

... ET POURQUOI PAS UN SITE WEB ?

Depuis l'arrivée d'Internet et la prolifération exponentielle des ordinateurs personnels, les choses ont pu évoluer autrement. Il y a trois ans, le *Small Schools Network* a quitté son circuit fermé pour loger à l'enseigne du *Québec English Schools Network*, un site Web que Deborah Gross qualifie spontanément de fantastique. Situé au *www.qesn.meq.gouv.qc.ca*, ce site tire sa substance première des réalisations et des rencontres qui ont foisonné dans le cadre du réseau télématique, tant et si bien que le visiteur empressé n'apercevra sans doute, dans son arborescence, qu'une complexité, qui est aussi sa plus grande source de souplesse.

Si l'ensemble du site a été orchestré par M. Rob Costain, un nouveau venu versé dans la technologie éducationnelle, Christiane Dufour est, quant à elle, webmestre du sous-site destiné surtout aux écoles primaires, le *Project Centre*, lequel abrite tous les descendants du *Small Schools Network* et nécessite de fréquentes mises à jour. D'autres sous-sites s'adressent aux écoles secondaires en offrant, par champ disciplinaire, des centres de ressources qui sont tous sous la responsabilité de webmestres spé-

cialisés en mathématiques, en histoire ou en sciences. « *La clientèle visée, c'est les profs, toujours les profs.* » Ils trouvent ici des informations, des ressources pour le curriculum ou pour les examens. Mais le site est aussi un carrefour extraordinaire de formation continue par l'échange d'idées, que ce soit de professeur à professeur, de professeur à expert, de professeur à conseiller ou, à la rigueur, de professeur à ministre. « *Au fond, il y a toujours des réseaux. Par exemple, avec «math-chat», des profs du Québec se parlent par courrier électronique autour du curriculum de maths. C'est actif, très actif.* »

Ouvert tous azimuts à la planète informatique, le site offre l'avantage d'être accessible à la maison pour les enseignants, les parents et les élèves, alors que son ancêtre, le *Small Schools Network*, était confiné à l'école. C'est aussi le hic de toute cette histoire: « *Avec le site Web, on a accueilli beaucoup de gens avec qui on n'était normalement pas en contact: des profs du Japon, des États-Unis, des autres provinces. S'il y a une école en Angleterre qui veut participer, on est toujours ouvert à ça. Par contre, avec le réseau cc:Mail très fermé, on connaissait tous les*

gens qui faisaient partie du réseau. Il y avait un contact personnel qu'on a un peu perdu avec le site Web. »

DERRÈRE LES PORTES FRANÇAISES

Avant que je reprenne la route, M^{me} Gross a voulu me présenter rapidement ce site dont elle tire une juste fierté, son dernier-né: *Les Portes françaises*, un sous-site conçu pour soutenir l'enseignement du français dans les écoles anglaises (FLS). Le voisin de bureau immédiat de Deborah Gross, M. Richard Bastien, justement responsable du dossier du FLS aux Services à la communauté anglophone, tenait à nous faire part d'une récente et joyeuse trouvaille. Il nous a parlé de cette enseignante qui, depuis dix ans, travaille au primaire et qui vient tout juste de découvrir le site Web. Elle s'est servie des *Portes françaises* pour faire apprendre un conte à ses élèves. Venue présenter son approche à une équipe de collègues de M. Bastien, elle en a dérouter plus d'un. « *Ce qui est important avec elle, explique-t-il, c'est que, sans le savoir, elle a dû faire sa propre réforme personnelle en pédagogie, c'est-à-dire déléguer l'apprentissage aux élèves plutôt que de leur faire*

faire de l'apprentissage. Elle a «enseigné» le conte pendant cinq ans, mais c'est la première fois qu'elle fait «apprendre» le conte. Comme le Monsieur Jourdain de Molière qui ne savait pas qu'il parlait en prose, elle ne savait pas qu'elle avait fait la réforme scolaire dans sa classe. Elle ne s'en était pas rendu compte avant d'en parler. On n'en revenait pas comment ça venait tout bonnement, innocemment, illustrer le changement de paradigme souhaité avec la réforme. »

Comme quoi, la visite du site risque fort d'être contagieuse! Sur ce, j'ai dû quitter les bureaux du MEQ, non sans avoir entendu Deborah Gross me résumer en trois points sa conception du soutien à la formation continue par les nouvelles technologies: « *Premièrement, on touche beaucoup de monde. Deuxièmement, dès qu'on travaille avec la technologie, il faut une réflexion professionnelle et personnelle: est-ce que c'est important de le faire comme ça ou y a-t-il une autre façon de le faire? Troisièmement... on partage!* »

Le village global, a-t-il déjà été dit?

1. Situées en Gaspésie, en Estrie, dans les Laurentides, à Québec et à Montréal.

LE COURAGE DE REMETTRE LES CHOSSES EN QUESTION

par Guy Corriveau

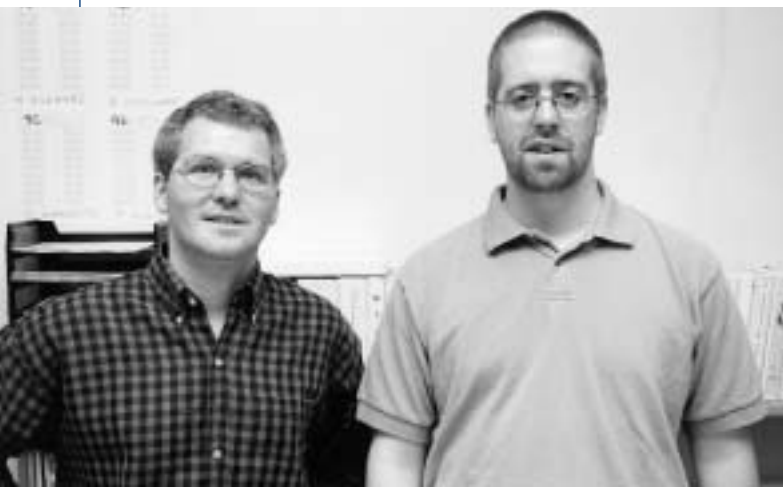
François Guité, Michel Desbiens et Stéphane Francœur ne se sont pas connus par pure coïncidence. Attirés, il y a quelques années, à l'école de Rochebelle de Sainte-Foy par son

récent programme d'éducation internationale (PEI), ces trois enseignants entendaient, comme bien d'autres, saisir l'occasion d'une impulsion inespérée pour leur ardeur et leurs idéaux. « *Les*

gens qui avaient envie de faire quelque chose de "grand", se rappelle François Guité, se sont jetés sur le PEI comme sur une manne, un peu comme des fauves, sauf qu'on ne savait pas ce qui nous attendait. » Bien que pavé de bonnes intentions, le cadre de l'école allait opprimer le PEI en raison de ses lourdes contraintes (horaire, curriculum, évaluation, etc.), perdant progressivement de cette souplesse qu'on avait d'abord sentie.

Incapables de travailler à l'étuvée, les trois enseignants, de plus en plus mobilisés par leur insatisfaction, ont voulu respirer le grand air. Animés par des lectures, emportés par le partage de réflexions sur un apprentissage authentique des élèves, enfiévrés par la certitude de n'aller nulle part et le constat des limites du paradigme scolaire actuel, ils nourrissaient le besoin

idéologique de créer une aire leur permettant de déployer leurs compétences. S'il leur prenait l'envie de refaire le système, ils se sentaient, avouent-ils encore, trop petits tout seuls. Aussi la rencontre entre Michel Desbiens et Thérèse Laferrière, professeure en sciences de l'éducation à l'Université Laval, vint-elle à propos. Il a suffi d'une boutade de Michel, interrogé à brûle-pourpoint sur son intérêt pour des études de maîtrise, pour que s'ouvre une brèche: « *J'ai été un peu provocant: "Ça ne se fait plus tout seul, ai-je lancé à M^{me} Laferrière, une recherche sérieuse! Accepteriez-vous de diriger une maîtrise collective?" Elle a dit O.K.* » Peu de temps après, la rencontre de Clément Laberge, enseignant d'une autre école qui était, lui aussi, insatisfait de son parcours professionnel, enrichissait l'équipe, à laquelle on permettait de



MICHEL DESBIENS, CLÉMENT LABERGE

Photo: Denis Garon

DOSSIER

produire un mémoire collectif sur une problématique globale. C'était du jamais vu dans la profession !

UNE MAÎTRISE COLLECTIVE COMME FORMATION CONTINUE

Pour les quatre enseignants, une maîtrise collective comme véhicule de formation continue exprime donc un refus de perpétuer mécaniquement la tradition pédagogique, un besoin d'éprouver leurs convictions profondes à l'aune d'un apprentissage personnel. Outre leur insatisfaction, ces enseignants partagent un intérêt pour les nouvelles technologies et leur possible soutien pédagogique. Déjà, d'occasionnelles et fébriles rencontres consacrées à des échanges d'idées les avaient rendus amers à l'endroit de la formation dirigée proposée par l'école, le fait de n'y jamais trouver leur compte leur faisant craindre de rester ignorants toute leur vie. Aujourd'hui encore, Michel relate à l'emporte-pièce : « *Je viens d'arriver d'un colloque de l'école internationale. J'étais furieux. Cinq personnes, assises devant 900 personnes, à lire des textes «plates». Ils sont en train de nous dire qu'on doit mettre l'élève en action, mais ils nous rendent spectateurs. Or, pour nous, il est clair que la formation doit être faite dans le même paradigme que ce qu'elle est supposée faire naître. On doit vivre la même chose qu'on demande aux élèves.* » C'est cette logique qui leur a permis de tisser la trame de la recherche-action de leur maîtrise. Si le point central de leur démarche est de voir comment la pédagogie par projets – fondement pédagogique auquel ils croient ferme –, les technologies, les communautés d'apprentissage, comment ces trois facteurs en somme peuvent s'articuler pour favoriser l'apprenant, c'est parce qu'ils n'ont pas hésité à appliquer cette médecine sur eux-mêmes. Ils ont choisi la maîtrise collective comme premier projet commun, parce que des enseignants prêts à avancer de concert forment une communauté où ils connaissent eux-mêmes les difficultés et les forces d'un mode d'apprentissage qu'ils souhaitent parallèlement proposer à des élèves.

UN CAMP DE JOUR TECHNOLOGIQUE

Sur les bases de leurs nombreuses lectures et discussions, les ensei-



Photo : Denis Garon

gnants furent bientôt prêts à concevoir la partie ayant trait à l'action dans leur recherche-action. Leur premier projet d'apprentissage ou d'expérimentation, leur premier banc d'essai, devait leur permettre d'explorer une problématique qu'ils formulaient ainsi : comment trouver un cadre pédagogique (et non technologique) pour intégrer les nouvelles technologies (vues comme un moyen et non comme un objet d'apprentissage) à l'école. Toutefois, les contraintes institutionnelles les empêchant de bénéficier de la liberté d'action que requiert toute exploration, et la plus grande force des nouvelles technologies étant, selon eux, d'amener la communauté dans l'école, il est vite apparu que le projet de recherche ne pouvait être réalisé sans qu'ils sortent des quatre murs de l'école.

C'est à Clément qu'est venue en premier l'idée d'offrir, pour l'été 1996, un camp de jour technologique. Présenté aux jeunes de Sainte-Catherine-de-la-Jacques-Cartier, municipalité où il enseigne, comme une occasion de participer à un projet de création et de communication multimédias par le réseau Internet, le camp de onze jours allait se tenir à l'école secondaire Saint-Denys-Garneau, dont le dynamique directeur, M. Martin Bouchard, se disait ouvert à toute avancée pédagogique et en mesure de la soutenir matériellement. C'est ainsi qu'un beau matin de juillet une trentaine de jeunes de 12 à 15 ans étaient au seuil d'une extraordinaire expérience.

Les professeurs aguerris connaissent bien les ruses de la persuasion subtile qui se cache derrière la

communication pédagogique. L'astuce de l'équipe d'enseignants à la maîtrise, a consisté à imaginer le camp comme une vaste mise en scène. Le scénario prévoyait d'abord des ateliers de coopération destinés à dégager la dynamique du groupe, puis la visite de la rédaction du *Soleil* sous la gouverne du journaliste Yves Therrien, que les enfants ne quittaient pas sans recevoir au passage – tiens ! tout bonnement – sa carte professionnelle. Ensuite avaient lieu les entrées et sorties de différents spécialistes venus très brièvement communiquer leurs compétences informatiques aux jeunes, qu'ils ne quittaient pas sans laisser au passage – tiens donc ! – leur carte professionnelle. Le maire de Sainte-Catherine aussi dans le coup, à qui les jeunes faisaient visiter leurs installations, – tiens ! – les invitait spontanément à concevoir un site Web présentant les attraits touristiques de la municipalité. Que les jeunes sautent sur l'occasion, le scénario ne pouvait le prévoir, pas plus qu'il ne pouvait prévoir la proposition de l'un d'entre eux de faire appel à l'aide de tous ces spécialistes dont ils avaient – tiens, tiens ! – les cartes professionnelles. Ce qu'il ne prévoyait pas non plus, c'est qu'au terme d'une aventure faite de coopération et d'apprentissage grâce au prétexte du projet, les jeunes présenteraient à leurs parents ahuris le résultat, sur un site Web, de leur recherche sur le terrain, avec la fierté d'avoir fait œuvre utile, de se sentir expert, de maîtriser quelque chose que la communauté ne maîtrise pas¹.

Trois ans plus tard, les enseignants gardent intact le souvenir de ces jeunes pleurant la fin d'une expérience marquante. Ils en parlent

avec une exaltation que le temps n'a pas éliminée, même s'ils ont subi depuis le choc de la réalité.

LE CHOC DE LA RÉALITÉ

Au rêve a succédé l'éveil. D'abord, ce fût la rentrée scolaire. Si chacun en classe s'est trouvé face aux mêmes vieux problèmes, ce n'est pas, comme le dit François, sans avoir tenté de tirer son épingle du jeu. « *Je réalise que le camp et la formation qu'on s'est donnée, et qu'on continue à se donner, ça a eu un impact sur mon enseignement. Ce que j'ai vécu dans le camp, j'ai essayé de l'adapter dans le paradigme actuel. Mais il est sûr que ce n'en est qu'un pâle reflet. J'ai essayé d'en extirper des stratégies, des bribes, des façons de faire que je réussis tant bien que mal à adapter au contexte actuel.* » Cela ne demeure, somme toute, qu'un pis-aller.

Ensuite est venu le contexte de la maîtrise. Après avoir vécu le camp comme une réussite éclatante, voire une révélation, l'équipe d'enseignants a voulu s'assurer qu'ils avaient tous vu et compris les mêmes choses, ce qui a engendré énormément d'interactions. Dorénavant, les lectures étaient faites à la lumière de ce qui avait été vécu, des réunions soutenues étaient tenues pendant qu'à la maîtrise des cours, suivis seul, à deux ou à trois venaient alimenter la réflexion. Un an après l'expérience du camp, réunis en plein cœur de l'été, quatre enseignants zélés branchaient leurs ordinateurs portatifs en réseau et partageaient leurs répertoires personnels avec un plaisir psychédélique. Il fallait bien s'attendre à ce que de cet enthousiasme naisse une idée un peu folle – écrire un livre ! pourquoi pas ? – vite apparue comme incompatible avec le projet de mémoire requis par les études universitaires.

Michel Desbiens, Clément Laberge et François Guité ont donc freiné leur fol élan et se sont attaqués à la rédaction de leur mémoire, entreprise de longue haleine qui a amené Stéphane Francœur à se retirer de l'équipe. Dans un mémoire dont la rédaction tire à sa fin, les mousquetaires, désormais trois, pourfendent à grands coups de mots et d'idées les mythes modernes, décrivent comment devrait être l'école actuelle pour qu'y existe, dans un contexte plus organisationnel, ce qu'ils ont connu dans un cadre

ponctuel. En effet, ils sont convaincus qu'avec le courage de remettre les bonnes choses en question (la dynamique de la gestion de classe, du travail entre les enseignants, dans l'école et en dehors de l'école), d'accepter de faire le saut entre le paradigme actuel (très académique et contrôleur) et le paradigme centré sur l'apprenant guidé par l'enseignant, tout est possible.

UNE FORMATION SANS RÉPIT

Mais ne leur vient-il pas parfois quelque démanègeaison? L'action ne

fait-elle pas défaut? Assurément, constatent-ils, puisque la formation continue qu'ils se sont donnée constitue une démarche par projets. Leur récente décision de s'écrire quotidiennement par courrier électronique n'est qu'un palliatif provisoire visant à contourner l'isolement qu'entraîne une profession affairée. «*Mais on est toujours en recherche*», relance Michel. Comme le dit François, «*quand, dans une école, les profs ont arrêté d'apprendre, l'école est morte. La formation continue qu'on s'est donnée nous a*

enrichis à ce point parce que nous n'étions pas capables de nous motiver avec les moyens que nous avions.» Clément ajoute: «*Mon identité professionnelle, je ne l'ai pas acquise à l'école, mais comme membre de notre équipe. La formation continue qu'on s'est donnée, c'est le meilleur moyen qu'on a trouvé pour avoir du plaisir à continuer de se former au quotidien.*»

«*Le problème, selon Michel, c'est qu'on est rendus des monstres parce qu'on ne voit que les défauts du système actuel.*» Aussi

sont-ils conscients que, pour toute direction d'école, les idées audacieuses mais éprouvées qu'ils proposent se présentent sous un jour menaçant et qu'en ce sens rien n'est jamais possible sans une confiance absolue en l'équipe d'enseignants que l'on dirige et qui n'attend peut-être que d'être épaulée.

1. On peut visiter ce site Web, que les jeunes ont créé non sans avoir au préalable fait valider les informations par diverses personnalités de la communauté. Son adresse: www.ixmedia.com/scdljc

UN PARTENARIAT AVEC L'UNIVERSITÉ

par Guy Corriveau

Sous peine d'excès et d'artifice, théorie et pratique ne peuvent être longtemps tenues à respectable distance. D'ailleurs, il ne semble pas possible d'imaginer l'effort d'intellectualisation autrement que comme une étude découlant de la pratique, mais encore destinée à l'affiner par la prise de conscience des possibilités qu'elle fait naître. Si ce rapport dialectique d'où naissent le sens et le changement n'est plus guère envisageable, en éducation, sans un dialogue entre praticiens et chercheurs, encore faut-il un dialogue ouvert, empreint à la fois d'humilité et d'estime de soi.

La formation continue que vivent depuis trois ans des enseignants et des conseillers pédagogiques de quatre commissions scolaires de la

Mauricie¹ est, à cet égard, la parfaite illustration d'un échange de vues fructueux avec des responsables de la recherche universitaire, en l'occurrence M^{me} Louise Lafortune, professeure à l'UQTR et spécialiste de la métacognition. Bien au fait des percées faites de ce côté, elle-même coauteure d'un ouvrage² sur ce jeune concept, elle a accepté, à l'automne 1996, de soutenir un projet de formation continue sur la métacognition dans des écoles secondaires mauriciennes. Cette initiative du milieu scolaire est liée au fait que l'enseignement stratégique y faisait déjà l'objet d'un projet et que l'équipe des conseillers pédagogiques voulait compléter son bagage de stratégies en explorant le développement de la métacognition. Décidés à se former entre eux sur ce concept, une douzaine de conseillers pédagogiques de français et de mathématique ont donc fait appel aux compétences de Louise Lafortune dans le but avoué de poursuivre, avec quelques enseignants volontaires, le travail sur le terrain.

PROJET DE RECHERCHE SUR LA MÉTACOGNITION

Si, d'abord, la collaboration s'est faite à distance, les conseillers pédagogiques n'en ont pas moins obtenu une aide de la chercheuse, si indirecte soit-elle, par ses écrits. Inspirés, entre autres choses, par le premier chapitre de son livre, ils se sont employés à atteindre une compréhension commune du concept, de manière à pouvoir guider leurs enseignants dans des expérimentations préliminaires.

Louise Lafortune est entrée activement dans le processus de formation continue en septembre 1997, au cours d'une rencontre réunissant tous les participants. «*Ce que je leur proposais, c'est d'intégrer théorie et pratique, c'est-à-dire, à travers les expérimentations qui avaient été faites et qui étaient alors présentées, d'essayer de dégager ce qui était de nature métacognitive.*» Mais sur la base d'un concept encore flou, ce n'était pas une mince tâche que d'amener une vingtaine d'enseignants à considérer la structure métacognitive d'une activité en se dégageant de la discipline où elle était expérimentée. La suite momentanée sera donc l'histoire de deux groupes (français et mathématique) menés en parallèle, avec pour avantage que, dans ces groupes réduits où enseignants et conseillers pédagogiques d'une discipline se connaissent mieux, l'écoute et la rétroaction s'en trouvent facilitées d'autant.

Le scénario du projet de formation continue est malgré cela resté le même. Dès l'automne, les conseillers pédagogiques travaillaient avec les enseignants à bâtir ou à améliorer des activités à saveur métacognitive. Comme le fait remarquer Louise Lafortune, qui s'est refusée à adopter une position directive, ils le faisaient avec «leur» compréhension du concept, en tenant compte de leur matière, de leur type d'élèves, de leur propre conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Avant tout essai, leurs ébauches étaient soumises à l'analyse des conseillers pédagogiques et de la chercheuse. En

essayant collectivement de rendre plus métacognitive une expérimentation mise à l'étude, les conseillers se formaient eux-mêmes pour accompagner par la suite les enseignants. Les expérimentations, version revue et corrigée, ont donc été faites pendant le versant 1998 de cette année scolaire, puis présentées et analysées ouvertement en équipe disciplinaire complète sous la conduite de Louise Lafortune.

On peut voir un signe patent de l'évolution du processus de formation continue dans la volonté du moment des conseillers pédagogiques de réintroduire – ne fût-ce qu'entre eux – les échanges de vues interdisciplinaires. «*Peut-être a-t-il suffi de se rendre compte que la métacognition a des visées transversales. Quand on parle d'une expérimentation, il y a un contenu qui peut être la trigonométrie, la structuration des phrases... Mais plusieurs se sont rendu compte qu'il était maintenant possible de s'en dégager et de regarder plutôt la structure d'une activité.*»

LA RECHERCHE EN PARTENARIAT

Autre signe d'évolution, à l'automne 1998, des enseignants d'autres disciplines demandaient à se joindre au projet de formation continue. Selon Louise Lafortune, c'est le résultat d'une certaine contagion qui montre jusqu'à quel point les professeurs, contrairement aux idées reçues, ont le goût de se développer. Elle croit aussi qu'à certains endroits, des solitaires ont conjuré leur isolement en



LOUISE LAFORTUNE

Photo: Denis Garon