individu 50 \$/an • groupe 150 \$/an

La revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* est une publication bi-annuelle du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec. N'hésitez pas à nous contacter pour vous abonner en écrivant à l'adresse suivante : secretariat@conseil-cpiq.qc.ca.

Toutes les publications du CPIQ, incluant les éditions numériques de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* sont disponibles en ligne sur le site du CPIQ au www.conseil-cpiq.qc.ca.



**Conseil
 pédagogique
 interdisciplinaire
 du Québec**

www.conseil-cpiq.qc.ca  

Nos auteurs

Rachel Bélisle
Geneviève Boisvert
Normand Brodeur
Catherine Canzani
Nancy Goyette
Lindsay Harrar
Julie Hobbs
Alain Huot
Dominic Leblanc
Catherine Lebossé
Carol Marriott
Évelyne Mottais
Gloria Pellerin
Marylène Perron
Liliane Portelance
Diane Wood

