



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 11 | n°1 | automne 2021

Crise sanitaire et activités pédagogiques

Numérique et apprentissage

Référentiel et formation continue



L'éducation

après la pandémie

MERCI!

d'être là au quotidien pour nous et nos familles

Myriam Légaré
Enseignante

AVANTAGES PENSÉS POUR VOUS

Rabais exclusif

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

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

Programme de fidélité MERCI: dès que vous devenez client, profitez de privilèges qui s'accumulent au fil des années!

Demandez une soumission maintenant!

lacapitale.com/cpiq 1 855 441-6016



Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

La Capitale 
Assurance et services financiers

La Capitale Assurance et services financiers désigne La Capitale assurances générales inc. en sa qualité d'assureur et d'agence 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.



Coordination de production

Louise Trudel
Sylvain Decelles
Mary Eva

Mise en page

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 épiciène.

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

Les photos ont été fournies par les auteurs.
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, 2021
Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
Canada, 2021



En couverture

Mosaïque de photos
fournies par les auteurs

4 Mot de la rédaction

par Louise Trudel

6 L'éducation artistique

Pour apprivoiser l'incertitude
par Maryse Gagné

11 Le mal de vivre chez les jeunes

Une incursion en temps de pandémie
par Alain Drolet

20 Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

L'application du référentiel des compétences professionnelles
Entrevue de Marc-André Éthier par Sylvain Decelles

26 La formation professionnelle en temps de pandémie

Apports et limites du numérique
par Sandra Coulombe, Andréanne Gagné, Claudia Gagnon, Hélène Gagnon, Michelle Deschênes, Jo Anni Joncas, Annie Dubeau, Mylène Beaulieu et Chantale Beaucher

30 Plus que jamais, un enseignement hautement efficace s'impose !

par Steve Bissonnette et Christian Boyer

34 Central Conundrum

High Failure Rate is Pachyderm in Classrooms
by John Bradley and Sam Allison

38 L'activité des conseillers pédagogiques

Analyse des effets de la crise sanitaire
par Charlotte Pourcelot-Capocci, Sébastien Tersou et Sébastien Sigiscar

42 Saisir les opportunités

Récit d'une expérience authentique en formation initiale
par Thérèse Laferrière, Michelle Deschênes et Alain Fortier

46 Helping Students Write Pandemic Stories

A Solution for Difficult Times
by Monique Polack

48 L'enseignement/apprentissage après la pandémie

De la formation des enseignants à l'engagement d'une réforme
par Dunia El Moukaddam

52 Earth School

How designing on-line learning for the global collective brought this teacher back to Earth.
by Kathleen Usher

56 L'engagement scolaire d'adolescents et de jeunes adultes en contexte pandémique

Résumé-synthèse de l'avis produit pour les décideurs et les acteurs de l'éducation
par Cynthia Laforme

58 Moving to the Moon in a Concrete Boat

by Judith Mc Bride

62 Transposition des connaissances théoriques en stage par des étudiants en éducation

Étude et bilan
par Marcel Bissonnette

69 La géométrie avec le cool tool for geometry

par Alexandro Mancini

L'éducation après la pandémie



Notre numéro de l'automne 2020 de la revue, *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, avait pour thème, "*L'éducation en temps de pandémie*". Le choix de ce thème a été associé aux réflexions et aux incidences que la pandémie a eues sur le monde scolaire. Le numéro a suscité de nombreuses appréciations et plusieurs intentions de poursuivre des collaborations sur ce thème mais avec un regard d'après pandémie.

Au printemps 2021, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec a organisé une série de conférences et tables rondes intitulée *À distance, mais présent en enseignement au secondaire*. Cet événement entièrement tenu à distance visait à explorer des idées novatrices. Il nous a permis de découvrir des pratiques inspirantes de collaboration pour maintenir et même développer des conditions d'enseignement et d'apprentissage optimales, pour les élèves de la formation générale des jeunes et des adultes et de la formation professionnelle.

Le comité de rédaction de la revue souhaitait poursuivre sa réflexion. Tenant compte des enseignements et des adaptations qu'a suscités le contexte de la pandémie, nous souhaitons, un an plus tard, dans un contexte pandémique moins oppressant, présenter différents regards sur les transitions ou les changements amenés par la crise sanitaire mondiale. Comment évoluera notre profession à court et à moyen terme ? Dans quel contexte ? Dans quelles conditions ? Avec quels changements de pratiques devons-nous composer ?

Les retombées de la pandémie auront des effets durables sur notre pratique professionnelle. L'utilisation du numérique comme piste d'adaptation et vecteur de changements s'avère être inéluctable. Le numérique, dont la présence s'est accrue avec la pandémie, aura un rôle important dans la formation initiale et la formation continue des enseignants.

Plusieurs questions surgissent lorsqu'on réfléchit aux enjeux en éducation des prochaines années concernant les conditions dans lesquelles se fera la formation continue, les outils d'évaluation utilisés pour mesurer les acquis et la progression des compétences et les conséquences de la mobilisation du numérique pour l'avenir de l'éducation en général.

Nos auteurs, intéressés par cette thématique, partagent avec nous leurs réflexions, études ou expériences sur les changements que connaît la profession enseignante, en formation initiale ou en formation continue.

Un premier groupe présente des pistes d'action pour les adolescents et les jeunes adultes dans le but d'optimiser l'engagement scolaire ou soutenir les jeunes face aux difficultés et incertitudes occasionnées par ce temps de profonds bouleversements.

D'autres décrivent des initiatives pédagogiques dans le contexte de la crise sanitaire. Certains s'inquiètent de l'enseignement à distance et de ses effets sur la réussite des élèves notamment sur ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, d'autres le voient comme un axe porteur dans l'enseignement et l'apprentissage. Formation initiale et formation continue des enseignants : deux étapes du développement professionnel où les enseignants devront acquérir ou développer des compétences professionnelles marquées par les changements des derniers mois en éducation. Ce numéro suscitera des questions et amènera le lecteur à réfléchir sur les nouveaux enjeux et défis en éducation.

Un grand merci aux auteurs et aux lecteurs qui assurent la continuité de la revue et sa diffusion dans leurs réseaux et dans le milieu de l'éducation.

Le thème du prochain numéro portera sur le *numérique en éducation*. Il sera dirigé par Simon Collin de l'UQAM, sur invitation, et paraîtra au printemps 2022.

Bonne lecture!

Louise Trudel
Coordonnatrice
Revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui*

Nos membres

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
AQPSE	Association québécoise des professeurs de soins esthétiques
SPEAQ	Société pour le perfectionnement de l'anglais, langue seconde, au Québec
AQUOPS	Association québécoise des utilisateurs d'outils technologiques à des fins pédagogiques et sociales
SPHQ	Société des professeurs d'histoire du Québec
AQAET	Association québécoise alternance études-travail
AQIFGA	Association des intervenantes et des intervenants à la formation générale des adultes
CEMEQ	Centre d'élaboration des moyens d'enseignement du Québec
CNIPE	Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
CRAIE	Centre de recherche appliquée en instrumentation de l'enseignement
L'ADOQ	L'Association des orthopédagogues du Québec

Les établissements d'enseignement

Institut secondaire Keranna
Collégial international Sainte-Anne
CFP de Québec

Les adhésions individuelles

Nous avons également plus de 35 membres individuels.

L'éducation artistique

Pour apprivoiser l'incertitude



MARYSE GAGNÉ, Ph.D.

Maryse Gagné est professeure en éducation artistique à l'École des arts visuels et médiatiques depuis 2014 et y agit comme directrice adjointe des programmes de premier cycle depuis 2021. Auparavant, elle a enseigné les arts visuels et médiatiques à l'ordre secondaire pendant vingt ans dans des écoles publiques de la Commission Scolaire de Montréal. Depuis 2018, elle est diplômée du programme de doctorat en Études et pratiques des arts de l'UQAM. Sa recherche développe les concepts d'enseignement-crédation et d'enseignant-artiste. Ses intérêts de recherche actuels portent sur l'enseignement-crédation, l'éducation artistique systémique et le sens des apprentissages.

Aujourd'hui, notre monde doit plus que jamais composer avec l'incertitude (Morin, 2014). Les problèmes environnementaux, la montée du dogmatisme, l'essor des technologies de l'information et du cyberspace, les tensions identitaires et, plus récemment, le confinement causé par la crise sanitaire mondiale liée à la COVID-19, placent chaque individu de la planète devant l'inconnu et l'imprévisibilité. Force est aujourd'hui d'admettre que l'école devrait jouer un rôle de premier plan en préparant les jeunes à faire face à de nouveaux paradigmes. Quelles seront les compétences essentielles à développer pour faire face à un avenir comportant beaucoup d'incertain ? Comment préparer les jeunes à être en mesure de composer avec ces multiples enjeux de société ? Comment les aider à trouver des solutions originales aux défis complexes qu'ils rencontreront, à vivre sereinement avec l'incertitude ?

Selon l'Observatoire compétences-emplois (OCE), les emplois du 21^e siècle exigeront des individus qu'ils soient aptes à faire face à de multiples situations imprévisibles et à résoudre des problèmes complexes. La capacité à générer des idées créatives deviendra plus que jamais essentielle car elle permettrait de répondre aux défis de la vie personnelle et professionnelle et favoriserait le développement sociétal (Besançon et Lubart, 2021). La pensée divergente sera également de la plus haute importance selon l'organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). Aujourd'hui, l'*Homo sapiens*¹, fait place à l'*Homo creativus* qui se caractérise par sa capacité à imaginer, à inventer, à construire et à découvrir des solutions originales à des problèmes complexes (Lubard et al, 2015).

Nous avons besoin, plus que jamais, d'une éducation axée sur le développement de la capacité à s'adapter au mouvement, au changement constant et à des situations de plus en plus imprévisibles. Il nous faut favoriser le développement d'une pensée ouverte et réflexive plutôt que fermée et dogmatique (Favre, 2016). Nous avons besoin d'une éducation axée sur le développement de la créativité et de la capacité à faire des choix². Il nous faut poser les bases d'une culture d'apprivoisement de l'incertitude trouvant appui sur une approche créative de l'action et de la prise de décision (Silberzahn, 2014 ; Lubard et al, 2015). Alors que dans le paradigme traditionnel la prise de décision consiste le plus souvent à choisir parmi un certain nombre d'options définies à l'avance, il est plutôt question aujourd'hui de concevoir les options possibles et de les mettre en œuvre. Comme le mentionne Silberzahn (2014), la formation actuelle incite principalement à analyser ce qui est, alors que tenant compte de l'incertitude, elle devrait plutôt former à créer ce qui pourrait être. Plutôt que d'enseigner des certitudes, il importe maintenant d'éduquer à composer avec l'incertitude (Favre, 2016).

Mais quelles disciplines scolaires sont d'ores et déjà en mesure de solliciter et de développer ces compétences ? Quelles disciplines scolaires peuvent concrètement préparer les jeunes à faire face à ces défis sociétaux ? À ceci, nous répondons que l'éducation artistique représente une voie privilégiée, car au-delà des apprentissages cognitifs et techniques, la démarche de création artistique est modelée par l'incertitude : « elle se fonde sur le non programmable, l'aléatoire, l'imprévu, elle prend en compte la multiplicité des individualités et l'émotion personnelle, génère la diversité qui est par nature incontrôlable » (Lagoutte, 2002, p. 7). Dans la démarche de création, l'incertitude apparaît comme « la condition de l'invention originale et de l'innovation à plus longue portée » davantage qu'un facteur

anxiogène (Menger, 2014, p. 9). Dans les lignes qui suivent, nous expliciterons comment la formation à la création artistique développe une certaine capacité à composer de manière créative et sereine avec l'incertitude et initie par le fait même les jeunes aux mutations les plus significatives du monde du travail actuel (Menger, 2006).

À la différence des autres matières scolaires davantage centrées sur l'intelligence rationnelle, l'éducation artistique convoque la pensée expérientielle ou divergente, référant aux émotions, aux affects, aux sentiments, et la pensée rationnelle ou convergente, qui réfère au raisonnement et à l'analyse. La pensée divergente est une pensée ouverte qui accueille tous les possibles et la pensée convergente, davantage critique, juge ce contenu et fait les choix les plus appropriés. La pensée créatrice est engendrée par l'action complémentaire de la pensée divergente et de la pensée convergente.

Par ailleurs, l'éducation artistique permet aux élèves de s'initier à la démarche de création, ce qui suppose d'effectuer un parcours chronologique parsemé d'incertitude. Plusieurs auteurs qui ont traduit ce processus observent, à peu de différences près, qu'un temps précède la réalisation, qu'un temps lui succède et que la réalisation en tant que telle se situe entre les deux. Le temps qui précède la réalisation est associé principalement à l'inspiration, le temps qui succède à la réalisation est associé à la réflexion et à la diffusion du travail réalisé, alors que le temps de la réalisation réfère à la matérialisation, à la production concrète d'une œuvre. Le nombre de phases peut varier selon les auteurs mais en définitive, la plupart rejoignent ces trois grandes étapes. Malgré ce parti pris de découper temporellement ou linéairement la démarche, les étapes demeurent itératives, dialogiques, souvent ponctuées par des allers et retours.

La phase initiale du travail de création se caractérise par une attitude d'ouverture consistant à accueillir l'inspiration de départ. De façon fonctionnelle, « l'inspiration représente une sorte de moteur qui pousse à l'action, qui meut dans une direction, sans toutefois montrer l'endroit précis où, sous son impulsion, le créateur aboutira » (Gosselin, 1993, p. 82). Cette phase se traduit par un rapport au monde particulier et exige une grande disponibilité au moment présent et une ouverture au monde et à la situation. Elle nécessite de faire confiance au processus car la venue des idées est fortuite. C'est donc dès le départ que l'élève doit dialoguer avec l'incertitude. Au début de son cycle de création, « l'élève gagne à se transformer en un système d'accueil, capable de recevoir des émergences et de sélectionner les plus appropriées, celles qui seront en adéquation avec ses moyens, ses intérêts, sa personne » (Gagné, 2018, p. 160).

Par la suite, l'idée floue du départ se transforme en un plan d'action plus précis et réaliste consistant à transformer l'entité conceptuelle en entité matérielle (Mace et Ward, 2002). Cette nouvelle étape exige de faire constamment des choix, de trouver les ressources nécessaires pour procéder à une matérialisation. Les prises de décisions sont complexes. Elles consistent à structurer, à développer, à enrichir, bref à s'appropriier l'idée ou *feeling* de départ et à sélectionner les actions les plus pertinentes pour la réalisation ultérieure. Des contraintes qui n'avaient pas été prévues peuvent apparaître et modifier le cours ou même l'issue de la réalisation. Un dialogue s'instaure entre le contenu et la forme, chacune étant susceptible de modifier l'autre. La réalisation ne consiste pas à matérialiser une idée figée, elle est une négociation constante avec la situation. Il s'agit de maintenir un équilibre entre l'idée de départ, la matérialité de la construction et les nouvelles idées qui émergeront en cours de route. À cette étape, même si une direction générale avait été pressentie précédemment, il importe de demeurer ouvert et sensible, conscient que la réalisation puisse toujours prendre des directions imprévues.

Enfin, l'étape finale consiste à décider que sa réalisation est terminée, de lui mettre un terme, de s'en distancier et de la diffuser. Sortir son travail de la classe et le confronter au regard des autres, peut-être à leur indifférence, comporte encore une part d'inconfort et d'incertitude mais cela peut également procurer des avantages développementaux considérables pour l'élève qui prend ainsi sa place dans le monde (Gosselin, 2008, p. 260).

En résumé, chaque étape de la démarche de création incite à composer avec l'incertitude ; « les imprévus, le hasard, sont non seulement les bienvenus, mais l'artiste les provoque » (Lagoutte, 2002, p. 7). La démarche de création se nourrit des aléas rencontrés tout au long du parcours.

Pour la personne enseignante en arts visuels, l'expérience du travail de création personnelle³ lui a appris à accueillir des émergences et à leur donner forme et, pour ce faire, plonger dans l'inconnu, accepter que l'issue de son travail de création diffère de ce qui avait été pressenti au départ, et enfin, à composer avec l'incertitude. Le travail de création lui a appris à faire des détours, à explorer, à prendre des risques et à affronter la peur de l'échec. Dans ses classes, elle accueille avec ses élèves le non programmable, les aléas, l'incertitude, le doute, la remise en cause, elle encourage l'initiative personnelle et l'autonomie de ses élèves et elle prend en compte la multiplicité des individualités et des émotions personnelles⁴ (Gagné, 2018, p. 130). Elle crée les

conditions optimales pour que ses propositions de création prennent corps et trouvent des issues singulières. « Cette première forme concrète ressemble au tracé d'une voie suffisamment floue pour que chacun puisse l'interpréter, s'y transposer et même la bifurquer, et suffisamment précise pour que chacun s'y engage avec confiance » (Gagné, 2018). Une fois sa planification réalisée, des portes demeurent ouvertes. Elle est habitée par un « souci de différenciation » (Meirieu, 1987) ; elle demande à tous ses élèves d'atteindre les mêmes buts, tout en les encourageant à passer par des voies différentes. Ceux-ci sont conscients que, s'ils vont dans des directions imprévues il faudra réaménager certains éléments, mais ils savent que c'est possible, même souhaitable. Dans leur *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer*, Gosselin et al (2014) soulignent en ce sens que la personne enseignante en arts visuels place continuellement l'élève devant des situations inédites, avec des propositions de création ouvrant plusieurs voies possibles. Elle initie la mise en mouvement et elle encourage ses élèves à prendre des risques, à se remettre en question, à s'aventurer hors de leur zone de confort. Elle les incite à dialoguer avec les situations de création et à se laisser conduire par l'expérience.

Du côté des élèves, la familiarisation avec le travail de création leur apprend à cheminer selon « un cours incertain dont le terme n'est ni défini, ni assuré » (Menger, 2010, p. 62). Le caractère incertain du travail de création serait même, selon Menger (2018), « la condition de l'invention et de la satisfaction prise à créer » (p.8). Toute création artistique porte en elle de multiples possibilités et oblige constamment la personne qui crée à faire des choix. Dans leurs cours d'art, les élèves ne sont pas de simples exécutants, ils ne font pas simplement ce que l'enseignant leur demande de faire, ils doivent choisir, anticiper, évaluer, négocier, agir et assumer leurs choix⁵. Ils sont invités à adopter une attitude expérimentale semblable à celle du chercheur (Gosselin et al, 2014). L'objectif principal de la formation artistique étant de développer une compétence à créer (Gosselin et al, 2014), ils sont inévitablement confrontés à l'incertitude et à la complexité. Selon Perrenoud (2011), la capacité de composer avec ce type de complexité permettrait le développement de macro-schémas favorisant « la mise en synergie, la coordination, l'orchestration de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, de valeurs assurant le "choix" du cours de l'action convenant le mieux dans la situation devant laquelle on se trouve » (dans Gosselin et al, 2014, p. 15). Ces macro-schémas développés par le travail de création sont des outils précieux pour vivre dans des contextes d'incertitude.

Composante indissociable du travail de création, l'incertitude est donc familière à l'artiste mais, selon Citterio (1993), elle est plutôt étrangère à la culture professionnelle des enseignants qui tendent plutôt au contraire à prévoir minutieusement « les étapes et progressions de l'apprentissage » (p. 23). Contrairement également à plusieurs disciplines scolaires ou l'élève doit chercher « la bonne réponse », ici il n'y a pas de « bonne réponse », mais plutôt une multitude de possibles aux propositions de création. L'enseignant enseigne à partir de ce que font les élèves, ce qui rend la préparation de cours particulière : il ne s'agit pas de planifier la transmission de contenus rationnellement ordonnés, mais plutôt de créer des contextes fluides et ouverts ouvrant à divers modes de pensée et laissant aux élèves des espaces de rêves, d'initiative de liberté et d'autonomie nécessaires à la créativité, vue comme une « aptitude à produire des assemblages inédits d'idées, de représentations, de formes, de rapports, de structures, d'organisations » (Marpeau, 2013, p. 149). Comme le mentionne Menger (2018), « l'artiste ou l'équipe d'un projet artistique ne disposent pas d'emblée d'une conception complète du résultat qu'ils visent, sauf en employant des formules éprouvées qui diminuent la valeur d'originalité du projet » (p. 9). Loin d'être un obstacle, cette forte dimension d'imprévisibilité et d'inconnu se pose comme une force du projet d'art. Gaillot (2012) soutient qu'il n'y a pas de vérité en arts, « ce qui s'y manifeste est toujours de l'ordre de l'ellipse, de la question, jamais de la réponse » (p. 269). La démarche permettant de répondre à la proposition de création n'est donc jamais définie à l'avance. L'élève doit trouver son propre itinéraire, ses propres réponses aux questions posées par la proposition de création. L'enseignant favorise le développement de son travail de création en évitant de lui imposer une direction précise, et s'il lui arrive de donner une direction au questionnement, c'est sans offrir de solution (Favre, 2021). Comme dit Le Breton (2015) « l'absence de réponse à la question est la chance du chemin à parcourir et non son obstacle » (p. 242). Dans son cours d'art, il revient donc à l'élève de s'engager sur un chemin sans savoir où il mène, ni même s'il mène quelque part. Il lui faut s'ouvrir aux possibles, ce qui exige courage et confiance, car il s'agit ni plus ni moins que d'aller vers l'inconnu, forcément incertain. Il doit marcher sur le chemin de l'aventure, du voyage, du parcours de l'existence. C'est par des échanges dialogiques de nature intersubjective que l'enseignant accompagne l'élève dans sa démarche et qu'il tend avec lui vers son but.

Cette conception de l'éducation artistique comme une éducation à l'incertitude participe à développer ces aptitudes essentielles à la société d'aujourd'hui et de demain, la création impliquant précisément, en résumé, un cheminement vers l'inconnu et accueillant favorablement le surgissement de l'inattendu. En engageant les jeunes dans des démarches de création dont le cheminement n'est pas tracé à l'avance et dont l'issue est incertaine, en leur permettant de conjuguer leur intelligence expérimentale et conceptuelle, l'éducation artistique leur permet de se familiariser avec la complexité de l'expérience humaine et avec le potentiel créatif des événements, du hasard, de l'inattendu. Elle les prépare précisément à composer avec les nouveaux paradigmes inhérents à notre monde actuel en les conviant à penser différemment, à trouver des solutions originales aux défis complexes, à prendre des décisions et à agir de manière créative (Silberzahn, 2014). Citant Montaigne, Lenoir (2020) rappelle que pour vivre bien il faut savoir s'adapter au mouvement permanent et imprévisible de la vie (p. 45). Une éducation artistique de qualité permettra de développer des compétences essentielles et favorisera le développement d'aptitudes à s'ouvrir à l'inconnu, à gérer le changement, à s'y adapter et à tirer pleinement et sereinement profit d'une réalité placée dorénavant sous le signe de l'incertitude.

« It is the uncertainty that charms one.
A mist makes things wonderful »
Oscar Wilde



¹ Sapiens référant à la sagesse, l'intelligence et la raison (Lubard et al, 2015).

² Toute crise devrait, selon Lenoir (2020) « conduire à faire des choix et à saisir les nouvelles opportunités qui s'offrent à nous. L'étymologie grecque du mot « crise » renvoie à l'idée de « faire un choix » (p. 35-36).

³ La personne qui se destine à l'enseignement des arts doit d'abord suivre une formation disciplinaire importante, ce qui la rend familière avec la démarche de création.

⁴ Nous considérons que la profession d'enseignant d'art visuels « implique en toute cohérence de manifester une pratique « artistique » de l'art d'enseigner » (Gaillot, 2012, p. 267). À cet effet, le lecteur est invité à prendre connaissance d'un modèle d'enseignement-crédation (Gagné, 2018).

⁵ Deux conditions sont toutefois nécessaires pour amener les élèves à vivre de telles démarches de création dans leurs cours d'art. Premièrement, le temps dévolu à l'éducation artistique doit être suffisant pour créer des liens de confiance avec les élèves et leur permettre d'être habités par les propositions de création. L'autre condition est la présence d'un atelier dédié à l'enseignement des arts permettant le développement de l'autonomie des élèves en plus de donner les conditions pour que l'enseignant puisse installer une coutume de classe particulière pouvant accueillir le travail de création avec ses aléas, ses périodes d'incertitude, de questionnements, de doute, etc. Un atelier dédié peut alors être un lieu où chacun peut oser dévoiler une part de sa subjectivité, sortir de sa zone de confort, s'engager dans une démarche de création signifiante et apprendre sereinement à dialoguer avec l'incertitude.

Références

- Besançon, M., Lubart, T. I. (2015). *La créativité de l'enfant : évaluation et développement* (Ser. Collection psy-évaluation, mesure, diagnostic, 10). Bruxelles : Mardaga.
- Citterio, R. (1993). *Action culturelle et pratiques artistiques*. Paris : Hachette.
- Favre, D. (2016). *Éduquer à l'incertitude : Élèves, enseignants : comment sortir du piège du dogmatisme ?* Paris : Dunod.
- Gagné, M. (2018). *Un modèle d'enseignement des arts visuels et médiatiques compris comme un travail de création* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Gaillot, B.-A. (2012). *Arts plastiques : Éléments d'une didactique critique* (6^e éd., revue et augm.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gosselin, P. (1993). *Un modèle de la dynamique du cours optimal d'arts plastiques au secondaire*. Montréal : Université de Montréal, Les Publications de la faculté des Sciences de l'éducation.
- Gosselin, P. (2008). Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique. Dans A. Seban (dir.), *Symposium européen et international de recherche : Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Actes du colloque organisé par le Centre Pompidou, 10, 11 et 12 janvier 2007, Paris* (p. 255-263). Paris : Centre Pompidou.
- Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, E., Fortin, S., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2014). *Référentiel pour le développement et l'évaluation de la compétence à créer en arts visuels au collège et à l'université*. Consulté à l'adresse <http://www.compétenceacréer.uqam.ca>
- Lagoutte, D. (2002). *Enseigner les arts visuels*. Paris : Hachette.
- Le Breton, David. 2015. *Du Silence*. Paris : Éditions Métailié.
- Lenoir, F. (2020). *Vivre ! Dans un monde imprévisible*. Paris : Fayard.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2^e éd, Ser. Coursus. psychologie). Paris : A. Colin.
- Mace, M. A. et Ward, T. (2002, février). Modeling the creative process : A grounded theory analysis of creativity in the domain of art making. *Creativity Research Journal*, (14), 179-192.
- Marpeau, J. (2013). *Le processus de création dans le travail éducatif*. Toulouse, France : Érès.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Menger, P.-M. (2006). *Portrait de l'artiste en travailleur : métamorphoses du capitalisme* (Ser. La république des idées). Paris : Seuil.
- Menger, P.-M. (2014). *Le Travail Créateur : S'accomplir Dans L'incertain*. Paris : Éditions Points.
- Menger, P.-M. (2010). *Œuvrer dans l'incertitude* [1]. *Annales des Mines - Responsabilité et environnement*, 1(1), 59-69. <https://doi.org/10.3917/re.057.0059>
- Menger, P.-M. (2018). Le travail créateur dans les arts [1]. *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 1(1), 115-133. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/mnc.036.0115>
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre*. Arles : Actes Sud.
- Bulletin de l'OCE (Observatoire compétences-emplois). (Nov. 2018). Vol. 9 | N°2. (Mis à jour le 25 janvier 2021). Consulté à l'adresse <https://oce.uqam.ca/cinq-strategies-employabilite-21e-siecle/>
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.
- Silberzahn, P. (2014). *Effectuation. Les principes de l'entrepreneuriat pour tous*. Montreuil : Editions Pearson.

Le mal de vivre chez les jeunes

Une incursion en temps de pandémie



ALAIN DROLET, Ph.D.

Alain Drolet est retraité de l'enseignement universitaire depuis 2018. Il offre des conférences et des formations dans les différents établissements scolaires et communautaires de la province. Au fil de sa carrière dans le réseau de la santé et dans le monde de l'éducation, et à force de rencontres et de témoignages recueillis, il en est venu à s'intéresser aux jeunes et jeunes adultes dans leur passage à la vie adulte ainsi qu'au rôle que jouent les CFGA et les CFP pour leur développement.



Les circonstances du covid-19 nous ont révélé que rien n'est acquis et que la vie telle qu'elle se présente est pavée d'incertitudes. Cette période pandémique nous a rappelé la fragilité de nos existences mettant en lumière les limites d'une croissance technologique et économique et les aspects inquiétants pour le bien-être des individus. Elle a braqué ses projecteurs sur les failles et les aberrations de nos sociétés modernes, en amplifiant les problèmes que nous n'avions pas su régler. Selon de nombreuses études, les jeunes en particulier, de la tranche d'âge des 16 à 30 ans, seraient touchés par ces dérèglements existentiels et en paieraient le prix. De même que la pandémie a simplement exposé au grand jour ce qui n'allait déjà pas pour eux, elle a pris des proportions inquiétantes au fur à mesure que la crise s'éternisait. Tous les intervenants de toutes disciplines confondues reconnaissent la complexité et l'intensité des malaises vécus par cette catégorie de la population, ainsi que les lacunes chroniques de l'accessibilité à des services d'accompagnements adéquats.

Depuis les trente dernières années, le mal de vivre est un thème souvent évoqué par la littérature scientifique affirmant qu'il est à la fois l'expression de dérives existentielles liées à de plus en plus d'inégalités et d'intolérance sociales, et la conséquence d'une société en déficit d'altruisme et de reconnaissance au profit de valeurs mercantiles et utilitaristes (Taylor 2007 ; Ricard,2015 ; Rosa,2015 ; Ehremberg,2000). Dans ce premier tome d'une série de deux, je tenterai de circonscrire ce mal de vivre dont sont affublés de plus en plus de jeunes et jeunes adultes, les principales conditions sociales et culturelles pouvant y contribuer ainsi que les figures qu'il peut prendre et les tiraillements vécus par ceux et celles qui le subissent au quotidien. Je mettrai ainsi la table à un prochain tome dans ce qui pourrait se révéler des centres de formation bonifiés par une approche éducative visant à développer aussi bien chez leurs élèves des attitudes, des comportements et des savoirs pour trouver du sens, du goût et du pouvoir à leur vie, que pour faciliter leur orientation et intégration professionnelles.

1. Le mal de vivre, une souffrance de nos sociétés modernes.

Le mal de vivre n'est pas un produit de la pandémie, il était présent bien avant (Aubert,2000 ; Rosa,2017 ; Laidi,2000 ; Ehremberg,2015). Cependant, avec les circonstances extraordinaires que nous avons vécues, il s'est juste complexifié et popularisé en exposant toutes les couches sociales et les catégories d'âge de la population. Ce mal est un produit de nos sociétés modernes qui se veut en croissance, lié à un environnement agressif et à un contexte social et relationnel peu épanouissant, ayant un effet corrosif sur le tempérament et le comportement de l'individu dans la vie qu'il mène.

La dynamique évolutive de ce malaise pourrait se décrire ainsi ; quand les irritants de la vie sont si ardues et inflexibles ou que la somme des déceptions et des désillusions devient difficile à assumer, l'individu se sent coincé dans un mode de vie qui lui apparaît peu épanouissant, et il s'abandonne alors à l'idée qu'il ne pourra jamais en être autrement, car soumis à un inconfort avec soi-même (Ehremberg,2000). Il se croit alors incapable d'être lui-même et d'atteindre ses idéaux dans un contexte qui ne le permet pas ou qui impose trop de contraintes pour les réaliser. Jusqu'à ce qu'il n'en puisse plus, enclin à se culpabiliser ou à avoir honte de lui, il lui reste à se faire du bien en consommant ou en tyrannisant les autres pour ne pas se consumer dans l'ennui ou dans cette impression de vide et de monotonie qui le tiraillent (Adès et Le joyeux,2003). Ce qui faisait dire à Nicole Aubert dans son livre *Le culte de l'urgence : une société malade du temps* :

« Là où l'homme est l'ombre de lui-même, sans guide, fatigué d'entreprendre de devenir seulement lui-même et tenté de se soutenir par des produits addictifs ou par des comportements dérivatifs (les achats compulsifs, le sport extrême ou intensif, la dépendance ou la codépendance affective et/ou sexuelle, la cyberdépendance), troubles de comportements alimentaires, le travail intensif)... jusqu'à trouver dans la violence gratuite un mode de satisfaction) (2003 ; p.61).

2. Des conditions socio-environnementales peu épanouissantes pour une bonne vie.

Bien que nous reconnaissons qu'un grand nombre de conditions intra-individuelles (problèmes physiques, psychiques, neurologiques ou comportementaux) puissent contribuer à eux seuls à ce mal de vivre, nous nous intéresserons ici à quelques-unes de ces conditions socio-environnementales le plus souvent discutées dans la littérature, et reconnues comme des facteurs aliénants pour l'individu à vivre une bonne vie. Voici dans les grandes lignes quelques-unes de ces conditions :

Dans le monde de l'avant-pandémie, ce qui semblait faire l'unanimité dans les courants scientifiques de la recherche, c'était que l'individu était soumis à différentes pressions sociales dépassant ses capacités d'adaptation, d'où une société mobilisée dans un rapport production-consommation aux valeurs mercantiles et utilitaristes exigeant un rythme croissant avec des changements incessants pour soutenir la rentabilité économique et ce, au dépens de la santé physique et psychologique de l'homme (Rosa,2010). En d'autres mots, une société valorisant le culte de la performance et de l'excellence, proclamant un individu doué pour être en action, comme si la croissance technologique et économique serait interminable et une source indéfectible de bien-être pour les individus. C'est ce que cette crise sanitaire a remis en question, en bouleversant notre présomption d'un monde infaillible, prévisible et disponible pour tous.

Dans cette culture de l'urgence et de la vitesse, une absence, voire une confusion dans nos repères normatifs, viendrait contribuer à une certaine anomie sociale (Durkheim, 1885 ; Taylor, 2000 ; Rosa, 2010 ; Ricard, 2015). Charles Taylor parle « *d'absence de cadre moral* », c'est-à-dire d'un horizon de valeurs communes orienté vers le bien et dénué de valeurs altruistes et humanistes où le rapport à l'argent et le cumul de biens occultent le sens des valeurs profondes (Ricard, 2005). Pour un grand nombre d'individus, vivre une vie pleine serait synonyme de quête incessante de satisfactions immédiates, que l'on cherche sans cesse à reproduire sous prétexte qu'on a seulement une vie à vivre. Un monde où la consommation devient une culture de la compensation (Aubert, 2003 ; 125).

Par ailleurs, selon certains penseurs, il existerait une absence de réflexion et de distance entre notre être et le monde qui nous entoure (Laidi, 2000 ; Ricard, 2017), où le culte de la satisfaction immédiate et de l'agir par impulsion qui caractérisent nos sociétés modernes entraînerait des dérives existentielles : La marque d'une société vivant en accéléré cherchant à répondre aux exigences d'une économie de plus en plus complexe et contraignante.

Et s'il est un aspect que la crise sanitaire a fait ressortir par-dessus tout, c'est bien le peu de reconnaissance qu'on témoigne envers les individus, dans leur vie de tous les jours, peu importe leur origine, leur statut ou leur contribution spécifique. Selon Axel Honneth, c'est la quête de reconnaissance et la volonté d'éviter le mépris ou l'indifférence qui motivent l'action humaine, et c'est souvent à l'école qu'apparaissent ces premières marques de reconnaissance négatives en raison des pratiques, règles de fonctionnement, modes d'encadrement ou interactions sociales qui y ont cours (Baby, 2005). Et le milieu du travail, fort de ses exigences de production et de performance, n'échappe pas à ces dérapages de non-reconnaissance et de reproduction des inégalités créant un effet de basculement de l'estime de soi chez les individus, et particulièrement chez les jeunes qui se verraient tributaires d'un passage ardu et en solitaire à la vie adulte.

Ceux-ci seraient d'ailleurs aux prises avec un manque de voies transitionnelles et d'accompagnateurs sociaux dans ce passage à la vie adulte, laissés à eux-mêmes dans ces initiatives à risque de dérives existentielles (Goyette et al., 2003). Ils sont mis au défi de marquer seuls les étapes de leur passage à la vie adulte et à la vie tout court, à trouver leurs ancrages dans la vastitude des valeurs ambiantes, au risque de s'empêtrer dans une série d'expériences sans parvenir à s'en servir pour toucher et apaiser les émotions fortes ressenties face aux choses graves de la vie (Jeffrey, 2004). Plusieurs auteurs montrent combien le manque de rituels de passage et un passage à la vie adulte non accompagné placeraient les jeunes à risque dans leur quête de repères pour cheminer dans l'existence, jusqu'à tenter de les créer eux-mêmes (Parazelli, 2002 ; Jeffrey, 2004 ; Le Breton, 1995 ; Mendel, 1994). À titre d'exemple, il appert que chez les

jeunes Autochtones vivant dans une réserve, passer par des problèmes de consommation ainsi que par d'autres problèmes, puis apprendre par soi-même à les surmonter ferait partie intégrante de l'apprentissage de la vie adulte (Goyette et al., 2003 ; 135).

Par ailleurs dans cette affluence du virtuel dans la vie des gens, le fait de vouloir rendre tout accessible et attrayant à travers les formes de consommation amène l'individu à perdre ses repères naturels d'improvisation, de créativité et de « résonance ». Celles-ci prenant de plus en plus de place dans nos vies, Harmut Rosa prétend qu'elles réduisent notre capacité d'entrer en relation avec le monde et avec l'inattendu qu'il recèle. Et que dire de notre rapport avec la nature, qui est un des premiers gestes innés de résonance pour l'homme, qui serait aussi compromis et deviendrait une source d'aliénation pour lui. Richard Louv (2005) parle du syndrome du manque de nature, se référant à une perte progressive de nos « *repères naturels* » due à une plus grande sédentarité et à une croissance induite de l'urbanisme et de notre dépendance aux technologies.

Les effets de la pandémie sur les individus... et sur les accompagnateurs sociaux.

Cette pandémie, que nous estimons être un rappel à l'ordre sur le bien vivre, a engendré beaucoup d'incertitude et d'insécurité chez les individus faisant craindre pour leur sécurité et celle des leurs. Pour un grand nombre d'individus déjà fragilisés par la vie, elle aura eu comme conséquence de développer un instinct de survie et de protection par un repli sur soi et une intensification d'un présentisme, du « *vivre sa vie pleinement ici et maintenant* » ; comme si l'on n'ose plus concevoir l'avenir, encore moins s'y projeter, cherchant à se replier sur la sphère privée et sur ce que nous pouvons contrôler pour y meubler ses propres certitudes. Pour certains, cette période d'incertitude a eu un effet salvateur les amenant à réfléchir et à se réajuster (Pacom, 2021). Mais pour d'autres, et pour un grand nombre de jeunes en particulier, cette crise aura provoqué une intensification de leurs conditions précaires, s'accompagnant de mécanismes de défense rendant la pensée plus rigide (Isabelle Paré, journal *Le Devoir*, 2021).

Dans les services d'aide aux personnes, cette crise sanitaire aura laissé des traces sur ce que je considère comme une tendance insidieuse chez certains accompagnateurs sociaux à une retenue relationnelle et affective dans leurs rapports avec leurs usagers, qui risque de perdurer longtemps dans nos pratiques d'accompagnement des personnes. À long terme, l'insistance à prodiguer ces règles sanitaires avec des pratiques héritées de la pandémie, risque d'altérer ce comportement naturel des intervenants d'accorder à leurs usagers une certaine proximité physique et psychologique. Et pourtant faut-il le rappeler.



La distance empêche
un baiser ou un
câlin, mais jamais
un sentiment.

3. Le mal de vivre chez les jeunes ; une détresse aux figures multiples qui cherche à se faire entendre.

Le mal de vivre chez les jeunes est vécu sous la trame d'une quête d'autonomie ardue et souffrante, vivre sa vie dans un inconfort persistant aux lendemains incertains et craints. « On se couche le soir en espérant que demain sera moins pire que la journée qu'on vient de vivre. », me confiait un jeune du début de la vingtaine provenant des centres jeunesse et demeurant en chambre depuis sa majorité (Drolet, 2003). La réalité pandémique aura laissé des traces profondes sur les modes existentiels des jeunes, et prendra possiblement des proportions inédites dans les années à venir. D'après l'institut du Québec, en date du 3 décembre 2020, les 15-24 ans comptent plus de la moitié des gens qui ont perdu leur emploi au Québec à cause de la pandémie et qui ne l'ont toujours pas retrouvé aujourd'hui. Qui plus est, selon des experts américains qui se prononçaient dans la revue *Finances et développement* sur les conséquences de la covid-19 sur les jeunes, le fait de commencer leur carrière dans un tel contexte économique risque d'avoir un impact sur leurs revenus et la qualité de leurs emplois qui se fera encore sentir dans 10 à 15 ans, et pour peut-être plus longtemps encore. Toujours selon eux, et s'appuyant sur les récessions précédentes, cela pourrait aussi plomber pour les années à venir leur santé physique et mentale, la solidité de leur couple et même leur espérance de vie.

Pour un grand nombre de jeunes, la violence dirigée envers soi comme envers les autres constituerait un moyen de se faire entendre, de revendiquer un autre monde à vivre dans l'équité et la sérénité (Goyette, et al., 2017 : Aubert, 2003). On pourrait voir dans ces conduites à risques, une manière ambivalente de manifester un manque à être, une souffrance et une manière chez les jeunes de tester leur enracinement dans un monde qui ne vient pas à eux, voire les exclus ; ce qui dessine encore plus leur solitude et leur désarroi malgré qu'ils soient hyperconnectés avec différents réseaux sociaux (Le Breton, 2002). Mauricio Segura (2021) va plus loin encore ; pour lui, l'homme habité par l'angoisse de vivre, quand il ne peut rien attendre de la vie que mépris et désolation, interprète l'expression de la haine sous toutes ses formes comme une façon de combler un vide, de contourner ce qui fait mal et de donner un sens à leur vie. Dans son encyclique *Fratelli tutti* faisant allusion aux gestes désespérés et aux violences posés par les jeunes en difficulté d'inclusion sociale à travers le monde, le pape François faisait la remarque suivante ; « Si parfois les plus pauvres et les exclus réagissent par des actes qui paraissent antisociaux, il est important de comprendre que ces réactions sont très souvent liées à une histoire de mépris et de manque d'inclusion sociale ». La fragilité, la difficulté d'être bien avec soi-même et les autres et un profond désarroi, peuvent se cacher derrière ce mal de vivre abritant des figures multiples revendiquant à leur façon de meilleures conditions pour un mieux-vivre.

3.1 Des figures multiples...

Ce mal de vivre chez les jeunes peut prendre des figures plurielles liées à au moins un conducteur principal de stress dans cette traversée vers l'autonomie sociale, drainant un ensemble d'irritants sociaux et individuels. Il peut être aussi le produit de multiples catalyseurs de stress venant les déstabiliser au point de perdre tous leurs repères de bon fonctionnement. Il peut s'agir de formes ou de pratiques institutionnelles ayant pour effet d'écorcher les jeunes dans leur développement ; de conditions socioéconomiques avilissantes et réductrices ; de crises sociales ou d'événements sociaux déstabilisants venant altérer leur épanouissement ou nuire à leur inclusion sociale ; de carences personnelles héritées et vécues comme un inlassable poids dans leur quotidien ou bien, de ces habitudes de vie malsaines qu'ils entretiennent à en perdre leur équilibre personnel, jusqu'à ce regard réducteur et méprisant des autres sur leur personne. Dans ce qui suit, nous exposerons quelques-unes de ces figures du mal de vivre chez les jeunes le plus couramment décrites par la littérature avec leurs tiraillements et appréhensions.

a-Un manque d'amour et des relations dysfonctionnelles vécues à répétition.

Le manque affectif ou les désordres subis dans la petite enfance ont des conséquences sur la construction de la personnalité et sur le futur de la personne. Cela signifie qu'un enfant qui manque d'affection dès le plus jeune âge, peut devenir un adulte émotionnellement déséquilibré, qui risque d'être porteur à vie d'un manque qu'il ressentira et qui sera difficile à combler.

Dans ce type de détresse, nous englobons les jeunes placés en protection de la jeunesse lesquels se retrouvent à leur majorité aux prises avec diverses problématiques, des ruptures de services, manque de soutien et de préparation à la vie adulte, et de l'instabilité résidentielle. Paradoxalement, là où le phénomène de l'allongement de la jeunesse tend à s'amplifier au fil des ans, et que la cohabitation parentale devient un soutien indéfectible pour un grand nombre de jeunes en situation de précarité, cette possibilité leur est moins accessible étant donné qu'ils sont confrontés à des difficultés familiales, sociales et éducatives encore présentes même une fois sortis du système de protection. Des jeunes en quête constante de liens rassurants et chaleureux, eux qui vivent souvent avec des difficultés relationnelles qu'ils ont tendance à reproduire dans leur vie, se placent à haut risque de se désorganiser ou de se retrouver plus isolés socialement (Goyette et al., 2005 ; Gendreau, 2003). Ces jeunes sont identifiables dans nos classes par leur besoin incessant d'attention, par leur propension à se raconter à une personne en autorité, ou par leur méfiance et irritabilité au point d'alimenter le rejet et l'exaspération à leur égard.

b-Quand les inaptitudes à l'autonomie engendrent de profondes insatisfactions.

Parmi ces individus porteurs de détresse, ce sont souvent des jeunes à la fin de l'adolescence et des jeunes adultes incapables d'accéder à l'autonomie à cause de certaines carences individuelles. Ils se retrouvent la plupart du temps dans nos programmes scolaires ou communautaires d'intégration sociale ou vaguent dans des emplois sous-payés et peu valorisés socialement. Plusieurs d'entre eux cohabitent encore avec leurs parents, mais cette situation, malgré les avantages qu'ils en retirent, peut provoquer, chez certains, de profondes insatisfactions, masquant un semblant de résignation à leur sort. Des jeunes qui sont enclins à un profond désarroi par rapport à la vie qu'ils mènent, à se déprécier en se comparant aux pairs qui vivent leur indépendance personnelle et économique. Par exemple, pour certains hommes au-delà de la vingtaine, être privé d'un emploi décent ou incapable d'accéder à un emploi donnerait l'impression de ne plus être pleinement un homme (Devault, 2011). Chez les filles, le fait de ne pas pouvoir vivre la maternité serait un deuil difficile à assumer qu'il leur serait difficile à nommer et qui serait vécu en silence (Tremblay et al., 2015). Ces différences et dépendances sociales qui leur sont souvent rappelées par les circonstances et les rencontres qui s'y prêtent, peuvent

constituer un fardeau de tous les jours et provoquer une forte intensité de douleur chez le sujet au point de le déstabiliser sur de longues périodes, voire en permanence. Jasmin, 23 ans atteint de paralysie cérébrale et participant à un programme d'insertion sociale professionnelle, nous décrit son désarroi et ses inquiétudes sur la vie qui l'attend ; « Je suis à mon troisième programme, je pense pas que je vais trouver une job régulière...qui voudrait de moi (rire moqueur)...si mes parents n'étaient pas là, où je me ramasserais, tu penses ?...et j'ai fait une croix sur ben d'autres affaires » (baissant la tête) ; Celui-ci faisait sans doute référence à la vie de couple et avoir des enfants, un sujet tabou pour ces jeunes et un manque qui les disqualifie dans leur propre estime d'eux-mêmes. Jusqu'à ce que ces manques à leur affirmation de soi soient vraiment assumés ou sublimés (le fait de ne pas pouvoir enfanter, d'être parent ou en couple « comme tout le monde », ou devoir relever constamment du soutien parental ou de l'état), vont constituer pour certains des réalités difficiles à intégrer dans leur vie, vécus tel un poids « honteux » de leur différence.

c-Une détresse entretenue par « un amoindrissement scolaire systémique ».

Le concept d'amoindrissement scolaire fait référence aux formes organisationnelles, aux pratiques et aux discours entretenus qui sont porteurs d'une vision éducative menant à l'affaiblissement de certains élèves par rapport à d'autres. Reprenant un concept à la mode, on pourrait le qualifier d'un « amoindrissement scolaire systémique » que nous décrivons ainsi ; en faisant la promotion de l'excellence scolaire et en établissant des standards de réussite selon un prototype d'élève attendu, l'école, malgré elle, met en doute la valeur de ceux et celles qui ne pourront répondre à ses exigences tout en instituant des règles de fonctionnement, des modes d'intégration et un discours porteur de discrédit à leur égard. Ce sont des élèves qui ne répondent pas aux standards attendus de l'élève espéré ou qui sont reconnus comme ne voulant pas ou étant incapables de se conformer aux exigences institutionnelles demandées. Des élèves qui finalement se retrouvent dans un processus d'intégration scolaire dévalorisé perdurant longtemps dans leur parcours scolaire et contribuant à des effets destructurants durant une période critique de leur développement identitaire. Dans les faits, un grand nombre de ces élèves se retrouvent dans des classes spécialisées qui constituent en elles-mêmes des vecteurs d'exclusion. Une expérience douloureuse pour des élèves réputés être plus faibles et moins nantis, liée à une reconnaissance associée aux seuls déficits de leur personne. Cela entraîne un poids permanent en raison de leur affaiblissement par rapport aux autres et de l'obligation de se retrouver à l'école quand le cœur et l'esprit n'y sont pas. Dans notre système scolaire, ces formes de dévalorisation sont constituées de pratiques, de règles de fonctionnement, de modes d'encadrement ou d'interactions ayant des effets pervers pour certains élèves. Antoine Baby (2005), dans son livre *Pédagogie des poqués* a comme expression pour identifier ces marques structurelles menant au discrédit

de certains élèves, « institutionnaliser la marginalité dans nos murs », évoquant le fait que les milieux scolaires ont des torts à reconnaître envers certains élèves qui seront déclassés socialement par le fait de décisions et de modes de fonctionnement assujettissant des élèves à une fréquentation scolaire douloureuse (2005, p. 5). Dans un récent article publié dans le Devoir du 21 juin 2021, il en remet ; « *Il est temps que le ministère fasse le ménage de ces classes qui sont une honte* ». Qui plus est, la fréquentation régulière, et souvent de longue durée, dans des espaces et des relations qui déterminent leur différence négative aux yeux des autres, peut constituer un facteur décisif dans la constitution d'empreintes cognitives, comportementales et relationnelles aliénantes chez certains jeunes dans leur vie postscolaire.

d-Une pression insupportable aux visages multiples

Quand les exigences institutionnelles ou les pressions subies à l'école, dans les activités sportives de compétition ou au travail sont si virulentes que l'individu en vient à se décourager et à se déstabiliser perdant ainsi tous ses repères personnels. À titre d'exemple probant, en Californie dans les communautés aisées de Silicone Valley, pour être admis dans des universités prestigieuses, les jeunes à la fin de l'adolescence subiraient des pressions scolaires et familiales énormes, souvent contre leur gré, et qui sont reconnues pour être des causes directes au suicide d'un grand nombre de jeunes. En réponse à cette situation hors de l'ordinaire, les institutions scolaires de cette communauté ont dû abaisser leurs exigences scolaires pour répandre plus de quiétude chez leurs élèves, jusqu'à mobiliser des gardiens de sécurité dans les lieux où se produisaient ces suicides.

Ce phénomène de l'hyperconcurrence scolaire, sportive ou professionnelle est fortement répandu dans les pays occidentaux et particulièrement dans les milieux aisés. Dans le Devoir du 8 février 2021, la faculté de médecine dentaire de l'université de Montréal et certains membres du corps professoral, auraient été pointée en raison du fardeau qu'elle fait subir à leurs étudiants, lesquels auraient dénoncé avec véhémence ces pressions subies dans le cadre de leur formation et du manque d'empathie envers leurs préoccupations. Plusieurs études américaines font état de cette situation où de plus en plus d'étudiants universitaires ont recours à des psychostimulants pour être capables de répondre aux exigences de la formation. Il en résulte une habitude à la consommation non médicale de stimulants ou prescrite par un médecin qui aurait tendance à se perpétuer dans leur vie professionnelle avec les dérives potentielles que cela comporte (White et autres, 2006 ; Rasmussen, 2008 ; Nouvel, 2009). Car le milieu du travail n'échappe pas à cette culture de la performance. « *Même en temps de pandémie, on nous demande de performer coûte que coûte pour garder sa place... jusqu'à se rendre malade ayant le sentiment que quelque chose n'allait pas dans cette façon de vivre et qu'on n'avait pas vu venir.* » me disait une de mes anciennes

étudiantes universitaires en probation pour un emploi au gouvernement et présentement en arrêt de travail pour cause d'épuisement professionnel.

Le monde du sport de compétition n'échappe pas à ces pressions indues qui sont exercées sur ces jeunes athlètes au point que certains basculent dans une sorte de combat intérieur. « *Un mal qu'on garde en dedans de soi et qui fait qu'on s'isole davantage avec des idées noires ; sans compter qu'on fait semblant que tout va, parce qu'il nous faut jamais craquer* », me confiait une jeune fille de 22 ans se préparant sans grande conviction à sa compétition sportive. C'est alors que le plaisir ou le goût de pratiquer son sport n'y est plus, coincés entre « se choisir » ou vouloir plaire ou ne pas décevoir ceux qui nous soutiennent. Ce qui était initialement un choix et un plaisir devient une activité souventes fois remise en question. C'est pourtant ce que certains athlètes vivent en silence dans la coulisse de leur vie quotidienne. Une figure du mal de vivre qui nous échappe, me semble-t-il, que nous aurions intérêt à investiguer davantage.

e-Le regard des autres et de soi sur sa différence.

Il s'agit de jeunes qui sont ostracisés par les autres pour leur différence, qui subissent des commentaires désobligeants et récurrents ayant pour effet de les amoindrir aux yeux des autres, jusqu'à leurs propres yeux. Ceux-ci éprouvent de la difficulté à être reconnus par les autres pour ce qu'ils sont et ce qu'ils présentent comme particularités, ce qui les déstabilise et les empêche de s'assumer comme personne. Par exemple, combien de fois voit-on, dans une école, un jeune homosexuel être accablé de sarcasmes par d'autres jeunes, et faire l'objet d'intimidation ou de violence physique et psychologique, mais qui n'a d'autres choix que de cheminer seul vers sa propre acceptation pour y trouver sa place dans le monde. On pourrait joindre à ce groupe, les jeunes présentant un trouble de santé mentale, physique ou cognitif, avec certaines caractéristiques personnelles, qui doivent supporter le regard méprisant ou distant de la part de leurs pairs, voire des personnes en situation d'autorité. Mais cette figure du mal de vivre prend toute son intensité dans la vie de la personne quand celle-ci est placée face à une incapacité à assumer sa différence et à la proclamer face aux autres, à l'intégrer comme une partie de soi signifiante et constructive pour son bien vivre. Atteindre sa propre acceptation quand les conditions extérieures sont défavorables ou que le regard des autres est accablant, constitue souvent un défi de longue haleine et de fréquents trébuchements. Pour ces jeunes, ce qui peut faire la différence dans leur émancipation, ce sont les qualités ou habiletés particulières qu'ils peuvent mettre à profit dans un projet de vie particulier et face aux autres. Un ami humoriste me confiait combien faire rire les autres et un comportement cabotin lui avait permis à une certaine époque de dissimuler sa timidité et ses complexes personnels dus à son obésité. Maintenant, il s'en servait, disait-il, comme un champ d'affirmation personnelle et pour livrer ses messages de vie.

f- Une réalité socioéconomique réductrice et porteuse d'aliénation.

Quand les conditions sociales dans lesquelles ils évoluent ne favorisent pas leur développement et leur inclusion sociale, ou sont absentes de leur trajectoire de vie. Martin Goyette et ses co-auteurs dans le livre *La transition à la vie adulte des jeunes en difficulté*, rapportent un certain nombre de situations sociales où des jeunes sont écartés des possibilités d'ascension sociale, et font face à des conditions sociales qui nuisent à leur épanouissement. Les jeunes issus de l'immigration et/ou de minorités visibles vivant dans les milieux socio-économiques défavorisés, seraient de ce nombre. À titre d'exemple criant de conditions socio-économiques qui nuisent à l'épanouissement des individus, les auteurs font référence aux jeunes Autochtones vivant dans une réserve, basculant dans les toxicomanies ou dans la violence gratuite, blasés, contraints à un mode existentiel les menant nulle part et laissés à eux-mêmes dans ce passage à la vie adulte. Il semble que pour eux, passer par des problèmes de consommation ainsi que par d'autres problèmes, puis apprendre par soi-même à les surmonter, ferait partie intégrante de l'apprentissage de la vie adulte. Un phénomène de prises d'initiatives de rituels de passage à la vie adulte que l'on rencontre tout autant dans les autres catégories de la population.

Dans les grands centres urbains, et plus près de chez nous, dans la ville de Montréal, des intervenants du milieu communautaire sonnent l'alarme sur les conséquences néfastes sur les jeunes de l'impact conjugué de conditions socio-économiques précaires et d'une période pandémique qui les a laissés dans l'immobilisme et l'incertitude. Ils rappellent, entre autres, une certaine banalisation de la violence qui se traduit par une augmentation des conflits par armes à feu associée à un sentiment d'impunité et de puissance. Pour Boris Cyrulnik, le vandalisme sur les aribus ou objets publics que certains jeunes font montre dans les milieux défavorisés, serait l'expression d'une rage contre une société où ils ne parviennent pas à prendre leur place, s'y sentant des étrangers (2021 ; 276). Les peurs seraient décuplées faisant place à une valorisation des drogues et de la violence, leur permettant d'établir une distance face à la réalité (Journal Le Devoir du 11 février 2021 ; *la pandémie a exacerbé le problème des armes à feu*). Ces jeunes ...ne croient pas en leur avenir, donc pour eux, c'est de vivre la minute, l'heure, la journée qui est devant eux, puisqu'ils n'ont aucun moyen de réintégrer réellement la société de façon digne (Pierreson Vaval, directeur de l'organisme Équipe R.d.e., Rivière des prairies).

g- Quand les addictions prennent le contrôle de sa vie.

Quand ce sont les dépendances et les comportements dysfonctionnels qui prennent le contrôle de leur vie, leur développement et leur autonomie sociale sont sérieusement compromis. Les problèmes du quotidien et les pratiques engendrées par les effets nocifs sur eux vont interférer inévitablement sur leur fonctionnement scolaire et social (problèmes de consommation, dépendance aux jeux, etc.). Ils se retrouvent alors à la remorque de ces troubles, ne sachant pas trop comment les gérer ou les éviter, les entraînant dans toutes sortes de dérives existentielles. Ce qui est au cœur de l'accoutumance, c'est le sentiment d'aliénation et d'impuissance que ressentent les individus vis-à-vis leur consommation ou leur comportement toxicomane. Ce que l'on ne parvient plus à contrôler alors qu'on voudrait le faire, génère une profonde anxiété et une déception de soi, se répercutant sur les différents aspects de la vie. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre des jeunes désorganisés par une pratique soutenue de consommation de drogues, et qui font un retour aux études, vouloir « se remettre sur les rails » ou retrouver une vie normale en vue d'un meilleur contrôle sur leur vie. Cet objectif visant une meilleure stabilité de vie et un meilleur contrôle sur leurs dépendances est, à leurs yeux, plus important que de performer sur le plan scolaire, une attente éducative informelle liée d'abord à une volonté d'émancipation personnelle pour, ensuite, les rendre plus réceptifs aux apprentissages scolaires à recevoir.

h- Une détresse engendrée par de fortes exigences morales ou culturelles

Dans cette figure du mal de vivre, ce sont généralement des femmes motivées par de fortes exigences morales et/ou culturelles, équipées d'un sens des responsabilités aigu et portées à se surinvestir dans ce qu'elles font et ce, jusqu'à l'excès. Ces individus que Nicole Aubert appelle les « *personnalités surmoïques* » sont composés principalement de femmes éprouvant de la difficulté à s'occuper de leur bien-être, trop préoccupées à répondre aux besoins et aux exigences des leurs à vouloir jouer le rôle du pilier familial au point de s'oublier de se retrouver en situation de déséquilibre personnel. C'est une adaptation à la vie vécue sous combustion lente, c'est-à-dire qu'elles font l'objet de pressions continues dans leur quotidien, emportées par la fixation obsessionnelle du devoir à accomplir au détriment de leur santé physique et mentale. Ces jeunes mères qui fréquentent nos centres de formation sont souvent habitées par la culpabilité, la peur et l'insécurité jusqu'à la honte pour certaines. Des sentiments qui contribuent à les démotiver à un point tel qu'elles finissent par mettre leurs besoins sur pause, comme si leur bonheur résidait à se surinvestir pour celui des autres. Et quand elles subissent revers sur revers, que les déceptions et désillusions familiales et conjugales s'enchaînent dans leur vie, elles basculent bon an mal an vers une suite de malaises physiques et psychologiques qui prendront tout l'espace de leur quotidien et ce, toujours avec les mêmes efforts qu'elles y mettent pour soutenir

et rendre la vie des leurs plus confortables. Une femme mère monoparentale issue de l'immigration ou des minorités visibles vivant en milieu défavorisé ou à faible revenu, pourrait représenter un des prototypes de cette personnalité surmoïque.

i-Une vie vécue par procuration ou « le syndrome de l'albatros ».

Parmi ces figures du mal de vivre qui ont marqué notre imaginaire pendant cette pandémie, ce furent ces individus qui trouvaient leur compte dans une vie sociale accélérée et bien remplie, se retrouvant du jour au lendemain dans un tout autre registre de vie. Des individus généralement dans la vingtaine avancée qui sont décrits comme des personnes en perpétuel mouvement, des êtres intenses dans leur vie jusqu'à l'excès. Il faut qu'ils bougent et s'investissent pour avoir le feeling de vivre pleinement et y trouver leur liberté et leur épanouissement, ce que la vie d'avant la pandémie avec la frénésie de la consommation de biens avec ses nombreuses opportunités, offrait de mieux pour eux. De là, l'expression « vivre par procuration » où la vitesse couplée à un comportement absorbé par l'action permanente, donne un sens à leur vie. Ce qui fait dire à Boris Cyrulnik qu'un rythme de vie accéléré et les stimulations incessantes dans le moment présent créent une sensation d'existence intense à ces individus (Cyrulnik, 2021 ; 275).

Parmi ces individus, que Nicole Aubert décrit dans son livre *Le culte de l'urgence ; une société malade du temps*, il y a « *Le conquérant* », lequel vit au culte de la performance et carbure aux défis professionnels, ce qu'il accomplit admirablement bien. Étant du genre compétitif et ambitieux, le travail pour lui est une valeur absolue et sa source centrale de satisfactions (gagner plus, produire plus et être le meilleur) ; ce qui en fait un sujet

recherché par les employeurs dans un rôle de leader dans l'organisation. Quant à « *l'exalté* », ce qui l'importe, c'est de vivre à 200 km-h. et de vivre sa vie pleinement pour ne rien manquer, ressentant le besoin de s'activer à de nouvelles expériences et à de nouvelles rencontres pour se sentir exister (2003 ; 255). Comme pour le conquérant, le repos ou réfléchir à son avenir, est une perte de temps car il a mieux à faire. Prendre toutes les opportunités possibles pour vivre pleinement leur vie, est leur adage.

Mais quand surviennent des événements bousculant leur vie, qu'il s'agisse d'une crise sanitaire telle que le covid-19, une crise économique ou une crise personnelle ayant pour effet de les restreindre dans leur vie, ils se voient dépourvus et perturbés, freinés dans leur élan et obligés par la force des choses de s'arrêter pour réfléchir. Là où la réflexion est vécue davantage comme un supplice qu'une possibilité de se libérer, ils se retrouvent comme désarçonnés par un rythme de vie et dans des conditions qu'ils éprouvent de la difficulté à assumer, sujets à de fortes anxiétés et à des troubles de caractère se répercutant sur leur entourage immédiat. Dans le cours de la pandémie, on pourra les compter parmi ceux et celles qu'on appelle les « complotistes », revendiquant fortement un retour à la normalité et à leur liberté.

Comme métaphore à leur situation que nous qualifions du « *syndrome de l'albatros* », et faisant référence à un poème de Beaudelaire décrivant l'albatros comme un oiseau majestueux et invincible quand il est libre et fort de tous ses moyens dans les airs, (ce qui correspond à leur réalité d'avant la crise pandémique et ce qui les confortait) se retrouvant alors sur le pont du bateau(confinement oblige, distanciation sociale, perte de certaines libertés et autres restrictions...) titubant et maladroit dans sa démarche, n'étant plus égal à lui-même.

Conclusion

Dans l'exploration de ces figures du mal de vivre chez les jeunes ainsi que des conditions sociales qui les favorisent, deux questions nous viennent à l'esprit ; comment la valeur de la vie est-elle disparue chez plusieurs jeunes ? Et comment une société riche et abondante comme la nôtre peut-elle produire une telle détresse ? Force est d'admettre que cette crise sanitaire a remis en question notre présomption d'un monde infaillible, prévisible et disponible pour tous, ce que de plus en plus de décideurs et d'accompagnateurs sociaux reconnaissent qu'il nous faut donner un sens collectif à toutes ces souffrances individuelles et s'en servir comme levier de changements sociaux. Nous en serions rendus là, semble-t-il.

C'est pourquoi de toutes les institutions sociales devant s'engager dans une telle réforme, l'école demeure encore le premier lieu de réflexion et d'expérimentation. Bien que nous reconnaissions que tous les âges et niveaux scolaires sont concernés par ces changements d'une culture scolaire axée sur le développement du mieux vivre, nos centres de formation générale aux adultes et de la formation professionnelle, plus que d'autres, sont impliqués dans cette mutation andragogique prenant en compte toutes les facettes du vivre au quotidien et plus seulement la voie professionnelle qui l'a longtemps orientée ; eux qui sont engagés régulièrement avec une clientèle de jeunes à la fin de l'adolescence et de jeunes adultes dans une intervention éducative «*de rétablissement* », pour leur redonner du pouvoir, du sens et du goût à leur vie quand celle-ci est en crise ou à risque de s'enliser dans un mal de vivre.

Dans un prochain tome, je définirai ce que j'entends par une culture scolaire axée sur le bien vivre, ses éléments constitutifs ainsi que l'approche d'apprentissage à considérer pour en faire la promotion. Je tenterai ainsi de répondre plus spécifiquement à la question suivante : que peuvent faire nos centres de formation pour qu'ils puissent transmettre cette vision, ces attitudes et ces savoirs pour un réel bien vivre à leurs clientèles, tout en maintenant leur mission de les préparer à la vie professionnelle ? D'ici là, je vous invite à y répondre pour une prochaine discussion entre nous sur la direction que nous devrions donner à nos centres de formation en particulier, et à l'école en général, pour qu'ils soient d'abord et avant tout «*des passeurs du bien vivre* » auprès de leurs élèves.



Références

- Ades J. et Lejoyeux, M. (2003) *Encore plus*, Édition Odile Jacob
- Aubert, N. (2003) *Le culte de l'urgence ; une société malade du temps*, Éditions Flammarion
- Caillé, A. (2014). *La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total*. Éditions La Découverte.
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012. Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*. Publication du gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *L'éducation populaire. Mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*. Presses gouvernementales du Québec.
- Cyrulnik, B. (2021). Des âmes et des saisons. Édition Odile Jacob ; Denault, A. (2020) *Journal Le Devoir*, 17 novembre 2020
- DENEAULT, A. (2015), *La médiocratie*. Édition le Lux.
- DURKHEIM, É. (2004), *La division du travail social*, Presses universitaires de France.
- Ehremberg, A. (2015). *Le changement personnel*. Éditions sciences humaines.
- (2000). *La fatigue d'être soi*, Édition Odile Jacob
- (1991), *Le culte de la performance*, Édition Odile Jacob,
- (2000), *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Édition Odile Jacob,
- NOUVEL, P. (2009), *Histoire des amphétamines*, PUF,
- Freire, P. (1968). *Pédagogie des opprimés*. Éditions du Seuil.
- Henry, M. (1987). *La barbarie*, Édition Grasset.
- LAÏDI, Z. (2000), *Le sacre du présent*, Les Éditions Flammarion,
- RASMUSSEN, N. (2008a), *On Speed : The Many Lives of Amphetamine*, New York University Press,
- (2008b), *America's First Amphetamine Epidemic 1929-1971 : A Quantitative and Qualitative Retrospective With Implications for the Present*, *American Journal of Public Health*, Vol. 98, No. 6, p.974-985
- Segura, M. (2021). *La tentation de la haine*, *Journal Le Devoir*, 2 février, 2021
- Taylor, C. (2000). *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Boréal.
- Taylor, C. (2007). *Grandeur et misère de la modernité*. Bellarmin
- WHITE, B.P., BECKER-BLEASE, C. et Grace-Bishop, K. (2006), *Stimulant Medication Use, Misuse, and Abuse in an Undergraduate and Graduate Student Sample*, *Journal of American College Health*, Vol. 54, No. 5, p.261-268

Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)

L'application du référentiel des compétences professionnelles



Entrevue avec Marc-André Éthier *par Sylvain Decelles*

En décembre 2020, est parue la deuxième édition du Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. Ce référentiel est destiné à la fois aux universités qui offrent des programmes agréés de formation à l'enseignement, aux enseignantes et aux enseignants qui placent leur pratique au centre de leur préoccupation professionnelle, et aux étudiantes et aux étudiants qui peuvent s'y référer pendant leur formation. Le référentiel comporte 13 compétences professionnelles illustrant la complexité de la profession enseignante. Il remplace le premier référentiel des compétences professionnelles qui fut publié au début des années 2000. Alors que ce nouveau référentiel paraissait au moment où le Québec vivait une pandémie, nous avons interrogé M. Marc-André Éthier, président du CAPFE (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement) afin d'avoir son point de vue sur l'impact qu'aura ce référentiel sur la profession enseignante et les implications post-pandémiques sur notre profession.

La discussion a porté sur trois points

1. ce qu'est un référentiel des compétences professionnelles ;
2. le rôle du CAPFE sur la formation initiale et l'application du référentiel ;
3. les hypothèses de changements à moyen terme de la profession enseignante dans un contexte post-pandémique.

Marc-André Éthier est titulaire d'un baccalauréat et d'une maîtrise en histoire de l'Université de Montréal) et un doctorat en didactique de l'Université de Montréal. Il a enseigné l'histoire au secondaire, a été professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières et, depuis 2004, est professeur à l'UdeM. Membre de DISEC (Diversité scolaire et l'éducation à la citoyenneté) et du CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante), il est aussi président du CAPFE depuis 2020.

M. Éthier, décrivez-nous le parcours qui vous a mené à la présidence du CAPFE.

Mon parcours universitaire est assez traditionnel. J'ai fait un baccalauréat et une maîtrise en histoire. À l'origine, je voulais enseigner au collégial, mais, faute de postes, je me suis orienté vers le secondaire. Mon expérience fut très positive. J'ai bien aimé enseigner au secondaire et j'y ai connu des gens admirables. Cette expérience m'a permis de mieux saisir la réalité de la profession enseignante sur le terrain. En parallèle, j'ai préparé un doctorat en didactique de l'histoire sur le contenu des manuels d'histoire générale.

À la fin de mon doctorat, j'ai obtenu un emploi à l'Université du Québec à Trois-Rivières. J'y ai enseigné pendant quatre ans et j'y ai beaucoup appris. Au terme de ces quatre années, un poste fut ouvert à l'Université de Montréal : j'ai postulé et j'ai eu ce poste. J'ai eu beaucoup de chance.

Depuis une vingtaine d'années, j'enseigne la didactique de l'histoire. Mes recherches portent sur les outils pédagogiques en enseignement de l'histoire au secondaire : les manuels et les archives d'abord, les jeux vidéo ensuite, car ils occupent une grande place dans la vie de beaucoup d'élèves. J'analyse la façon dont les manuels ou les jeux décrivent le passé, ce que les élèves apprennent en s'en servant et comment on peut les utiliser en classe pour aider les élèves à apprendre ce qu'ils doivent apprendre, même quand ces outils véhiculent une version de l'histoire contredite par les traces du passé ou par les interprétations des historiens.

Mon autre champ de recherche est le rôle de l'enseignement de l'histoire dans le développement de l'autonomie intellectuelle des élèves en tant que citoyens qui prennent ou prendront des décisions politiques et sociales, et qui ont ou auront à agir. Je m'intéresse de façon plus spécifique au

développement d'une pensée critique chez les élèves. Selon moi, l'histoire, en tant que discipline, peut et doit favoriser l'autonomie du citoyen, surtout en lui fournissant des moyens nécessaires pour réfléchir par soi-même, pour qu'il puisse s'interroger en s'appuyant sur des assises solides. Quand elle est bien faite, la pratique de l'histoire ou des autres disciplines mobilise des démarches et des concepts qui aident à se poser et à poser des questions, à soumettre des preuves et à en débattre avec application et patience. Cette pratique aussi peut servir aux citoyens. Pour moi, la question de fond est : « quels outils peut-on proposer aux élèves pour qu'ils deviennent des citoyens éclairés et autonomes ? » Ces outils peuvent être des concepts, des façons de penser et des techniques aussi bien que des manuels ou des excursions. Mes travaux portent surtout sur ce que différents usages de ces moyens empêchent ou permettent aux élèves d'apprendre.

Depuis l'année dernière, vous êtes président du CAPFE. Qu'est-ce que le CAPFE et quel est le rôle de cet organisme ?

Le CAPFE est un organisme officiel du gouvernement, issu de la Loi de l'instruction publique, autonome et indépendant et qui donne des avis au ministre de l'Éducation sur les compétences professionnelles des enseignants. On examine aussi les programmes de formation des enseignants pour vérifier si la formation initiale permet à un diplômé de maîtriser les compétences voulues, pour s'assurer que les programmes respectent les encadrements ministériels, parmi lesquels on retrouve le référentiel des compétences professionnelles en enseignement. Le CAPFE ne se prononce pas comme tel sur les moyens que choisissent les universités pour arriver aux finalités de la formation initiale. Ce n'est pas son rôle. Cependant, le CAPFE analyse les documents des universités et les visites pour mieux comprendre comment les programmes de formation en enseignement fonctionnent en réalité. Lors de ces visites, on rencontre tous les acteurs du milieu universitaire (étudiants, professeurs, chargés de cours, formateurs, etc.).

Après ces visites, on agrée ou non les programmes et on transmet notre décision au ministre. C'est lui qui, à la toute fin, ajoute ou non le programme à la liste des programmes permettant une formation en enseignement.

Qui sont les membres du CAPFE ?

Les membres du CAPFE ne sont pas des fonctionnaires, mais des gens issus de différents milieux en éducation, tant du milieu universitaire que du secondaire ou du primaire, tant du secteur francophone que du secteur anglophone. Ils sont nommés par leurs pairs. Le ministre fait, au préalable, des appels de candidatures afin d'avoir des représentants de l'ensemble du milieu de l'éducation.

Un des membres du comité est nommé président ou présidente, organise les réunions et agit comme porte-parole de l'organisme. L'organisme a aussi des professionnels qui travaillent de concert avec la présidente ou le président pour mener à bien les travaux du CAPFE. Leur apport est précieux.

Par le passé, avant d'être président, j'ai été membre du CAPFE. J'ai été choisi comme jeune professeur universitaire qui avait enseigné au secondaire. J'y ai siégé pendant quatre ans. Il y a eu un hiatus de mon implication au CAPFE, car je suis devenu entre-temps directeur de mon département. Après mon mandat, j'ai exprimé à ma doyenne mon intérêt pour siéger à nouveau au CAPFE et, lorsqu'un poste a été disponible, j'ai été nommé et, éventuellement, je suis devenu vice-président, puis président.

Une chose très importante qu'il faut ajouter est que tous les membres du CAPFE sont des bénévoles dégagés d'une partie de leur tâche par leurs organismes (centre scolaire, écoles, universités) pour siéger au CAPFE.

Depuis décembre 2020, un nouveau référentiel des compétences professionnelles a été publié. Pourtant, dans certains milieux, il semble que le référentiel soit encore peu connu même si l'édition précédente a été publiée au début des années 2000. Pour les néophytes, qu'est-ce qu'un référentiel des compétences professionnelles en enseignement ?

Selon moi, ce n'est pas si grave qu'il ne soit pas encore cité souvent, car l'essentiel est d'en comprendre et d'en respecter l'esprit. Sans avoir une définition parfaite, un référentiel est, le mot le dit, un objet de référence qui donne des balises pour atteindre un but. Le référentiel aide à définir le but, c'est-à-dire les compétences attendues d'un enseignant pour que les élèves apprennent et atteignent les objectifs qu'on souhaite qu'ils atteignent, dans des conditions normales d'exercice de la profession. Le référentiel donne également des balises, notamment sur le travail éthique de la profession enseignante : définir les paramètres dans lesquels s'exerce la profession enseignante dans le contexte d'une compétence éthique est un univers en soi qui dépasse la déontologie ou la morale. Le référentiel pose des jalons associés à la profession enseignante : un professionnel qui enseigne doit être capable d'agir de façon réfléchi dans une variété de situations auxquelles on peut s'attendre dans une classe, en vue d'aider les élèves à apprendre ce qu'ils doivent et peuvent apprendre. Un professionnel doit fonder son action sur un savoir spécialisé qu'il doit mobiliser au besoin et d'une façon adaptée aux situations. On retrouve aussi dans le référentiel des indices sur le rapport au savoir qu'entretient l'enseignant, comme penseur et comme personne qui maîtrise sa discipline et la langue de communication dans une classe. Pour que les choses fonctionnent en classe, il faut savoir ce que l'on doit faire et pouvoir le faire de façon efficace, efficiente et récurrente. La formation initiale est organisée en fonction de ces grands objectifs.

Pourquoi a-t-on senti le besoin de l'actualiser ?

On aurait pu conserver le premier, car, sans être parfait, il allait vers l'essentiel. Cependant, il était peu connu et on souhaitait créer un nouveau référentiel facilement consultable par tous les intervenants en éducation. Le premier référentiel comptait deux cents pages, ce qui répondait alors à un besoin, mais il fallait avoir et prendre le temps de le lire, de le consulter. Il était marqué par son époque, même s'il était très bon. Le nouveau référentiel possède une facture plus simple, il est plus court, plus accessible. Il possède aussi une forme visuelle plus intéressante, qui permet de mieux interpréter son contenu, notamment, tout ce qui concerne les compétences.

Au-delà de l'esthétisme et de la facture graphique, il y a des changements importants dans ce nouveau référentiel. Ainsi, on retrouve :

- une prise en compte explicite des perspectives autochtones ;
- une importance encore plus marquée pour la culture et la maîtrise de la langue ;
- une considération explicite de la motivation des élèves.

On met de l'avant l'autonomie, la collégialité et l'indépendance des acteurs et actrices de la profession, considérant que leurs gestes professionnels sont appuyés par des études scientifiques.

L'équipe qui a rédigé le référentiel a consulté de nombreux intervenants du milieu de l'éducation. Est-ce que le CAPFE a été consulté ?

En effet, le CAPFE a été consulté à au moins deux reprises. Notre position était de mettre de l'avant ce qui réunissait à la fois l'ancien référentiel et le nouveau, entre autres dans la formulation et l'ordre de certaines compétences, pour rendre plus apparente une certaine continuité : selon nous, en notant cette continuité, on identifie mieux ce qui distingue les deux référentiels.

Ce qui ne semble pas exister dans le premier référentiel et qui semble avoir été ajouté, ce sont les deux volets de l'insertion professionnelle et de la formation continue. Les compétences professionnelles sont ainsi clairement définies selon un continuum. Pourquoi cette distinction particulière qui fait référence désormais à des niveaux d'atteinte des compétences, peu importe si on est en formation initiale ou comme enseignant chevronné ?

Dans le précédent référentiel, il y avait déjà une compétence qui promouvait une formation continue, ce qui suppose que l'on considérait déjà que notre profession est une profession capable de réfléchir par elle-même, qu'elle évolue, comme la société et la science, que la formation initiale est une

étape et qu'une formation continue est indispensable. Dans ce référentiel, l'accent est mis davantage sur la formation continue, car on sait que le futur enseignant débute souvent sa formation universitaire avec une représentation de ce qu'est l'enseignement qui est parfois incomplète, voire faussée. Cette représentation est influencée par son vécu ou par des formations antérieures dans des domaines autres que l'éducation : mais peu importe à quelle enseigne il loge, il doit atteindre un certain seuil de compétences, au terme de sa formation initiale. De l'autre côté du spectre, au bout d'une trentaine d'années d'expérience, cet enseignant évolue, change, s'améliore : avec les années, il s'adapte aux changements qui ont cours dans la profession, dont certains sont influencés par des résultats de recherches en éducation. La formation ne s'arrête donc pas à la fin du baccalauréat, mais il y a une obligation de formation tout au long de la carrière. Cela ne veut pas dire qu'on est bon seulement à la fin de sa carrière, mais on est différent à chacune des étapes de sa carrière. L'évolution d'une formation professionnelle continue est organique et une reconnaissance de ce caractère organique se retrouve au cœur du référentiel. Même si la volonté d'être au diapason de l'évolution de la profession est une tâche assez lourde, en termes de temps et d'investissements individuels, on souhaite que la profession abonde de gens qui peuvent se former.

Si on revient à la formation initiale, au terme de cette formation universitaire, il n'est pas aisé de déterminer quel niveau de maîtrise on doit avoir atteint ; mais on sait que l'on doit maîtriser un minimum de compétences, notamment une maîtrise de la langue, maîtrise que mesure un examen d'entrée. Avoir un bagage culturel suffisant est aussi un préalable pour être dans une école. Donc, à l'entrée et à la sortie de l'université, des balises sont établies et elles permettent de voir une progression des compétences.

Est-ce que le référentiel québécois comporte des spécificités, une saveur propre qui est associée au contexte éducatif québécois ?

D'abord, tout simplement, l'une des spécificités du référentiel est qu'il existe ! Il n'y a pas des référentiels partout, même s'il y en a ailleurs. Ensuite, contrairement à d'autres référentiels, ce référentiel a tenté de mettre en son centre le rapport entre l'enseignant, l'élève et le savoir en classe : c'est ce qu'on appelle le contrat didactique.

La forme des référentiels varie aussi. Nous l'avons mentionné, ce référentiel est relativement court, mais il contient assez d'informations pour qu'un lecteur comprenne bien le sens des compétences et fournit des exemples d'applications concrètes.

Un référentiel est-il un descriptif de la profession enseignante ou sa mise en application entraîne des changements de la profession enseignante ?

Un peu des deux, je crois. D'abord un référentiel se fonde sur des recherches qui indiquent les qualités qu'il faut en général à une personne pour être une bonne enseignante. Le référentiel projette donc l'image d'un enseignant idéal : non pas que cet enseignant doit être parfait, mais il a développé des compétences professionnelles dont la valeur est reconnue. De toute manière, il est impossible d'atteindre la perfection en éducation : tout comme dans le domaine la santé, où on travaille malgré que la mort soit inéluctable, et celui de la politique, où on ne peut pas satisfaire des intérêts contradictoires, en éducation, on ne peut enseigner tout ce qu'il y a à savoir ni savoir soi-même comment réussir à tout coup à faire apprendre tout un chacun. Cependant, le référentiel indique le noyau de ce qui est atteignable pour être un bon enseignant, en s'appuyant sur les recherches en éducation. Quant aux résultats de ces recherches, il faut préciser qu'il y a plusieurs courants en éducation. Il y a des débats et des changements. Les recherches ne constituent pas un dogme ni une recette immuable qui s'applique telle quelle à toutes les situations. Le référentiel n'échappe pas à cela, car les recherches sur lesquelles ils s'appuient ne font pas toujours consensus, mais il reflète en général ce qu'une majorité de chercheurs voit aujourd'hui comme des conclusions solides. Les enseignants doivent de toute manière pouvoir eux-mêmes évaluer les recherches, en mener aussi, collectivement, et les partager. Par ailleurs, le référentiel est à la fois un descriptif de la profession et l'un des moteurs de changements que l'on veut mettre de l'avant et, qui dit changements, dit choix politiques et sociaux, voire idéologiques. Il est vrai que le référentiel est un document écrit, donc un peu figé, et que les choses évoluent, notamment en raison des changements culturels, démographiques, économiques, politiques ou des luttes sociales et syndicales, par exemple, mais sa construction actuelle laisse place au changement et fait une part à différents courants en éducation. L'éducation est un domaine complexe, mais ce référentiel me semble bien accepté dans le milieu.

Revenons sur le rôle du CAPFE. Hormis le référentiel, est-ce que le CAPFE s'appuie sur d'autres éléments en ce qui concerne l'agrément des programmes ?

Il s'appuie pour l'essentiel sur les documents officiels du ministère dont le référentiel, l'ensemble des lois et des règlements qui ont des impacts sur la formation enseignante et qui fournissent des balises, par exemple, pour la formation pratique, le nombre d'heures de stage, les autorisations provisoires d'enseigner, etc.

En quoi les décisions prises par le CAPFE tiennent-elles compte de l'autonomie du milieu universitaire ?

Le CAPFE est très soucieux de faire preuve d'un grand respect envers l'autonomie de ses partenaires universitaires, car certaines décisions du CAPFE peuvent avoir de grandes conséquences sur les programmes et sur le parcours des étudiants. Certes, le CAPFE peut agréer ou retirer l'agrément d'un programme, mais on voit bien que, si on prend la décision de révoquer l'agrément d'un programme, les répercussions sont immenses. Normalement, on ne fait pas cela. Puis, les universités veulent former de bons étudiants en éducation et les recherches en éducation sur lesquelles s'appuie le référentiel sont aussi réalisées par les professeurs de ces mêmes institutions universitaires. Le CAPFE est également soucieux des intentions des universités dans leur démarche de formation : il faut être humble et vérifier avec elles leurs démarches pour mieux comprendre leurs intentions et le contexte. Ce qui compte pour nous, ce ne sont pas tant les moyens utilisés pour former les étudiants que les finalités et la cohérence entre les deux. Forme-t-on de bons enseignants au terme de leur formation ? C'est cela qui nous préoccupe, bien plus que les moyens et les ressources mobilisés.

En quoi l'agrément assure-t-il une certaine cohérence dans le profil de sortie des étudiants en enseignement ?

Il n'y a pas de profil de sortie uniforme, mais il y a une cohérence : le rôle du CAPFE est de garantir au gouvernement que les étudiantes et les étudiants, qui terminent leur formation et qui obtiennent leur brevet, sont bien formés pour enseigner et être responsables d'une classe. Chacun des étudiants qui entrent dans la profession possède des qualités différentes, a des parcours universitaires préalables différents. Malgré ces différences, ils ont tout de même les qualités pour devenir de bons enseignants. C'est la même chose lors de la formation universitaire : peut-on dire qu'il y a qu'une seule façon d'aider à devenir un enseignant ? En revanche, nous avons une idée plus précise de ce qui est nécessaire pour devenir un enseignant. Pour le CAPFE, ce qui compte, c'est le niveau de compétence suffisant atteint par les étudiants à leur sortie. Et tout cela peut évoluer : les attentes sociales envers les enseignants diffèrent selon les époques. Il y a quelques décennies, connaître le *Petit catéchisme* était un préalable pour enseigner dans les classes. Aujourd'hui, une maîtrise des outils technologiques en éducation est, en quelque sorte, un préalable. Les attentes changent et la profession enseignante doit s'adapter au monde qui l'entoure.

Est-ce que le CAPFE peut émettre des avis autres que les agréments ?

Oui, et il le fait assez régulièrement. Par exemple, le CAPFE s'est prononcé sur la validité des maîtrises qualifiantes comme formation en comparaison aux programmes du baccalauréat. À la demande de certaines personnes ou certains organismes, nous pouvons émettre des avis ayant pour thème la formation à l'enseignement.

En terminant, est-ce que la pandémie a engendré une réflexion nécessaire pour la profession enseignante ou a-t-on été témoin d'une consolidation des conditions dans lesquelles s'exerce la profession ? La pandémie fut-elle révélatrice de facteurs qu'on n'avait pas vraiment perçus auparavant ?

D'abord, lorsqu'on teste les choses, on voit si elles fonctionnent ou non. La pandémie a permis de répondre à un certain nombre de questions que nous avions, mais dont on n'avait pas tout à fait toutes les réponses.

Ivan Illich dans les années 1970 avait évoqué les jalons d'une société sans école où chaque individu choisirait ce dont il aurait besoin... et on peut constater que les outils décrits dans ses essais ressemblent aux outils actuels comme l'Internet et l'enseignement à distance. Est-ce que ça fonctionne ? Ça varie selon les apprentissages recherchés, selon point de vue, selon la manière dont ces outils sont utilisés. La pandémie nous a montré que l'expérience de l'enseignement à distance dépend des finalités que l'on veut atteindre : ceux qui ont cru que les technologies favorisant l'enseignement à distance étaient magiques ont constaté qu'elles ne l'étaient pas, alors que ceux qui croyaient que ces outils étaient diaboliques ont vu qu'ils ne l'étaient pas. Il faut pouvoir choisir les moyens les plus efficaces d'arriver au résultat voulu, mais aussi les plus économiques en termes de temps, entre autres. Ce n'est pas toujours le moyen à la mode.

Oui, en effet, un bond a été franchi avec la pandémie. La technologie facilitant l'enseignement à distance est là pour de bon et elle ouvre toutes sortes d'horizons. La généralisation de l'écriture et l'invention de l'imprimerie ont suscité aussi des espoirs et des craintes excessifs en leur temps. Cependant, on a constaté qu'il existait des conditions minimales pour utiliser les outils technologiques et que ces outils ont leurs limites, comme pour le reste. Il faut d'abord déterminer les objectifs, savoir ce que l'on veut faire avec les outils, savoir les utiliser et savoir dans quels contextes

y recourir. Il ne faut surtout pas se mettre à leur service, il faut que ces outils servent à des fins que l'enseignant établit. Une certaine tendance existe actuellement, soit celle d'utiliser les outils technologiques pour intéresser les élèves : on fait fausse route, car peu importe l'aspect novateur de l'outil, l'effet de nouveauté finit par s'estomper. Les exemples connus de ce phénomène se sont accumulés depuis 60 ans. Il faut penser d'abord à l'apprentissage, à ce que cet apprentissage peut apporter aux élèves, à sa valeur, et ensuite trouver le moyen par lequel leur faire constater et ressentir cette valeur. Sinon, on risque de ne pas stimuler le goût d'apprendre, mais le goût périssable de consommer le moyen choisi. On peut même renforcer l'illusion qu'il y a des raccourcis, que le savoir se transmet par magie, sans autre effort de la personne qui apprend que la consommation, sans construction de sa part, en passant toujours plus vite d'un court spectacle distrayant à un autre.

La finalité compte : il y a de bons et de mauvais outils, tout comme il y a de bons et de mauvais manuels scolaires, certes, mais un bon manuel peut avoir des répercussions négatives relativement aux finalités que l'on souhaite atteindre et selon la façon dont on s'en sert, alors qu'un mauvais manuel pourra avoir l'effet contraire. Il faut surtout éviter que l'outil utilisé devienne lui-même l'objet d'apprentissage ou une finalité. C'est ce que la pandémie a confirmé, tout comme l'importance des relations que l'enseignant crée entre l'élève, le savoir et les outils.



RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
PROFESSION ENSEIGNANTE

Tableau 2: Niveaux d'acquisition des compétences à travers le développement professionnel continu

Les 13 compétences	FORMATION INITIALE À L'UNIVERSITÉ		FORMATION CONTINUE	
	Avant la formation	Au terme de la formation	Lors de l'insertion professionnelle	Au fil de la carrière enseignante
COMPÉTENCES FONDATRICES				
C1	○	●	●	■
C2	○	●	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 1: au cœur du travail fait avec et pour les élèves				
C3		●	●	■
C4		●	●	■
C5		●	●	■
C6		●	●	■
C7	○	○	●	■
C8		○	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 2: à la base du professionnalisme collaboratif				
C9		○	●	■
C10		○	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 3: propre au professionnalisme enseignant				
C11		○	●	■
COMPÉTENCES TRANSVERSALES				
C12	○	●	●	■
C13	○	○	●	■

Légende

- Début de l'appropriation de la compétence
- Compétence en large partie maîtrisée
- Compétence en partie maîtrisée
- Compétence pleinement maîtrisée

Apports et limites du numérique

en formation professionnelle en temps de pandémie



SANDRA COULOMBE, Ph.D.

Professeure en enseignement professionnel,
Université du Québec à Chicoutimi



NATHALIE GAGNON, Ph.D.

Professeure en formation pratique
en enseignement professionnel,
Université du Québec à Rimouski



JO ANNI JONCAS, Ph.D.

Professeure en éducation,
Université de Sherbrooke



MICHELLE DESCHÊNES, Ph.D.

Professeure en psychopédagogie de l'enseignement,
Université du Québec à Rimouski



ANDRÉANNE GAGNÉ, Ph.D.

Professeure en formation pratique,
Université de Sherbrooke



MYLÈNE BEAULIEU, Doctorante en éducation

Chargée de cours,
UQAM



CHANTALE BEAUCHER, Ph.D.

Professeure en enseignement professionnel,
Université de Sherbrooke



ANNIE DUBEAU, Ph.D.

Professeure en enseignement
professionnel et technique,
UQAM



CLAUDIA GAGNON, Ph.D.

Professeure en enseignement professionnel,
Université de Sherbrooke

Depuis mars 2020, les mesures sociosanitaires ministérielles mises en place pour freiner la propagation du Covid-19 ont déstabilisé les équipes enseignantes en formation professionnelle (FP). Elles ont dû, d'abord, poursuivre l'enseignement complètement en ligne, puisque le Québec en entier était confiné à domicile, et par la suite, réorganiser la formation en fonction des règles de distanciation sociale et de précautions sanitaires. À partir de résultats provenant d'un sondage mené par Gagné et al. (2021) auprès des personnes enseignantes, ce texte fait ressortir un faible sentiment de compétence, une préparation inadéquate des équipes enseignantes et une certaine inadéquation des outils numériques pour enseigner en FP. Surtout, il soulève des enjeux liés aux répercussions à long terme de ces changements imposés sur le travail enseignant en FP.

La formation professionnelle (FP) qualifie la main-d'œuvre québécoise dans 196 programmes d'études regroupés dans 21 secteurs de formation. Ces programmes sont offerts selon des modalités d'organisation et de formation variées pour répondre à des environnements et des contextes très différents. Les équipes enseignantes doivent tenir compte de ces modalités pour planifier et prendre en charge l'enseignement et l'apprentissage, lesquelles ont été fortement bousculées par la pandémie de Covid-19. Ce contexte sanitaire inédit a pesé lourd sur les épaules du personnel des centres de formation professionnelle (CFP). Ce texte propose un regard sur le sentiment de compétence des personnes enseignantes pour utiliser le numérique à des fins de la FP et sur l'inadéquation des outils technologiques pour enseigner certains métiers.

Conditions d'enseignement et d'apprentissage en FP

L'enseignement en FP exige de planifier et de sélectionner des modalités de formation appropriées au développement et à l'exercice des compétences propres aux métiers (Gagnon et Tremblay, 2016). À titre d'illustration, l'enseignement d'une notion de mathématique en coiffure ou en charpenterie menuiserie, tout comme l'apprentissage d'un joint de soudure en soudage-montage ou en mécanique automobile ne se planifient pas de la même manière et ne se déploient pas dans les mêmes conditions. Ainsi, la FP est offerte, en cohérence avec le métier enseigné, dans des environnements variés : classe, atelier, garage, serre, chantier, laboratoire, salle à manger, etc., en divers modes d'enseignement (enseignement traditionnel ou individualisé, en présentiel, à distance ou en mode hybride) en incluant dans la plupart des cas de la formation pratique prenant également des formes variées (stages, alternance travail-études, apprentissage accru en milieu de travail) (Gagnon, 2020).

Enseigner en FP à l'ère du numérique et d'une pandémie

Désormais, la connexion quasi constante à Internet et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication influencent la société dans tous ses aspects : communication, habitudes de vie, loisirs, travail, école, etc. (Cody et al. 2016). En éducation, les technologies habitent le quotidien des individus et font plus largement partie intégrante des systèmes d'éducation (MÉES, 2019). Elles peuvent notamment soutenir la planification de l'enseignement-apprentissage, la création de matériel pédagogique, la communication et le partage de documents en plus de permettre un accès simplifié aux connaissances et aux bases de données (Plamondon et Ross, 2020). Le marché du travail a aussi été saisi de cette évolution numérique, les TIC étant devenus des outils de travail incontournables

(Adams, 2018 ; Weber, 2018) grâce à la miniaturisation des appareils, à la robotisation et à l'intelligence artificielle (Webb et al., 2020). La FP s'est ainsi ajustée au fil des années au numérique modifiant considérablement l'enseignement et l'apprentissage et reflétant ses progrès dans les métiers enseignés.

En mars 2020, en réponse à la pandémie mondiale de la COVID-19, le gouvernement du Québec a imposé des mesures de distanciation sociale, d'hygiène et de salubrité. Les centres de formation professionnelle ont été affectés de manière importante par ces mesures, demandant des changements drastiques sur les plans organisationnels, pédagogiques et technologiques. Ces changements ont dû être réalisés rapidement et ajustés dans l'action. Plusieurs d'entre eux impliquaient une mobilisation du numérique, le plus évident étant le passage à l'enseignement en ligne. Bien que le numérique occupe une place de plus en plus marquée dans le milieu de l'éducation, la pandémie lui a fait prendre un tout nouveau virage qui mérite l'attention.

Entre sentiment de compétence et adéquation des outils numériques pour la FP

Gagné et al. (2021), à l'issue d'un sondage sur l'expérience d'enseignement en FP pendant la pandémie –auquel ont répondu 992 personnes enseignantes et 118 personnes conseillères pédagogiques– montrent que ni l'enseignement ni l'apprentissage en FP ne peuvent faire l'objet d'une seule et même consigne ou se mouler à une modalité unique pour tous les programmes d'études. Dès les premiers jours de pandémie, le personnel des CFP a dû adapter, ajuster et parfois transformer de façon importante leurs pratiques enseignantes. Ces changements ont fait ressortir un faible sentiment de compétence, une préparation inadéquate pour mobiliser le numérique et une inadéquation des outils numériques pour l'enseignement de certains métiers.

Un faible sentiment de compétence

Un sentiment de compétence s'explique par des perceptions d'efficacité individuelle, d'estime de soi par rapport aux situations de travail, aux problèmes rencontrés et aux défis à relever (Bandura, 2007). Les personnes dotées d'un sentiment de compétence élevé abordent les tâches à réaliser comme des défis à relever. Elles choisissent généralement de s'y engager, persèverent lorsqu'elles sont confrontées à des difficultés et réussissent mieux que celles qui doutent de leur compétence. Les personnes ayant un sentiment de compétence moins élevé ou faible tendent à éviter de s'engager, abandonnent lorsqu'elles sont confrontées à des difficultés et réussissent moins bien ou encore vivent plus de stress.

Les résultats de Gagné et al. (2021) signalent toutefois que 45 % des personnes consultées se sentaient « pas du tout à l'aise » ou « moyennement à l'aise » avec les outils pour enseigner à distance ou en ligne. En outre, le tableau 1

montre qu'enseigner à distance, s'approprier les outils ou les plateformes numériques et obtenir du matériel pour enseigner à distance représentaient de très grands défis ou des défis modérés pour la majorité d'entre elles.

Tableau 1. Perceptions des défis occasionnés par la fermeture des CFP au printemps liés à l'usage du numérique (992 personnes répondantes), adapté de Gagné et al. (2021)

	Un très grand défi		Un défi modéré		Un petit défi		Pas un défi	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Faire de l'enseignement ou du suivi à distance	344	35	272	27	119	12	65	7
M'approprier adéquatement les outils et les plateformes	315	32	332	39	170	17	104	10
Obtenir du matériel informatique nécessaire au travail à distance	298	30	200	20	158	16	225	22

Le virage numérique est donc tributaire de l'accès et de la connaissance des outils technologiques nécessaires pour enseigner à distance ou en ligne. Il devrait également s'effectuer par le biais du développement de matériel pour offrir une formation adaptée aux élèves et aux conditions d'apprentissage en ligne et à distance.

Répercussions à long terme sur le travail des intervenants en FP

Si la nature des répercussions à long terme n'est pas encore documentée, il apparaît néanmoins qu'un grand nombre de personnes répondantes estiment que la pandémie aura des effets à long terme sur leur travail. En effet, 54% considèrent qu'elle aura des répercussions majeures, alors que seulement 13% ont indiqué envisager de faibles répercussions. Il semble donc impératif de s'interroger, dès maintenant, sur la nature de ces répercussions sur le travail enseignant en FP pour mieux envisager l'avenir. Seront-elles surtout liées à l'intégration et à l'usage des technologies pour des portions de formations pouvant être offertes à distance ou en ligne ? Est-ce que ces répercussions se feront sentir sur la conception de la formation, sa prise en charge ou même l'offre de formation hors Québec ? Comment se manifesteront les écarts entre les équipes enseignantes à l'aise avec le numérique et celles qui le sont moins ? Qu'en est-il des répercussions chez les élèves en termes notamment de motivation, de persévérance scolaire et d'insertion sur le marché du travail ? Comment les TIC permettent-elles d'offrir du soutien aux élèves et de réaliser des suivis dans le cadre de l'enseignement à distance ? Quelle place la compétence numérique doit-elle prendre dans les formations à l'enseignement professionnel ?

Inadéquation du numérique pour certains programmes de la FP

Pour apprendre un métier, entrer en relation avec des clients (assistance-dentaire, esthétique, etc.) et utiliser de la machinerie spécialisée (conduite d'engins de chantier, mécanique de machinerie fixe, etc.) sont incontournables et, dans tous les cas, le développement de compétences professionnelles passe par la pratique de gestes professionnels. Dans ce sens, dans l'état actuel du développement des technologies, tout ne peut pas être enseigné ou appris à distance (ex. : appliquer une teinture à cheveux, débosser une voiture, effectuer une soudure). Ainsi, pendant la première période de confinement du printemps 2020, plusieurs personnes interrogées n'ont tout simplement pas été en mesure d'offrir un enseignement en ligne. D'une part, seulement 40 % des personnes interrogées ont enseigné à distance ou en ligne, en fonction des directives de leur CFP. D'autre part, 44% des personnes ont complètement cessé l'enseignement pendant cette première période de confinement, dont 32% parce que leur CFP était fermé, 7% parce que les compétences pratiques ne pouvaient pas être enseignées et 5% par manque de consignes claires. À l'automne 2020, alors que la propagation du virus était plus limitée qu'au printemps, 75% des personnes répondantes offraient leur enseignement en présence, près de 16% le faisaient de façon hybride et un petit nombre (7%) complètement en ligne.

Conclusion

L'arrivée abrupte des outils numériques (plateformes, outils collaboratifs, outils sondages, etc.) pour enseigner en ligne en FP depuis 2020 a bouleversé l'enseignement en FP déjà complexe et hétérogène en termes de contextes. À l'instar de Gremion, Cody, Coen, Coulombe, Giroux et Dubord (2017) et à la lumière des réponses à l'enquête sur l'expérience enseignante en contexte de pandémie, il nous apparaît essentiel de différencier les parcours liés au développement de la compétence numérique (par ex. formations sur l'intégration des TIC en enseignement pour les novices, les initiés et les experts) et de respecter les particularités de chaque programme de FP. Après 18 mois de pandémie, il

serait intéressant certes que les équipes d'intervenants en FP partagent différentes pratiques d'intégration et d'usage des TIC, autant celles efficaces que celles qui le sont moins. Il serait toutefois utopique d'imposer un changement unique pour tout le monde et de façon rapide. En tant que principales responsables des formations offertes, les équipes enseignantes réclament plus de temps, des outils ou des mesures leur permettant ainsi de relever ces défis s'ils perdurent dans le temps. Ainsi, il faut considérer les intervenants en FP comme des apprenants et avoir le souci de combler leurs besoins d'apprentissage en leur offrant du soutien, de la formation souple et adaptée. Il faut leur donner du temps pour réfléchir aux adaptations possibles et nécessaires et pour expérimenter.

Références

- Adams, A. (2018). Technology and the labour market : the assessment. *Oxford review of economic policy*, 34(3), 349-361.
- Bandura, A. (2007). Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle, 2^e éd. Bruxelles : De Boeck.
- Cody, N., Coulombe, S., Giroux, P., Gauthier, D. et Gaudreault, S. (2016). Pratiques, objets et finalités de collaboration en lien avec l'intégration des tablettes numériques dans une école secondaire. *Canadian Journal of Learning and Technologies*, 42(3), 1-16. <https://doi.org/10.21432/T2KK7S>
- Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(4), Hors-série, 1-13. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.682>
- Gagné, A., Beaucher, C., Coulombe, S., Beaulieu, M., Gagnon, C., Joncas, J.-A., Chartrand, S. et Mongeon, M. (2021). *Impacts de la pandémie de la COVID-19 sur l'expérience des enseignants et des conseillers pédagogiques en formation professionnelle*. Rapport de recherche. Observatoire de la formation professionnelle du Québec.
- Gagnon, C. et C. Tremblay. (2016) La macroplanification sur la compétence. Dans Beaucher, C et C. Gagnon (dir.) *Enseigner en formation professionnelle. Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces* (pp.152-186) Chenelière éducation.
- Gagnon, C. (2020). Accompagnement les élèves dans le cadre des stages : un processus en trois temps. Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.) *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (pp. 315-336). PUQ
- Gremion, C., Cody, N., Coen, P.F., Coulombe, S., Giroux, P. et N. Rebord. (2017). *12 commandements contre l'intégration des TIC*. Février 2017. <https://auptic.education/wp-content/uploads/2017/02/Gremion-Cody-Coen-Coulombe-Giroux-Rebord-2017.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (MÉES). (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-referance-competence-num.pdf
- Petit, M. et Dionne, L. (2021). Introduction. Dans M. Petit (dir.), *Accompagner les stagiaires en enseignement à l'aide du numérique* (pp.15-22). Éditions JFD.
- Plamondon, M. et Ross, S. (2020). L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.) *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (pp. 235-258). PUQ.
- Webb, M., Fluck, A., Magenheimer, J., Malyn-Smith, J., Waters, J., Deschênes, M. et Zagami, J. (2020). Machine learning for human learners : opportunities, issues, tensions and threats. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09858-2>
- Weber H. (2018) Increasing Inclusive Capacity of Vocational Education and Training (VET) Organizations with Digital Media and ICT. Dans K. Miesenberger et G. Kouroupetroglou (dir.), *Computers Helping People with Special Needs*. ICCHP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 10896. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94277-3_54

Plus que jamais, un enseignement hautement efficace s'impose !



STEVE BISSONNETTE, Ph.D.

Steve Bissonnette est professeur titulaire au Département d'éducation à la TÉLUQ. Son domaine de spécialisation est l'intervention en milieu scolaire. Il a travaillé auprès des élèves en difficulté et du personnel scolaire dans les écoles élémentaires et secondaires. Le professeur s'intéresse aux travaux sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles, à l'enseignement explicite, à la gestion efficace des comportements ainsi qu'aux approches pédagogiques favorisant la réussite des élèves en difficulté



CHRISTIAN BOYER

Christian Boyer est chercheur indépendant SESSIONS

Boyer et Bissonnette (2021) ont recensé 19 études ayant analysé les effets du premier confinement et de l'enseignement virtuel sur le rendement d'environ 13 millions d'élèves provenant d'écoles primaires et secondaires réparties un peu partout dans le monde (Angleterre, Australie, Belgique, Canada, États-Unis, France et Pays-Bas). L'analyse des recherches montre que les résultats des élèves

...ont tendance à être généralement négatifs en lecture principalement pour les élèves du primaire et parfois plus fortement en mathématique. Les écarts de rendement au primaire entre les élèves à risque et les autres élèves semblent s'accroître, et ce, même dans l'un des pays les mieux préparés à basculer en enseignement à distance, les Pays-Bas (Engzell, Frey et Verhagen, 2021). Sur la base des effets observés à ce jour, Dorn et ses collègues (2020) estiment que les élèves pourraient en moyenne perdre de 5 à 9 mois d'apprentissage d'ici la fin de juin 2021 et ceux plus vulnérables pourraient avoir un retard de 6 à 12 mois... (Boyer et Bissonnette, 2021, pp. 8-9).

Sur la centaine de pays dont l'Unesco possède des données sur la fréquentation scolaire au cours de la Pandémie du COVID-19 qui débuta en mars 2020, de nombreux pays ont vécu jusqu'à maintenant entre deux et cinq confinements dont le total de semaines à l'extérieur de l'école et, potentiellement en enseignement à distance, est égal à 41 semaines ou plus¹. Par exemple, au mois de septembre 2021, aux États-Unis les écoles ont été fermées 58 semaines en moyenne depuis mars 2020, au Canada 51 semaines, en Inde 69 semaines, au Brésil 65 semaines, en France 12 semaines et au Royaume-Uni 27 semaines.

Par conséquent, sur la base des résultats présentés par Boyer et Bissonnette (2021) et cités précédemment, qui reposent principalement sur un confinement de 10 à 15 semaines au début de la Pandémie, il est possible d'appréhender des résultats encore plus négatifs dans les prochains mois pour l'ensemble des enfants. Dorn, Hancock, Sarakatsannis et Viruleg (2021) confirment cette appréhension :

Notre analyse montre que l'impact de la pandémie sur l'apprentissage des élèves de la maternelle à la 12^e année a été important, les élèves ont en moyenne cinq mois de retard en mathématiques et quatre mois en lecture à la fin de l'année scolaire [en juin 2021] ... En mathématiques, les élèves des écoles majoritairement noires ont terminé l'année avec six mois de retard d'apprentissage, les élèves des écoles à faibles revenus avaient sept mois en moyenne de retard d'apprentissage... (p. 2).

À ces retards scolaires s'ajoutent de nombreuses conséquences psychosociales en ce qui concerne les niveaux d'anxiété, les taux de dépression, les difficultés de concentration, l'isolement social et la diminution de l'activité physique (Boyer et Bissonnette, 2021). Il semble bien que les enfants du préscolaire souffrent aussi de la non-fréquentation, leur développement émotionnel et comportemental étant sensiblement affectés (Cantiani et al. 2021).

En somme, les effets provoqués par la pandémie et le recours à l'école virtuelle sont majoritairement négatifs pour l'ensemble des élèves. Nous tenons à rappeler que les effets négatifs de l'école virtuelle avaient été montrés bien avant la pandémie (Boyer et Bissonnette, 2021). À l'instar du superintendant de l'instruction publique de Virginie, nous affirmons que « les élèves ont besoin d'être en classe sans être perturbés pour apprendre efficacement » (Natanson, 2021). Or, pour maximiser l'apprentissage il importe, plus que jamais dans cette période trouble pour l'apprentissage et le développement des enfants, de mettre en place auprès de ces derniers un enseignement hautement efficace.

L'enseignement efficace

Les recherches en pédagogie ont montré, depuis plus de 50 ans, qu'il existe des pratiques d'enseignement qui font davantage progresser les élèves (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Un enseignement efficace implique trois dimensions : 1. la gestion des comportements (gestion de la classe), 2. la gestion de l'enseignement (pratiques pédagogiques) et 3. la gestion du curriculum (l'alignement curriculaire). Nous présentons brièvement quelques interventions en lien avec chacune de ces dimensions.

La gestion efficace des comportements ou de la classe comprend deux types d'interventions : les interventions préventives et les interventions correctives. Les interventions préventives favorisent l'adoption des comportements attendus permettant l'apprentissage, tandis que les interventions correctives sont à employer lorsque des élèves manifestent des écarts de conduite, et ce malgré la mise en place des interventions préventives. De nombreuses recherches ont montré que les enseignants qui gèrent efficacement leur classe effectuent davantage d'interventions préventives que leurs collègues qui ont moins de succès (Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016).

Ainsi, la première préoccupation du personnel enseignant en gestion des comportements doit être la prévention. Pour bien illustrer le tout, Knoster (2008) parle de la règle du 80/20 pour indiquer que 80 % des interventions de l'enseignant doivent consister d'abord dans la prévention, et 20 % ensuite dans des interventions correctives. Pour favoriser les comportements attendus et prévenir les écarts de conduite, l'enseignant doit :

1. Établir une relation amène avec ses élèves ;
2. Créer un environnement sécurisant, ordonné, bienveillant et généralement prévisible, notamment en enseignant explicitement les comportements désirés et en renforçant leur manifestation ;
3. Encadrer et superviser de façon constante les activités des élèves ;
4. Organiser le fonctionnement de la classe afin de minimiser les pertes de temps ;
5. Utiliser les pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage.

À chacune de ces interventions correspond un ensemble de stratégies. Ces dernières représentent les actions concrètes que l'enseignant doit accomplir au quotidien pour prévenir les écarts de conduite et favoriser l'adoption de comportements appropriés. Quoiqu'il faille utiliser une plus grande proportion d'interventions préventives, il s'avère nécessaire d'utiliser également des interventions correctives auprès des élèves qui présentent des écarts de conduite.

Pour la gestion des écarts de conduite mineurs, l'enseignant peut recourir à des interventions indirectes comme : contrôler par la proximité, donner des directives non verbales, ignorer intentionnellement et renforcer de manière différenciée, etc. Si le comportement persiste, l'enseignant peut opter pour des interventions directes comme : rappeler la consigne, rediriger l'élève, réenseigner et pratiquer le comportement attendu, offrir un choix à l'élève, recourir aux conséquences formatives, rencontrer l'élève individuellement, etc. (Bissonnette et al., 2016). Le recours

aux interventions correctives prend appui sur la mise en place au préalable des interventions préventives. Ces deux types d'intervention contribuent à diminuer le désordre dans la classe, à maximiser le temps d'enseignement et celui dévolu à l'apprentissage des élèves.

La gestion de l'enseignement (les pratiques pédagogiques) : permettre un apprentissage optimal pour tous les élèves...

Enseignement efficace

L'enseignement efficace permet une élévation de la moyenne de l'ensemble des résultats des élèves, une réduction de la variance de l'ensemble des résultats et **une diminution** de la corrélation entre les caractéristiques initiales des élèves (origine socio-économique) et leurs résultats (Bloom, 1979).

Des études ayant mesuré la valeur ajoutée de l'enseignante et l'enseignant (Grossman et al., 2010 ; Grossman 2011) ont montré que ceux qui font le plus progresser leurs élèves utilisent un enseignement explicite. De même, une méta-analyse ayant synthétisé les résultats provenant de 362 recherches, publiées entre 1963 et 2006, impliquant au-delà de 30 000 élèves a également montré l'efficacité supérieure de l'enseignement explicite sur les apprentissages en lecture, en écriture et en mathématiques auprès des élèves en difficulté et de ceux à risque d'échecs (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010).

L'enseignante et l'enseignant qui enseignent explicitement évitent l'implicite et le flou qui nuisent à la compréhension et en corollaire, à l'apprentissage. Pour y arriver, il ou elle met en place un ensemble de mesures de soutien aidant les élèves dans leur processus d'apprentissage. Ces mesures de soutien ou d'étayage passent par les actions de dire, de montrer et de modéliser ainsi que de guider les élèves dans leur apprentissage (Gauthier et al., 2013). Dire, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et les objectifs visés par la leçon. Dire, aussi au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin. Montrer et modéliser, dans le sens de rendre explicite aux élèves l'accomplissement d'une tâche en l'exécutant et en la raisonnant devant eux, et en énonçant à voix haute les différentes étapes de son raisonnement. Guider, au sens d'amener les élèves à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation de pratique. Guider, aussi au sens de leur fournir une rétroaction appropriée, succincte et rapide afin que les élèves construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit. La fonction principale de ces mesures de soutien est d'éviter les errements dans l'enseignement et l'apprentissage tout en évitant également de surcharger la mémoire de travail des élèves.

L'enseignement explicite se poursuit alors graduellement par la pratique guidée ou dirigée et se termine avec la pratique autonome ou indépendante. La pratique dirigée permet d'ajuster et de consolider la compréhension dans l'action accompagnée d'une rétroaction. La pratique autonome fournit de multiples occasions d'apprentissage nécessaires à la maîtrise et à l'automatisation des connaissances et des habiletés. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant modèle, au début d'une leçon, devant les élèves, ce qu'il faut faire, pour ensuite les accompagner en pratique dirigée afin qu'ils s'exercent à leur tour, de façon qu'ils soient capables, en bout de course, d'accomplir seuls la tâche en pratique autonome. Le questionnement ainsi que la rétroaction devront être constants tout au long de la démarche pour s'assurer que les comportements cognitifs des élèves se déploient adéquatement.

La gestion du curriculum (l'alignement curriculaire) : s'assurer d'enseigner ce qui doit être enseigné...

La gestion du curriculum implique une congruence importante entre le programme d'études prescrit, l'enseignement fourni et l'évaluation réalisée, ce qu'il convient de nommer *l'alignement curriculaire*. L'alignement curriculaire vise à assurer une correspondance élevée entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation (Cohen, 1995).

Pour mettre en application cet alignement, la première étape consiste à définir le plus clairement possible ce qui méritent d'être maîtrisés en termes de connaissances ou d'habiletés, ce qui implique une priorisation, tout n'étant pas égal par ailleurs. Ensuite, il faut préciser la performance désirée pour chacun des objectifs et des contenus prioritaires. La définition de cette performance doit essentiellement répondre à la question : comment peut-on observer et juger le degré de maîtrise de telle connaissance ou habileté (compétence) en termes de comportements observables ou de manifestations ? Il importe d'identifier des critères précis qui permettront d'évaluer le niveau de maîtrise des connaissances prévues ou des habiletés (compétences) à développer. Ainsi, cette première étape permet de clarifier le curriculum, de le concrétiser, voire de le matérialiser, afin de faciliter son enseignement et éventuellement, son évaluation (Gauthier et al., 2013).

La deuxième étape, l'enseignement, impose la planification de séquences d'apprentissage qui permettra aux élèves d'acquérir les connaissances visées et de développer les compétences prévues par le curriculum. Cette étape exige la planification de situations d'apprentissage concordantes avec le curriculum et ce qui est priorisé, ce qui permet aux élèves de comprendre, d'appliquer et de pratiquer ce que l'on attend d'eux.

La troisième étape, l'évaluation, représente le moment ultime puisqu'il s'agit de vérifier si les élèves maîtrisent les connaissances prévues, appliquent adéquatement les concepts et déploient les habiletés visées par le curriculum. L'évaluation permet de juger le degré de maîtrise des connaissances, le niveau de développement des habiletés que les élèves ont acquis à la suite des expériences d'apprentissage effectuées en salle de classe. L'évaluation porte sur ce qui a été enseigné, c'est-à-dire sur ce qui a fait objet d'apprentissage en salle de classe.

Ainsi, le principe de l'alignement propose de traduire un curriculum prescrit en un curriculum réalisé et atteint par les élèves. Les travaux menés depuis le début des années 80 par Cohen (1987 ; 1995) montrent que l'alignement curriculaire explique environ 50 % de la variance observée dans la performance scolaire des élèves. De plus, les recherches de Cohen indiquent que les effets positifs obtenus proviennent d'interventions réalisées tant avec des élèves du primaire que du secondaire, et ce, dans plusieurs disciplines : résolution de problèmes, chimie, lecture et écriture.

Conclusion... Et l'éléphant dans la pièce ?

La pandémie et le recours à l'enseignement virtuel ont créé des retards importants chez de nombreux élèves, et plus particulièrement les élèves à risque. Le tableau semble assez clair : les écarts entre les élèves, un peu partout dans le monde, se sont accentués tandis que les moyennes générales de rendement ont généralement fléchi (Boyer et Bissonnette,

2021). Serait-il possible éventuellement de rattraper ces retards, d'augmenter les moyennes générales et de diminuer les écarts entre les élèves en ne faisant que des changements mineurs dans l'enseignement et les pratiques, le tout dans le cadre temporel habituel ? Non, les travaux sur la récupération des retards scolaires des élèves à risque et sur l'efficacité des interventions orthopédagogiques n'indiquent pas des matins qui chantent (Boyer, 2010). Il apparaît plus probable que si nous n'entreprenons pas des changements majeurs dans l'enseignement (pour le rendre hautement efficace), le suivi des élèves à risque (en classe et en orthopédagogie) et dans le cadre temporel habituel, cette génération d'élèves maintiendra et accentuera ses retards d'apprentissage...

Plus que jamais, il faut adopter les objectifs de l'enseignement efficace de Bloom qui consiste à augmenter les moyennes de rendement de l'ensemble des élèves, à réduire les écarts de rendement entre les élèves afin de diminuer la corrélation entre l'origine socio-économique des élèves et leurs résultats (Bloom, 1979). Pour se faire, il faut maximiser l'apprentissage des élèves en employant une bonne gestion de classe et en utilisant un enseignement explicite qui se centre sur les éléments prioritaires du curriculum. Finalement, il nous apparaît limpide que nous, les gens qui œuvrons en milieu scolaire, avons la responsabilité morale de développer rapidement un enseignement hautement efficace, nécessairement en présentiel, pour avoir une chance d'aider les élèves à risque à rattraper leur important retard d'apprentissage, et pour l'ensemble des élèves de nos écoles qui sont également affectés.

¹ Voir le site de l'Unesco : <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>

Références

- Bissonnette, S., Gauthier, C., et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Bloom, B.S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Editions Labor.
- Boyer, C. (2010). *Le programme orthopédagogique DIR en lecture — L'intervention intensive en lecture*. Montréal : Éditions de l'Apprentissage
- Boyer, C., et Bissonnette, S. (2021). *Les effets du premier confinement, de l'enseignement à distance et de la pandémie de COVID-19 sur le rendement scolaire - Après la pandémie, faudrait-il généraliser l'usage de l'école virtuelle à toutes les clientèles et en toutes circonstances ?* Montréal : Éditions de l'apprentissage. <https://tinyurl.com/f8aszks>
- Cantiani, C., Dondena, C., Capelli, E., Riboldi, E. M., Molteni, M., et Riva, V. (2021). Effects of COVID-19 Lockdown on the Emotional and Behavioral Profiles of Preschool Italian Children with and without Familial Risk for Neurodevelopmental Disorders. *Brain sciences*, 11(4), 477.
- Cohen, S. A., (1987). Instructional Alignment : Searching for a Magic Bullet. *Education Researcher*, 16(8), 16-20.
- Cohen, S. A. (1995). Instructional Alignment. In Block, J. H., Eversson, S. T., Guskey, T. R. *School Improvement Programs. A Handbook for Educational Leaders*. (pp. 153-181). New York : Scholastic Leadership Policy Research.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., et Viruleg, E. (2021). *COVID-19 and education : The lingering effects of unfinished learning*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et la réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Québec : Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Grossman, P. (2011). *Protocol for Language Arts Teaching Observations*. www.gse.harvard.edu/ncte/news/NCTE_Conference_PLATO_Grossman.pdf
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J., Boyd, D., et Lankford, H. (2010). *Measure for measure : The relationship between measures of instructional practice in middle school english language arts and teachers' value-added scores*. Working paper 16015. www.caldercenter.org/upload/CALDERWorkPaper_45.pdf
- Natanson, H. (2021). *Standardized testing scores drop in Virginia, reflecting impact of pandemic*. Education, The Washington Post, 2 septembre. https://www.washingtonpost.com/local/education/virginia-school-exams-sol-scores-covid/2021/09/01/781483a2-0b4f-11ec-aea1-42a8138f132a_story.html

Central Conundrum

High Failure Rate is Pachyderm in Classrooms



BRADLEY, JON G., Ph.D.

Bradley, Jon G., PhD, is a retired Professor from the Faculty of Education of McGill University with approximately 45-years within the Anglophone Quebec educational landscape as an elementary teacher, CEGEP lecturer, curriculum consultant, and teacher-in-training advisor/professor.



ALLISON, SAM, BSC. ECON. HON (LSE), M.A.

Allison, Sam, BSc. Econ. Hon (LSE), M.A. McGill, is a retired secondary and university level history teacher. He served on Quebec's History Task Force, the Textbook Evaluation Committee, the Provincial History Examination Committee, and was Vice Chairperson of both the Provincial Association of History Teachers and the Jeanie Johnston Educational Foundation.

As teachers and students flocked back to schools this Fall attempting to re-establish a sense of educational normalcy, many education and social issues remain unresolved. As but one example, will primary teachers find, as reported by ESGI (2021), that approximately 50% of returning children will exhibit significant learning loss as a result of a year-and-a-half of staggered schooling? Overall, teachers and students (and maybe even parents) will be faced with the daunting tasks of not only filling in any background academic weaknesses but, also, tackling new curricular demands. How will classroom practitioners balance “catch-up” with “forward” on an unsettled landscape?

While serious and long-term research is still ongoing, initial indications are that remote learning has been a failure. There are many impediments ; for example, the idea of productive learning occurring alone in front of a monitor, or that adolescents can maintain interest without personal contact, or even that the privacy and sanctity of the overall learning situation will not be influenced by distractions from other family members via eaves-dropping. For many educators, along with society's overall well-being, remote learning was a necessary stopgap measure that inadequately substituted in a time of need but must not become the norm (Olen, 2020).

The 2021-2022 school year will not be an easy and bump-free transition. It is anticipated that there will be major hiccups. Whatever the many and varied foreseen and unanticipated issues, hundreds of teachers and thousands of students will experience uncertainty as the demands of academic rigor are reimposed.

The Approaching Storm

Notwithstanding whatever new conundrums may emerge to challenge both learner and educator, our educational landscape cannot escape our own home-made complex Gordian-Knot !

The Report from the "Institut du Quebec" (in partnership with the Conference Board of Canada as well as HEC Montreal) by senior authors Simon Savard and Mia Homsy, was released in the spring of 2018. Unfortunately, the Report was expeditiously dismissed and diminished by politicians and education commissioners/administrators at all levels. Regretfully, possible follow-up critical in-depth investigations by the popular press were minimal. As but one example, then education minister Sebastien Proulx immediately objected to the educational comparisons noted in the Report suggesting that the Report was biased and inaccurate. Further, he even postulated that differentiation with other provincial and state education systems was illogical especially as Quebec has a proven system that is unique and, as such, not open to authentic correlation.

The official conviction that Quebec's system cannot be compared to others as Quebec is so unique and special defies logic but, more importantly, stifles meaningful reflections. Relying on self-evaluation without outside scrutiny can lead to inaccurate insular conclusions that may be counterproductive. Additionally, in a strange twist, Proulx attempted to shift emphasis from the criticisms and observations embedded in the Report by suggesting that parents must share blame.

"We need people to get involved. Historically, on the francophone side, yes, we've had school dropouts but there is also a parental-dropout problem. It is not valorized enough. We have to look at ourselves in the eye as a society" (Goodman, 2018).

What so angered Mr. Proulx, perhaps along with an impending provincial election, was the stark conclusion that Quebec's public education system was failing, has a long track-record of floundering, and there are no indications that our major shortcomings will even be addressed.

Importantly, a damning analysis from a respectable home-based research institute must not be so cavalierly disregarded without serious thought.

While acknowledging that selected Quebec students do score well on specific subject international test comparisons (i.e., PISA), the authors caution that, overall, the school system has not attained success when compared to neighbouring Canadian and American systems. This study specifically examined graduation rates for students who complete their secondary program within the normal five-year time frame ; that is, commencing in secondary I and graduating at the end of secondary V. The researchers looked at both public and private schools as well as English and French school boards.

As a caution, the "uniqueness" of the Quebec system was clearly noted. Notwithstanding the imposition of CEGEP between the end of secondary schooling and university entrance, the Quebec system is also incumbered with language issues ; that is, French and English systems. Complicating the situational language issue is the reality that public French schools must accept and deal with all immigrants regardless of the students' past schooling experiences and personal languages.

Afterall, every public elementary and secondary school in North America accepts students from different cultural backgrounds with many languages on a regular sustained basis and achieves much greater success than Quebec's system.

Furthermore, the Quebec scene is significantly complicated by an exceeding large and expanding provincially supported private school network. It is important to note that Quebec has the largest network of state supported private schools in North America. It is estimated that 20% of eligible secondary students attend a private school in Quebec which is well above the Canadian average of 5%. Notwithstanding these peculiarities complicating comparisons, the Report came to a singular resounding conclusion.

Shocking Realities

The significant finding was that the overall Quebec graduation rate was a dismal 64% when tracked over the normal five-year secondary period. As comparison, private schools in the same period maintained a graduation rate closer to 84% ; full twenty percentage points higher ! The Report further noted that while Quebec's graduation rate has remained relatively stable over the last ten years, the Ontario graduation rate, for comparison purposes, has dramatically increased from the low-70s to almost 85% over the same time frame, demonstrating a significant increase.

One of the complications clouding meaningful comparisons is Quebec's insistence that students be permitted seven years to complete a five-year secondary school. That is, graduation rates at the end of secondary V are not relevant as Quebec students have until an artificially selected secondary VII to reach normal graduation standards. Quebec is the only jurisdiction in North America to add two full years in order to calculate successful high school graduation rates.

On a pan-Canadian level, Quebec is at the rear of the pack. The overall graduation rate in Canada is approximately 77%. Notably, in comparison, the provinces of Ontario, New Brunswick and Nova Scotia, for example, have an 84% graduation rate. In a stark reality check, the Report notes that the lowest graduation percentage in the United States is the District of Columbia at 69% - which is still a solid 5% higher than Quebec !

The Report teased out gender data that foreshadows a bleak future for many of Quebec's youth. Specifically, only half of boys initially graduate after five years. This disparity between successful males and successful females ripples throughout the entirety of Quebec society. In comparison, the Canadian national average of successful graduating boys is closer to 80% for girls and 70% for boys. Interestingly, Quebec's Anglophone school boards exhibit the largest graduation rates in the public system with 80% of female and 70% of male students meeting the necessary academic standards. Nonetheless, the disparity in Quebec between successful male and female graduation demands attention.

The Report does highlight some success. Eventually, and considering the two-year extension, the graduation rate increases to 80%. The authors note that adult high school graduation success rate for Quebecers - by the somewhat advanced age of 34 - is a sort of respectable 89%. Still, in contrast, the rate for the same age group in British Columbia, Prince Edward Island and Nova Scotia is 93%.

In a final soupcon of success, the Report notes that Quebec has managed to decrease its dropout rate. Dropouts are those students who officially leave school (at aged 16 in Quebec while Ontario sets this school leaving age at 18) and do not (re)enroll in any form of continuing education. The rate in 2000 was 20% and improved to 12% in 2015.

An Investigative Possibility

In another era of educational distress, the Royal Commission of Inquiry on Education in the Province of Quebec (aka, the Parent Commission of 1961-1964), examined the overall scholastic landscape and carefully reviewed Quebec's educational history. Further, the Commission postulated a number of realistic/practical scenarios that might lead to improvement.

For the last sixty years, the Parent Commission has hung over our school system akin to the Sword of Damocles. It is a revered set of documents which contemporary educators and policy makers seek for validation and justification. However, the early-1960s are not the early-2021s ! The Quebec and North American educational scenes of today (and moving into the mid-century) are beset with new conundrums demanding a forward-looking lens, seeking creative insight, rather than one anchoring antediluvian solution rooted in the senescent past.

The notions, as examples, that more central Ministry control is essential or renaming school boards will automatically improve academic performance or expanding existing programs to include 'more' or subsidising private schools to the tune of half-a-billion dollars per year or any number of overarching central control machinations will counter existing student failures seems futile. What is needed is a modern independent Royal Commission that can dispassionately investigate all the craigs and crevasses that dot our landscape. A Commission, unencumbered by crass political influence such that its recommendations are not tainted by specific interest, will not only generate possible futures but enhance the totality of the educative processes.

The Institut du Quebec Report has alerted us to a perilousness situation. Their honest analysis and relevant comparisons must not be dismissed as the fundamental educational health of Quebec society and its public schools are at stake.

Alors que les enseignants et les élèves sont retournés en classe cet automne pour tenter de revivre une certaine normalité en classe, de nombreuses questions restent sans réponse. Peut-on revenir justement à une certaine normalité ? Comment compenser les problématiques engendrées par l'enseignement à distance où certaines études en éducation commencent à souligner un certain retard dans l'apprentissage pour les élèves qui ont vécu un enseignement à distance forcé. Comment les enseignants parviendront-ils à trouver un équilibre entre le rattrapage scolaire et le développement scolaire dans un environnement d'apprentissage qui n'est pas tout à fait stable à l'heure actuelle ? Pour de nombreux enseignants, l'apprentissage à distance a été une mesure palliative nécessaire qui s'est substituée de manière inadéquate et ne doit pas être la norme. L'année scolaire 2021-2022 ne sera pas une année où une transition facile et sans heurts sera possible. Quels que soient les nombreux et divers problèmes prévus et imprévus, des centaines d'enseignants et des milliers d'élèves vivront une incertitude au moment où les exigences de la rigueur académique seront de retour.

Reflections

Whatever may transpire over the 2021-2022 and 2022-2023 school years, our educational landscape has altered. The extent of these changes remains unclear but, what is crystal as highlighted by the Institut, is that there are serious flaws now embedded within our environment. No longer can the dismal success rates of our public schools be glossed over. The time has come to recognize the reality and seriously engage the dilemma. Hiding behind manipulated numbers and cries of “uniqueness” no longer suffice.

The next two school years must provide an opportunity for serious professional reflections. As well as debating the positives and negatives of remote learning and other minor considerations emanating from our recent classroom experiences, Quebec must take this opportunity to commence a serious investigation into a far more significant issue – failing thousands of students. The data illustrated by the Institut du Quebec cannot be ignored and its analysis must be engaged, not dismissed !

Notwithstanding the shocking statistical trick generated by artificially extending the five-year high school course of study to seven years, the Quebec success rate is the lowest in North America ! Even accounting for Quebec's numerical manipulations, 20% of our youth fail to acquire the most basic of academic accreditation – high school – by the time they reach majority age. Of this failing cohort, further half never achieve secondary certification.

Overall society's educational success along with increasing numeracy and literacy capabilities are essential elements for Quebec's economic growth. Our society cannot afford to support citizens with minimal educational skills. Such citizens generally exist at the lower levels of the economic ladder with jobs rapidly disappearing in the 21st century. Now is the opportune moment for a specifically chartered Royal Commission to jump-start our stagnant educational regime.

Touting the academic success of a few students on selected international tests does not balance the failure of the many who do not achieve minimum secondary accreditation. Our public school systems must provide academic achievement for all with Quebec moving from last place to first.

References

- ESGI. (2021). *Nearly 50% of Teachers Report Pre-K through First Grade Students Have Suffered Large Learning Losses*, ESGI Survey Finds. [GlobeNews.com], August 3.
- Goodman, Bonnie. (2018). *Quebec has lowest high school graduation rate in North America*. [bonniegoodman.medium.ca], May 4.
- Olen, Helaine. (2020). “It's time to admit it : Remote education is a failure”, *The Washington Post*, December 3.
- Savard, Simon & Mila Homsy. (2018). *School dropout in Quebec : ten years of stagnation, despite funding efforts [Decrochage scolaire au Quebec...]* Montreal, QC : Institut du Quebec.

L'activité des conseillers pédagogiques

Analyse des effets de la crise sanitaire



CHARLOTTE POURCELOT-CAPOCCI, Doctorat en Sciences de l'éducation

Charlotte POURCELOT-CAPOCCI est actuellement Responsable de l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques de l'Université Gustave Eiffel. Docteure en Sciences de l'Éducation et chercheure associée au Laboratoire Interdisciplinaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC EA 2310), ses principales recherches ont pour contexte l'enseignement supérieur. Elle s'intéresse particulièrement aux politiques publiques, à la pédagogie universitaire et aux problématiques de la réussite étudiante. Sur ces thèmes, elle a publié plusieurs articles et a participé à différents comités de lecture de conférences et de revues. Précédemment, elle était ingénieure de recherche, chargée de l'évaluation de dispositifs pédagogiques à l'Université Paris-Est (UPE) et Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER) au sein du département des Sciences de l'Éducation à l'Université Paul Valéry - Montpellier 3 (UPVM3).



SÉBASTIEN SIGISCAR, Master 2 en sociologie

Sébastien SIGISCAR s'est forgé une riche expérience sur trois secteurs : la communication, la formation professionnelle et le numérique. C'est un spécialiste de l'analyse du travail, de la prospective, des compétences, de la certification et de la pédagogie. En 20 ans, il a exercé différents métiers (formateur, ingénieur, directeur, etc.) et il a réalisé de passionnants projets comme la première certification aux usages numériques « Clea Numérique » de CertifPro et du Ministère du Travail. En 2020, il décide de s'intéresser à l'enseignement supérieur et rejoint l'Université Gustave Eiffel pour ses valeurs et sa dimension pionnière. En tant que Directeur adjoint du Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique (CIPEN) il contribue à son développement et à la mise en œuvre des politiques publiques. En tant que Directeur du Département Pédagogie il manage une équipe de conseillers pédagogiques au service de l'enseignement et de l'innovation.



SÉBASTIEN TERSOU, Master 2 en ingénierie pédagogique (Master IPFA à Nanterre)

Sébastien TERSOU est un professionnel expérimenté qui évolue dans le secteur de la formation continue et de l'enseignement depuis dix-huit ans. Il a occupé les postes de formateur, responsable pédagogique, ingénieur pédagogique et chef de projet formation. Ses contacts permanents avec les enseignants et l'animation de formations lui permettent d'avoir une fine connaissance des réalités de l'enseignement actuel dans le supérieur. De par ses fonctions au sein du Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique de l'Université Gustave Eiffel (CIPEN), il a également une prise de recul réflexive.

Plus d'un an après le début de la crise sanitaire mondiale, l'heure est au bilan au sein du Centre d'Innovation Pédagogique et Numérique (CIPEN) de l'Université Gustave Eiffel qui a souhaité donner la parole à ses conseillers pédagogiques du département Pédagogie afin d'apporter sa contribution à une meilleure compréhension des effets de la bascule au tout distanciel sur la construction de ce récent service et le remaniement identitaire de sa jeune équipe.

Plusieurs questionnements sont à l'origine de ce bilan : comment les conseillers se sont-ils situés dans cette période de crise ? Comment ont-ils traversé cette phase sans précédent ? Les difficultés rencontrées ont-elles réorienté leurs pratiques ? Comment ont-ils consolidé leurs compétences ? Pour tenter d'apporter de premiers éléments de réponses, nous avons organisé un atelier d'analyse de la pratique pour favoriser l'émergence de la pratique réflexive. Plus précisément, nous nous sommes appuyés sur l'outil 'Etiquette' (p. 272-273) développé par Amaury Daele et Emmanuel Sylvestre (2016), et ce groupe de discussion s'est déroulé de la façon suivante : individuellement, chacun des quatre conseillers pédagogiques a listé les actions et interventions mises en œuvre depuis un an, puis a effectué des regroupements en vue de dégager des rubriques plus larges. Dans un second temps, ils ont été invités à échanger leurs modèles, leurs expériences et à analyser leurs façons de réfléchir sur leurs pratiques.

Nous avons sollicité quatre conseillers pédagogiques avec des profils très différents. Nous avons pu ainsi centrer le débat sur ce qu'il leur est apparu comme commun à l'évolution de leur métier sur ladite période sans que l'ancienneté dans la fonction soit un fait déterminant. Pour ce groupe de discussion, nous avons un jeune conseiller pédagogique dont c'est le premier emploi. Il est diplômé d'un Master en sciences de l'éducation. Nous avons deux docteurs en sciences de l'éducation. La première est une experte en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'international, la seconde cumule dix années d'expérience en tant qu'ingénieure et conseillère pédagogique. Pour finir, la dernière a exercé en tant qu'enseignante en anglais puis ingénieure et conseillère pédagogique avant de rejoindre l'équipe en février 2021.

L'accompagnement et le soutien pédagogique que l'équipe a mis en œuvre depuis le premier confinement pour assurer la continuité pédagogique peut se décrire en trois axes : l'activité de veille, l'activité de formation et l'organisation des activités. Concernant la veille, il s'agissait auparavant d'une activité transversale en continu pour découvrir ou approfondir un large spectre de connaissances. Elle s'opérait de différentes manières : salons, conférences, web notamment, et était en priorité personnelle, dans le sens où elle était réalisée pour soi et dans l'intention d'un partage entre pairs. Dorénavant, la veille est un service transformé pour un tiers que sont les enseignants. Les conseillers s'approprient des informations exclusivement via les réseaux qu'ils doivent remobiliser quasi immédiatement en mesurant la comptabilité de la solution trouvée et les possibilités réelles de sa mise en œuvre. La veille a pris une nouvelle dimension avec paradoxalement moins de moyens. Elle est devenue plus fréquente et ciblée sur des thématiques associées aux usages numériques appliqués aux apprentissages dans l'enseignement supérieur. Cette quête, voire cette course à l'information et à la recherche de solutions technico-pédagogiques répond en premier lieu certes, aux nouvelles demandes formulées par les enseignants mais elle est aussi une nouvelle cause de l'évolution de leurs compétences car il a été nécessaire de repenser les outils puis la pédagogie. Ensuite, cette recherche intense d'informations permet de compenser le manque d'expérience en enseignement à distance dans un contexte de confinement et de pandémie. En effet, leurs propres usages et leur maîtrise du sujet

ont été redéfinis par l'ensemble des paramètres non maîtrisés par cette crise tels que la multitude des environnements numériques apprentissage, l'absence de cadre juridique ou encore l'hétérogénéité de la maturité numérique des enseignants. Dans les deux cas, l'activité de veille qui jadis était à des fins d'exploration et d'approfondissement de connaissances est devenue d'une certaine manière, plus opérationnelle pour une application immédiate avec une charge de travail conséquente.

S'agissant de l'activité de formation, auparavant les formations étaient dispensées en présentiel. Elles ont dû être adaptées et l'acte de former par isomorphisme a été choisi pour que l'appropriation du contenu et la compréhension des avantages et limites (méthodes et techniques pédagogiques) soient facilitées. La veille a été fortement mobilisée afin que les contenus traités soient réinvestis pour l'adaptation de ces formations. Il est à constater que l'offre de formation s'est concentrée sur l'environnement numérique d'apprentissage, mais pour que cette offre se distingue de l'assistance utilisateur et apportent une plus-value, les conseillers ont œuvré pour y valoriser des techniques, des bonnes pratiques, et des modalités pédagogiques. L'acte de former était aussi une occasion pour l'équipe de se faire connaître au travers de plusieurs thèmes de la pédagogie et développer leur réseau. Les formations à distance ont de par leurs caractéristiques, supprimé des temps d'échanges 'ouverts et informels' dans lequel se construisent les relations.

A l'échelle du CIPEN enfin, l'organisation de l'activité a été remaniée car la demande a fortement impacté l'organisation des réponses. Les conseillers pédagogiques ont adopté avec leurs collègues du Département Numérique et Médias une organisation du travail tel un service de hot-line (y compris avec des horaires décalés) avec trois niveaux de traitement par escalade :

- Niveau 1 : opérations techniques ;
- Niveau 2 : problèmes techniques avec besoin d'assistance ;
- Niveau 3 : besoins de conseils et d'accompagnements pédagogique, juridique (évaluation) voire parfois d'écoute (soutien moral).

A l'échelle du Département Pédagogie, la période a redéfini l'organisation du travail au sein de l'équipe. Des échanges intenses et fréquents ont permis de basculer dans la collaboration telle qu'elle s'exerce à l'ère du numérique. Les compétences initiales des conseillers pédagogiques ont été renforcées, augmentées par des compétences d'usages numériques. Un sentiment d'appartenance au collectif (au sens communauté web) s'est progressivement développé. Dans un contexte difficile, cela a permis la création d'une équipe et malgré les distances d'avoir le sentiment d'être proche. Les activités individuelles et autonomes sont réinvesties avec une approche collaborative et solidaire.

Ce groupe de discussion a montré comment les épreuves et les tensions vécues cette année ont orienté la création de nouvelles formations, de nouveaux outils techno-pédagogiques et ont influencé les collaborations et les décisions liées à l'enseignement à distance et à l'aide à la réussite étudiante. Les formulations des besoins sont plus claires ce qui contribue à l'amélioration des relations qui sont davantage personnalisées et spontanées. Les conseillers entreprennent une activité démonstrative et se font le moteur de la transformation pédagogique et jouent le rôle d'ami critique (Handal, 1999). Au sein de l'équipe, la communication s'est intensifiée, les échanges sont réguliers, ils se répartissent les sujets à traiter par affinité et des outils de collaboration ont été créés. Cette collaboration a été très bénéfique durant le confinement parce qu'elle leur a permis de ne pas se sentir isolés, bien au contraire l'équipe s'est rapprochée, ses membres se connaissent mieux et se sentent appartenir à un collectif. Ils avancent ensemble et peuvent compter les uns sur les autres.

En prenant un peu de hauteur, nous nous apercevons que la crise a mis en valeur le métier de conseiller pédagogique, certains l'ont même découvert à cette occasion. Elle a offert l'occasion d'innover et de faire des rencontres, en particulier à l'interne où l'intérêt du métier est aujourd'hui mieux compris. Cet article témoigne d'une réflexivité quant au remaniement identitaire que la crise sanitaire a provoqué et imposé à ces professionnels du conseil pédagogique. Plus globalement, il illustre l'accélération de la transformation pédagogique et numérique dans l'enseignement supérieur initiée depuis 2013 par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) en France.

Références

- Biémar, S., Boucenna, S., Malengrez, D., & Oger, L. (2016). Analyser ses actions de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur : une approche identitaire et réflexive. In A. Daele & E. Sylvestre (Dir.), *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* (pp. 261-279). De Boeck Supérieur.
- Handal, G. (1999). Consultations using critical friends. *New Directions for Teaching and Learning*, 79, 59-70.

Saisir les opportunités

Récit d'une expérience authentique en formation initiale



MICHELLE DESCHÊNES, Ph.D.

Michelle Deschênes est professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel à l'Université du Québec à Rimouski. Détenrice d'un doctorat en technologie éducative, elle s'intéresse au développement professionnel, à l'agentivité et à l'engagement des enseignants ainsi qu'aux communautés et au numérique.



THÉRÈSE LAFERRIÈRE, Ph.D.

Thérèse Laferrière est professeure titulaire à l'Université Laval et chercheure principale du réseau Plateforme Échange Recherche Intervention sur la SCOLarité : Persévérance et RéussitÉ (PÉRISCOPE) qui regroupe quelque 90 chercheur-e-s et une cinquantaine de partenaires. Elle est aussi la chercheure principale du projet ÉCRAN (Évaluation Collaborative Réussie d'Apprentissages par le Numérique).



ALAIN FORTIER, Ph.D.

Responsable de formation pratique, Alain Fortier détient un doctorat en sciences de l'éducation et s'intéresse à la formation pratique en milieu scolaire, notamment au préscolaire et primaire depuis plus de 25 ans.

Un proverbe dit que l'opportunité est une rencontre entre des circonstances et une ouverture d'esprit. Cette idée d'« opportunisme » - dans son sens positif - sera la trame de fond de ce récit d'une expérience que nous avons vécue. Ensemble, nous nous sommes engagés dans la coplanification d'un cours avec l'objectif d'offrir aux étudiants une expérience d'apprentissage riche et authentique, et ce, même en temps de pandémie mondiale et malgré l'instabilité des modalités d'exercice de la profession enseignante à tous les ordres.

Les circonstances

À l'automne 2020, le cours « Exploitation pédagogique des TIC au préscolaire/primaire » était offert aux étudiants du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire à l'Université Laval. Les personnes inscrites à ce cours de cinquième session participent à une journée de stage chaque semaine, en plus de deux semaines intensives de stage au milieu de la session. Les 150 étudiants inscrits étaient répartis en trois groupes que nous avons vus pendant douze semaines, dans une séance de trois heures chaque fois. Le cours poursuivait trois objectifs généraux. Le premier objectif était de faire créer aux étudiants des activités et des projets d'apprentissage pertinents pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire en cohérence avec une intention pédagogique appuyée sur des fondements, en utilisant des outils numériques. Le deuxième objectif était de développer la capacité des étudiants à analyser les possibilités et les limites d'usages de technologies de collaboration au service d'intentions pédagogiques spécifiques. Enfin, le troisième objectif était de développer la capacité des étudiants à agir en tant que personne facilitatrice auprès des élèves lors d'activités d'apprentissage mobilisant des outils numériques. Ce faisant, nous avons modifié l'objet d'apprentissage, remplaçant l'apprentissage *des* TIC par l'apprentissage *par* les TIC.

Le cours s'inscrivait dans un contexte de mise en œuvre du Plan d'action numérique (MÉES, 2018), une politique gouvernementale qui vise à développer les usages du numérique en milieu scolaire. Mais surtout, il se déroulait dans une situation sanitaire exceptionnelle qui nous a forcés à repenser la façon d'enseigner, de faire apprendre. Il s'agissait donc pour nous de créer des conditions propices à l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages partant de la notion de la classe en tant que communauté d'apprenants en réseau.

L'ouverture

De façon générale, une communauté d'apprenants en réseau est « un groupe d'élèves et au moins un enseignant qui, durant un certain temps et animés par une vision et une volonté commune, poursuivent la maîtrise de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes » (Grégoire et Laferrière, 1998, paragr. 2). Ils agissent ensemble, en ligne, à des fins d'avancement de leurs connaissances personnelles et collectives (Laferrière, 2005). En considérant notre cours universitaire comme une communauté d'apprenants en réseau, nous avons convié les étudiants à revoir leur rôle, le faisant passer d'un rôle souvent passif de consommateurs de savoirs à des rôles fort actifs, incluant celui de créateurs de savoirs (Cassidy et al., 2019). Une pluralité d'intervenants à la fois internes et externes à la communauté a été mobilisée pour améliorer l'expérience d'apprentissage des participants. C'était là l'ouverture qui a permis de faire naître les quatre opportunités présentées dans les prochaines lignes.

Opportunité 1 : La complémentarité des postures des intervenants universitaires

La mise à profit de nos différentes postures s'est incarnée chaque semaine durant les séances où les trois intervenants étaient présents, plutôt qu'un seul intervenant dans chacun des groupes. La vision éducative de Thérèse Laferrière, la connaissance du milieu scolaire et de la formation pratique d'Alain Fortier et l'expertise en technologie éducative de Michelle Deschênes ont été mises à profit auprès des trois groupes d'étudiants. Chaque séance commençait par une période de visioconférence en grand groupe pour prendre le pouls, échanger sur les différentes réalités vécues par les stagiaires et présenter de courtes capsules théoriques. Nous nous échangeons la parole, à la fois entre nous et avec les étudiants, faisant valoir les différents points de vue et expériences. À quelques reprises, nous avons convié des intervenants externes à la communauté pour approfondir certaines notions comme le droit d'auteur et le Plan d'action numérique. Chaque séance, nous avons consacré les dernières minutes à ce que nous avons appelé des séances de codesign : les étudiants partageaient leurs apprentissages et leurs perceptions de la séance qui se terminait, ce qui nous aidait à mieux planifier la séance suivante.

Opportunité 2 : La collaboration comme valeur et vecteur d'apprentissage en profondeur

S'inspirant des nouvelles sciences de l'apprentissage (Sawyer, 2006, 2014), plutôt que de proposer un cours sur les technologies, nous avons saisi l'opportunité de faire la promotion de la coopération et de la collaboration soutenues par les technologies. Pour ce faire, nous nous sommes associés à deux partenaires et les étudiants étaient invités à travailler en groupes de trois ou quatre avec une variété d'outils de communications (Zoom, Teams), de collaboration (Google Drive, Office 365) et de coélaboration des connaissances (Knowledge Forum).

Le premier partenaire, le Conseil québécois de la coopération et de la mutualité (CQCM), est un organisme qui produit des activités pédagogiques « clé en main » pour permettre aux jeunes, notamment ceux du primaire et du préscolaire, d'apprendre et de développer des habiletés de coopération. Alors que les mesures sanitaires en place ne permettaient pas à tous les jeunes d'être en classe, le CQCM désirait adapter ses activités à ce contexte de pandémie. Dès les trois premières semaines de cours, nous avons donc proposé aux membres de notre communauté d'apprenants d'adapter les activités du CQCM au contexte dans lesquels ils et elles exerçaient eux-mêmes, elles-mêmes, en classe, dans leur rôle de stagiaires.

Le deuxième partenaire, l'École en réseau (ÉER), est quant à lui un organisme qui propose depuis une vingtaine d'années aux enseignants des activités qui misent sur la collaboration. Dans les trois semaines qui ont suivi, nous avons plongé les étudiants dans une réflexion sur les pratiques inspirantes de l'ÉER. Dans un forum de coélaboration de connaissances, les étudiants ont analysé les activités selon différents angles, différentes questions : comment permettre à des élèves du primaire et du préscolaire de tisser des liens entre les concepts et leurs expériences ? Comment développer leur capacité à distinguer des idées clés d'un domaine d'intérêt ? Ce faisant, les étudiants se sont approprié les concepts en réfléchissant à la façon dont ils et elles pourraient se joindre à l'École en réseau dans leur propre milieu de pratique de l'enseignement.

Opportunité 3 : Les missions respectives au service d'une mission commune

Conjuguer nos missions respectives, c'était d'abord reconnaître l'importance d'un bénéfice mutuel pour les étudiants, pour les partenaires et pour nous. Il s'agissait de tout mettre en place pour que chacune des personnes impliquées ait l'impression de gagner davantage que ce qu'elle avait investi. Pour ce faire, nous avons planifié un projet d'envergure qui a occupé les six dernières semaines de cours, au retour des deux semaines intensives de stage. Dans le cadre de ce projet, les étudiants ont été conviés à planifier une activité « clé en main » misant sur la collaboration et tirant profit des outils numériques pour être pilotée entre autres dans le contexte pandémique. Il leur était demandé de planifier des activités qui pouvaient être ajoutées au répertoire d'activités de nos partenaires, l'École en réseau et le Conseil québécois de la coopération et de la mutualité. Ces derniers étaient présents au premier jour du projet afin de bien présenter leurs besoins, répondre aux questions échanger sur les idées des étudiants. Ce sont les étudiants qui ont décidé, au terme de ces échanges, du partenaire avec lequel leur équipe souhaitait travailler.

Comme il s'agissait d'un projet d'une envergure importante, les équipes devaient soumettre un devis, pour que nous puissions rétroagir rapidement à leurs idées initiales. Ce devis visait à anticiper le travail à faire, notamment les documents à créer et les capsules vidéos à produire. Il visait aussi à assurer une division du travail équitable, chaque membre de l'équipe s'engageant auprès des autres à effectuer son travail entre les rencontres. Durant les rencontres, notre équipe d'intervenants assurait un suivi et, à quelques occasions, nos partenaires ont rencontré des équipes pour les soutenir dans le développement de l'activité qu'elles proposaient.

Opportunité 4 : Le carrefour de savoirs et de perspectives pour les étudiants en formation initiale en enseignement

La dernière opportunité saisie, c'est de faire du cours un carrefour de savoirs. Tel un carrefour routier, nous avons facilité les rencontres, les discussions, les échanges. Permettre à des invités de présenter leurs différentes perspectives (la Loi sur la propriété intellectuelle, la stratégie gouvernementale, etc.) aura permis aux étudiants du cours d'élargir leur compréhension de la réalité numérique à l'école. Du côté des étudiants, nous avons misé sur les échanges qu'ils et elles avaient ensemble et avec nous pour permettre la rencontre des différents points de vue, de différentes perspectives. Ils et elles ont su mettre à profit les échanges avec leur enseignant associé. Enfin, nous leur avons permis d'entretenir une relation avec les partenaires, une relation qui est allée bien au-delà de la simple présentation d'organismes que nous aurions pu planifier. Nous leur avons permis de s'insérer dans les communautés des partenaires, et quelques uns ont poursuivi leur participation au-delà de la fin du cours.

Des retombées

Les retombées pour toutes les personnes impliquées dans le projet ont été nombreuses. Les étudiants ont dit se sentir outillés pour leur carrière grâce à des activités faites dans un contexte authentique. Les interactions synchrones étaient riches, les membres de notre communauté soulignaient l'importance d'y participer, et ce, même si les enregistrements des cours étaient disponibles après coup.

Pour Johanne Lavoie et Pierre-Anne Turmel du Conseil québécois de la coopération et de la mutualité, ce projet a permis de faire connaître l'organisation et ses outils pédagogiques qui reposent sur les valeurs et principes de la coopération : « nous souhaitons donner le goût aux étudiants d'en apprendre davantage sur la pédagogie coopérative qui place l'apprenant en tant qu'auteur de ses apprentissages, capable de participer à l'élaboration de ses compétences en coopération avec l'enseignant et ses pairs. ».

Pour Sophie Nadeau-Tremblay, enseignante-ressource à l'École en réseau, « ce projet a été l'occasion de faire connaître l'École en réseau à des étudiants pour faciliter leur intégration dans le milieu, une occasion tangible de comprendre l'investigation collective et à la coélaboration de connaissances possibles en salle de classe, leur pertinence pédagogique dans des activités interclasses ». À titre d'exemple, une équipe a élaboré une activité dans laquelle des jeunes du 1^{er} cycle du primaire collaborent avec un aîné afin de rédiger, illustrer et diffuser en ligne un récit dont le personnage principal est l'aîné, alors qu'il ou elle était enfant. Cette activité, planifiée dans le cadre du cours universitaire, a été pilotée par des classes et des aînés du Québec.

Des élèves du 1^{er} cycle du primaire ont vécu une expérience unique au cours de l'hiver dernier. Ils ont créé un récit traitant de l'école d'antan, dont le personnage principal était un aîné avec lequel ils ou elles avaient été jumelés au préalable. Ce projet a donné lieu à des échanges virtuels intergénérationnels très riches.

Enfin, pour nous, le codesign pédagogique dans lequel nous nous sommes engagés a été une riche occasion de développement professionnel, conjuguant nos forces et poursuivant des apprentissages professionnels que nous pouvons désormais réinvestir dans de nouvelles situations. Parmi nos apprentissages, nous retenons que davantage de temps aurait dû être consacré aux dernières phases du projet, soit une présentation en direct des activités créées par les équipes aux partenaires (plutôt qu'en capsules vidéos, comme nous l'avons fait) et les rétroactions de nos partenaires à ces activités.

En somme, le temps investi a été très positif pour l'ensemble des parties prenantes. Au-delà de la réponse au contexte pandémique et des mesures sanitaires avec lesquelles nous avons dû jongler, nous croyons que de telles initiatives devraient être déployées en contexte pandémique ou post-pandémique puisque notre expérience a eu des effets durables sur la pratique professionnelle de tous les acteurs impliqués. C'est pourquoi nous encourageons tous les partenaires potentiels à s'investir et à coopérer dans des initiatives porteuses comme celle-ci.

Références

- Grégoire, R. et Laferrière, T. (1998). *Communauté d'apprentissage, une définition*. <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/prj-7.1/commune2.html>
- Cassidy, R., Charles, E. S., Slotta, J. D., Lasry, N. (dir.) (2019). *Active Learning : Theoretical Perspectives, Empirical Studies and Design Profiles*. Lausanne : Frontiers Media. DOI : 10.3389/978-2-88945-885-1. <https://www.frontiersin.org/research-topics/5406/active-learning-theoretical-perspectives-empirical-studies-and-design-profiles>
- Laferrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation, *Encounters on Education*, 6, 5-21. <https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/480/1/art%201%20laferriere.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- Sawyer, K. (dir.) (2006, 2014). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. 1^{re} et 2^e éditions. New York, NY : Cambridge University Press.

Helping Students Write Pandemic Stories

A Solution for Difficult Times



MONIQUE POLAK, MA

Monique Polak teaches English and Humanities at Marianopolis College. She is the author of 29 books for young people, and a two-time winner of the Quebec Writers' Federation Prize for Children's and Young Adult Literature.

Photo credit: John Fredericks

Pandemic stories are like interest rates. There's no predicting what'll happen with them.

We all agree that the COVID-19 pandemic changed all our lives. But will anyone want to read about it afterwards?

A friend who works in publishing told me the children's publishing house where she works is betting that once the pandemic ends, no kid will want to read a book that makes more than passing reference to the pandemic.

But here's my hunch: there will be pandemic stories in our future. Amazing stories, stories that will become classics. And I think the very best pandemic stories will be written – likely some time in the future – by the kids and young adults who lived through the pandemic. Because, no matter how much we adults may have been affected by the pandemic, young people's experiences tend to be more intense. And many authors draw inspiration from their memories of childhood.

That's why I believe that as our world and our classrooms return to normal (or a "new normal"), writing teachers should try to help students find ways to record their experience of the pandemic, and transform that material into stories that could be shaped either into memoir or fiction, or some mixture of the two.

En bref

Faire des prédictions sur l'impact des récits mettant de l'avant la pandémie s'avère être impossible. Nous sommes tous d'accord pour dire que la pandémie de COVID-19 a modifié sensiblement nos vies. Mais, dans un proche avenir, quelqu'un voudra-t-il parcourir ces récits mettant en lumière cette période ? Pour l'auteure, le retour à une certaine normalité incitera les enseignants à essayer d'aider les élèves à trouver leurs voix pour témoigner de leur expérience de la pandémie et de transformer ce matériel en récits qui pourront être retravaillés par la suite.

To that end, I've come up with six simple writing prompts teachers can adapt for use with students of any age. Here they are :

1. Write about your earliest memory of the pandemic. When did you first realize the pandemic was real? Maybe you were listening to the news. Or maybe it was the day in mid-March 2020 when your school closed, and you didn't know when it would reopen.
2. Write about what it was like not having to go to school. Start with the fun parts – staying up late, sleeping in the morning, and not having to do homework.
3. Write about your happiest memory of the pandemic. Maybe it was a small moment – like when you and your family played a board game you hadn't played in years. Describe the scene. To bring your writing to life, make sure to include details (try to use some of the five senses) as well as dialogue.
4. Write about your pandemic birthday. By now, most of us have had two pandemic birthdays. Write about the first one (unless the second one was more interesting!) Was it fun or depressing? Again, work the details – and the dialogue! If your birthday was disappointing – as was probably the case for most of our pandemic birthdays – don't be afraid to write about those feelings. Remembering and writing both require courage!
5. Write about the hardest part of all. It isn't easy to remember – or write about – the hard parts, but for a story to have energy, it needs trouble. What, for you, was the hardest moment of the entire pandemic? Was it on a day when you felt trapped in your house with your family – and the bathroom was the only place where you could be alone? Was it the day when you learned that someone you love – perhaps an older relative – had contracted COVID?
6. Write about how you got through the hardest part. You did get through it – after all, you are here now. What helped you deal with the difficult feelings you had during the pandemic – for instance, boredom or loneliness or even despair? Did your connections to friends or family help? Maybe you had a Zoom with someone you'd been missing. What about books or music, or even Netflix? Did they come to the rescue?

These six writing prompts are just jumping-off points. I know that when I start working with my own students, as well as the students to whom I give writing workshops, I'll be encouraging them to think about their pandemic experience as creative material. And I'll be sure to tell them that I look forward to reading their pandemic classics.

L'enseignement/apprentissage après la pandémie

De la formation des enseignants à l'engagement d'une réforme



DUNIA EL MOUKADDAM, Ph.D.

Professeure associée en sciences de l'éducation-Éducation préscolaire et primaire, Dunia El Moukaddam est directrice honoraire de l'Institut libanais d'éducateurs- Faculté des sciences de l'éducation- Université Saint-Joseph, Beyrouth. Responsable du master en Éducation préscolaire et primaire (2007-2020), elle a été chef du département de l'Éducation préscolaire et primaire (1997-2006).

La déstabilisation qui a touché les différents domaines de la vie et du travail, en l'occurrence celui de l'éducation pendant la crise sanitaire du COVID-19, a profondément bouleversé nos habitudes professionnelles et nos modes de communication.

Comment en tirer profit et dans quelles conditions garantir les démarches qualité d'un processus qui subit tant de ruptures ? Comment assurer l'équité pour chacun et optimiser le lien pour tous ? Un ensemble de préoccupations interpellent les communautés éducatives face à un moment qui semble instituer un tournant dans le domaine de l'éducation et notamment celui de la formation des enseignants. Quelles compétences mobiliser ? Quels dispositifs mettre en place pour accompagner et soutenir les enseignants, anticiper et conduire les changements ? Nous tenterons d'élucider ces questionnements à l'issue des expériences vécues avec les étudiants dans le domaine de la formation des enseignants du préscolaire et du primaire.

En termes d'approches, de relations et de positionnements réciproques des différents acteurs de l'apprentissage, le numérique semble avoir déclenché une révolution inédite dans les contextes centrés sur l'enseignement magistral et le pouvoir omniprésent de l'enseignant. Pour la grande majorité de nos écoles qui demeurent profondément ancrées dans le magistral en dépit des innovations implantées, le changement s'est imposé vu l'impossibilité pour l'enseignant de continuer à assurer la transmission collective du savoir tant fortement pratiquée jusque-là. L'apprenant, à son tour, ne peut plus se contenter de demeurer un récepteur en attente. La recherche de l'information nécessite des stratégies de connectivité, de lecture, de jugement, de sélection, de traitement de données, d'évaluation et de transfert de compétences.

Les mutations survenues requièrent des enseignants le développement de compétences fondamentales liées aux domaines du numérique ainsi qu'aux domaines de la créativité, des innovations continues, de la coopération et de la réflexivité. C'est la grande malléabilité qui constitue le mot-clé pour l'investissement de ses ressources et potentialités dans des situations diversifiées et complexes favorisant l'autonomisation du processus de formation. Mais c'est également la formation pointue quant aux domaines de la conception, de la planification et de l'évaluation pédagogiques qui soutiennent la démarche qualité de ce même processus pour allier continuellement et de façon simultanée rigueur et créativité, organisation et improvisation, anticipation et réflexivité.

Papi (2016) distingue trois domaines centraux de compétences (pédagogique : conception du cours ; cognitif : guide à l'apprentissage ; et social : communication, rétroaction) et trois domaines transversaux (managérial : gestion de la formation ; technologique : compétences numériques ; facilitation : accompagnement des étudiants).

Sur le plan de la formation, il convient d'interroger les modifications à introduire pour expliciter l'affinement des compétences méthodologiques. La formation habilite-elle suffisamment les étudiants à cibler avec rigueur les résultats d'apprentissage et la précision des objectifs ? Les prépare-t-elle de façon explicite à la scénarisation pédagogique pour optimiser l'engagement des apprenants et faciliter le transfert des pratiques innovantes ? L'organisation des cours, le choix des activités et l'anticipation des difficultés sont-ils suffisamment pris en considération dans la formation des enseignants ? Les compétences numériques, l'intégration des nouvelles technologies, l'utilisation des plateformes, la conception des supports d'animation virtuelle... sont-elles maîtrisées et investies pour faire évoluer le rapport à l'apprentissage ?

Les modalités de l'évaluation pédagogique méritent elles aussi d'être reconsidérées. De nouvelles problématiques de validité, de fiabilité et d'efficacité sont soulevées. Elles interpellent des formes d'évaluation continue, formative et formatrice, diversifiée et authentique ainsi que des rétroactions constructives, immédiates, personnalisées et significatives. Les interactions et les productions collaboratives fondées sur une combinaison de tâches qualitatives et quantitatives prennent de l'envergure. La fonction de « régulation » s'avère prioritaire et une plus grande transparence de la part des évaluateurs est requise : les modalités, les compétences, évaluées (ou les objectifs), les critères d'évaluation, les niveaux de réussite... (Yerly & Issaieva, 2021).

De nouvelles spécificités tributaires des compétences pédagogiques liées à la gestion des apprentissages et de l'engagement interactif et collaboratif à distance émergent. Il ne suffit plus dans la formation des enseignants d'habiliter les futurs enseignants à l'animation de groupes en présentiel, l'animation en ligne devient une question de planification et d'organisation proactives. Dans ce sens, il serait important de former les enseignants à organiser et à animer des sessions, virtuelles synchrones et asynchrones, de planifier des tâches d'apprentissage actives, collaboratives, des activités d'autoévaluation, en vue de favoriser la construction des apprentissages dans une synergie d'interdépendance et de communication.

Le développement de l'anticipation, de l'improvisation et de l'innovation, deviennent inhérentes au profil visé et aux exigences de la formation des enseignants. D'où l'importance de projets collaboratifs interdisciplinaires qui requièrent une confrontation de la diversité et de la complexité des productions et des situations. « C'est souvent dans un contexte d'interactions fertiles entre les disciplines que les individus osent faire le pas en direction d'une réflexion créative (Darbellay, Moody, Sedooka & Steffen, 2014) ». La formation des futurs enseignants à la créativité est pensée de manière à les encourager à dépasser ce qui pourrait être décrit comme une approche strictement normative de la pédagogie, en levant les censures, encourageant la prise de risque et l'originalité, en autorisant les élèves à penser autrement : Thinking outside the box (Csikszentmihalyi, 1996 ; Guilford, 1967) afin d'entrevoir des solutions innovantes à des problèmes donnés (Cité in Coppey-Grange, Moody & Darbellay, 2016).

Former les enseignants à savoir motiver, engager, autonomiser les apprenants et personnaliser l'enseignement et le suivi, revêt quatre dimensions fondatrices servant à la fois de finalités, de moyens et de repères. Ce qui soulève de nouveaux défis pour le cheminement personnel et met l'accent sur de notables paradoxes sur le plan relationnel dans la formation à distance.

Comment accompagner sans être là ? Comment créer du lien dans la distance et établir de la distance dans le lien ? Comment réguler à chaque fois la bonne distance pour ne pas être trop proche ni trop loin ? Comment saisir l'unicité de chacun, ses besoins éducatifs particuliers, son rythme, sa singularité et son cheminement ? Comment prendre en considération la réalité de chacun et agir ou se retirer, faire ou laisser se faire au moment opportun ? Ces questionnements bien qu'incontournables semblent complexes et non moins évidents. La personnalisation du suivi dans la formation est un repère, l'invention de nouvelles modalités de suivi et de communication, la diversification de moyens et d'outils au service de la relation et des principes fondateurs de la relation sont indispensables pour orienter les évolutions. D'où l'appel plus pressant à la posture réflexive aussi bien des formateurs et accompagnateurs que chez les futurs professionnels : la réflexivité pour interroger ses pratiques et la clarté des objectifs de la formation ; la réflexivité pour conscientiser, comprendre et analyser une panoplie de besoins et de rapports ; la réflexivité, pour veiller à l'humain quelles que soient la complexité des obstacles aussi bien ceux de l'enseignement en présence que de l'enseignement à distance.

L'interrogation de nos objectifs de formation et des dispositifs mis en place fraient la voie à l'évolution de nos pratiques aussi bien en présentiel qu'à distance. « Quatre défis sont à relever dans l'enseignement à distance : le défi de l'autonomie de l'étudiant, le défi d'une pédagogie explicite, le défi d'une conception collaborative et le défi de la médiatisation des cours » (Basque & Baillargeon, 2013). Aussi bien dans la relation éducative que dans l'ensemble du processus d'enseignement / apprentissage, il est question de réflexivité pour analyser, comprendre, jauger et agir.

Il est important de veiller à allier présence et distance, apprentissage et formation, liberté et discernement. Il est important de veiller à constituer des repères pour tous et des cadres de soutien et d'émancipation pour chacun.

Si l'on estime avec Philippe Meirieu que l'école n'est pas un service mais une institution à visée humaine, démocratique et universelle, où il ne s'agit pas seulement d'apprendre mais d'apprendre ensemble, c'est la question de l'humain et du collectif qui demeure soulevée. « Comment ne pas nous poser la question qui n'a aucune place dans nos programmes d'enseignement et qui concerne chacun d'entre nous : qu'est-ce qu'un être humain ? », souligne Edgard Morin (2020). « La réforme de la pensée, ajoute-t-il, doit donc s'accompagner d'une politique de rééducation de l'éducation » (Morin, 2020). Dans ce sens, tant pour les adeptes des avancées technologiques en éducation que pour les plus réservés, il convient de développer un regard ni « technophile » ni « technophobe », mais « technocritique » afin de cerner les dérives potentielles ainsi que les améliorations nécessaires (Beaupré et al., 2019).

Au-delà des résistances mais aussi de la prédominance du numérique et du virtuel, serait-il utopique de repenser à un remaniement des approches et démarches pédagogiques au service de l'éducation pour une humanité libre, solidaire et responsable ? Ouvrir grandement les portes au changement requiert beaucoup de malléabilité et de constance surtout quand il s'agit de changement visant l'évolution de la personne. Le grand défi demeure dans l'ingéniosité de transformer la rupture d'un fonctionnement en dépit de toutes les difficultés, contradictions et contraintes, en une occasion d'évolution éclairée et optimisée, sans cesse ouverte au renouvellement et à la résilience.

Références

- BASQUE, Josianne & BAILLARGEON, Marilyn. (2013). « La conception de cours à distance ». *Echange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*. <https://pedagogie.quebec.ca/le-tableau/la-conception-de-cours-distance>
- BEAUPRE, Claudine, FERLAND, Madeleine, PEÑAFIEL Ricardo, PONTBRIAND, Isabelle, SEGUIN, Michaël & BOUSQUET, Richard (2019). « L'enseignement à distance : Enjeux pédagogiques, syndicaux et sociétaux ». Publication de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/190424EnseignementADistance-FINAL_CES_CF3_mai-2019.pdf
- COPPEY-GRANGE, Sandra, MOODY Zoe & DARBELLAY, Frédéric, (2016). « Des fondements théoriques à une pédagogie de la créativité : expériences en formation des enseignants et en contexte scolaire ». *Formation et Pratiques d'enseignement en question*. Hors-série N°1 / 2016 / pp. 95-111.
- DARBELLAY, Frédéric, MOODY, Zoé, SEDOOKA, Ayuko., & STEFFEN, Gabriela (2014). *Interdisciplinary Research Boosted by Serendipity*. *Creativity Research Journal*, 26(1), 1-14.
- MORIN, Edgar, *Changeons de voie*, Editions Denoël, Paris, 2020.
- PAPI, Cathia (2016), *De l'évolution du métier d'enseignant à distance*. *Revue STICEF*, 23. DOI : 10.3406/stice.2016.1691
- YERLY, Gonzague & ISSAIEVA, Elisabeth (2021), (Re)penser l'évaluation des apprentissages au postsecondaire en temps de crise : défis à relever et occasions à saisir en période de COVID-19. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 89-101. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-09>. Consulté le 6 juillet 2021.

Earth School

How designing on-line learning for the global collective brought this teacher back to Earth.



KATHLEEN USHER, Ph.D.

Kathleen Usher is a naturalist, biologist, and Science Specialist at Willingdon Elementary School. She is lead designer of Earth School a TEDed / UNEP environmental education initiative in 30 quests (Visit Earth School). Her research focus is to prepare teachers in training to teach in experiential, outdoor and place-based ways, blending the outdoor classroom, activist teaching and hands-on science using Nature as a teacher and guide

It's 4am and my laptop is the only thing illuminating the kitchen as I settle into my spot with Walter, my marmalade tabby cat, taking his position behind the screen. The Skype call begins ; I have Singapore, Nairobi, Adelaide, and Geneva on this one. It is day 24 of the COVID lockdown and sudden global school closure and day 10 of my complete immersion into an international, cross disciplinary, voluntary collaboration on an open-source digital tool for environmental education. The effort would become known as Earth School, produced by UNEP / TEDed and me, a science specialist at Willingdon Elementary in the NDG borough of Montreal.

Like most everyone else around the world, I had spent the previous few weeks in locked-down alternate reality. I was at once relieved and shocked when the government announced that all schools would close on March 11th, 2020. I teach science and technology at a large French Immersion elementary school with a population of just over 600 students from K-Grade 6 spread across two campuses. I went from teaching 28-minute classes per week to... well, nothing. On April 1st, my Netflix haze was mercifully interrupted by an unexpected ping in my inbox.

The e-mail was from an environmental scientist working with The United Nations Environment Programme (UNEP) in Geneva who was experiencing the sudden school closures from a very personal vantage point as he was thrust overnight into playing the role of teacher to his three school-aged children. He was interested in developing a fun and educational digital learning program on Environmental Education with a focus on reconnecting youth to Nature. He had heard of my doctoral work on reconnecting student teachers to Nature in a bid to help develop more experiential and agentic approaches in their teaching practice. Along with a partner from UNESCO who was based in Nairobi, the mission was to quickly develop online tools to help curate the firehose of environmental education resources that exist on the Web and seize this sudden shift to distance learning and homeschooling as an opportunity to provide solid environmental learning to parents, educators, and youth. They asked if I could take some time to look at their initial outline of this “curricula” as they were concerned it was much too complex and wanted guidance from an educator familiar with this age group and well versed in environmental education with a particular focus on reconnecting youth to Nature.

The original outline read more like an undergraduate program in environmental science than a 30-day educational challenge directed at school-aged youth. Over the next 12 hours, I put together an outline that more closely resembled the approach I take with my own students. Figuring that most students around the world were now in varying forms of lockdown – some not being allowed out of the house at all, others allowed to take one walk a day or run essential errands, the challenge was to get them to reconnect to Nature within these constraints drawing on items most would have at hand. From these first broad strokes came Earth School – a Nature reconnect in 30 educational adventures that was built on the TEDed platform with the support of their incredible team.



As we amassed an impressive diversity of content providers, ready to share their resources in a very open-source manner, it was decided that each quest would be curated by teams of experts in that field who could use the content from our providers as they saw fit. With the adage of “build it and they will come”, it was agreed that I would curate the first week of Quests and then we would use these to recruit and guide other curators who would hopefully come forward. I was given (and accepted) the seemingly impossible task of pulling five “Quests” together in one week.

This was a true baptism by fire as my outdoor and experiential practice collided with digital learning. Developing digital tools for environmental education (EE) can feel oxymoronic. In EE, certainly within my practice, a major tenet is to remove technological barriers and filters and immerse the learner in the natural world that exists all around and within us to better see and understand the systems and cycles that govern life on our planet. Here I was using tech to reach the learner who was often not able to go outside. It was this reality that prompted me to begin the 30-day adventure with a very basic reconnection to Nature through the things we need and use every day : the food we eat, the clothes we wear, the technology we use, the homes we live in and the energy we need.

That first week of April 2020 involved very little sleep and much mining of “Intrawebs”. Our content partners were incredible, and I had to pinch myself a few times as I was exchanging e-mails and Skype calls with the creative and educational directors of National Geographic, BBC Ideas, World Wildlife Fund and the Nature Conservatory as the TEDed / UNEP Earth School took shape.

On April 22nd, when Earth School was officially launched, we had over two dozen experts eager to develop an Earth School quest in their area of expertise : researchers, specialists, professors, non-government agencies (NGOs) and environmental organizations from around the world. As the lead designer of Earth School, I was asked to provide training sessions for our curation teams to help them frame the initiative and set the tone. With support from our partners at TEDed, I helped guide diverse panels of curators through the development of each Earth School Quest. The challenge was packaging them in a way that a school aged child could navigate with or without educator or parent guidance.

We opted for a landing video that was usually supplied from the TEDed production library. These two-to-four minute animated and narrated videos are exceptionally effective at sparking curiosity through tried-and-true kid-friendly methods of either grossing them out - Should we eat bugs ? or wowing them into environmental awareness with factoids - Did you know that making one cotton T-shirt

requires 2700 litres of water? - all with a social justice bent. To accompany the landing video, the curation team would select three or four other short videos that would explore further aspects of the subject as well as anchor it within the natural processes and cycles of the Earth. The mission was to increase the student's understanding of how their world works, both in balance and today's off-kilter conditions caused by climate change, and finally, what they could do to help lessen their own impact on the planet.

Following the WATCH section of the quest, curators would use or in some cases create a series of activities. Some were web-based interactive activities, others were DIY activities and experiments in the DIG DEEPER section that users could try at home. The instructions I included in every curation team training session were to create as many experiential learning opportunities as possible, keeping in mind the current lockdown situation, our global audience, and the age range (five to 16). Our entire steering committee agreed that it was very important to avoid "the sky is falling" narratives about the environment. Environmental and social justice education for school-aged children requires a gentle touch; issues and problems need to be presented with individual and collective action opportunities. Bombarding youth with the plights afflicting the Earth before affording them the chance to develop deep bonds and a sense of kinship with Nature can lead to paralysis and fear. Curation teams were encouraged to include resources and information about organizations and campaigns in which youth could participate. These had to be international to appeal to a global audience, but users were also encouraged to explore their local community groups, conservation groups and initiatives. The final part of each Quest was the DISCUSS section where curators put forward thought-provoking questions about the subject and users could share their responses and ideas.

The screenshot shows the TED Ed interface for a quest titled "Question 1 - The food we eat". The quest has 2,716,003 views and 127,186 questions answered. It includes a "Watch" button, a "Think" section, a "Dig Deeper" section, and a "Discuss" section. A video thumbnail for "Should we eat bugs?" is visible.

These were heady times! I would organize calls with curation teams working on 30 quests that would be released over six weeks with a different theme each week: The Nature of our Stuff; The Nature of Society; The Nature of Nature; The Nature of Change; The Nature of Individual Action and finally, The Nature of Collective Action. As of August 2021, children around the globe have taken 925,318 Earth School Quests!

Earth School is a rich experience. The pandemic made our world seem much smaller and indeed, there were times when I seemed to have all four corners of the planet on my ZOOM screen as we developed the program and participated in all manner of webinars, conferences, panels, and symposia to promote it. While I stand by Earth School as a shining example of open source, collaborative digital environmental education resources, observing how people used it brought me back to Earth with a thud. The Internet's business model is based on clicks, always moving the user forward or at least elsewhere, and this is how our youth have learned to navigate the web. This may not be conducive to deep learning where young minds need to see, hear, write, problem solve and share in an experiential loop. Observing how users consumed our carefully curated Earth School quests, how the vast majority skimmed the surface and were distracted down other paths well before there could have been much discovery, never mind deep or transferrable learning, was sobering indeed.

The screenshot shows an Instagram post from @tededucation. The post features a video of Kat Usher, a TED Ed Challenge guest, who is building a model plant. The post includes a caption about the challenge and a video thumbnail showing Kat Usher with a large yellow object.

En bref

L'apprentissage consiste principalement à établir des liens et à créer du sens, ce qui s'accomplit le mieux collectivement dans un environnement de confiance et de communication ouverte où les défis et les conflits cognitifs peuvent être surmontés. Le défi du développement de ressources numériques consistait à créer cet environnement d'apprentissage, à faire progresser l'apprenant à travers le contenu tout en suscitant sa curiosité et son désir de découvrir davantage, de participer davantage et, enfin, d'agir. L'expérience de l'auteure avec Earth School souligne l'importance pour les enseignants de guider et de faciliter ces parcours d'apprentissage et de créer des occasions pour les élèves d'exprimer et de partager leur apprentissage.

Learning is mostly about making connections and creating meaning, which are best accomplished collectively in an environment of trust and open communication where challenge and cognitive dissonance can be surmounted. The challenge in developing digital resources was how to create this learning environment, how to move the learner through the content while simultaneously sparking curiosity and a desire to discover more, participate more and finally, act. My experience with Earth School underlined the importance of educators to guide and facilitate these learning pathways and create opportunities for students to express and share their learning in a variety of ways.

Digital mobilization requires a great creative leap : how to turn the consumption patterns dictated by the Internet into habits and practices that are conducive to deep learning ; things like peer-to-peer teaching, symposia, student panels and debates, role playing, documentation and sharing of ACTUAL experiences (outings, experiments, cooking...), building a website as a class project and running a digital campaign about local and global issues. Teachers in training could have this approach modelled within their teacher training institutions. Cooperating teachers could further reinforce this approach and student teachers could/should develop digital tools that help showcase real-world learning.

We are living a time of intersectionality, where the pandemic, the climate crisis, racial injustice and the atrocities committed towards indigenous peoples have all come together in an almost deafening roar and our youth need safe, in-person spaces in which to untangle the information they hear and their own feelings. While we needed to “pivot to on-line” (a term that will send shivers down any teacher’s spine for years to come !) in April of 2020 and into the 2021-2022 schoolyear, the reality is that this has become THE time where our youth need to be around each other and have trusted educators to facilitate the exploration, soul searching, and action-taking required to navigate through difficult times. As an experiential educator vested in social justice and climate justice education, I value the simple but awesome power of taking a class into the park outside our school, to reflect - each in our own space, but together in a shared mission to better see, understand, honour, and protect our planet and each other. After these moments of solo reflection and writing, the sharing that takes place in the primordial circle is always more meaningful, more honest, more community building than a google classroom or zoom chat box could ever be.



Both teachers and pre-service teachers should be afforded experiential learning opportunities and a real commitment to creating safe spaces where diverse cohorts can share ideas, and continue to guide and support our students. Ultimately, what our global pivot to digital education revealed to this practitioner is that nothing beats the real thing.

L'engagement scolaire d'adolescents et de jeunes adultes en contexte pandémique

Résumé-synthèse de l'avis produit pour les décideurs et les acteurs de l'éducation



CYNTHIA LAFORME

Chargée de cours | Assistante de recherche
Doctorante en éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Ce présent avis expose les principaux résultats d'un projet de recherche exploratoire réalisé en juin 2020. Ce dernier a été initié par le RÉVERBÈRE, en collaboration avec la Chaire-réseau Jeunesse et le PÉRISCOPE. Il avait pour but de **mieux comprendre l'expérience scolaire de jeunes francophones du Québec, de l'Alberta, de la Saskatchewan et du Manitoba en contexte de COVID-19**. Lors de leurs témoignages, les participants consultés, soit des jeunes âgés de 15 à 19 ans, ont mis de l'avant différents facteurs associés à la qualité de l'expérience scolaire de même que des stratégies contribuant à leur engagement scolaire. Six mois plus tard, soit en décembre 2020, une enquête a eu lieu, cette fois auprès d'adolescents québécois âgés de 14 à 18 ans, ce qui a permis de confirmer que les résultats exploratoires étaient toujours d'actualité, et ce, pour une très grande majorité d'élèves. L'ensemble de propos recueillis a permis de dégager des constats issus de la voix des jeunes en contexte pandémique, et d'émettre des recommandations destinées aux décideurs et aux acteurs de l'éducation visant l'optimisation de l'engagement scolaire d'adolescents et de jeunes adultes en contexte pandémique.

Partie 1 - La voix des jeunes en contexte pandémique

Au terme de ce projet, la voix des jeunes a permis de dresser un portrait détaillé, en contexte de Covid-19, de la qualité de l'expérience scolaire et de l'expérience d'apprentissage qui en découle. Ce portrait met en évidence différents constats, dont les suivants.

D'abord, en ce qui concerne l'expérience scolaire, la qualité de la relation enseignant-élève de même que la relation avec les pairs sont des éléments clés à considérer. Cette expérience est aussi tributaire de la qualité des stratégies mises en place par le milieu scolaire sur le plan organisationnel.

Ensuite, en ce qui concerne la question de l'engagement scolaire, celle-ci est soulevée par les jeunes puisque la qualité de l'expérience scolaire vient influencer leur engagement, et ce, de manière positive ou négative. Les adolescents et les jeunes adultes mentionnent également qu'il s'avère plus complexe de réaliser leurs travaux scolaires lorsqu'ils sont à distance. De plus, des problématiques de santé mentale sont évoquées par certains participants, le contexte pandémique exacerbant un problème existant ou entraînant l'émergence de préoccupations.

Enfin, la voix des jeunes a permis de mettre de l'avant des stratégies susceptibles de contribuer à l'engagement scolaire, toujours en contexte de COVID-19. Ces stratégies font état de l'importance de la complémentarité des actions afin de soutenir l'engagement. Ainsi, ces stratégies concernent les apprenants eux-mêmes, mais également les enseignants, la famille et l'organisation scolaire.

Partie 2 - Les recommandations destinées aux décideurs et aux acteurs de l'éducation visant l'optimisation de l'engagement scolaire d'adolescents et de jeunes adultes en contexte pandémique

À la lumière des propos recueillis, divers constats inhérents à l'engagement scolaire ont pu être émis et ont mené à l'émission de recommandations. Le tableau qui suit présente une synthèse des principaux constats et recommandations. Précisons toutefois que des suggestions de mise en œuvre sont disponibles dans le document original.

CONSTATS	SYNTHÈSES DES RECOMMANDATIONS DÉCOULANT DES CONSTATS
Premier constat : Démocratisation de l'accès à du matériel informatique et à une connexion internet de qualité	<ul style="list-style-type: none"> Prévoir des mécanismes pour répondre expressément aux besoins des élèves en conservant un certain inventaire de matériel informatique pouvant leur être prêté rapidement; Redoubler d'ardeur pour le branchement des écoles et des résidences des familles canadiennes à une connexion Internet haute vitesse.
Deuxième constat : Importance de la prise en compte de la voix des élèves	<ul style="list-style-type: none"> Consulter davantage les élèves (p. ex., courts sondages électroniques permettant d'obtenir un portrait général de la situation personnelle et scolaire des élèves); Créer un comité de surveillance par école; Recourir aux instances du conseil étudiant afin de représenter la voix des élèves auprès des divers acteurs scolaires.
Troisième constat : Importance de la relation enseignant-élève en contexte d'enseignement à distance	<ul style="list-style-type: none"> Autoriser et obliger l'utilisation de la webcam par les élèves lors des séances d'enseignement à distance; Réduire les inégalités matérielles des élèves (p. ex., leur acheminer le même fond d'écran); S'assurer que le personnel témoigne de sa présence auprès des élèves en multipliant les approches pour les joindre à distance.
Quatrième constat : Importance d'un soutien à l'apprentissage des élèves	<ul style="list-style-type: none"> Assurer des services de soutien à l'apprentissage à l'ensemble des élèves; Développer divers partenariats avec les intervenants communautaires; Envisager différentes formes de tutorat à distance; Garantir le maintien et la poursuite de la prestation des services de soutien à l'apprentissage; Offrir des périodes de tutorat à distance.
Cinquième constat : Prise en charge de la santé mentale des élèves	<ul style="list-style-type: none"> S'assurer que des ressources de soutien psychologique demeurent accessibles pour les élèves lors d'épisodes de confinement (p. ex., services de consultation en ligne).
Sixième constat : Instauration d'un mode de fonctionnement d'enseignement à distance plus uniforme	<ul style="list-style-type: none"> Instaurer un horaire d'enseignement à distance uniforme; Prévoir et faire connaître un plan d'action en matière d'enseignement à distance dans le cas où les écoles seraient contraintes de fermer (p. ex., tempête, pandémie, catastrophe naturelle).
Septième constat : Importance de la collaboration école-famille	<ul style="list-style-type: none"> S'assurer que des canaux de communication entre les parents et les acteurs scolaires sont présents tout au long de la période d'enseignement à distance.

Pour en savoir plus, nous vous invitons à consulter le document complet sur le site du RÉVERBÈRE : https://reverbereeducation.com/wp-content/uploads/2021/09/Recommandations_optimisation_engagement_scolaire_contexte_pandemique.pdf

Moving to the Moon in a Concrete Boat



JUDITH B. MCBRIDE, Ph.D.

Judith McBride is a retired special education teacher and former lecturer in the Faculty of Education of McGill University. She is a Hilroy Fellow and has been recognised for academic excellence by the Canadian Psychological Association. Judith has volunteered with teacher researchers in Canada and abroad, and is currently supporting teacher inquiry projects in various contexts.

It's summertime, and " ... the livin' is easy ... " (Gershwin, 1935). I am ensconced in my garden, in a wicker rocker, enjoying songbirds, the scent of phlox, and a book – Carl Leggo's metaphorical journey through his teaching-career in a concrete boat (Leggo, 2012). It is social fiction, research braided into story and poetry. I am conscious that my teacher colleagues are currently sailing in concrete boats through the pandemic, and their livin' is not easy. There is the possibility that their boats will run aground or sink.

Carl tells Caleb's story, a teacher in Morrow's Cove, Newfoundland, who "...thinks he is losing his memory like a damaged computer disk. He wonders where deleted files go in cyberspace ... composing a halo of junk" (p. 2). As I read, I reconsider what I thought I knew about teaching before the pandemic, and I think my disk may have been damaged. Here, I hope to retrieve something from that halo of junk, share my hopes for teacher agency, and the voices of others influencing my thoughts. I shall leave Carl to his rugged landscape, dwell in this liminal space, consider our harsh landscape of unexpected learning, while listening for the sound of possibility.

Part I : Uncertainty

I value teacher voice. Often, the bluster of bureaucracy blows our voices back into our faces. On our national landscape, I heard the voice of Shelley Morse, president of the Canadian Teachers' Federation (CTF), as she urged decision-makers to consult teachers. She expressed the concern that as the 2020-21 school year "... loomed large anything resembling concrete plans for how children and youth will head back to classrooms remain(ed) unknown. This is the case in virtually all provinces and territories, where teachers have been largely kept in the dark, shut out from discussions focused on how to get our kids, teachers, and education support personnel back into schools safely" (Morse, 2020).

I ask myself, is Shelley's a lone voice in the landscape ?

When I listen again, I hear Heidi Yetman, president of the Québec Provincial Association of Teachers (QPAT), reflecting on the 2020-21 school year. "Regardless of the challenges, you (the teachers) made sure that your students had a year filled with hope and joy. You made their year as normal as possible. You are true superheroes. So, I want to congratulate you all for the amazing work you have done this year" (Yetman, 2021). That particular school year with any sign of hope or joy is barely imaginable. Clearly, teachers possess valuable personal, practical, professional knowledge that kept our schools afloat.

I ask, why aren't decision-makers listening to teachers ?

Because I value teacher knowledge, I listen for teacher stories in my local landscape, and invite you into a broader "... intellectual and moral landscape" (Clandinin & Connelly 1996, p. 25) wherein teachers' professional knowledge is valued. Teacher knowledge from the work landscape is essential for teaching. It links policy, theory and practice. "(K)nowing through propositional and dialectical forms of educational knowledge is not enough in the sense that these forms of knowing do not necessitate an engagement with improvement ..." (Whitehead, 2012, p. 2). Teacher knowing embraces reflection in and on the day-to-day, the mandated workshop, the good read, and the professional conversation, all of which contribute tensions, questions, and stories, creating options for informed change.

I ask, what are the characteristics of the working landscape that values teacher knowledge ?

Patrick Lencioni (2002) characterizes dysfunctional professional communities as lacking in trust and commitment, fearing conflict, avoiding accountability, and not attending to results. I fear this is the case in many of our schools, where directives are distributed top-down to teachers, learners and their parents, who, in this time of pandemic, are on the brink of running aground. QPAT's Executive Director sums it up this way, " Marked by the pandemic and its multiple consequences, and in the face of the many challenges that have presented themselves daily, this unique school year has required teachers in the public system to demonstrate unprecedented adaptive capacity and resilience. As frontline workers, you have been confronted on a daily basis with changing health measures, frequent

classroom or school closures, as well as the stress and anxiety caused by the successive waves of COVID-19 transmission in our schools. Add to this the lack of upstream planning by the MEQ, leading to numerous last minute ministerial decisions that you had to adjust to throughout the year" (2021).

I ask, could the pandemic provide an opportunity for transformation ?

Possibly, possibility dwells in the wisdom, knowledge, voice and hope of the school community. Teachers, learners, and the community as a whole are motivated to move beyond shock, fear, and anger to adaptability, creativity, and shifting identities. They are making room for not knowing, in order that they may know anew. Participants in a writing collective, The Narrative Inquiry Group, meet regularly to reflect, write and create literary métissages (Hasebe-Ludt, Chambers, & Leggo, 2009) of thoughts on teaching and learning. The following is the outcome of conversation about teaching through the pandemic.

Moving to the Moon

The truth is that I am lost
In my world of self-doubt and confusion.
I don't get why I didn't move faster.
I tend to make things tougher for myself.
I've just got bruised skin and sticky fingers.
I am a dancer who has lost the focal point.
My life compass points have changed many times.
One of my paddles breaks.
Now I can only go in circles.
I need to rest.



Figure 1. Clouds I. Soroush Aram, 2020

I sit in the rocker.
I plead into the cyber-void
Like a monk, so focused and quiet.
Deep breath.
I can take this time to appreciate my surroundings.
I feel time when I draw.
I feel the present.
I am letting the stream carry me.
We are all on our way.
We are all adrift alone together.



Figure 2. Clouds II. Soroush Aram, 2020

Every decision turns me around.
 We pivot a lot, all of the time, rotating on our axes, searching for balance, lines, direction.
 I will have to dance outside to feel free again.
 How might I pivot to move around the barriers of life ?
 I change my direction by pivoting to see this opportunity to see beauty.
 This is the dance of sudden changes in life.
 Moving, pointing, pivoting toward fresh ideas and new beginnings.
 It entices me to practice pivoting.

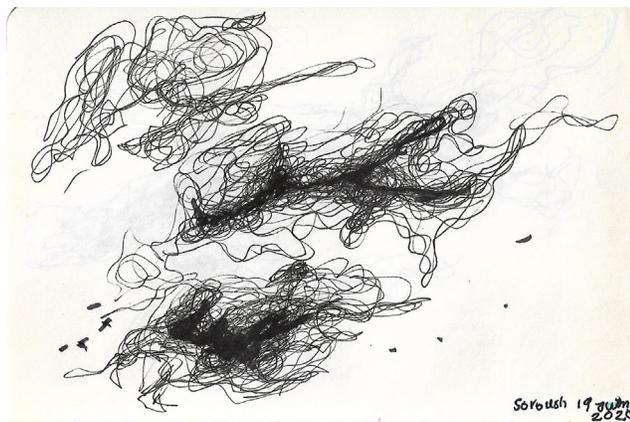


Figure 3. Clouds III. Soroush Aram, 2020

In the middle of everything, this moment is not pointless.
 Limitless powers are awakened.
 A garden of colourful flowers
 Points the way.
 Partout, avec parapluie et panache, le pas provoque.
 Provocative pace-setter of possibility.
 So, pivot on, I say !
 When the news arrives, I will be told.
 I am a child who has spun around and around and ends up laughing for no reason at all.
 (The Narrative Inquiry Group, 2020).

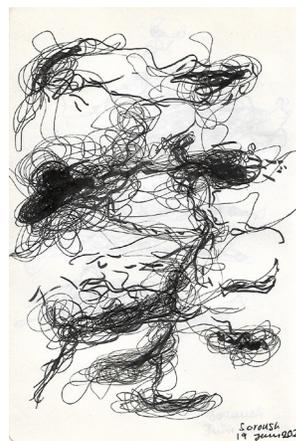


Figure 4. Clouds IV. Soroush Aram, 2020

I ask, is there an alternative to the possibility of sailing onto the rocks in a concrete boat ?

Part II : Reality

Moving to the Moon provides insight into what we know, and into the rudderless uncertainty we feel. Devin Vodicka (2020) urges us to "... elevate the voices of learners, educators, and school leaders who can provide a much more authentic view into the transformational process underway" (p. 124) :

Anonymous. I fear what is (in) the schools. Everybody has fears or at least they should have. My fears are everyone's fears. (Anonymous teacher, personal communication, August 5, 2020).

Michelle. Teachers and students should have a say in the organization of classrooms and communal areas. After all, they will be the ones using these spaces. I think the schoolboards should invite government representatives and have them listen to teachers' and students' fears, solutions and more ! Just hoping that it's not too late. (Michelle Legault, parent, personal communication, July 22, 2020).

Lee. For thirty-five years, I taught students considered at risk of dropping out – mental illness, learning difficulties, suicide and other issues. While I loved the teaching, especially my students, I admit it was stressful though I never considered myself to be at-risk. However, the pandemic has made being at-risk for all teachers and all students, literally, at-risk physically and mentally. Teacher training did not even consider such scenarios. Is this something that practicing and novice teachers now need to have included in their training ? I worry that the mental pressures experienced by health workers will soon be those experienced by teachers. As it is, many teachers have experienced burn-out in the past, as I did. It seems that this will only increase in the near future as a result of worrying about the risk of the pandemic to their students, themselves, and their families. The government has been planning the possible logistics of teaching during a pandemic, but little has been addressed to the mental support for teachers. (Lee Rother, teacher and consultant, personal communication, August 4, 2020).

Dans un texte où de nombreux allers-retours se font entre un univers poétique et une réalité enseignante, l'auteure cherche à trouver des réponses à la question suivante : la pandémie pourrait-elle être l'occasion de reconceptualiser les écoles en fonction des connaissances des enseignants ?

Jack. My sense is that the "Retreat" has caused me to rethink how young people learn, roles of teachers and parents and ultimately, how decisions are made/will be made that will impact the future of learning. Technology has a social quality to it but is limited. How long can we Zoom our way through teaching life lessons or social interactions? This touches down especially with students who have special needs and who require affirmation and hands-on-learning experiences. The teacher or adult interaction can't be weighed or measured here. It is a different situation for elementary and secondary students, but young people learn by watching and the teacher is the mentor (often without knowing it). Many of us became teachers because we saw the person we wanted to become up in front of our desks. The virtual classroom would find it hard to replicate that. Parents now have a deep appreciation of the whole learning experience, inside out. Parent teacher collaboration has to be at peak during these times (as well as a willingness to put aside old preconceptions of what happens in a classroom). I believe whenever we get back to parent-teacher nights, the conversations will be quite different than those held before the pandemic. Decisions about safety ... should reflect a representation of all the partners. The decisions should come with creative options since the best laid plans often demand detours. I truly hope someone will keep track of what we all learn from this adventure and that when the rainbow appears in the sky, there will be a pot of wisdom to draw from for our next adventure. The courage and creativity of teachers and parents to walk the path less traveled has been amazing. Technology is great but seeing the richness of our human hearts at work/play is even greater. (Jack Adams, teacher and pastoral animator, personal communication, July 22, 2020).

Calley. I was really impressed and excited by the work people were doing to change their curriculum and make it work on Zoom ... I am so proud of what I was able to do in drama with this

little screen. We did mask work. We did puppetry. The kids made some great *Pecha Kuchas* – stuff that I would not necessarily have thought of doing in a classroom. The kids need the opportunity to cultivate creativity. It shouldn't be the grim academic, hard-hitting stuff. They need light and aesthetic experience in their day as well...I think WI-FI should be like water – everybody should have access to quality WI-FI. (Calley Gresham, teacher, personal communication, July 14, 2020).

I ask, *who is listening?*

Part III : Possibility

In the end, Caleb's concrete boat washed up on the rocks. The skipper lamented, "I guess the Grey Goose should be called the Grey Moose. She just didn't want to fly..." (Leggo, 2012, p. 43). In seeking answers to my questions, I hear a plea for concrete plans, not concrete boats. Because I value possibility, I am trying to understand the mechanics of transformation in a time of radical disruption. One of my persistent teacher dreams is the creation of a school culture where the teacher maintains status as a creator of knowledge, where the student has a respected voice, where the participation of parents is valued, and all constituents work in partnership (Glenn, Roche, McDonagh, & Sullivan, 2017). I believe in that possibility still, and I believe the time is now. I certainly do not have answers, but I will leave you with my questions, in case you do :

- *Who knows the intricacies of the classroom that must be adapted for safe, productive, happy schools better than the teacher?*
- *Could the pandemic provide an opportunity for the reconceptualization of schools based on teacher knowledge?*
- *Is there an alternative to the possibility of sailing onto the rocks in a concrete boat?*

References

- Aram, S. (2020). *Cloud Series*. Ink on paper.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes : Teacher stories – stories of teachers – school stories – stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), pp. 24-30.
- Gershwin, G. (1935). *Porgy and Bess*. Accessed July 14, 2020 from Porgy and Bess.
- Glenn, M., Roche, M., McDonagh, C., & Sullivan, B. (2017). *Learning communities in educational partnerships*. New York, NY : Bloomsbury.
- Hasebe-Ludt, E., Chambers, C. M., & Leggo, C. (2009). *Life Writing and Literary Métissage as an Ethos for Our Times*. New York, NY : Peter Lang.
- Joly, S. (2021). *Message from QPAT'S Executive Director*.
<https://qpat-apeq.qc.ca/wp-content/uploads/2021/05/UNITED-2021.pdf>
- Leggo, C. (2002). *Sailing in a concrete boat*. Rotterdam : Sense.
- Lencioni, P. (2002). *The five dysfunctions of a team*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Morse, S. (2020). *Need a plan to reopen schools? Ask the teachers*. Posted July 15, 2020. Accessed July 19, 2020 from Canadian Teachers' Federation Narrative Inquiry Group (The). (2020). *Moving to the moon*. Unpublished literary métissage.
- Vodicka, D. (2020). *Learner-centered leadership*. San Diego, CA : IMPress.
- Whitehead, J. (2012). *To know is not enough, or is it?* Paper presented at American Educational Research Association, Vancouver, April 14. Accessed August 4, 2020 from actionresearch.net
- Yetman, H. (2021). *Message June 23 / 23 juin Heidi Yetman QPAT-APEQ*. <https://www.youtube.com/watch?v=u5x5AAIDnUE>

Connaissances théoriques en stage par des étudiants en éducation



MARCEL BISSONNETTE, Ph.D.

Marcel Bissonnette est professeur de formation pratique agrégé au Département de psychopédagogie et d'andragogie, à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Après avoir consacré une première carrière à l'enseignement au secondaire, son acuité scolaire demeure actuelle par le biais de la supervision de stages. Il a développé la formation pratique à l'international en formation initiale des maîtres. Il est l'instigateur de l'arrimage entre les cours du laboratoire d'enseignement et de l'intégration des TIC en FLS, qualité d'une approche programme. Il expose également ses étudiants inscrits aux études supérieures au contenu des modèles d'enseignement relevant des différents courants pédagogiques. Son expertise du terrain alimente sa réflexion dans ses recherches et optimise l'encadrement de ses doctorants. La réalité autochtone au regard des dimensions holistique et académique au seuil d'un renouveau pédagogique s'annexe à ses intérêts de recherche.

Cet article vise à répondre aux deux questions suivantes : quels sont les éléments de connaissances retenus par les étudiants en formation initiale en français langue seconde (FLS) au Centre de formation initiale des maîtres de l'Université de Montréal ? Et quels sont les éléments de connaissances transposés en stage par ces étudiants ? Plus précisément, nous tenterons de faire ressortir la notion de transposition des connaissances en stage en matière de manifestation des compétences professionnelles (MÉQ, 2001) afin d'établir ainsi un portrait de la manifestation des différentes habiletés développées chez les futurs enseignants.

Problématique et contexte

Depuis quelques années, la recherche tente de démontrer (*knowledge for practice*) que plus un enseignant est cultivé et connaissant, meilleur sera l'enseignement dispensé dans sa salle de classe. « Posséder une connaissance large et diversifiée (de plusieurs domaines, de théories de l'apprentissage, de pédagogie et de stratégies métacognitives) fait de l'enseignement du maître une pratique assurée » (Cochran-Smith et Lytle, 1998, p. 254). Cependant, nul ne peut devenir enseignant sans conjuguer les situations vécues et fictives avec les théories qui tendent à les expliquer. Les formations axées sur les concepts théoriques dans une réalité scolaire font en sorte que le futur enseignant peut retrouver ultérieurement cesdits concepts lorsqu'il se replace dans sa pratique (Bélair, 1996). Il est donc très important que la partie pratique de la formation initiale permette aux futurs enseignants de mobiliser les connaissances théoriques développées dans les cours. En fait, « les cognitivistes affirment que les étudiants apprennent de façon plus significative lorsque les concepts sont davantage reliés et approfondis en théorie et en pratique » (Darling-Hammond, 2006, p. 306).

Or, on se questionne, en tant que formateurs, sur la disponibilité et la transférabilité des connaissances théoriques acquises à l'université dans la partie pratique et éventuellement dans le domaine de l'expérience à l'école. Car la réalité est souvent mitigée, ce qui crée non seulement une absence conceptuelle quant à la démarche réflexive du stagiaire, mais également un manque d'objectivation en ce qui a trait aux compétences observables en stage.

Lors des séminaires de stages ou encore de la cueillette des données provenant des questionnaires concernant la qualité des programmes, plusieurs étudiants nous font part des concepts pour lesquels ils n'ont plus de représentations quand vient le temps de les activer. Au dire de certains enseignants associés, nombreux sont les étudiants éprouvant des difficultés lors de la planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) et de la gestion de classe en fonction de ses caractéristiques au moment du stage. Il est aussi inquiétant de constater la pauvreté des liens que les étudiants font entre la théorie et la pratique lors de la période de rétroaction, étape suivant l'observation en classe du stagiaire. Cette réalité a rarement fait l'objet d'une recherche empirique, d'où la pertinence de la présente étude qui a comme objectifs de déterminer les connaissances théoriques des étudiants de la 2^e à la 4^e année du programme de FLS et d'étudier la transposition de ces connaissances dans les stages.

Méthodologie

De manière à atteindre les objectifs de la recherche, un groupe d'étudiants de 2^e année du programme de FLS de l'Université de Montréal a participé à l'étude (n =30). Au fil des années, le nombre d'étudiants inscrits au programme a diminué pour les raisons suivantes : changement de programme des étudiants, non réussite du TECFÉE (test de certification en français écrit pour l'enseignement) au stage de 3^e année, mobilité des étudiants ou encore, pour des raisons personnelles, ce qui explique la variation dans l'échantillonnage au cours des périodes d'observation.

Dans un premier temps, afin de déterminer les connaissances de ces étudiants, un questionnaire de type fermé fut administré à la fin de la 2^e année. Ce questionnaire comportait des questions sur les compétences 3 (planification), 4 (pilotage) et 6 (gestion). Ces compétences ont été choisies parce qu'elles sont traitées dans différents cours de 2^e année (ex. : PPA3222 *Gestion de classe en langue seconde* et PPA2105 *Laboratoire d'enseignement*) et sont assez observables lors des stages. Les étudiants avaient à indiquer sur une échelle de 5 points leur niveau de maîtrise des connaissances nécessaires pour accomplir les tâches correspondant aux différentes manifestations de chacune des compétences.

Par exemple, pour la compétence 3 (planification), ils devaient se prononcer sur les connaissances qui leur permettraient éventuellement de :

- concevoir des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)
- prendre en considération les préalables, les besoins et les acquis des élèves
- adapter au besoin leur planification
- planifier en fonction de la différenciation pédagogique
- planifier à long terme (mois, année)
- proposer des SAÉ appropriées au groupe d'âge enseigné
- concevoir et utiliser des SAÉ qui tiennent compte de toutes les dimensions de la compétence travaillée
- concevoir des activités qui passent de la communication orale à l'écrit et vice versa

Dans un deuxième temps, les étudiants ont été observés lors des stages 2, 3 et 4 afin d'établir les éléments de connaissances transposés en stage. Lors des séances d'observation en situation réelle, le superviseur devait relever les manifestations transposées concernant les trois compétences professionnelles du questionnaire (37 questions) administré aux étudiants, questionnaire conçu à partir d'une grille d'observation.

Présentation des résultats provenant des questionnaires administrés aux étudiants pour vérifier les connaissances

Précisons, tout d'abord, que la compétence 3 (planification) fut évaluée en analysant les réponses aux questions 1 à 6. Les résultats enregistrés nous renseignent donc sur la maîtrise du modèle de planification de la SAÉ par les étudiants.

Il ressort des résultats que parmi les 30 répondants, 94 % des étudiants maîtrisaient la planification d'une SAÉ (réponse 4 + réponse 5), dont 62 % la maîtrisaient tout à fait (réponse 5). On peut donc affirmer que la planification d'une SAÉ est une compétence maîtrisée par cette promotion, et l'objectif était, par conséquent, atteint aux yeux des étudiants.

Pour sa part, la compétence 4 (pilotage) fut évaluée en analysant les réponses aux questions 7 à 18. Dans ce cas-ci, les résultats révèlent qu'en moyenne, 89 % des étudiants maîtrisaient cette compétence, dont 56 % la maîtrisaient parfaitement. Les statistiques montrent que cette compétence fut bien assimilée par une grande majorité des étudiants.

Pour ce qui est de la compétence 6 (gestion), elle fut, quant à elle, évaluée en analysant les réponses des questions 19 à 37. D'après les réponses récoltées lors de ce présent sondage environ 58 % des répondants à la question 19 maîtrisaient le courant behavioriste. Pour ce qui est des autres courants, 55 % maîtrisaient l'approche humaniste, 63 % le courant cognitiviste et 57 % de la promotion, donc plus d'un étudiant sur deux, maîtrisaient les trois courants principaux qui ont influencé les conceptions de la gestion de classe.

De leur côté, les réponses aux questions 22, 23 et 24 nous renseignent sur le style de gestion de classe par rapport aux trois courants suscités. Pour 31 % des étudiants, leur style de gestion de classe s'apparentait au behaviorisme, tandis que pour 19 % des étudiants s'inspiraient du courant humaniste et 3 % avaient un style s'apparentant au cognitivisme. Cependant, le style de gestion de classe de plus de 59 % des étudiants sondés à la question 25 s'apparentait aux trois courants, à savoir le behaviorisme, l'humanisme et le cognitivisme. Ce résultat est intéressant dans le sens où ces futurs enseignants seraient appelés à conjuguer ces trois courants, selon la situation rencontrée en classe.

Quant à la maîtrise des approches en gestion de classe (question 26), plus de 94 % reconnaissaient au moins 5 des 7 approches en gestion de classe, mais seulement 6 % les reconnaissaient toutes. Concernant les moyens d'intervention en gestion de classe (question 27), plus de 64 % des étudiants maîtrisaient au moins 4 moyens d'intervention ; parmi eux, 42,5 % maîtrisaient tout à fait les moyens d'intervention (au moins 5). Parallèlement, les réponses aux questions 28 à 37 nous renseignent sur l'évaluation par les étudiants de leur propre style de gestion de classe et du respect des règles fondamentales relatives

à ce concept. Les résultats montrent que les plus faibles pourcentages des étudiants confiants en leurs compétences sont observés pour les questions 30, 32 et 37. Ce résultat semble logique, du fait que les énoncés des questions soulèvent des situations auxquelles seule la pratique réelle peut aider à répondre.

Finalement, les réponses aux questions 28, 29, 31, 33, 34, 35 et 36 affichent des pourcentages élevés démontrant une certaine confiance quant à la future mise en pratique des notions théoriques apprises en cours.

Qu'en est-il des données recueillies à la suite des autoévaluations et lors des évaluations des étudiants ? Dans cette section de l'article, nous tenterons de répondre à la question suivante : Quelles manifestations des compétences retenues sont transposées lors du stage, lesquelles ne le sont pas et à quel pourcentage ? Cette étude a également comme objectif de vérifier s'il y a des manifestations qui ne sont pas retenues dans le questionnaire et qui sont transposées dans la pratique. Aussi, on a vérifié si les étudiants qui obtenaient les meilleurs résultats au questionnaire étaient ceux qui transposaient au mieux leurs acquisitions théoriques lors du cours à leur pratique professionnelle.

On notera que les statistiques obtenues sur les évaluations des superviseurs sont calculées de la même manière que lors de la première étude.

À la lecture des données recueillies à la suite des évaluations des superviseurs, 88 % des étudiants sondés maîtrisaient la planification d'une SAÉ. Il ressort de cela que cette compétence est transposée. En d'autres termes, les connaissances théoriques acquises en cours sont bel et bien transposées lors de la pratique au cours du stage.

En analysant les statistiques concernant le pilotage, on s'aperçoit que les superviseurs ont attribué le niveau 3 à 15,2 % des étudiants, ce qui représente une importante proportion (un étudiant sur 6). Cependant, 76 % ont récolté les réponses 4 et 5. Cela veut dire que 3 étudiants sur 4 transposent cette compétence. Cet aboutissement est convenable, d'autant plus que cette compétence n'est mise à l'œuvre que lors d'une pratique professionnelle. Le résultat est très appréciable.

Les réponses aux questions 22, 23 et 24 nous révèlent le jugement des superviseurs quant au style de gestion de classe des étudiants par rapport aux trois courants principaux de gestion de classe. À la lecture des résultats, 85 % des étudiants étaient behavioristes, 53 %, humanistes et 88 %, cognitivistes.

Le style de gestion de classe de plus de 88 % des stagiaires s'apparentait aux trois courants susmentionnés. Pour les réponses aux questions 28 à 37, nous enregistrons les

plus hauts pourcentages aux réponses 4 et 5, dépassant les 80 % pour toutes ces questions, avec une moyenne de 81 %, à l'exception de la question 31 où nous observons un pourcentage légèrement inférieur à 80 %. Ceci démontre que les superviseurs étaient satisfaits de la mise en pratique des connaissances acquises en cours dans le stage pratique.

Confrontation des évaluations des superviseurs avec l'autoévaluation des étudiants

Dans cette partie, nous analysons les données des autoévaluations des étudiants en rapport avec les observations des superviseurs. On pourra ainsi évaluer le degré de conformité des résultats obtenus suite aux évaluations.

Tout d'abord, il est possible d'affirmer qu'il y a corrélation totale des résultats puisque presque toutes les réponses correspondent bien. Nous concluons que l'ensemble des étudiants s'étaient bien autoévalués.

De même que pour la compétence 3, la planification, il semble qu'à la lecture des confrontations des résultats, les étudiants s'étaient correctement autoévalués pour le pilotage. Les réponses données par les étudiants étaient sensiblement identiques aux évaluations des superviseurs. On remarque cependant que, pour les étudiants, on obtient un pourcentage de 1 % pour l'ensemble des réponses 1 et 2, alors que les superviseurs avaient attribué des 1 et des 2 pour 9 % d'entre eux.

Contrairement aux deux premières compétences où nous avons enregistré un très bon taux de corrélation des données compilées, la compétence Gestion présente des résultats très mitigés. En confrontant les autoévaluations et les évaluations respectivement des étudiants et des superviseurs, nous obtenons des résultats parfois opposés, et ce, dans les deux sens. Dans certains cas, l'étudiant encerclait le chiffre 5 alors que le superviseur lui attribuait 1. Dans d'autres, l'étudiant encerclait le chiffre 1 et, à l'opposé, le superviseur lui attribuait 5. Néanmoins, ces cas sont peu nombreux. Voici un exemple qui illustre cette remarque : l'étudiant 27 avait répondu 5 à la question 34 et le superviseur lui avait attribué 1 et à l'inverse, l'étudiant 1 avait répondu 1 à la question 22 et le superviseur avait encerclé le 5.

En analysant ces cas, où les réponses des étudiants et celles des superviseurs sont opposées, nous remarquons que les étudiants se surestimaient et encerclaient les réponses 4 et 5, tandis que les superviseurs encerclaient plutôt des 1 et 2. Nous attribuons ce contraste à la possibilité d'un manque d'expérience du terrain lors de la passation du questionnaire aux étudiants. Un seul cas est enregistré pour la situation inverse où l'étudiant se sous-estimait en s'attribuant des 1

et des 2 alors que le superviseur lui avait affecté plutôt des 4 et des 5, il s'agit de l'étudiant 1.

Quant à la question de savoir si les étudiants qui obtiennent les meilleurs résultats au questionnaire sont ceux qui transposent au mieux leurs acquisitions théoriques lors du cours à leur pratique professionnelle, on peut confirmer que les étudiants qui obtenaient les meilleurs résultats au questionnaire sont ceux qui transposaient le plus les connaissances dans la pratique et qui figuraient parmi les 15 finissants. En effet, on obtient 25,1 % pour l'association (5-5), 11,8 % pour la (5-4), 15,6 % pour la (4-5) et 7,4 % pour la (4-4), ce qui représente environ 70 %.

Les manifestations qui sont faibles ou qui ne sont pas retenues et qui sont transposées dans la pratique représentaient environ 7 %.

Analyse de l'évaluation des superviseurs auprès des stagiaires de 2^e et 3^e années

À présent, analysons les observations recueillies par les superviseurs pour diagnostiquer le taux de progression des stagiaires. Les données ont été collectées par les superviseurs sur les stagiaires en 2^e et 3^e années de leur cheminement. Les questions principales auxquelles cette étude devait répondre sont les suivantes :

- A. Y a-t-il des manifestations observables (comportements rattachés aux différentes compétences) qui sont apparues lors de l'observation de nos stagiaires en 3^e année et qui n'apparaissent pas lors de l'observation des mêmes stagiaires en 2^e année ?
- B. Quelles sont les manifestations observables qu'on ne voit ni en 2^e ni en 3^e année ?
- C. Est-ce qu'il y a des manifestations observables présentes en 2^e année et qui sont restées présentes en 3^e année ?
- D. Est-ce qu'il y a des manifestations observables présentes en 2^e année et qui ont disparu en 3^e année ?

Pour répondre à ces questions, il était nécessaire de considérer les mêmes stagiaires lors de la 2^e et de la 3^e année. Par conséquent, les statistiques des observations recueillies par les superviseurs ont été établies pour les mêmes étudiants en 2^e et 3^e années.

Pour cette partie de l'étude, les différentes réponses sont comptabilisées et normalisées par le nombre de stagiaires évalués, c'est-à-dire, 20 étudiants. Pour les questions dont les réponses sont échelonnées de 1 à 5, le pourcentage est calculé pour chaque réponse. Les résultats sont ensuite regroupés en fonction de la compétence considérée.

Débutons avec la compétence 3 (planification), examinée en analysant les réponses aux questions 1 à 6. L'examen des différents pourcentages nous révèle qu'environ 90 % des stagiaires maîtrisaient cette compétence et 69 % la maîtrisaient parfaitement. Seulement 6 % sont considérés comme ayant des lacunes quant à la maîtrise de cette compétence. Il est donc clair qu'au vu de ces résultats, les stagiaires transposaient de façon très satisfaisante cette compétence.

De son côté, la compétence 4 (pilotage) est évaluée en analysant les évaluations des questions 7 à 18. Les statistiques nous indiquent qu'environ 79 % des stagiaires maîtrisaient cette compétence et que la moitié des stagiaires la maîtrisaient parfaitement. Il semble évident qu'une forte majorité assimilait correctement cette compétence. Néanmoins, 9 % des stagiaires présentaient des difficultés pour cette compétence. Les superviseurs restaient mitigés sur 13 % des stagiaires.

Les statistiques obtenues pour la compétence 6 (gestion) permettent d'avancer que les superviseurs jugeaient que la gestion de classe de 88 % des stagiaires s'apparentait au courant behavioriste, de 40 % au courant humaniste et de 91 % au courant cognitiviste. Par ailleurs, les superviseurs ont observé que le style de gestion de classe de plus de 88 % s'apparentait aux trois courants susmentionnés.

Les évaluations des questions 28 à 37 nous renseignent sur la capacité des stagiaires à gérer leur classe et à respecter les règles fondamentales relatives à ce concept. En évaluant les réponses 4 et 5, on remarque clairement qu'une grande majorité des stagiaires (84 %) maîtrisaient les concepts fondamentaux de gestion de classe. Seulement 5 % (c'est-à-dire 1 stagiaire sur 20) présentaient des lacunes pour cette compétence. Les superviseurs restaient mitigés pour 11 % des stagiaires.

Comme pour la 2^e année, la compétence en lien avec la planification est prospectée en examinant les résultats obtenus à partir des questions 1 à 6. Selon les pourcentages obtenus, la quasi-totalité des stagiaires (99 %) maîtrisaient cette compétence. Le pourcentage de stagiaires qui maîtrisaient parfaitement la planification de la SAÉ est de 81 %. Ce résultat indique une pleine satisfaction des superviseurs concernant cette compétence.

Comme précédemment, les questions 7 à 18 sont évaluées pour examiner le degré de maîtrise des stagiaires de cette compétence (Pilotage). Les résultats montrent, encore une fois, qu'une écrasante majorité de stagiaires maîtrisaient cette compétence. En effet, 92 % d'entre eux sont considérés comme maîtrisant la compétence de pilotage et 59 % la maîtrisaient parfaitement. Seulement 5 % des stagiaires (1 stagiaire sur 20) présentaient des lacunes pour cette compétence.

Pour sa part, l'analyse de la compétence 6 (gestion) informe sur les trois courants que les stagiaires adoptent. On peut ainsi dire que les superviseurs jugeaient que 100 % des stagiaires étaient behavioristes (60 % des stagiaires évalués), 88 % étaient humanistes (80 % des stagiaires évalués) et 100 % étaient cognitivistes (65 % des stagiaires évalués). Pour 50 % des stagiaires évalués, la gestion de classe utilisée s'apparentait simultanément aux trois courants dans 90 % des cas.

Quant à la capacité des stagiaires à appliquer les concepts fondamentaux de gestion de classe, les superviseurs jugeaient que la quasi-totalité des stagiaires (95 %) maîtrisaient cette compétence et que 68 % la maîtrisaient parfaitement.

Analyse de l'évaluation des superviseurs auprès des stagiaires de la 4^e année

Dans cette dernière partie de la présentation des résultats, le cheminement des stagiaires et leur progression sont analysés en considérant les données des évaluateurs en 2^e et 3^e années en rapport avec les données colligées en 4^e année auprès des 15 finissants. Les résultats visent à montrer l'évolution des stagiaires au long de leur cheminement pendant les quatre années de la formation.

Les statistiques relatives à la compétence 3 (Planification) indiquent que plus de 99 % des stagiaires maîtrisaient cette compétence et 97 % la maîtrisaient parfaitement. Aucun stagiaire ne présentait de lacunes. En ce qui a trait aux statistiques relatives à la compétence 4 (Pilotage), elles montrent que la presque totalité des stagiaires (~ 99 %) maîtrisaient cette compétence et ~ 79 % la maîtrisaient au-delà des attentes.

En analysant les statistiques relatives à la compétence de gestion et en particulier les questions 22 à 25, on s'aperçoit que 80 % des stagiaires s'apparentaient à l'école behavioriste, ~ 94 % à l'école humaniste et ~ 94 % à l'école cognitiviste. On estime également que la totalité des stagiaires évalués s'apparentaient aux trois courants à la fois.

En évaluant les réponses 4 et 5, on peut noter clairement que la totalité des stagiaires (100 %) maîtrisaient les concepts fondamentaux de gestion de classe.

Au vu des résultats obtenus à travers les évaluateurs, on peut conclure qu'à l'issue de leur 4^e année d'apprentissage, les stagiaires maîtrisaient les différentes compétences, c'est-à-dire la planification, le pilotage et la gestion de classe.

Au niveau du pilotage, les résultats indiquent nettement une amélioration des stagiaires quant à leur maîtrise de cette compétence. Cette amélioration se manifeste par la diminution du taux de stagiaires présentant des difficultés (~ 7 % en 2^e année) qui devient nul en 4^e année. Cette

diminution est traduite par une augmentation du taux de stagiaires maîtrisant cette compétence qui passe de ~ 81 % en 2^e année à ~ 99 % en fin d'apprentissage.

L'examen des résultats de la gestion, quant à elle, indique que, de façon générale, les stagiaires adoptent en fin de cheminement une approche behavioriste le plus souvent. On remarque que 92 % des stagiaires évalués s'apparentaient aux trois écoles à la fois. Il est également noté une variabilité des pourcentages des stagiaires évalués, ce qui rend difficile la présentation de conclusions sur cet aspect de la compétence. Ceci constitue une limitation à l'étude pour émettre des conclusions statistiquement significatives.

L'analyse des données recueillies nous indique une amélioration notable des stagiaires au long de leur cheminement. En effet, la maîtrise de la compétence « Gestion » est passée de ~ 86 % en 2^e année à 100 % en 4^e année. Le 4 % de stagiaires avec difficulté s'est estompé entre le début et la fin du cheminement. Le taux de stagiaires maîtrisant totalement cette compétence est passé de ~ 68 % à 89 %.

Avant de passer à la section *Discussion* et de commenter davantage certains éléments des résultats obtenus, le tableau 1 offre une vue synoptique des données recueillies.

Compétences	Étudiants affirmant maîtriser cette compétence	Évaluation des superviseurs			
	2 ^E ANNÉE hiver (30 étudiants)	2 ^E ANNÉE hiver (30 étudiants)	3 ^E ANNÉE automne (20 étudiants)	4 ^E ANNÉE hiver (15 étudiants)	
3 (planification)	94%	90%	99%	99%	
4 (pilotage)	89%	79%	92%	99%	
6 (gestion) courant behavioriste courant humaniste courant cognitiviste 3 courants	58% 55% 63% 59%	88% 40% 91% 88%	100% 88% 100% 92%	80% 94% 94% 92%	

Tableau 1. Synthèse des résultats obtenus au cours des 4 années de formation des étudiants

Discussion

Les concepts enseignés sont bien maîtrisés par une grande majorité des étudiants. Néanmoins, les compétences 3 et 4 se manifestent plus rapidement que la compétence 6. Ceci est plausible étant donné que cette dernière se précise en partie sur le terrain. Cependant, on note qu'une gestion de classe problématique a une influence directe sur le pilotage en dépit d'une bonne SAÉ.

La comparaison des évaluations montre une nette amélioration des stagiaires dans leur planification. La plus nette amélioration est cependant observée pour la question 1, c'est-à-dire le degré de maîtrise du modèle de planification de la SAÉ. Les stagiaires maîtrisaient beaucoup mieux leur planification en tenant compte des valeurs culturelles différentes présentes dans leur classe.

Le taux d'assimilation de la compétence de pilotage est analysé en confrontant les évaluations aux questions 7 à 18 de la 2^e et de la 3^e années. Le degré de maîtrise a également positivement progressé. Le pourcentage d'insatisfaction des superviseurs diminue en 3^e année, montrant ainsi le perfectionnement des stagiaires. Le taux d'amélioration le plus élevé est observé pour la question 17 en lien avec les stagiaires maîtrisant de

mieux en mieux les rétroactions cognitive, affective et différée. En considérant les questions individuellement, on remarque que le taux de satisfaction augmente pour chacune d'elles, à l'exception de la question 18 (aptitude à clore une période d'enseignement par une activité d'intégration) où le taux diminue légèrement. Ceci indique qu'une proportion de stagiaires avaient amélioré leur compétence tandis qu'une plus forte proportion d'entre eux avaient régressé. On pourrait penser que cette diminution est attribuable à l'abstraction du concept d'objectivation, étape de la phase d'intégration d'une SAÉ.

Pour évaluer le style de gestion de classe des stagiaires, les données recueillies en 2^e et 3^e années nous amènent à faire quelques réflexions. Comme nous l'avons vu précédemment, en 2^e année, on remarque la forte proportion de stagiaires pour l'approche behavioriste. Dès la 3^e année, on note une ouverture à d'autres écoles, pour finalement remarquer, en 4^e année, l'intégration des trois courants. Autrement dit, les stagiaires utilisent ces courants de plus en plus de façon conjointe. Il est intéressant de constater que le taux le plus élevé est observé pour la question 37 relative à la création par les stagiaires de liens harmonieux entre les élèves de leur classe et ceux de l'école qui les accueille.

La baisse du pourcentage attribué au courant cognitiviste de la 3^e à la 4^e année est attribuable, selon nous, à deux facteurs : (1) la distanciation entre les deux stages et (2) l'échantillonnage. En effet, (1) on note 6 mois entre les stages de 2^e et de 3^e année, alors que 13 mois séparent les stages de 3^e et de 4^e année. Cette distanciation entre les périodes pratiques peut avoir influencé la mobilisation des connaissances en situation réelle et l'uniformité du niveau de maîtrise de chaque école de pensées en lien avec la gestion de classe ; (2) le contraste aurait été plus précis si nous avions pu compter sur un groupe contrôle et sur un échantillon comprenant plusieurs cohortes de participants.

Donc, dans l'ensemble, le diagnostic des résultats obtenus indique très clairement une excellente progression et des améliorations plus que satisfaisantes, surtout entre les 2^e et 3^e années. Le rapprochement entre le stage de 2^e et de 3^e années fait en sorte que le suivi de la rétroaction est encore accessible, ce qui peut expliquer les changements observés au cours de la 3^e année. En effet, on peut déduire des statistiques obtenues que la plupart des stagiaires manifestaient les différentes compétences. Finalement, on peut conclure que les notions théoriques transmises en classe ont été transposées et progressivement perfectionnées en pratique.

Conclusions générales

À la lumière de cette étude comparative-interprétative, nous pouvons tenter de répondre aux questions posées en introduction :

A. Y a-t-il des manifestations observables (comportements rattachés aux différentes compétences) qui sont apparues lors de l'observation de nos stagiaires en 3^e année et qui n'apparaissent pas lors de l'observation des mêmes stagiaires en 2^e année ?

Les stagiaires ont développé une meilleure maîtrise en 3^e année et se sont nettement perfectionnés, et ceci pour toutes les questions évaluées. Cela dit, les évaluations des stagiaires étaient déjà satisfaisantes en 2^e année. La seule manifestation qui a réellement bondi en qualité pour les stagiaires, entre la 2^e et la 3^e années, est la rétroaction cognitive, affective et différée (question 17).

B. Quelles sont les manifestations observables qu'on ne voit ni en 2^e ni en 3^e année ?

Selon les résultats obtenus, on n'observe aucune manifestation absente en 2^e et 3^e années. Si un étudiant ne manifeste pas l'ensemble des trois compétences obligatoires à la réussite du stage, il se voit attribuer la mention *échec au stage* et doit le reprendre. La pertinence de cette question est justifiable puisqu'elle démontre que les étudiants sont assez bien préparés pour l'ensemble de ces trois compétences.

C. Est-ce qu'il y a des manifestations observables présentes en 2^e année et qui sont restées présentes en 3^e année ?

Au vu des résultats des statistiques, toutes les compétences acquises en 2^e année sont restées en 3^e année avec toutefois plus de maîtrise. La seule exception à cette règle est la clôture d'une période d'enseignement par une activité d'intégration (question 18). En effet, on observe une régression du taux de maîtrise de 84 % à 75 %.

D. Est-ce qu'il y a des manifestations observables présentes en 2^e année et qui ont disparu en 3^e année ?

L'amélioration des stagiaires lors de leur cheminement est évidemment accompagnée par la disparition de certaines manifestations entre la 2^e et la 3^e année. En effet, les lacunes dans l'application de certains concepts qui étaient présentes en 2^e année ont progressivement fait place à des habiletés professionnelles évidentes en 3^e. On parle ici des questions 8, 31, 32 et 33 :

- Capter l'attention des élèves dès le début de l'activité par une mise en situation intéressante
- Superviser les élèves ainsi que leur travail
- Gérer les comportements des élèves dans la classe
- Encourager les élèves à bien se comporter

Cette étude statistique sur l'évolution des stagiaires est d'une grande importance car de façon générale, on peut conclure que leur progression dans leur formation est très positive. On pense également qu'une telle recherche pourrait permettre d'entreprendre une étude du même type sur l'évaluation (compétence 5) et la différenciation pédagogique (compétence 7) en stage pour des étudiants de FLS et d'autres programmes.

Je tiens à remercier particulièrement madame Karine Jetté, chargée de cours au département de psychopédagogie et d'andragogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal pour sa grande disponibilité et son expertise.

Références

- Bélaïr, L. (1996). La formation à la complexité du métier d'enseignant (chap. 3). Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 63 à 75). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (1998). Relationships of knowledge and practice : Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 251-307.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

COMPLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- Gibbs, G., Martin, C. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1) 87-100.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., Perrenoud, Ph. (dir.). (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 13 à 61). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Saviez-vous que

La géométrie

avec le cool tool for geometry



ALEXANDRO MANCINI, B.Sc.

Détenteur d'un baccalauréat en mathématiques, d'une maîtrise en économie et d'une attestation spécialisée professionnelle en lancement d'entreprise, Alexandro Mancini a enseigné durant plus que vingt-cinq années dans les écoles du Québec et un peu en Ontario aux jeunes et moins jeunes. Ayant un intérêt pour la création d'outils concrets qui facilitent la tâche des enseignants et favorisent la réussite de tous, il travaille présentement sur son projet de mise en marché d'un outil de géométrie.

Il est membre du GRMS, de OAME, NCTM et AMQ, associations professionnelles dans le domaine des mathématiques.

L'enseignement des transformations géométriques (translation, rotation et réflexion) démontre certaines difficultés observées chez certains élèves. Il semble que ces difficultés sont dues à plusieurs facteurs. Je peux citer, le temps consacré à l'enseignement de la géométrie, le rythme d'apprentissage, les outils et la façon de les utiliser, le type d'apprenant (visuel, auditif, kinésique), l'agilité et la dextérité, le passage de 2D à 3D et autres facteurs non mentionnés.

L'incertitude

D'abord, la technique présente une démarche en quelques étapes. L'élève doit donc mémoriser ces étapes. Mais de nos jours, la génération Alpha met en mémoire toute information sur des outils technologiques et fait moins travailler sa matière grise.

Un second facteur parle des élèves qui sont visuels, auditifs ou kinésiques. Certains élèves apprennent mieux en observant des vidéos, dans lesquelles on voit les mouvements et les étapes à effectuer pour réussir une rotation ou une réflexion. D'autres ont besoin de travailler avec du matériel concret et faire plusieurs exemples pour finir par comprendre.

Personnellement, j'ai constaté que les difficultés proviennent dans l'utilisation de plusieurs outils de dessin en même temps pour faire ces transformations géométriques. Combiner deux équerres pour effectuer une translation, constitue une difficulté chez certains élèves car ils ne savent pas à prime à bord comment placer ces deux équerres. Ensuite vient la difficulté, à savoir comment déplacer une équerre par rapport à l'autre.

Puisque j'ai parlé de la dernière génération, la génération Alpha, précédée de la génération x, je mentionne que tout a changé dans nos vies sauf la boîte ou l'ensemble de géométrie. Depuis sa création il y a des lunes, le kit de géométrie n'a jamais changé. Le compas est resté le compas que tout le monde a connu sous sa forme de deux bras qui s'ouvrent pour faire un cercle. Il en est pareillement pour les autres outils. L'équerre pour faire un angle droit et le rapporteur avec sa ligne de foi pour faire un angle. Afin de résoudre ces problèmes et je ne prétends pas avoir la solution unique, il est bon de revoir ces outils et de les améliorer afin de favoriser le succès des élèves, des enseignantes et des enseignants.

On pourrait améliorer ces outils ou la manière de faire de la géométrie, par un outil multifonctionnel que chaque élève pourrait utiliser sans égard s'il est visuel, auditif, kinésique. On évitera la confusion et la perte de temps dans la combinaison de deux outils. On atteindra le succès auprès de ces élèves. Cet outil a donc été conçu pour faciliter l'apprentissage des transformations géométriques et favoriser le succès des apprenants. Cet outil fait épargner aux enseignantes et enseignants leurs salives (moins de répétitions) et leurs temps en géométrie (2 à 4 périodes seraient suffisantes).

Au lieu de répéter la démarche, redire la technique et ses séquences à suivre, un seul cours sur le mode d'emploi de l'outil sera suffisant pour explorer toutes les possibilités de l'outil en mathématiques. Les autres périodes de cours seront consacrées à la pratique, les exercices, la consolidation et les évaluations.

Grâce à son design et son mode de fonctionnement, cet outil intègre en lui, tous les outils traditionnels et devient un outil 4 dans 1. Lorsque vous l'avez dans votre main vous avez en même temps chacun des outils traditionnels qui se trouvent habituellement dans une boîte de géométrie. Son mode d'emploi est tellement simple et rapide que toute personne peut l'utiliser et avoir du succès dans ses travaux et ses examens. Les parents seraient en mesure d'aider leurs pupilles à faire leurs devoirs à domicile avec cet outil.

Comme membres impliquées dans les pratiques pédagogiques, et que vous avez vos mots à dire sur le choix et l'utilisation du matériel scolaire, j'ai voulu partager cette nouveauté avec vous. Je vous invite chers membres, chères lectrices et chers lecteurs à visionner les capsules vidéo qui se trouvent sur le site web de Pythagore (www.pythagore.ca). Vous découvrirez cet outil, son design et son efficacité pratique dans l'exécution de certaines activités pédagogiques en géométrie. Vous aurez à ce moment une idée claire sur son utilité dans l'apprentissage de la géométrie et le succès de tous. Vous pouvez aussi lire les témoignages qui se trouvent sur le même site et ajouter vos commentaires qui seront les bienvenus.



Le contenu du prochain numéro de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* portera sur le numérique en éducation avec Simon Collin de l'UQAM comme rédacteur invité.

L'appel de textes se fera sur invitation.

Prochain numéro : Printemps 2022

Date de tombée : 15 mars 2022

Devenez membre du CPIQ !

Le CPIQ, une valeur ajoutée à votre engagement professionnel

- ✓ Un regroupement de professionnels en éducation
- ✓ Un réseau de compétences professionnelles diversifiées qui 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 outils numériques
- ✓ L'accès aux résultats des recherches les plus récentes sur l'enseignement, l'apprentissage et la profession

Devenez membre : individuel 30\$/an • associatif 100\$/an

Visitez notre site internet pour des informations supplémentaires

La revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* est une publication semestrielle 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.

On peut acheter la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui* sur site du CPIQ en format imprimé, numérique ou les deux formats au www.conseil-cpiq.qc.ca.

À chaque numéro, quelques articles sont disponibles gratuitement sur la page de la revue *Apprendre et enseigner aujourd'hui*.



**Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec**

www.conseil-cpiq.qc.ca  

Nos auteurs

Sam Allison
Chantale Beaucher
Mylène Beaulieu
Marcel Bissonnette
Steve Bissonnette
Christian Boyer
John Bradley
Sandra Coulombe
Michelle Deschênes
Alain Drolet
Annie Dubeau
Dunia El Mukaddam
Alain Fortier
Maryse Gagné
Andréanne Gagné
Claudia Gagnon
Nathalie Gagnon
Jo Anni Joncas
Thérèse Laferrière
Cynthia Laforme
Alexandro Mancini
Judith McBride
Monique Polack
Charlotte Pourcelot-Capocci
Sébastien Sigiscar
Sébastien Tersou
Kathleen Usher