

PROJET
Accompagnement-Recherche-Formation
pour la mise en œuvre du Programme
de formation de l'école québécoise

FAMILLE DE SITUATIONS 14

Utilisation de la pratique réflexive pour accompagner la mise en œuvre du programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Présentation générale de la situation

Louise Lafortune, auteure

**Direction de l'accompagnement-recherche
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières**

Sylvie Turcotte¹

**Coordination ministérielle
Direction de la formation et
de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)**

2008

**Partenariat entre le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
DFTPS – DGFJ – DR et l'Université du Québec à Trois-Rivières**

**Avec la collaboration de
Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca
Persechino**

**et la participation de
Avril Aitken, Nicole Boisvert, Karine Boisvert-Grenier, Bernard Cotnoir,
Bérénice Fiset, Grant Hawley, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise,
Reinelde Landry, Geneviève Milot, France Plouffe et Gilbert Smith**

<http://www.uqtr.ca/accompagnement-recherche>

¹ Sylvie Turcotte était directrice de la formation et de la titularisation du personnel scolaire au moment de la réalisation de ce projet (2002-2008).

Remerciements

L'accompagnement-recherche-formation de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise est un projet d'envergure étalé sur six années (2002-2008) qui suppose un changement majeur en éducation. Ce projet a exigé un appui financier important et la collaboration d'un grand nombre de personnes. Je tiens particulièrement à remercier le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour son appui financier, mais aussi pour avoir permis à plusieurs personnes œuvrant dans le milieu scolaire d'agir comme personnes accompagnatrices au plan provincial de groupes répartis à travers le Québec. Je remercie messieurs Robert Bisaillon, sous-ministre adjoint au début de ce projet, et Pierre Bergevin, son successeur, d'avoir autorisé sa réalisation. Je remercie également mesdames Sylvie Turcotte et Margaret Rioux-Dolan, représentantes du Ministère, pour leur soutien et leur encouragement indéfectible. Un merci particulier au personnel de la direction de la formation et de la titularisation des personnels scolaires et à sa directrice, Sylvie Turcotte, pour avoir mis des ressources essentielles à la disposition de l'équipe du projet, pour son implication régulière lors des rencontres et pour ses commentaires toujours pertinents. Je remercie l'Université du Québec à Trois-Rivières d'avoir encouragé ce partenariat et d'avoir mis à ma disposition et à celle de l'équipe du projet les ressources matérielles et humaines nécessaires à sa bonne marche et à sa réalisation dans un contexte facilitant.

De nombreuses personnes ont participé à la réalisation de ce matériel d'accompagnement. Leur contribution a mené à l'élaboration et la validation de tâches, de situations et de familles de situations d'accompagnement ainsi qu'à des séries de transparents. Je remercie particulièrement Kathleen Bélanger, Sylvie Fréchette, Carole Lebel, Chantale Lepage et Franca Persechino qui ont collaboré étroitement avec moi pour élaborer la structure des tâches, situations et familles de situations d'accompagnement, pour fusionner des données de recherche et qui ont relu et retravaillé plusieurs fois ce matériel dans le but d'y apporter une cohérence aux regards de la perspective d'accompagnement socioconstructiviste et de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise.

Je remercie les membres de mon équipe accompagnatrice qui ont terminé ce projet et qui ont pu commenter et critiquer de façon constructive certaines versions de ce matériel. Leur apport s'est révélé essentiel à la réalisation de ce projet. Je pense alors à Avril Aitken, Nicole Boisvert, Grant Hawley, Carole Lebel, Franca Persechino, France Plouffe et Gilbert Smith. Je remercie également les autres personnes accompagnatrices qui ont contribué à un moment ou à un autre à notre réflexion. Il s'agit de Simone Bettinger, Bernard Cotnoir, Ginette Dubé, Jean-Marc Jean, Reinelde Landry et Doris Simard.

Des remerciements s'adressent aussi aux professionnelles et professionnels, assistantes et assistants ou auxiliaires de recherche qui ont contribué de façon particulière et régulière au projet Accompagnement-Recherche-Formation: à Kathleen Bélanger, Karine Boisvert-Grenier, Bérénice Fiset, Sylvie Fréchette, Carine Lachapelle, Nathalie Lafranchise et Chantale Lepage; ou de façon plus sporadique: à Karine Benoît, Lysane Blanchette-Lamothe, Marie-Pier Boucher, Marie-Ève Cotton, Moussadak Ettayebi, Élise Girard, Lysanne Grimard-Léveillé, Marie-Claude Héroux, David Lafortune, Bernard Massé, Vicki Massicotte, Geneviève Milot, Jean Paul Ndorero, Andrée Robertson et Caroline Turgeon.

Enfin, tout au long de ce projet, j'ai éprouvé un immense plaisir à travailler avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire à savoir des directions d'établissement, des conseillères et conseillers pédagogiques, des enseignantes et enseignants... qui se sont engagés dans un processus de coconstruction permettant, entre autres, de concevoir ce matériel d'accompagnement. Toutes ces personnes ont su partager leur expertise pour me faire réfléchir, m'amener à clarifier ma pensée, mais aussi à faire cheminer l'équipe accompagnatrice provinciale. Je sais pertinemment que ce projet n'aurait pu voir le jour sans leur participation et leur engagement. Je tiens à les remercier chaleureusement.

Louise Lafortune

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	2
CARACTÉRISTIQUES D'UN ACCOMPAGNEMENT SOCIOCONSTRUCTIVISTE	5
ORGANISATION DE LA FAMILLE DE SITUATIONS PORTANT SUR LA PRATIQUE RÉFLEXIVE POUR ACCOMPAGNER LA MISE EN ŒUVRE DU PFEQ	6
SITUATION INITIALE	7
POURSUITE DE LA RÉFLEXION.....	7
LES ANNEXES.....	8
POUR EN SAVOIR PLUS ET THÉORISATION ÉMERGENTE.....	9
SÉRIE DE TRANSPARENTS	9
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE	10
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, PREMIER CYCLE.....	11
LIENS AVEC LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, DEUXIÈME CYCLE	11

**Familles de situations 14 :
Utilisation de la pratique réflexive pour accompagner la mise en œuvre du
programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)**

Présentation générale de la famille de situations

Caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste

Cette famille de situations s'inscrit comme les autres dans le cadre d'un accompagnement socioconstructiviste dont les caractéristiques sont les suivantes :

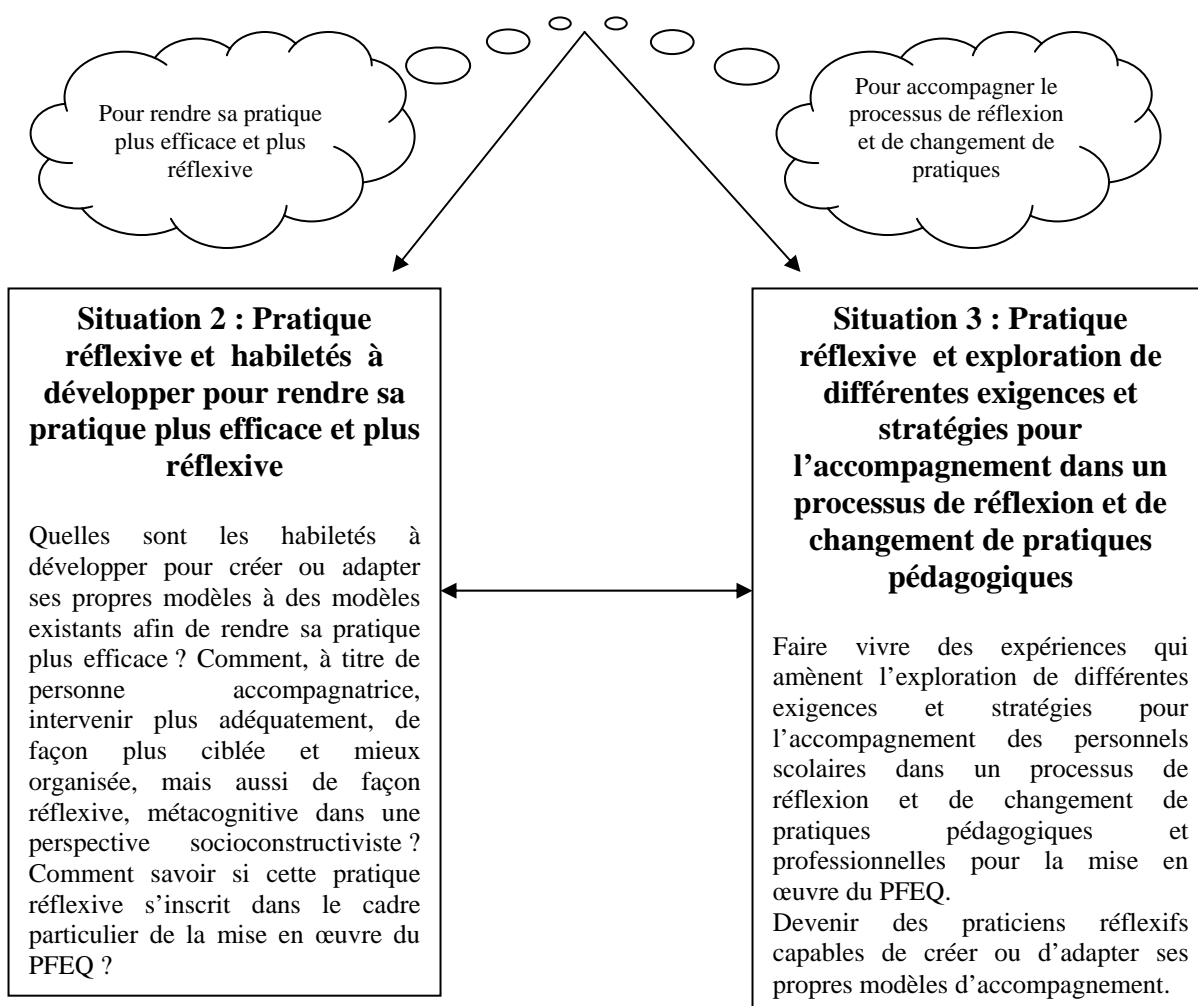
- Interaction ;
- Engagement réflexif ;
- Questionnement ;
- Modelage ;
- Rétroaction ;
- Régulation des pratiques ;
- Construction individuelle et collective ;
- Ouverture ;
- Complexité ;
- Action ;
- Suivi ;
- Continuité ;
- Équilibre entre théorie et pratique.

Cette perspective mène à réfléchir avec le milieu scolaire aux caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste à l'école, à la possibilité de transformer certaines activités d'apprentissage en tâches ou situations d'apprentissage-évaluation complexes favorisant le développement des compétences des élèves du primaire et du secondaire.

Organisation de la famille de situations portant sur la pratique réflexive pour accompagner la mise en œuvre du PFEQ²

Situation 1 : La pratique réflexive, une exploration conceptuelle des caractéristiques et du processus de réflexion lié à sa pratique et au praticien réflexif
(situation initiale)

Qu'est-ce que la pratique réflexive ? Comment intégrer cette façon d'être, cette posture ? Quelles sont les questions que le praticien ou la praticienne doit se poser pour faire émerger une réflexion, une perspective de changement ?



² Les numéros des situations ne sont là que pour aider aux références dans le texte et non pas comme un ordre dans lequel utiliser les situations. L'ordre de l'utilisation des situations est choisi par les personnes accompagnatrices.

Afin de favoriser l'accompagnement de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, les situations appartenant à cette famille traitent différentes questions à travers un processus de réflexion sur ses propres pratiques pédagogiques pour les examiner, les analyser et les adapter à un contexte de changement important en éducation. Dans cette optique, les personnes accompagnées peuvent :

- Examiner leurs pratiques pédagogiques ;
- Confronter leurs pratiques ou leurs conceptions pédagogiques avec celles des autres ;
- Échanger sur la facilité ou la difficulté de réfléchir et de faire réfléchir sur ses pratiques pédagogiques ;
- Faire ressortir des caractéristiques de la pratique réflexive ;
- Faire la distinction entre un praticien efficace et un praticien réflexif ;
- Réfléchir à ce que signifient les expressions « analyser sa pratique », « faire une synthèse », « créativité » et « innovation » ;
- Explorer les liens qui unissent ces conceptions ou représentations avec la pratique réflexive et le praticien réflexif ou la praticienne réflexive ;
- Poser un regard sur les habiletés liées au développement de la pratique réflexive dans un processus de réflexion et de changement ;
- Relever des stratégies qui permettent une réflexion sur sa pratique ;
- Examiner des stratégies susceptibles de favoriser le développement de la pratique réflexive ;
- Considérer l'utilisation de ces stratégies dans différents contextes d'accompagnement.

Situation initiale

La situation initiale permet la réflexion à propos de questions comme les suivantes: Qu'est-ce que la pratique réflexive ? Qu'est-ce qui incite à la pratique réflexive et quelles sont les caractéristiques d'un accompagnement qui permettent son développement ? La démarche qui est proposée tout au long de cette situation vise non seulement à circonscrire le concept de pratique réflexive et ses différentes facettes mais se propose aussi d'alimenter la réflexion quant à son accompagnement. Pour relever ce défi, des discussions-échanges et des partages de représentations amèneront les personnes accompagnatrices régionales à questionner leurs pratiques pédagogiques et/ou professionnelles pour les adapter, les rendre plus efficaces, plus cohérentes ou mieux organisées au regard de la mise en œuvre du PFEQ.

Poursuite de la réflexion

Dans le cadre de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise, les personnels scolaires sont appelés à examiner leurs pratiques pédagogiques dans une perspective de changement. Pour ces professionnels et professionnelles de l'éducation, il ne fait plus de doute qu'une démarche réflexive centrée sur sa pratique pédagogique constitue une avenue propice pouvant mener à un changement non seulement au plan des

pratiques, mais également au plan d'une démarche d'accompagnement³. En fait, la pratique réflexive ne s'improvise pas tout comme le fait de devenir praticien réflexif ne se commande pas. Alors, comment intégrer la pratique réflexive comme façon d'être? Quelles sont les questions que le praticien réflexif peut se poser pour faire émerger les réflexions, le changement, etc.? Quelles seraient les habiletés à développer pour créer ou adapter ses propres modèles afin de rendre sa pratique plus efficace? Comment intervenir plus adéquatement, de façon plus ciblée et organisée et surtout plus réflexive et socioconstructiviste?

Il s'agit d'inviter les personnes accompagnées à réfléchir sur leur pratique et de les guider afin qu'elles deviennent des praticiens réflexifs capables de modifier leur pratique pour la rendre plus efficace, métacognitive, réflexive et socioconstructiviste. Il s'agit également d'amener les personnes accompagnées à réfléchir sur les exigences et les stratégies à exploiter pour accompagner d'autres personnels scolaires vers une pratique réflexive.

Les annexes

Les annexes sont regroupées et se rapportent à l'ensemble des situations. Elles apparaissent dans l'ordre d'arrivée des situations de la famille. Une même annexe peut toutefois se rapporter à plus d'une situation. Voici la liste des annexes fournies :

- Annexe 1. Réfléchir sur sa pratique pédagogique ou professionnelle ;
- Annexe 2. Réfléchir sur sa pratique : avantages ;
- Annexe 3. Caractéristiques d'un praticien réflexif et d'un praticien efficace ;
- Annexe 4. Praticien réflexif et praticien efficace : éléments de réflexion ;
- Annexe 5. Apprentissages réalisés ;
- Annexe 6. Facilité de faire réfléchir sur sa pratique ;
- Annexe 7. Facilité de réfléchir sur sa pratique ;
- Annexe 8. Faire avancer la réflexion sur sa pratique ;
- Annexe 9. Questionnement et pratique réflexive ;
- Annexe 10. Caractéristiques d'une question favorisant la pratique réflexive ;
- Annexe 11. Questionnement en soutien à la pratique réflexive ;
- Annexe 12. Analyser sa pratique et faire une synthèse ;
- Annexe 13. Réfléchir sur le sens donné aux termes « créativité » et « innovation » ;
- Annexe 14. Habiletés à développer pour rendre sa pratique plus réflexive ;
- Annexe 15. Animation-formation-accompagnement-recherche ;
- Annexe 16. Amener les autres à réfléchir sur leur pratique ;
- Annexe 17. Stratégies pour réfléchir sur sa pratique ;
- Annexe 18. Accompagner une démarche de pratique réflexive ;

³ La définition du praticien réflexif, selon Lafortune et Deaudelin (2001, p. 43), peut être utile pour ancrer les interventions : « le praticien réflexif désigne la personne qui se montre capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin d'améliorer sa pratique ».

- Annexe 19. Stratégies pour accompagner vers une pratique réflexive.

Pour en savoir plus et théorisation émergente

Dans la présente section « Pour en savoir plus et théorisation émergente », sont regroupés des éléments théoriques provenant d’auteurs et d’auteures reconnus par la communauté scientifique et des éléments issus de la théorisation émergente. Cette dernière est « une démarche permettant de faire des découvertes théoriques principalement à partir de l’action en milieu étudié qui agit dans sa propre étude » (Lafortune, 2004, p.297). Dans le cas présent, les éléments de théorisation émergente renvoient aux propos que des personnels scolaires ont prononcés au cours d’une démarche d’accompagnement d’un changement prescrit en éducation, démarche dans laquelle ils s’étaient engagés. Ces propos, qui apparaissent en italique dans les pages qui suivent, ont été reproduits fidèlement. Toutefois, des mots ont été modifiés pour des raisons de cohérence syntaxique et rapportés entre crochets. Ce sont généralement des noms dont le genre ou le nombre ont été modifiés ou encore des verbes en ce qui concerne le temps ou le nombre.

Série de transparents

- *Accompagnement pour favoriser un regard sur sa pratique. Une ouverture vers le travail en équipe de collègues.*
- *Pratique réflexive et accompagnement. Dans une perspective de changement*
- *Pratique réflexive. Accompagnement de la mise en œuvre du PFEQ*
- *Reflective Practice*

Liens avec le Programme de formation de l’école québécoise

Dans le cadre de la mise en œuvre du Programme de formation de l’école québécoise, le personnel scolaire est appelé à réfléchir sur ses pratiques pédagogiques dans une perspective de changement. Pour ces professionnels et professionnelles de l’éducation, il ne fait plus de doute qu’une démarche réflexive centrée sur sa pratique pédagogique constitue une avenue fertile pouvant conduire à un changement non seulement au plan des pratiques, mais également d’une démarche d’accompagnement⁴. La pratique réflexive ne s’improvise pas plus que le fait de devenir praticien réflexif ne se commande. Alors qu’est-ce que la pratique réflexive ? Comment intégrer cette façon d’être ? Quelles sont les questions que le praticien réflexif se pose pour faire émerger une réflexion qui peut conduire à un changement.

Lorsqu’on pense « innovation », on peut penser à une transformation de pratique. Cette réflexion ne va pas sans l’analyse de ce qui est fait et des raisons qui justifient la poursuite de ses actions ou le changement de ses pratiques. Quelles sont les habiletés à

⁴ La définition du praticien réflexif, selon Lafortune et Deaudelin (2001, p. 43), peut être utile pour ancrer ses interventions : « Le praticien réflexif désigne la personne qui se montre capable, d’une part, de décrire et d’analyser sa pratique ainsi que d’en examiner l’efficacité et, d’autre part, de créer ou d’adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d’intervention ou d’accompagnement) afin d’améliorer sa pratique ».

développer pour créer ou adapter ses propres modèles existants afin de rendre sa pratique plus efficace ? Comment, à titre de personne accompagnatrice, intervenir adéquatement, de façon plus ciblée, organisée, mais aussi de façon réflexive et métacognitive, dans une perspective socioconstructiviste ? Comment tenir compte de cette pratique réflexive ? Comment s'inscrit-elle dans la mise en œuvre du PFEQ ?

Dans le contexte de la mise en œuvre du PFEQ, il ne s'agit pas seulement de réfléchir sur sa pratique mais de devenir un praticien-réflexif ou une praticienne-réflexive capable de créer ou d'adapter son propre modèle d'accompagnement en tirant profit des modèles existants. De tels changements, qu'ils soient effectués en fonction de l'expérience des collègues ou de ce que préconise le Programme de formation de l'école québécoise, permettent d'amorcer des discussions au regard des rôles, des tâches et des compétences de la personne accompagnatrice.

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire⁵

Les principales incidences d'un programme axé sur le développement des compétences

« [...] le contenu d'un programme dans une perspective de développement de compétences ouvre la voie à des pratiques pédagogiques particulières, qui s'inscrivent dans le prolongement des grandes orientations du programme » (MEQ, 2001, p.5).

Reconnaître le caractère professionnel de l'enseignement

« Mettre l'accent sur l'apprentissage et sur les compétences appelle, en corollaire, une vision renouvelée de l'enseignement. Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant. Médiateur entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. Il lui revient de créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation, de l'amener à prendre conscience de ses propres ressources, de l'encourager à les exploiter et, enfin, de le motiver à effectuer le transfert de ses acquis dans un domaine disciplinaire à l'autre, de l'école à la vie courante » (MEQ, 2001, p.6).

« [Le programme de formation] se veut également une occasion d'aborder l'apprentissage dans une perspective de coopération, la préoccupation devant être partagée par tous les membres de l'équipe-école, élèves comme enseignants, cadres comme professionnels. Tous doivent collaborer pour créer des conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables et faire de l'école une véritable communauté d'apprentissage » (MEQ, 2001, p.6).

⁵ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle⁶

L'importance de reconnaître ce que les savent et comprennent

« L'enseignant accompagnateur aide ses élèves à devenir conscients de ce qu'ils savent et comprennent, et il attire leur attention sur ce qui leur manque. Les accompagner dans la construction de compétences, c'est s'attacher à développer leur capacité à relier ce qu'ils savent et savent faire à ce qu'ils vont apprendre. C'est aussi leur enseigner à reconnaître les ressources pouvant les aider » (MEQ, 2004, p.13).

« Responsables à titre individuel de leurs actes professionnels, les membres du personnel de l'école sont aussi conviés à des actions concertées. Tous, membres de la direction, enseignants, professionnels et membres du personnel de soutien, doivent collaborer pour créer les conditions d'enseignement-apprentissage les plus favorables, particulièrement à l'intérieur d'un même cycle. Le Programme de formation peut constituer, à cet égard, un outil d'harmonisation et de convergence des interventions » (MEQ, 2004, p. 14).

« S'il appartient au ministère de l'Éducation de fixer les finalités du système éducatif, c'est aux intervenants scolaires qu'il revient d'en définir les modalités de mise en œuvre. La simple logique permet cependant de comprendre que la formation de la pensée ne peut se limiter à des exercices d'application. Ainsi, bien qu'on se garde d'y déterminer des approches didactiques, le Programme est porteur d'incidences pédagogiques. En pratique, la question n'est pas tant de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir des situations d'apprentissage et un contexte pédagogique qui favorisent le développement de compétences. Ce changement de paradigme présente des défis éducatifs nouveaux, mais il offre aussi l'occasion de vivre des moments pédagogiques riches et stimulants » (MEQ, 2004, p. 9).

Liens avec le Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle⁷

Exercer son jugement critique

« L'exercice du jugement critique demeure toutefois, même pour l'adulte, une démarche exigeante. Dans une société pluraliste, où cohabitent des opinions et des valeurs souvent divergentes, l'importance du jugement critique ne saurait être sous-estimée. Cet exercice suppose que l'on soit capable de dépasser les stéréotypes, les préjugés, les idées préconçues et les évidences intuitives afin que la simple expression d'une opinion ne tienne lieu de jugement. Si bon nombre de croyances que nous tenons pour vraies, tant sur les êtres que sur les choses, se constituent souvent à notre insu, se forger délibérément une opinion exige bien davantage. Quel que soit l'objet de la réflexion, il faut pouvoir apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en

⁶ Ces extraits sont tirés de : MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

⁷ Ces extraits sont tirés de : MELS (2007) *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2>>. Consulté le 28 janvier 2008.

perspective de façon à relativiser sa position. Cela demande une analyse rigoureuse, c'est-à-dire une exploration et une confrontation de points de vue diversifiés, la recherche d'arguments et le recours à des critères rigoureux » (MELS, 2007, p. 9).

Actualiser son potentiel

« Pour réaliser pleinement son potentiel et choisir une orientation qui convient à ses centres d'intérêt et à ses aptitudes, il importe de bien se connaître et de vouloir exploiter à fond ses capacités. C'est dans la mesure où l'on est capable de découvrir ses forces et ses limites, de cerner ses aspirations et ses besoins et d'identifier les moyens de les combler que l'on apprend à se faire confiance, à prendre sa place parmi les autres et à assumer de façon autonome son propre développement. Cette connaissance de soi est particulièrement importante dans un contexte qui exige que l'on fasse régulièrement le point sur son cheminement personnel ou professionnel, sur la façon de le poursuivre et sur les efforts qu'il faut y consacrer. La présente compétence peut être particulièrement associée au domaine général de formation *Santé et bien-être*, mais aussi à la poursuite, à un niveau optimum, des intentions éducatives de tous les domaines généraux de formation » (MELS, 2007, p.17).

Des pratiques renouvelées

« Le Programme de formation s'appuie sur différents courants théoriques qui traitent de l'apprentissage et qui ont en commun la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances. Parmi ces courants, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme offrent des points de vue particulièrement éclairants : [...] » (MELS, 2007, p.17).

« Ces modèles théoriques ne préjugent toutefois en rien de la diversité des approches pédagogiques qu'un enseignant peut adapter ou combiner, selon son expérience et son jugement pédagogiques, pour se conformer aux orientations du Programme de formation. En effet, s'il appartient au Ministère de fixer les orientations du système éducatif, il revient aux intervenants scolaires d'en définir les modalités de mise en œuvre » (MELS, 2007, p.17).

« La simple logique permet de comprendre que la transmission de connaissances à mémoriser ne peut suffire. Il faut recourir aussi à des pratiques faisant appel aux processus cognitifs supérieurs que sont les activités intellectuelles d'analyse, de synthèse et d'évaluation. La question n'est donc pas de savoir à quelle école de pensée on se rattache, mais de concevoir un environnement éducatif et des situations d'apprentissage qui favorisent la formation de la pensée et le développement de compétences » (MELS, 2007, p.17).

L'école : une organisation apprenante

« Le mode de fonctionnement que doit se donner l'école la rapproche des pratiques qui caractérisent un nombre croissant d'organisations dites apprenantes. Elles sont ainsi qualifiées parce qu'elles tirent parti de leur expérience en vue d'améliorer leurs capacités à atteindre les résultats recherchés. À cette fin, ces organisations s'assurent de l'adhésion de tous les personnels à une vision commune; elles font appel au partage d'expertise de même qu'à la communication et à la concertation entre des acteurs aux formations et aux

talents divers; elles investissent dans la formation continue; elles constituent un lieu de construction de savoirs et d'émergence de solutions inédites aux problèmes auxquels elles font face » (MELS, 2007, p.22).