
Pour s'approprier une réforme en éducation

Depuis septembre 2000 et jusqu'en l'an 2006, un nouveau programme de formation est implanté dans toutes les écoles du Québec, aux ordres d'enseignement primaire et secondaire. Sans vouloir réduire l'ampleur du renouveau associé à ce programme de formation (MEQ, 2000), nous pouvons l'aborder sous quatre angles principaux : un programme axé sur les compétences, l'accent mis sur une pédagogie par projets, une importance particulière accordée aux compétences transversales et au processus d'apprentissage ainsi que la perspective socioconstructivisme.

Le ministère de l'Éducation (2000) propose un programme de formation axé sur les compétences. Les fondements de ce programme visent à améliorer l'influence des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage des élèves. Pour expliquer les changements vers un

tel programme, Legendre (2000) mentionne le peu de réinvestissement et de transfert des acquis scolaires, de graves lacunes sur le plan des habiletés intellectuelles de « haut niveau » et la centration sur les contenus au détriment des processus de pensée.

Au primaire et au secondaire, c'est la première fois au Québec qu'un programme d'études est formulé en termes de compétences. Tirant profit des travaux réalisés au cours des dernières décennies en andragogie, de la réforme au niveau collégial au Québec, de même que de réformes du système scolaire dans des pays européens, notamment en Belgique, tous les programmes disciplinaires précisent les compétences qui doivent être développées par les élèves. Un programme axé sur les compétences exige bien sûr l'utilisation d'une « pédagogie axée sur le développement des compétences ». Une telle pédagogie, surtout si l'on veut qu'elle s'inscrive dans une perspective socioconstructiviste – ce qui n'est pas toujours le cas dans une « approche par compétences » –, doit être axée sur le processus plutôt que sur le résultat ; les élèves doivent être placés dans des situations complexes d'apprentissage ; ces situations devraient favoriser le transfert des apprentissages ; enfin, les situations d'apprentissage proposées doivent avoir du sens pour les élèves.

Les approches pédagogiques le plus souvent nommées sont associées à la notion de projets pour favoriser l'apprentissage : pédagogie du projet, pédagogie par projets, enseignement par projets, apprentissage par projets... Le ministère de l'Éducation semble plutôt faire référence à une pédagogie par projets ou à un apprentissage par projets où les projets sont un moyen de guider les apprentissages, où ils s'intègrent dans la préparation des activités d'enseignement, lesquelles peuvent prendre différentes formes. En privilégiant des pédagogies associées à la notion de projets, on favorise un décroisement des disciplines, une responsabilisation de l'apprentissage par l'élève et de meilleurs liens entre l'école et les activités en dehors de l'école.

Tout aussi important est le concept de compétence transversale. Le programme d'études innove à nouveau en mettant l'accent sur quatre types de compétences transversales que doivent développer les élèves dans les situations d'apprentissage qui leur sont proposées : les compétences transversales d'ordre intellectuel (par exemple, faire preuve de pensée critique), d'ordre méthodologique (par exemple, tirer

profit de l'information), d'ordre personnel et social (par exemple, travailler en coopération) et de l'ordre de la communication (par exemple, communiquer de façon appropriée).

Par ailleurs, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) souligne l'importance de mettre l'accent sur le processus plutôt que sur le résultat. Deux caractéristiques des compétences transversales témoignent de cette importance. D'abord, les composantes de certaines d'entre elles, notamment celles d'ordre intellectuel et méthodologique, décrivent en fait les processus que l'élève doit mettre en œuvre. Ensuite, dans la plupart des cas, les composantes incluent l'autoévaluation que doit faire l'élève de son processus. Ainsi, l'élève doit évaluer sa démarche lorsqu'il exploite l'information, résout un problème ou encore lorsqu'il exerce sa pensée critique (compétences transversales d'ordre intellectuel). Recourant à des méthodes de travail efficaces ou exploitant les technologies de l'information et de la communication (TIC), l'élève doit évaluer sa démarche (compétences transversales d'ordre méthodologique). Cet accent mis sur le processus d'apprentissage et sur l'autoévaluation laisse entrevoir la pertinence de développer des habiletés métacognitives chez les élèves.

Un dernier aspect du PFEQ que nous voulons mettre en évidence est la perspective socioconstructiviste qu'il met en avant. Même si le socioconstructivisme influence les pratiques éducatives depuis plusieurs années, c'est la première fois au Québec qu'un programme d'études y fait référence de façon aussi explicite. Une telle orientation influence les contextes d'apprentissage mis en place, mais aussi les situations d'évaluation proposées aux élèves. Selon nous, les prémisses associées à cette théorie de l'apprentissage, qui influencent certes les conceptions de l'apprentissage, devraient orienter grandement les pratiques pédagogiques. Par exemple, dans une perspective socioconstructiviste, on ne peut plus vraiment parler de transmission de connaissances.

L'implantation de ce programme de formation a fait naître des besoins de formation continue. Considérant les assises de ce renouveau, il nous est apparu pertinent de former les intervenants et intervenantes à l'accompagnement en tenant compte des courants de formation dans une optique métacognitive (Doudin et Martin, 1992, 1998; Doudin, Martin et Albanese, 1999; Martin et Doudin, 2000; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000a-b; Portelance, 1998) et de ceux

relatifs à la pratique réflexive (Schön, 1983 ; St-Arnaud, 1992 ; Adler, 1983 ; Elliott, 1990 ; Loewenberg et Cohen, 1999). À propos de la formation continue, le ministère de l'Éducation (1999) suggère de favoriser la mise à jour des compétences du personnel enseignant, en soulignant que chaque individu est l'« acteur principal » de sa formation continue et que cette formation doit permettre de poser un regard critique sur ses façons de faire.

Pour tenter de répondre à une partie des besoins de formation, dans un partenariat université – milieu scolaire – MEQ régional¹, nous avons élaboré un programme de formation continue axé sur l'accompagnement dans une optique métacognitive et réflexive reflétant l'esprit de la réforme en éducation. La mise en place d'un programme court (90 heures) de formation continue nous a amenées à réfléchir sur le nouveau programme de formation et sur des moyens d'aider les intervenants et intervenantes (principalement des directions d'école et des conseillers pédagogiques ou des personnes libérées à ce titre) à accompagner les enseignants et enseignantes dans l'implantation auprès de leurs élèves du programme dans leurs classes respectives.

Dans le premier chapitre, nous présentons le programme de formation à l'accompagnement, son processus d'élaboration, sa mise en application et son contenu. En décrivant ce programme au début, nous désirons définir le contexte dans lequel nous avons conçu le présent ouvrage.

Dans le deuxième chapitre, nous posons les bases conceptuelles sur lesquelles s'appuie ce programme de formation à l'accompagnement. Ces bases conceptuelles sont liées au socioconstructivisme, mais tiennent également compte de la métacognition et de la pratique réflexive. Tout en nous appuyant sur ces bases conceptuelles, nous nous référons parfois à notre programme de formation à l'accompagnement et à l'expérience que nous avons vécue afin de faire comprendre certains choix relatifs, par exemple, aux caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste.

Dans les quatre autres chapitres, nous présentons 15 activités de formation à l'accompagnement qui peuvent être utilisées auprès de personnes accompagnatrices. Certaines activités portent sur des bases

1. Ce partenariat a été mis en place dans les régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec.

conceptuelles, d'autres sont axées sur la réflexion sur des pratiques d'accompagnement, d'autres visent la modélisation de celles-ci et, enfin, d'autres portent sur l'analyse d'expériences menées par les personnes accompagnatrices².

Au terme de ces six chapitres, nous concluons le présent ouvrage en proposant des pistes de formation et de recherche tout en laissant la parole aux personnes que nous avons accompagnées.

2. L'expression « personnes accompagnatrices » désigne aussi bien les personnes qui ont participé à notre formation que toute autre personne qui, à l'instar de celles-ci, intervient auprès d'équipes-école, du personnel enseignant ou de groupes d'élèves.