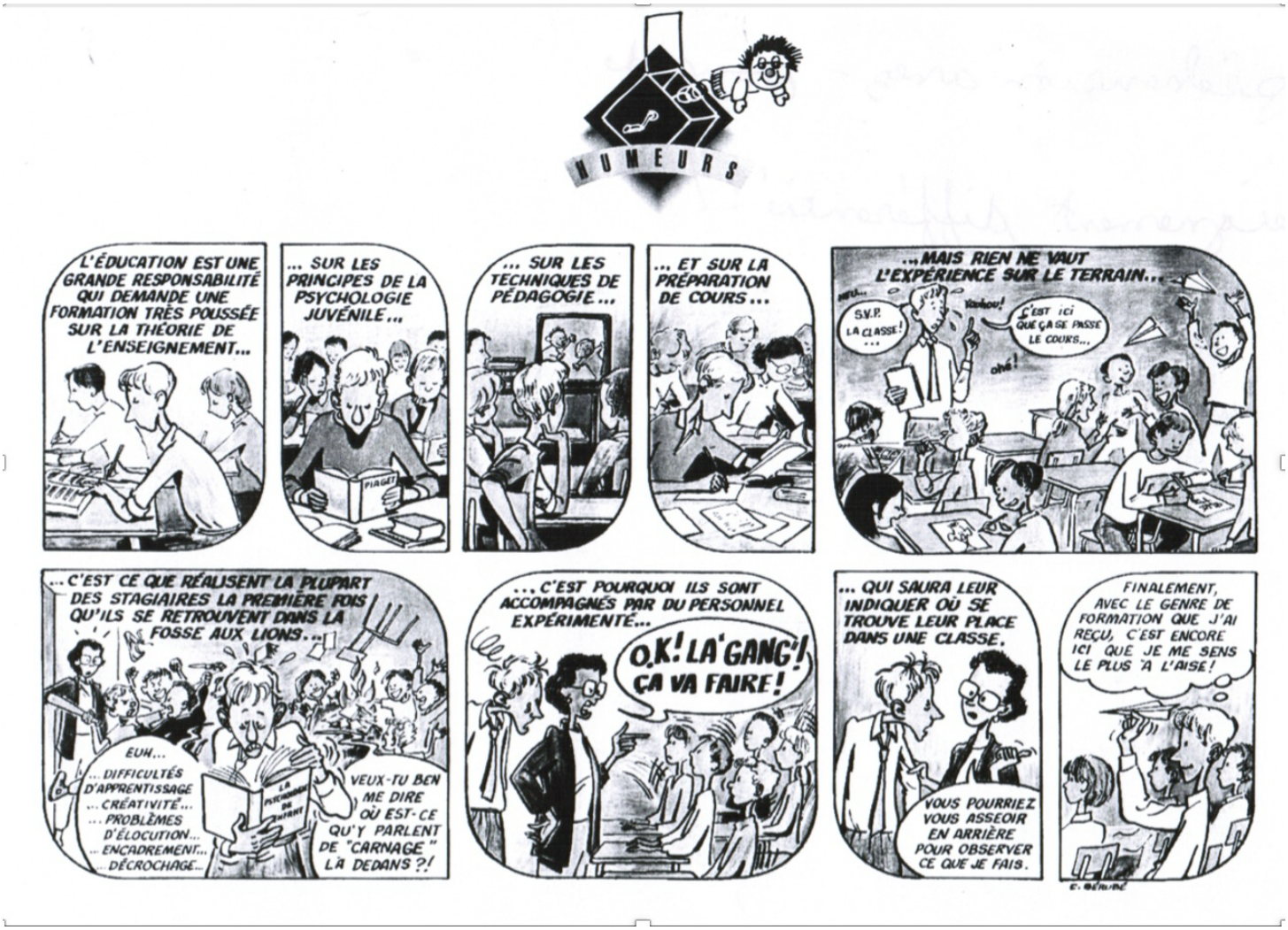
JACQUES TÉTREAULT



CONSTATS SUR L'ÉDUCATION EN 2026

Une vie de parent/enseignant-chercheur

de 1974 à 2026

MEILLEURE FORMATION DES ENSEIGNANTS MEILLEURS RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Jacques Tétreault

MEILLEURE FORMATION DES ENSEIGNANTS
MEILLEURS RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Auteur
Jacques Tétreault

Mise en page
Normande Hamel

Photo de la couverture
Référence page 14

Du même auteur

Apprentissage lent et intelligence
L'Envers de la médaille
2010

« La reproduction permet la distribution de la connaissance »

Autoédition
Jacques Tétreault
Marieville, Québec
tetjac@hotmail.com

Dépôt légal : 2e trimestre 2026
Bibliothèque et Archives Nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

ISBN : 978-2-9825031

Imprimé au Canada

PROLOGUE

Nous voulons vous présenter un point de vue peu ou pas abordé dans l'actualité : est-ce que le cours universitaire à la formation enseignante au Québec offre, en ce XXIe siècle, une formation adéquate pour répondre aux besoins de nos élèves? Voici quelques éléments qui pourraient nous aiguiller dans la recherche de l'amélioration.

THE CONVERSATION, site web academic rigour, **Pour pallier la pénurie d'enseignants, il faut multiplier les formations plus courtes et mieux adaptées**, Mario Richard[1], Marilyn Baillargeon[2] et Steve Bissonnette[3], 14 février 2024
Avant même d'avoir complété leur formation (enseignants non qualifiés), une majorité de ces enseignants ont conduit leurs élèves à de meilleurs résultats scolaires par rapport à leurs homologues qualifiés. En effet, près des deux tiers (64 %) de leurs élèves ont obtenu des notes de fin d'année supérieures en français et 57 % en mathématiques, comparativement à celles des élèves de même niveau et du même indice de milieu socioéconomique qui sont suivis par des enseignants détenant un brevet. Pour aller dans le même sens, voici 2 extraits de la revue Québec science.

Québec science, octobre 2005, ***Pourquoi l'école ne réussit pas à tous?***

« Si l'enfant avec un trouble ne sent pas qu'il puisse faire quelque chose de bien, il finit par ne même plus essayer. S'il vit des succès, par contre, il change d'attitude face à l'apprentissage. Il fleurit! » - ***Nathalie Griezenko[4],*** *pédopsychiatre.*
« Surtout que la formation « jurassique » reçue à l'université prépare bien mal à la réalité. Les enseignants ressemblent à des dentistes qui n'auraient eu que des cours sur la philosophie du sourire ». ***Égide Royer[5]****, professeur Université Laval.*

[1] Ph.D - Université Laval – Psychopédagogie, M. Ed - Université d'Ottawa - Maîtrise en psychopédagogie
[2] Doctorat en psychopédagogie (Ph. D.) Université Laval, Microprogramme de 3e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur
[3] Ph. D. en psychopédagogie, Université Laval, B. Ed. en éducation, spécialisation psychoéducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)
[4] Professeur agrégé, Département de psychiatrie, Université McGill, Institut universitaire en santé mentale Douglas Clinique du TDAH,
[5] Problèmes émotifs et comportementaux à l'école, Réussite scolaire, Adaptation scolaire, Formation des directions d'école, des enseignants, des éducateurs spécialisés et des parents, Santé mentale des jeunes et des adolescents.

tetjac@hotmail.com

Et la finale, colloque des universités françaises mondiales du 23 octobre 2015.
Le professeur émérite Maurice Tardif[6] de l'UdeM donne la conférence d'ouverture pour les Rencontres Internationales du réseau Recherche en Éducation et en formation.
M. Tardif fait plusieurs constats sur la formation des futurs enseignants.

- *Depuis 25 ans, les universités savent qu'elles ne donnent pas la bonne formation pour l'école actuelle (donc depuis 1990).*
- *Les professeurs sont éloignés de la situation en classe.*

C'est quand même un bon départ pour aller dans le sens de formation inadaptée à la réalité de nos élèves et de nos écoles. Même les stages ne nous disent pas grand-chose de meilleur, car 25% des enseignants diplômés abandonnent la profession dans les 5 premières années. Cela ne nous donne pas la qualité de l'enseignant, mais de la qualité de l'enseignant superviseur qui lui-même a fait son stage, disons il y a vingt ans. En date d'aujourd'hui, cela nous donne une méthode d'il y a 40 ans. Allo évolution. Depuis que j'ai commencé à enseigner au début des années 1970, déjà les enseignants d'expériences parlaient de nivellement par le bas. Cela se perpétue tous les dix ans, et je n'ose penser que cela aurait débuté avec l'école moderne qui débute à l'ère industrielle au 18e siècle. Très facile à dire. Cela fait tellement longtemps que l'on fait du nivellement par le bas que nous devrions assister à une fuite des élèves dans les écoles (décrochage et école à la maison). Au début des années 80, durant une année, la note de passage a été abaissée à 50%. Cela n'a en rien changé le fonctionnement des enseignants et des élèves. On disait qu'on nivelait par le bas.

En 2007, Marc Saint-Pierre est directeur adjoint de la commission scolaire de la Rivière-du-Nord. Les élèves de 6e année ont des taux de réussite en lecture et en écriture variant entre 65% et 74%. Tous les enseignants, directions d'école, éducateurs et intervenants ont été formés à la forêt de l'Alphabet. Tout cela à cause du taux d'abandon scolaire très élevé. Les résultats sont impressionnants : le taux d'échec en français en première année du primaire est passé de 38% à 9%. Ce sont pourtant les mêmes enseignants et les mêmes élèves. Six ans plus tard, le taux de réussite des élèves en sixième année est de plus de 90% en lecture et en écriture. Tous les élèves qui réussissent mieux grâce à cette méthode n'ont plus besoin de

[6] Colloque des XIVe Rencontres internationales du réseau Recheche en éducation et en formation (RÉF2015) U de M. 50e anniversaire de la création du MELS et du pouvoir des universités de former les enseignants.

tetjac@hotmail.com

services d'orthopédagogues qui, eux, peuvent se concentrer sur les élèves avec des retards plus importants. Mais pourquoi cela n'est-il pas devenu un minimum exigé par le ministère de l'Éducation auprès des élèves…

J'ai assisté au colloque de 2015, qui fut très révélateur pour moi. Voici la retranscription de photos prises lors de la présentation.

Colloque des XIVe Rencontres internationales du réseau Recherche en éducation et en formation (2015-10-23) U de M.
Maurice Tardif. Responsable du CRIPFE. M.A. philosophie Ph. D. Fondements de l'éducation (Montréal). Conférencier d'ouverture.

- *Cela fait 25 ans (donc depuis 1990) que les universités savent qu'elles ne donnent pas la bonne formation aux futurs enseignants.*
- *La distance entre les étudiants au baccalauréat et les universitaires de carrière découle en partie de notre trop faible présence dans les programmes et activités de formation. Elle découle aussi de l'hétérogénéité de valeurs et croyances entre les diverses catégories de formateurs qui enseignent aux futurs enseignants.*
- *Nous sommes-nous vraiment rapprochés, nous les formateurs universitaires, de nos étudiants au cours des 25 dernières années ?*
- *Que vaut notre formation ? Est-elle médiocre ? Force-t-elle chaque enseignant à inventer sa propre voie ?*

Nous voulons montrer à partir d'un cheminement régulier « inadéquat » en formation des enseignants, comment nous pouvons aller chercher les outils nécessaires pour mieux « **animer** » une classe, un groupe, et les amener à progresser en groupe, en équipe, en collaboration, sans coercition ou punition. Quels sont les outils disponibles, pourvu que nous puissions les trouver? Le mot magique ici est « **animer** ».

Les élèves en difficulté sont tellement habitués à ne pas être entendus, écoutés, et pris au sérieux. Une phrase qui « tue » et que l'on peut entendre est « il faut travailler plus fort, concentre-toi plus ». Il n'y a rien dans ce langage qui permettrait à un élève de maintenant savoir quoi faire pour mieux réussir. Tout pour les dévaloriser.
Si mes souvenirs sont bons, la loi sur l'équité salariale de 1996 soulevait le problème entre le niveau universitaire obtenu pour enseigner et la concordance avec les autres métiers équivalents. Il manquait une année universitaire aux enseignants pour pouvoir se comparer au niveau de l'équité salariale. Mais cela a-t-il donné de meilleurs

tetjac@hotmail.com

résultats dans les classes, dans la réussite des élèves, dans l'abandon de l'enseignement après 5 ans de métier? Comment ont été évalués les besoins de cette quatrième année de formation et les résultats sont-ils probants?









tetjac@hotmail.com

INTRODUCTION

Cela fait quelques années que je m'interroge sur la formation enseignante et que je veux faire part de mes idées sur celle-ci. Il me fallait donc partir d'une situation qui explique pourquoi je trouve que la formation enseignante reçue ne m'a pas vraiment aidée à donner le meilleur de moi-même, et, après multiple questionnement, je ne suis pas le seul.

J'ai fait beaucoup de choses « ***intuitivement*** » qui, par la suite, se sont révélées appuyées par la science, par des méthodes pédagogiques éprouvées, par des résultats hors du commun. J'insiste beaucoup sur le mot « ***intuitivement*** », car les bons enseignants ont une excellente intuition pour répondre aux besoins de l'apprenant. Ma fille devait doubler 2 fois à l'école primaire et essayer de terminer sa première année au secondaire à 16 ans. Le système scolaire lui proposait un seul chemin pour rejoindre le marché du travail et c'est alors que les outils trouvés ont finalement produit leurs effets. Elle a finalement fait son secondaire en cinq ans, réussi un DEP comme préposé aux bénéficiaires et un DEP comme infirmière auxiliaire.

Après dix années d'enseignement, à la recherche d'outils et d'aide, j'ai commencé la formation continue. En premier lieu, un certificat en animation. Cela a radicalement changé mon approche pédagogique directive et ma relation avec le groupe classe, avec les élèves, avec les enseignants, avec les parents, envers tous ceux qui m'entourent, dans ma famille et mon couple. J'ai appris à écouter et à poser des questions pour vérifier que j'ai vraiment compris ce que l'autre veut me dire, et qui n'est pas nécessairement bien sorti de sa bouche. J'ai appris comment organiser un groupe plutôt que de me faire organiser.

J'ai par la suite complété une maitrise en psychopédagogie pour valider encore plus ce que je venais de changer, ce que je devenais, ma nouvelle approche dans le métier d'enseignant. Ce qui ne me surprend pas du tout, c'est un enseignant qui, après quelques années, est certain d'avoir la bonne méthode, qui blâme les élèves pour l'échec de « ceux qui ne travaillent pas assez ». Découvrons ensemble ce qui pourrait être une meilleure formation.

C'est ainsi que depuis 1990, j'ai travaillé étroitement dans plus de 450 évaluations avec des élèves en difficultés, à partir d'une rencontre d'élève et parent, pour bien comprendre comment on apprend et comment on peut donner les bons outils.

Je vais faire, dans l'ordre chronologique, mes formations comme références.

tetjac@hotmail.com

Table des Matières

PROLOGUE 3
INTRODUCTION 7
PARTIE 1 11
CONSTATS 11
CHAPITRE 1 11
Utiles, les cours en formation au BAC? 11
Pédagogie douteuse à l'université 11
CHAPITRE 2 13
Les stages 13
La gestion de classe a-t-elle changé depuis l'autre siècle ( )? 13
Réussite scolaire : (presque) tout repose sur la qualité du professeur 15
CHAPITRE 3 17
Comme dans un film de Disney 1974 17
Règle numéro 1 : Tomber et se relever. 17
Règle numéro 2 : Aucun chialage n'est toléré, même pas de moi. 18
Règle numéro 3 : On travaille pour s'améliorer. 19
Règle numéro 4 : Pourquoi se stresser quand on peut s'amuser? 20
PARTIE 2 22
PSYCHOPÉDAGOGIE 22
CHAPITRE 4 22
L'approche de Kohlberg 1980 (valeurs morales) 22
CHAPITRE 5 24
Année de transition 24
Nouvelle catastrophique 24
CHAPITRE 6 25
William Glasser: l'école qualité – 25
Enseigner sans contraindre 25
La thérapie de la réalité 25
L'École Qualité – enseigner sans contraindre 27
Les deux règles d'or de l'école qualité : 28
L'accent mis sur la qualité. 29

tetjac@hotmail.com

L'élimination de la coercition 29
La nécessité de persuader l'élève d'évaluer son propre travail 29
Et L'IA avec un résumé de GPT 31
CHAPITRE 7 32
1990 L'API : dix étapes d'un cours 32
Les neuf étapes d'enseignement selon Gagné 33
CHAPITRE 8 37
1990 « Éliane » 37
CHAPITRE 9 38
1994- L'organisation du travail 38
CHAPITRE 10 41
1994- Pédagogie de la Maîtrise, Bloom 41
Les 4 composantes importantes de la PM 41
1er l'aspect cognitif ou les connaissances antérieures 50 % 41
2e l'aspect affectif 25 % 41
3e la qualité de l'enseignement 20 % 41
4e la composante de l'enseignant 5 % 41
Les trois variables de la PM 43
Les résultats de la PM 46
Le principe de base de la PM : si une personne peut l'apprendre… 47
Le modèle d'application. 48
La séquence d'apprentissage. 48
L'utilisation de l'examen formatif. 48
L'utilisation de l'examen sommatif. 48
L'apprentissage par les pairs ou la coopération. 48
CHAPITRE 11 49
2015-10-14 François Blais écorche son ministère 49
CHAPITRE 12 50
2015-10-23 Colloque UdeM 50
Recherche en éducation et en formation 50
CHAPITRE 13 52
L'échelle d'Hattie 52
CHAPITRE 14 54
Jean-Marie de Koninck 54
Comment scientifiquement programmer les devoirs 54

tetjac@hotmail.com

PARTIE 3 56
CHAPITRE 15 56
La relation d'aide 56
Selon la règle des 7-38-55 de Mehrabian : 57
Dictée: nouvelle vague 59
Solution #1 59
Solution #2 60
Constats 60
CHAPITRE 16 61
Le travail d'équipe 61
1. Participation active 61
2. Respect des rôles et des responsabilités 62
3. Respect des autres et des différences 62
4. Gestion des conflits et résolution de problèmes 62
C'est l'histoire de quatre individus 63
CHAPITRE 17 64
L'impuissance apprise 64
Aspects affectifs 65
CHAPITRE 18 67
Un prof branché 67
CHAPITRE 19 68
Principes d'enseignement 68
CHAPITRE 20 70
Le leadership 70
CHAPITRE 21 73
La communication 73
Gestion mentale 75
L'écoute 75
Les différents types d'écoute 75
CONCLUSION 78
ANNEXE A : mon cheminement de formation 79
Résumé 80

tetjac@hotmail.com

PARTIE 1

CONSTATS

CHAPITRE 1

Utiles, les cours en formation au BAC?

Plusieurs cours de psychologie : croissance et développement de l'enfant, croissance et développement de l'adolescent, psychologie générale, sociologie, mais aucun cours sur comment le cerveau apprend. Ces cours m'ont-ils été utiles? Je ne les referais pas en sachant ce que j'ai suivi au certificat en animation. La psychologie de l'apprentissage doit être la base pour la formation d'enseignant. Y a-t-il des cours qui, justement, parlent de l'apprentissage, du fonctionnement du cerveau pour assurer un apprentissage progressif?

Commençons par le commencement. Un poupon qui ne marche pas encore à un an, est-ce que nous le faisons redoubler, car les poupons marchent en général avant un an ? Doit-il recommencer les apprentissages depuis sa naissance ? Combien de fois avons-nous entendu parler d'un poupon qui marche tardivement qu'il est paresseux ? Ne peut-il donc pas aller à son rythme, car la moyenne d'âge pour marcher est une pure invention de la médecine. Il n'y a pas une moyenne pour la couleur des yeux, cela est bien trop évident. Mais il y aurait un retard dans la marche parce que nous l'avons inventé de toutes pièces, nous l'avons créé.

Pédagogie douteuse à l'université

Je me souviens d'un cours de hockey. Le professeur n'est pas là au début du cours. Le groupe décide donc d'organiser un premier exercice. Nous sommes sur le point de démarrer quand le professeur se pointe. J'essaie de lui expliquer ce que nous avons planifié, mais rapidement, il me demande :

« Est-ce que tu veux donner le cours? »

Cette réponse nous indique peut-être le degré d'inconfort professoral dû au retard, auquel il n'a fourni ni excuse ni raison (une chance que ce n'est pas un étudiant qui arrive en retard), et il veut nous montrer comment on doit enseigner. Je dois vous

tetjac@hotmail.com

dire que je n'ai pas retenu la leçon comme significative. Mais cette approche lui convenait très bien. Et elle convient à plusieurs enseignants et directions d'écoles.

Je ne me souviens d'aucun cours expliquant le fonctionnement du cerveau, le fonctionnement de l'apprentissage. Comment on fait pour apprendre un mot, facile à dire, mais pas facile à faire comprendre à un élève du primaire. Encore faut-il que l'enseignant puisse expliquer comment on apprend ce mot. Si tu n'apprends pas, c'est que tu ne travailles pas assez, tu ne te forces pas assez.

Semblerait-il que les universités se disent qu'en faisant des stages, les futurs enseignants vont découvrir et expérimenter les notions de gestion de classe, d'animation de classe, de travail collaboratif entre les élèves. Mais comment vérifier que les enseignants acceptant un stagiaire connaissent ces notions et les utilisent à bon escient. C'est la roue de l'inconscience par méconnaissance, ou bien les bons enseignants le font par « intuition » . Nous allons aborder le sujet de « l'impuissance acquise » au chapitre 17. Il est normal que les nouveaux enseignants se sentent impuissants et en totale incompréhension de ce qui se passe devant eux, lorsqu'ils se retrouvent sous le feu roulant d'une tâche à temps plein avec quatre, cinq ou six groupes, et parfois avec 2 matières différentes.

Au risque de divulgâcher les propositions pour améliorer la formation des enseignants, nous pouvons certes dire que les cours suivants seraient, de prime abord, de première importance :

a. La relation d'aide
b. Apprendre à travailler en équipe
    1- Avec ses élèves
    2- Avec les parents
    3- Avec les confrères et consœurs de travail
c. Le leadership de contrôle,
    1- Le leadership de la connaissance
    2- Le leadership dans une équipe de la classe
d. Etc.

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 2

Les stages

Notre formation universitaire comprenait trois stages, un stage d'observation, un autre de prise en charge partielle et le dernier avec prise en charge complète.

Je n'ai pas vraiment de souvenir de mon stage d'observation, si ce n'est pour dire que c'était au collège Notre-Dame à Montréal. L'éducation physique y jouait un rôle très important, les étudiants ayant une activité physique par jour. Je ne vous parle pas trop de la discipline, les élèves n'ayant pas vraiment intérêt à se faire remarquer. Évidemment nous sommes en 1973, donc c'est dans une ancienne vie.

L'enseignant qui accepte mon stage possède un « brevet A[7] » depuis 15 ans et est en train de compléter son baccalauréat. Il a donc quatre ans d'école normale et en ajoutera trois autres à l'université. Lui-même a déjà fait des stages, de sorte que la référence pour gérer une classe est son enseignant responsable, donc on pourrait dire qu'il a fait son stage il y a 20 ans avec une gestion des années 1950. Oufffff!!! Ce n'est pas nécessairement mauvais, mais est-ce idéal, ce que nous recherchons? Qui ou quoi peut me dire qu'il a fait lui-même un bon stage et qu'il est devenu un enseignant complet pour aider tous les élèves, même ceux avec des difficultés? Est-ce cela que nous avons besoin? Son responsable de stage était-il un bon, moins bon ou excellent enseignant?

La gestion de classe a-t-elle changé depuis l'autre siècle ()?

Je débute mon deuxième stage de prise de contrôle d'une partie d'une tâche pleine d'enseignants. L'enseignant n'est jamais trop loin, dans mon souvenir. Durant un cours à la salle de musculation, je supervise un exercice auprès d'un appareil en musculation. L'enseignant vient me taper légèrement sur l'épaule et me demande si je lui permets d'intervenir. Pas de problème que je lui réponds.

[7] Il y avait quatre années de formation, dont le brevet C, brevet B et brevet A, donnant l'accès au permis d'enseigner.

tetjac@hotmail.com

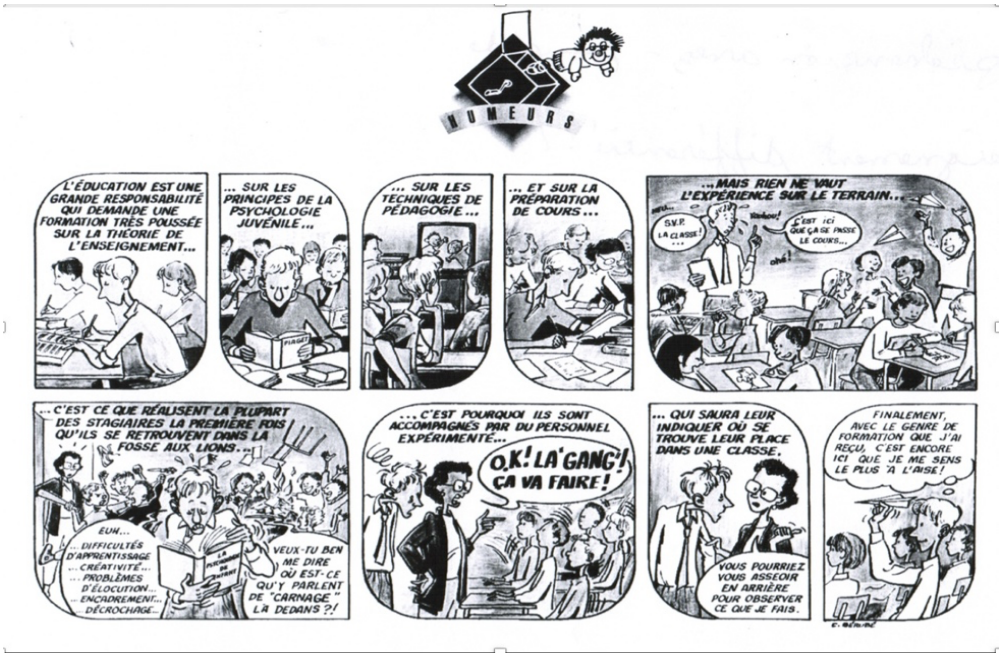
M. Hébert : « Écoutez la « gang », ce n'est pas parce que nous avons un stagiaire que vous devez travailler moins fort (avec le ton qui n'admet pas de réponse). Tu peux continuer, ça va bien se passer ».

Ce serait un euphémisme de dire que l'on aura une forte tendance à s'imprégner de ses stages pour débuter par la suite notre carrière d'enseignant. Le collège étant reconnu pour ses équipes sportives qui le représentent, alors ce doit être la bonne approche à poursuivre.

Je n'ai jamais vu l'enseignant intervenir avec douceur auprès d'un élève en difficulté ni voir de la compassion ou de l'empathie. Je ne peux pas l'ajouter à mon arc. Je ne sais même pas que cela existe dans un climat de classe.

Je vous présente un article de la revue pédagogique « Perspective » du début des années 80. Ça ressemble drôlement à la situation que j'ai vécue dans ce stage.

Figure 2 Revue Perspective, début des années 1980.



Est-ce que l'enseignant fait bien en « tassant » le stagiaire et en prenant le contrôle de la classe en criant « OK! LA GANG! ÇA VA FAIRE »?

Avec 40 ans d'expériences et de multitudes d'échanges, je crois que je ferais différemment. L'enseignant devrait demander au stagiaire de s'éloigner avec lui un peu du centre de l'action et, avec celui-ci, observer ce qui se passe. Plusieurs questions sont possibles :

tetjac@hotmail.com

1. Qu'observe-t-il devant lui?
2. D'où vient le surplus d'agitation?
3. Peut-il s'adresser aux instigateurs en premier, s'il y a lieu?
4. Si j'interviens auprès d'un petit groupe, cela va-t-il influencer les autres?
5. Comment faire pour ne pas perdre de vue le groupe si je me concentre sur un élève?

Après quelques années d'expérience, dès le début de l'année, je disais au groupe que nous travaillons tous ensemble en équipe, que je peux me tromper et qu'eux peuvent se tromper. Il faut alors tranquillement pouvoir se le dire et corriger les erreurs. Et on redémarre la machine. Très différent de ce que l'image nous raconte.

J'ai un souvenir plus récent (2010) alors que je travaille comme « aide à l'apprentissage » dans une école secondaire. Il y a justement une nouvelle enseignante très confiante en elle, car elle a eu un « excellent stage » avec un enseignant exceptionnel (selon ses dires). Elle n'est pas vraiment d'accord avec ce qu'elle entend de ma part comme spécialiste en aide à l'apprentissage. Elle sait ce qu'il faut faire, son stage en étant la preuve. Vers la fin de l'année, je la vois à son bureau avec les yeux embués.

Moi : Qu'est-ce qui se passe?

Elle : Ça ne marche pas mes affaires. Je pensais que je faisais tout correct. Je me rends compte que tout ce que tu disais et avec lequel je n'étais pas d'accord, que c'est sans doute ce qu'il fallait faire. Comment je vais faire pour m'en sortir?

Moi : On peut faire un bout de chemin ensemble, si cela t'intéresse. J'ai quelques petits trucs que tu pourrais facilement mettre en place et qui permettrait à tes élèves de mieux réussir.

Elle : Ça ne peut pas être pire que ce qui se passe maintenant.

Réussite scolaire : (presque) tout repose sur la qualité du professeur

Est-il possible de juger de la qualité d'un enseignant, de ce qui fait que les élèves réussissent mieux avec lui? Et par conséquent, si je fais mes stages avec un enseignant hors pair, basé sur les connaissances scientifiques (données probantes ou « métadonnées », selon l'époque) et dont les résultats des élèves sont évidents, alors je serai un futur enseignant mieux équipé pour faire progresser mes élèves.

tetjac@hotmail.com

Marie Gathon[8] (journaliste Levif.be, 2016-06-21) nous présente les résultats d'un économiste de l'université de Stanford. Il a constaté que les 10% d'enseignants les plus efficaces parvenaient à faire assimiler trois fois plus de matière en une année scolaire que les 10% des enseignants les moins efficaces. Cela est d'autant plus important à l'école primaire. Je propose que les stages se déroulent dans les classes de ces dix pour cent d'enseignant efficace. Mais comment les détecter sans les « ostraciser »? Comment promouvoir l'égalité des enseignants si je dois évaluer les enseignants? Quels devraient être les qualifications de l'évaluateur? Connaissant les «carences » actuelles, comment détecter les excellents évaluateurs? Notre système ne permet pas vraiment la supervision pédagogique, au nom de l'autonomie et de la professionnalisation des enseignants.

Nous aborderons plus loin ce que nous qualifions de « fondement » de l'apprentissage, soit la « Pédagogie de la Maîtrise » de Benjamin Bloom, cours suivi en 1985. Cette approche a complètement changé ma compréhension de l'apprentissage. Je faisais déjà ***intuitivement*** beaucoup de choses « efficaces » sans savoir que cela existait scientifiquement.

Dans les quatre éléments de la pédagogie de la maitrise, quel serait, selon vous, le pourcentage dévolu à l'enseignant dans l'apprentissage de l'élève? Pensez-y, on s'en reparle plus loin.

- 1er l'aspect cognitif ou les connaissances antérieures ___ %
- 2e l'aspect affectif ___ %
- 3e la qualité de l'enseignement ___ %
- 4e la composante de l'enseignant : votre réponse ___ %

Pour bien résumer, utiliser les bonnes pratiques pédagogiques semble d'une évidence certaine pour de meilleurs résultats des élèves. Mais pour cela, il nous faut un climat de classe valorisant ou favorisant l'apprentissage, et cela dans le respect de la vitesse de l'apprenant. Il nous faut une connivence enseignant-élève qui permet à tous de croire en sa réussite. Les nombreuses réussites de mes élèves en grandes difficultés prouvent hors de tout doute qu'il faut développer une confiance mutuelle à (presque) toute épreuve.

Un morceau de robot pour ceux qui ont mis des pourcentages ci-haut.

[8] https://www.levif.be/a/marie-gathon/ 21 juin 2016 Réussite scolaire : (presque) tout repose sur la qualité du professeur.

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 3

Comme dans un film de Disney 1974

J'en suis à ma dernière année d'université en 1974 et je réside à Montréal. Je travaille à mi-temps au Collège Saint-Hilaire, avec le mi-temps d'enseignement de l'époque. L'horaire de la petite école privée, à l'époque, est fait à partir de mes cours à l'université. Il y a 4 classes pour 80 élèves, pas nécessairement les plus doués.

Mon petit frère de dix ans plus jeune, débute sa première secondaire, et comme ses amis jouent au hockey, il aimerait le faire lui aussi. Il ne sait pas patiner. Je suis donc mandaté par notre mère pour l'inscrire et voir à ce qu'il puisse jouer, incluant le transport. L'année d'avant, la ligue avait seulement trois équipes. Il y a donc la création d'une quatrième équipe qui est à la recherche d'un entraîneur. Me voilà promu entraîneur. J'ai quand même une année de coaching en hockey récréatif à l'université, ainsi que deux ans en minibasket. Les trois autres équipes ont des entraîneurs attitrés et qui recherchent la victoire. C'est comme le vrai hockey : l'équipe peut prêter un joueur dans un niveau âgé et le ramener en fin de saison. C'est vraiment sérieux. Le calendrier de mon équipe ne nous est pas favorable, nous sommes souvent à la première partie, tôt le matin.

Règle numéro 1 : Tomber et se relever.

Je ne connais pas mes joueurs, et eux ne me connaissent pas. Des parents sont dans le vestiaire. Je regarde les jeunes de 12 ans attacher leurs patins. Lorsque cela me semble très inadéquat, je propose au joueur de lui attacher un des deux patins et, s'il aime mieux cela, je peux lui attacher l'autre. Les parents observent et m'aident dans la tâche.

Nous avons une première pratique à 8h le matin. Je leur donne chacun une rondelle et je les regarde aller. Un deuxième exercice est de tourner autour du grand cercle, puis on change de côté. Je vois déjà des choses à améliorer. Le troisième exercice est de tomber au coup de sifflet et de se relever le plus rapidement possible. J'observe encore et commence à corriger le plus facile.

tetjac@hotmail.com

Je les prépare aussi pour la première partie. Ils vont devoir s'organiser, s'entendre pour qui joue sur la première ou deuxième ligne. Je suis là pour ouvrir les portes et eux pour s'amuser.

Règle numéro 2 : Aucun chialage n'est toléré, même pas de moi.

Je rencontre le responsable de l'aréna. Je lui demande si on peut utiliser la glace de 7h30 à 8 heures, avec seulement les lumières d'urgence. Je lui explique que c'est pour du patinage avec chacun sa rondelle. Il n'y a aucun problème et c'est ainsi qu'en une demi-heure de patinage, nous en faisons plus que dans les 50 minutes règlementaires d'une partie. En effet, un joueur peut patiner environ 20 minutes par partie. Cela va grandement nous permettre de s'améliorer par rapport aux autres équipes. À la fin de l'année, nous avons donc patiné et pratiqué plus de 60% que les autres joueurs.

La première partie arrive. Les parents m'aident à attacher correctement les patins de tous les joueurs, la démonstration ayant fait boule de neige. Puis arrive le premier « speech » d'avant-match.

- Je ne veux entendre personne chialer. Vous pouvez et devez parler de vos bons coups, des efforts réalisés. Si par hasard, quelqu'un n'avait rien de bon à partager, alors je lui en fournirais. Je n'aurai pas le droit de chialer moi non plus, et si par inadvertance cela m'arrivait, alors il faut me le dire. Y a-t-il des questions?

Les parents présents sourient et sont bien d'accord avec moi, on est là pour s'amuser. Les joueurs ont fait leur alignement, qui joue avec qui et à quelle position. Je suis là pour ouvrir les portes et donner des conseils.

Après la partie perdue, tout le monde est content et se raconte de bons coups. Je leur parle de la prochaine pratique à 7h30 pour ceux qui veulent s'améliorer. La réponse est on ne peut plus claire : on vient pour s'amuser et s'améliorer. Je prends mon petit frère à l'écart, il joue comme défenseur, et lui demande comment il a trouvé la partie.

- « Je n'arrive pas à suivre le jeu. Ils vont trop vite pour moi. Je ne me sens pas utile. »
- « Voici ce que je te propose. Lorsque l'on a la rondelle et qu'on est sorti de notre zone défensive, tu patines jusqu'à notre ligne bleue défensive. Puis tu attends. Lorsque notre équipe perd la rondelle à l'autre bout, tu patines à reculons jusque devant notre gardien, et l'autre équipe va arriver pour

tetjac@hotmail.com

attaquer. Là tu seras dans leurs jambes, tu peux aider ton équipe. Qu'en penses-tu? »

- « Je veux bien essayer. »

Règle numéro 3 : On travaille pour s'améliorer.

La deuxième partie perdue nous permet de cibler de petites améliorations pour mieux organiser les déplacements sur la patinoire. Mon petit frère arrête à notre ligne bleue défensive alors que l'équipe attaque l'autre zone. Puis il se met à reculer le plus rapidement possible. On voit déjà une amélioration dans son patinage arrière. Il est prêt lorsque l'autre équipe attaque notre but, devant notre but lorsque la rondelle y est. Les parents dans les estrades sont enchantés des efforts fournis, car nous y allons avec les capacités de chacun. La chambre est enjouée après la partie pour étaler nos bons coups. On se prépare pour la prochaine pratique.

Chaque joueur est rencontré avec un petit quelque chose à améliorer. Il se concentre donc sur son amélioration. Je me souviens très bien de mon meilleur joueur avec un bon coup de patin. Une ou deux fois par partie, il se retrouve en échappée. Je lui explique ce qu'il pourrait faire pour avoir les meilleures chances de compter, car les gardiens ont peu de mobilité. Cela lui a servi toute l'année.

Le responsable de la ligne vient me voir pour me demander de ne plus accepter de parents dans le vestiaire. C'est un souhait plus qu'autre chose, car il n'y a pas vraiment de règle écrite. Je lui propose donc de venir m'aider à attacher les patins de mes joueurs, car les parents aident encore. Sans doute que nos parents racontent comment tout se déroule harmonieusement dans la chambre et que cela dérange les autres instructeurs « professionnels » qui visent la finale. La rigueur et la sévérité sont de mises dans les autres chambres. Ce sont nos joueurs qui ont élu leur capitaine. Ce n'est pas ce qui se passe dans les autres équipes où le coach a déjà ciblé les leaders « naturels », dont le fils de l'instructeur.

À Noël, mon petit frère se rend jusqu'à la ligne rouge centrale pour reculer rapidement vers notre but lorsque l'on perd la rondelle. Son coup de patin arrière s'est grandement amélioré. Il raconte de plus en plus de bons coups. Il se sent utile. Première victoire avec la nouvelle année.

Est-ce que les joueurs sont plus contents après une première victoire? Et bien, vous allez être déçu, nous étions déjà contents, alors comment être plus contents que

tetjac@hotmail.com

contents? J'insiste beaucoup sur l'amélioration de chacun, sur le travail de tous, ainsi que mon travail pour ouvrir les portes.

À la fin février, nous avons aussi eu d'autres victoires. Mon petit frère participe maintenant sur toute la patinoire. La cohésion entre les joueurs qui ont passé toute la saison avec la même ligne est très bonne. Les jeunes se parlent pour corriger certaines situations et l'ambiance est toujours très bonne. Nous n'avons aucun stress face aux deux parties d'éliminatoire. Gagne ou perds, ce qui est important est de s'amuser en jouant de notre mieux.

Règle numéro 4 : Pourquoi se stresser quand on peut s'amuser?

Comme nous sommes en quatrième place et derniers au classement, notre première partie éliminatoire se joue contre la meilleure équipe. Eux sont stressés et craintifs, car ils se doivent de gagner contre l'équipe de dernière place, mais qui s'est grandement améliorée. Enfin, ils rencontrent la dernière équipe au classement, ils ne peuvent et ne doivent pas perdre.

Nous remportons cette première partie éliminatoire. Nous ne sommes pas plus contents qu'avant, on se raconte les bons coups. Les parents ne mettent pas plus d'attentes que d'habitude.

C'est le drame dans l'autre vestiaire. Il y a des pleurs et des grincements de dents. Comment a-t-on pu perdre contre une telle équipe? Leur année est fichue. On a même ramené un joueur plus haut pour la fin d'année. L'impensable est arrivé. En plus, on attache encore les patins de certains joueurs.

La grande finale arrive. L'équipe qui a terminé deuxième se voit clairement championne avant même d'avoir joué. Ils ne répéteront pas les erreurs de la première position au classement général. Ils sont « crinqués », mais nerveux, car ils ne doivent pas commettre d'erreurs. C'était la première erreur à éviter.

De notre côté, c'est la routine. On travaille fort et ensemble, on n'essaie pas de faire du nouveau pour battre l'adversaire. On est là pour s'amuser et jouer. Ce qui devait arriver arriva, nous gagnons la finale. Nous sommes aussi contents que d'habitude. On se raconte les bons coups. Les parents viennent dans la chambre. Notre grande victoire, c'est le travail et l'amélioration de toute une année.

Le drame est encore terrible dans l'autre vestiaire. Certains joueurs vont garder longtemps des marques sur leur estime de soi. Ils ont déçu les « espoirs » placés sur eux, les entraineurs, les parents et amis.

tetjac@hotmail.com

Plusieurs années plus tard, à une station d'essence, une personne s'approche de moi pour être sûre que j'étais l'entraineur de son année pee-wee. Il me dit avoir vécu une année extraordinaire au hockey et en avoir de très bons souvenirs. Mais l'année suivante avec un nouvel entraîneur ne s'est pas déroulée aussi facilement. Ce fut sa dernière année au hockey.

Voici le commentaire d'un joueur qui aujourd'hui a 60 ans.

« Salut Jacques, je me souviens bien de cette année Pee- Wee, avec toi. Je me rappelle d'une ambiance de camaraderie où le plaisir de jouer était l'objectif premier, même dans nos apprentissages, parfois difficiles... Je me souviens aussi que nous changions à tous les hors-jeux... Tu voulais nous apprendre à ne pas nous en faire et nous motiver à augmenter notre temps de glace. Ce fut une belle année pour moi, je garde de bons souvenirs. Merci encore pour le temps que tu nous as consacré. J'en profite encore et j'aime toujours jouer au hockey avec toi et la gang des boomers... »

C'était ma première et dernière saison avec eux.

Je n'ai jamais vraiment été coaché dans tout ce qui précède ma formation universitaire, je n'ai pas fait partie d'une équipe organisée dans une quelconque ligue. Je dois donc faire instinctivement ce qui je pense être le meilleur pour améliorer les joueurs, selon leurs aptitudes et habiletés. Intuitivement, je prends la bonne approche, positive et bienveillante. Chacun a ses objectifs et je fournis les bons outils pour s'améliorer.

L'estime de soi passe par de petites réussites ou améliorations et se développe avec le sentiment de toujours pouvoir s'améliorer. L'esprit d'équipe grandit et une erreur est vite oubliée, car on se préoccupe des bons coups.

Cette approche m'a suivie durant toute ma carrière et a trouvé appui par la suite sur des méthodes pédagogiques éprouvées.

tetjac@hotmail.com

PARTIE 2

PSYCHOPÉDAGOGIE

CHAPITRE 4
L'approche de Kohlberg 1980 (valeurs morales)

Au début des années 1980, j'ai suivi une formation sur les valeurs morales selon Kolhberg. J'en ai tiré des conclusions qui me suivent encore. Les situations où je l'utilise sont rarissimes, mais je sais comment réagir.
Une personne agressive et parlant fort essaie de s'imposer dans mon entourage (groupe classe, confrère de travail, autre…). La réponse que je fournis dépend de la réaction que l'individu aura à ma réaction (soumission, abandon, terreur, peur, résistance…):

1. Préconventionnel : - Le roi de la jungle : obéissance – punition. Cinq à sept ans.
   - Je réponds du tac au tac, avec la même intensité, sinon plus fort pour lui dire que je ne suis pas apeuré par ses commentaires ou actions. Il ne m'influencera pas aussi facilement, pour ne pas dire aucune influence.
2. Préconventionnel - La loi du talion : donnant-donnant. 9 à 12 ans.
   Œil pour œil, dent pour dent.
   - Je n'ai pas peur de ses menaces, et s'il passe à l'action, je vais réagir de la même façon. Je ne laisserai pas se produire des actions sans réagir. S'il se calme, alors je me calme. Je suis un miroir.
   - Un bon manipulateur va même aller jusqu'à dire « bon je te laisse une chance, mais ne refais pas cela ». Il me fait une faveur, ce n'est pas lui qui doit se remettre en question.
3. Conventionnel : La bonne réputation. 13 à 14 ans.
   - S'il change son comportement, alors je vais changer le mien. On peut réussir à s'entendre si tout le monde est de bonne foi.

Pour arriver à un stade 3, il faut que l'individu puisse maitriser les niveaux précédents. Autrement dit, une personne peut très bien utiliser seulement le niveau 1 parce que son parcours d'apprentissage ne lui a pas permis de « murir » et de maitriser le niveau

tetjac@hotmail.com

supérieur. Il pourrait comprendre le niveau suivant, mais ne pas être capable de l'utiliser. Un dictateur utilise les deux premiers niveaux et ne peut comprendre le troisième niveau.
Une personne peut très bien comprendre le niveau trois, mais il aime mieux utiliser le niveau un, car il obtient plus facilement ce qu'il veut.
Lorsqu'un parent arrive « crinqué », deux solutions s'offrent à moi. Je lui montre que moi aussi je peux faire comme lui, ou bien on peut se comprendre en regardant l'ensemble de la situation. Si la personne demeure en niveau 1, on ne pourra pas arriver à une solution, sinon de prendre un rendez-vous lorsqu'il se sera calmé.

Un exemple où je m'en suis servi avec un élève de quatrième secondaire en option sport. C'est un élève qui fonctionne majoritairement en niveau 1, c'est lui qui décide et qui fait ce qu'il veut. Il a une grande influence sur les autres élèves de son niveau, c'est un « king ».
Moi- J'aimerais te voir après le cours, il faut que l'on parle.
Math- Pas de problème (il est sûr de lui, malgré ce qui vient de se passer dans le cours).
Après s'être changé, il vient me voir au bureau.
Moi- Je ne te fais pas peur, et tu ne me fais pas peur. Mais lorsque dans un cours, comme tantôt, tu fais quelque chose qui n'est pas demandé et que cela dérange, qu'est-ce que je peux dire (un mot compris de nous deux) ou faire (un geste) et qui te fais comprendre que tu ne peux continuer, car cela dérange beaucoup le groupe. Lorsque cela va mal, je dois expliquer à mon adjoint ce que je vais faire pour améliorer la situation. Alors que toi, tu n'as pas de compte à rendre à personne, sauf recevoir une sanction si tu continues.
Math- Pas de problème, on n'a pas besoin de mot ou geste spécial. Je vais faire attention.
Moi- Merci, cela va nous aider tous les deux.
Voici les 3 derniers niveaux.

4. Conventionnel : La loi et l'ordre. Vers 25 ans. 17% de la population.
5. Post-conventionnel : le contrat social.
6. Post-conventionnel : Principe éthique. 4% de la population.

Petite note : la moyenne des niveaux de moralité est la même pour la population en général que pour les enseignants. On pourrait très bien avoir un enseignant de niveau 2 avec des élèves de niveau 3.

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 5

Année de transition

Je change d'école en ce début d'année scolaire 1984-1985. Je vais enseigner à tout le niveau secondaire, alors que je n'avais que les quatre premiers niveaux auparavant. À la soirée d'entrée des élèves, j'apprends que mon épouse est partie voir le pédiatre avec ma petite fille de 3 ans. Celle-ci a de la peine à respirer. Elle est transférée à l'hôpital Sainte-Justine pour une « ite » multiple : laryngite, pharyngite, otite et autre. Je pars donc pour l'hôpital après l'entrée des élèves. Le constat à l'arrivée, c'est qu'elle a 50% des chances de s'en sortir. Et elle va s'en sortir.
Une anecdote particulière : les médecins nous disent qu'elle ne peut avoir qu'une diète liquide, car rien d'autre ne peut passer. Cependant, elle veut des « bines[9] ». Nous finissions par lui en donner, en sachant que cela ne passera pas. Contre toute attente, elle en a redemandé. Qui suis-je pour décider de ce que l'autre veut ou peut faire?
C'est aussi l'année ou je débute le certificat en animation qui allait changer mon approche avec mes groupes classes. Je vais constater plus tard les avantages de connaitre les fondements de l'animation.
En décembre, mon épouse se rend voir le pédiatre pour des « bleus » sur les membres de ma fille. Elle passe par l'hôpital Sainte-Justine encore une fois, et le diagnostic est sans appel : leucémie lymphoblastique aiguë. Elle a 80% des chances de s'en sortir, comparativement à 20 % pour les garçons.
Les traitements sont très agressifs à l'époque, ce que les années vont changer. Aujourd'hui les médicaments sont considérés comme cancérigènes et le personnel soignant est ganté et masqué lors des traitements. Elle entre en rémission et sera déclarée guérie après 7 années..

Nouvelle catastrophique

Les traitements vont diminuer sa capacité d'apprentissage ou d'intelligence de 10% nous disent les médecins. À travers le certificat en animation, je serai à la recherche de méthodes pédagogiques pour lui fournir les meilleurs outils à la réussite scolaire.

[9] Fèves au lard, ses préférées étant celles en boite de conserve.

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 6

William Glasser: l'école qualité – Enseigner sans contraindre

La thérapie de la réalité

Dans mes premières années, je jasais beaucoup avec M. Dubuc, enseignant de français avec 25 années d'expérience, pour lui parler de ce qui se passait, de ce que j'ai fait, de ce que lui aurait fait à ma place. Après cinq ans, il me dit :
Gilles: Tu as assez d'expérience pour ne pas t'inquiéter et me demander conseil. Je te connais assez pour voir que tu prends les bonnes décisions.
Moi : J'aime bien t'en parler quand même, car tu pourrais avoir d'autres idées, une autre approche. Je ne cherche pas vraiment ton approbation, mais le fait d'en parler me permet de voir si j'ai utilisé les bonnes informations ou s'il faut que je cherche encore.

Cette recherche d'une autre vision m'amène à m'inscrire à un certificat en animation à l'Université de Montréal dans ma dixième année de travail.
Après dix années à la même école, j'ai changé de place, car celle-ci était en grandes difficultés financières. J'ai pu avoir un poste dans une autre école secondaire privée à Saint-Jean-sur-Richelieu.
À la fin de l'année scolaire 1985, j'ai suivi une formation de 45 heures sur la thérapie de la réalité, et cela a changé mon approche des comportements[10]. Je n'ai plus vu la discipline de la même façon ni la manière d'appliquer une sanction. Ce n'est pas moi qui « administre » la discipline, je travaille avec l'élève pour trouver ce qui va nous convenir ensemble.
On s'entend que quelqu'un qui déroge à la discipline aura une sanction. Et la pire des sanctions est la suspension que l'enfant peu intéressé par l'école accepte philosophiquement : de toute façon, je ne réussirai pas à avoir le bon comportement.

[10] Formation donnée par Brian Mulherin basée sur la thérapie de la réalité de William Glasser.

tetjac@hotmail.com

Voici donc les sept étapes de la **thérapie de la réalité**[11]:

1. **Créer un lien!**

- Il faut être chaleureux, personnel et émotivement impliqué.
- Prendre contact avec l'élève pour entamer un dialogue où je ne jugerai pas ce qu'il me dira. Nous devrions privilégier un lien d'attachement.

2 **Que fais-tu maintenant?**

- Il faut travailler dans le présent : les échecs subis dans le passé ne comptent pas. Pourquoi je viens de faire ce mauvais comportement?
- L'enfant peut-il décrire ce qui vient de se passer ? Pouvons-nous en arriver tous les deux à bien décrire la situation dans la plus grande compréhension de tous les facteurs ?

3 **Est-ce que ça t'aide?**

- Il faut s'intéresser à ce que fait l'enfant et non à ce qu'il ressent. L'écouter raconter ses misères ne sert qu'à lui apprendre à être malheureux. Est-ce que ce mauvais comportement lui aide, car présentement, on en parle?

4 **Établir un plan pour faire mieux.**

- Enlever les moyens qui ne fonctionnent pas.
- « Je me fais du tort par ce comportement, je vais en adopter un autre qui me portera profit ». L'enfant doit en venir à tirer de telles conclusions. On prend ensemble des choix pour lui aider et non simplement le punir.

5 **Faire prendre un engagement**.

- Il faut amener l'enfant à proposer lui-même un plan et à s'engager à le respecter.

6 **Ne pas accepter d'excuse.**

- Il ne faut jamais accepter d'excuses. Parfois l'enfant ne respectera pas son engagement pour tester la sincérité du professeur. Mais pour tous les autres qui veulent dès à présent s'améliorer, l'approche est bénéfique.

7 **Ne pas punir = ne pas blâmer, ne pas reprocher, ne pas critiquer.**

- Il faut promouvoir la discipline, mais éviter les punitions.

Brian Mulherin ajoute une huitièm[e] étape :

8 **Ne jamais abandonner.**

[11] William Glasser (1925-2013) était un psychiatre et psychothérapeute américain, surtout connu pour avoir développé la **thérapie de la réalité** et la **théorie du contrôle**.

tetjac@hotmail.com

J'ai pris l'habitude à la fin de chaque cours de prendre quelques notes sur le comportement de l'élève le plus indiscipliné (surtout après le cours « Difficultés de comportement et gestion de classe. » Lorsque j'ai à rencontrer les parents, le dossier est descriptif et complet, construit afin que l'élève puisse nous dire ce qu'il peut faire pour améliorer la situation. La réaction des parents est surprenante lorsqu'ils ne sont pas confrontés à un paquet de problèmes, mais à la recherche d'une solution avec l'élève.

Les autres élèves se rendent compte que le comportement de l'élève fautif évolue dans le bon sens. Ils se sentent plus responsables de leurs agirs. Par la suite, je construis le dossier de l'élève qui dérange le plus, mais qui n'est plus la première personne du début. Je suis toujours en train d'aider l'élève ayant le plus de difficultés de comportements et cela laisse le message aux autres que je suis toujours aux aguets des comportements déplacés dans le but d'améliorer le comportement indésirable et d'aider le groupe.

L'École Qualité – enseigner sans contraindre[12]

Pour atteindre la qualité à l'école, il est essentiel d'éliminer toute forme de blâme, de critique et de contrainte. William Glasser révèle que l'encadrement coercitif traditionnel est la source des problèmes en éducation. Puis, il montre comment on peut remplacer un système fondé sur le contrôle par un système fondé sur la coopération entre élèves et enseignants.

Dans L'ÉCOLE QUALITE, Glasser explique comment :
* cesser de pousser dans le dos des élèves ;
* enseigner d'une façon qui satisfait leurs besoins véritables ;
* améliorer les comportements en s'appuyant sur la fierté personnelle ;
* encadrer le leadership et l'influence plutôt que la contrainte ;
* créer dans l'école un climat amical ;
* implanter une approche orientée sur la qualité ;
* instaurer l'apprentissage coopératif ;
* intéresser les jeunes à la gestion de l'école.

[12] L'École qualité, enseigner n'est pas contraindre, William Glasser, 1996, éditions Logiques.

tetjac@hotmail.com

Glasser démontre qu'on peut convaincre les élèves de travailler fort si l'on met l'accent sur la qualité, la fierté et le choix. On peut obtenir de grands résultats avec les jeunes : cela dépend de ce qu'on demande et de la façon dont on le demande.

Les deux règles d'or de l'école qualité :

- **Chercher à comprendre.**
- **Chercher à être compris.**

Ces deux règles permettent de faire une approche « écologique » de la situation. On veut en premier lieu comprendre la situation, incluant la perception de l'autre. Même si l'élève possède un « doctorat » en excuse, mon travail d'enseignant est d'en arriver à comprendre ce qui amène l'élève à ne pas embarquer dans le bateau de l'école. La philosophie de l'enseignement ne repose pas principalement sur la matière, mais sur ce qu'il faut développer chez l'élève qui va lui permettre d'acquérir par la suite les connaissances scolaires, et cela, peu importe la matière. Lorsque j'ai bien saisi la situation, sachant qu'elle va évoluer tous les jours, alors je passe à la deuxième règle : chercher à être compris.
La deuxième règle, chercher à être compris, propose trois principes qui vont développer un sentiment de confiance réciproque, un lien d'attachement essentiel pour le plein développement de l'élève.

William Glasser énumère les trois règlements qui devraient encadrer l'école qualité:

A) Pas de coercition.
B) Tout travail qui est fait mérite d'être bien fait.
C) Autoévaluation du travail effectué.

Il est certain que cette approche n'est pas vraiment utilisée consciemment dans notre système punitif scolaire. Il s'agit d'une philosophie différente de l'intervention scolaire. Créer une situation où le jeune veut se contrôler. Si vous avez un stage où l'enseignant responsable le fait intuitivement, alors vous êtes gagnant. Sinon, les risques sont grands que vous tombiez dans le piège de la punition. Chaque éducateur fait ce qu'il peut avec ce qu'il a. Personne ne se lève le matin et ne dit: « O.K. on va « scrapper » une journée ».

tetjac@hotmail.com

Présenter un livre à quelqu'un qui ne sait pas lire, c'est l'insulter en lui disant qu'il ne sait pas lire.
La façon d'aborder l'élève avec le rôle de gestionnaire, c'est lui faire reconnaître ses compétences, comment il peut les appliquer dans le futur en faisant un plan, dans lequel il indique quand il devra revenir chercher de l'aide ou un appui, et en indiquant les conséquences possibles ainsi que la récompense possible s[†] il réussit à effectuer le changement de comportement.

L'accent mis sur la qualité.

Le plus tôt on enseigne à bien faire le travail demandé, pourvu que celui-ci corresponde à la capacité de l'élève, plus vite celui-ci comprendra que l'on doit toujours bien travailler. Comme je le dis régulièrement, rien ne sert de travailler en fou, il faut travailler intelligemment. Nous misons sur la qualité, quitte à en faire moins, mais à bien le faire. D'ailleurs, dans la « réforme » de l'éducation au Québec des années 2000, l'orientation recommandée était de diminuer la quantité d'exercice au profit de la qualité des exercices. Mais est-ce qu'on peut changer « la mentalité de l'enseignement » par une simple phrase dans un texte de réforme ? Poser la question, c'est y répondre. Si cela était aussi facile au niveau des enseignants et directions, alors on pourrait « copier-coller » au niveau des élèves.

L'élimination de la coercition

La punition est tellement facile à imposer et elle permet de cibler le rapport de force entre celui qui impose la punition et celui qui la subit. Et si la punition ne donne pas les résultats attendus, alors on augmente la dose, jusqu'à ce qu'elle soit toxique. Et on s'étonne que l'élève choisisse de vouloir quitter le système. Cela fait aussi ressortir que l'enseignant peut tout simplement reproduire ce qu'il a vécu dans son enfance, à l'école primaire et secondaire, au CÉGEP, dans son entourage, avec ses « amis », avec toutes les figures d'autorité. TU FAIS CELA SINON…

La nécessité de persuader l'élève d'évaluer son propre travail

Cette dernière étape vient terminer la boucle du processus de conscientisation dans l'apprentissage. Si j'ai bien travaillé et que le résultat n'est pas là, alors on se pose des questions sur les moyens pris pour avoir l'actuel résultat et ce que l'on peut mettre

tetjac@hotmail.com

au point pour observer un meilleur résultat. Si le résultat est là, on essaie d'améliorer le processus en sachant que l'on pourrait peut-être avoir de meilleurs résultats. L'élève prend conscience de l'apprentissage de « quoi faire pour arriver aux meilleurs résultats ».

Depuis dix ans, je fonctionne avec cette pratique de la thérapie de la réalité (nous sommes en 1995), et je vous assure d'un changement radical avec les élèves à identité d'échec.

Je viens justement de rencontrer un élève turbulent que j'ai averti deux fois durant le cours. Je garde donc cinq minutes à la fin pour le rencontrer. Il joue la comédie et tient la tête baissée pour m'indiquer que c'est un jeu pour lui. Je m'affaire un peu autour en cherchant comment je vais l'aborder, créer un bon contact avec lui.

« Quelle est ta meilleure qualité ?

« Je suis un garçon.

« Je pense que la moitié de la terre pense le contraire de toi. »

« Je suis bon poète.

...Je laisse quelques secondes de silence.

« Je suis bon en planche à neige.

« Ça fait longtemps que tu en fais ?

« C'est ma première année et je suis bon.

« Tu as dépassé ceux qui en faisaient avant toi.

« C'est cela, je suis meilleur qu'eux».

« Je dirais que quand tu te décides, tu peux dépasser les autres.

« Ça doit être ça.»

« Es-tu bon en basket?»

« Je suis pourri en basket, mais je fais de bonnes passes.

«Je connais assez bien le basket, et je peux dire que tu dépasses déjà beaucoup de personnes qui étaient meilleures que toi. Souviens-toi en badminton option, lorsque je t'en ai parlé, tu as gagné tous les autres matchs.

« Je pense qu'il faut que tu sois confiant.

« Pourquoi ça ne filait pas aujourd'hui?

« Ça ne me tentait pas, je n'avais pas le goût de travailler.

tetjac@hotmail.com

«Je vais te faire une proposition; la prochaine fois que ça ne te tentera pas, tu me le dis, et tu pourras aller te reposer dans l'autre salle, tout seul. Et tu n'auras pas de billet disciplinaire.»

« JE N'AURAI PAS DE BILLET DISCIPLINAIRE? »

« Est-ce que tu auras dérangé le cours? Non. Est-ce que tu m'as dérangé? Non. La seule chose que je te demande, c'est que lorsque tu vas te reposer, tu seras seul, sans la présence d'amis ou autres personnes. C'est vraiment pour te permettre de revenir en de meilleures dispositions. Qu'en penses-tu?»

« Tout est O.K.

Il quitte le gymnase de bonne humeur. Après s'être changé, il revient me jaser quelques instants et je lui donne rendez-vous au prochain cours.

Par la suite, il n'a jamais utilisé la possibilité de sortir pour se calmer.

Et L'IA avec un résumé de GPT

L'auteur, enseignant, découvre après dix ans de carrière la *thérapie de la réalité*, ce qui transforme sa manière d'aborder la discipline. Plutôt que de punir, il cherche à **comprendre l'élève** et à **travailler avec lui** pour améliorer son comportement.
Cette approche repose sur **8 étapes**, dont : créer un lien, agir dans le présent, aider l'élève à s'engager à changer, refuser les excuses et surtout **ne jamais abandonner**.
Inspiré par William Glasser (*L'École Qualité*), il adopte une pédagogie fondée sur la **coopération, la fierté personnelle et l'autoévaluation**, sans coercition. L'idée est de responsabiliser les élèves plutôt que de les contrôler.
Dans la pratique, il documente les comportements, implique les parents, et montre aux élèves qu'il cherche toujours à les aider. Cela crée un **climat de confiance** où les élèves progressent par choix, et non par crainte.

En complément, cela se révèle aussi très utile dans la compréhension de mon propre comportement. Je me pose des questions sur mes relations avec les élèves, leurs parents, mes confrères et consœurs de travail. Si l'approche que j'ai avec un autre enseignant n'est pas des plus coopératives, alors la « thérapie de la réalité » m'offre un outil pour analyser la situation et essayer d'y apporter une solution différente de celle généralement utilisée.

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 7

1990 L'API : dix étapes d'un cours

La définition de l'intelligence utilisée dans le cadre de l'API 1986 vient de Sternberg : **Une activité mentale en vue de s'adapter, de transformer ou de choisir les environnements de la vie réelle pertinents à sa propre vie.**

Il est de notoriété que l'enseignant qui arrive au début d'un cours, dise « prenez votre cahier d'exercices et allez à la page x, et faites les numéros des deux pages » s'inquiète peu du principe d'apprentissage. IL n'y a aucun rappel de la matière vue, aucune activation des notions à maitriser. On peut faire mieux.

L'approche débute à la fin des années 40 et s'est développée avec une dynamique vraiment particulière. Elle utilise entre autres, une démarche structurée dès le départ : une entrée en matière. Entrée en matière qui pourrait se rattacher à des événements précis, récents, intéressants au niveau des élèves. Cela suggère évidemment que si le climat de classe est perturbé dès le départ, alors il faut considérer ce climat comme entrée en matière.

J'ai suivi cette formation en 1990, dans le cadre du colloque de l'AQETA[13] de l'époque, maintenant Institut des troubles d'apprentissage.

Voici les dix étapes d'un cours selon l'API.

1- Entrée en matière : préparation mentale, prise de contact, introduction.
2- Retour et liens avec les activités précédentes.
3- Amorce ou prise de conscience (activité servant à déstabiliser).
4- But de la leçon : découverte de la nouvelle stratégie.
5- Vocabulaire nouveau.
6- Activité prétexte.
7- Principe de la leçon.
8- Généralisation du principe de la leçon.
9- Résumé et conclusion.
10- Planification du transfert, car le programme vise la généralisation des transferts à d'autres contextes de la vie quotidienne.

[13] Association Québecoise des troubles d'apprentissage, depuis plus de 50 années.

tetjac@hotmail.com

Les neuf étapes d'enseignement selon Gagné

Dans le même ordre d'idée, voici « Les neuf étapes d'enseignement selon Gagné[14] » et dans lequel vous remarquerez les similitudes avec l'API.

1. ATTIRER L'ATTENTION DES ÉLÈVES
    - Il est important de s'assurer que les apprenants sont dans une attitude attentive et qu'ils sont prêts à apprendre. Il faut donc attirer leur attention.
    - Ex.: élément de surprise ou question qui suscite la curiosité.
2. DÉFÉNIR LES OBJECTIFS CLAIREMENT
    - Informer les élèves des résultats attendus, ou des buts d'un exercice d'apprentissage, leur permet par la suite de comprendre ce qu'ils font.
    - Ils comprennent mieux aussi le pourquoi.
3. STIMULER LE SOUVENIR DES APPRENTISSAGES ANTÉRIEURS.
    - Contextualiser les nouvelles informations dans un bagage plus large de connaissances acquises en cours d'année permet aux élèves de donner un sens à ces nouvelles données.
    - L'apprentissage est ainsi plus facilement intériorisé.
4. PRÉSENTER LE CONTENU.
    - Organiser la présentation du contenu en blocs thématiques ou en étapes logiques est important. Il faut aussi utiliser des stratégies pour présenter la leçon afin que l'enseignement soit efficace.
    - Ex.: présenter le vocabulaire et utiliser une variété d'activités d'apprentissages (balado, travail de groupe, etc.).
5. FOURNIR UN ACCOMPAGNEMENT PENDANT L'EXERCICE.
    - Conseiller les élèves sur les stratégies qui pourraient les aider est fondamental. Les méthodes peuvent inclure du matériel pédagogique, de visualisation, ou des exemples d'application.
    - Ex.: trucs mnémoniques, ou contre-exemples.

[14] https://create.piktochart.com/output/41877217-untitled-infographic
Robert Gagné, psychologue de renom et professeur à l'Université de Princeton et à l'Université de Floride aux États-Unis.

tetjac@hotmail.com

6. ENCOURAGER LA PERFORMANCE.

- Contribuer à assimiler la matière aide les élèves à « internaliser » les nouvelles compétences. Elle inclut le fait de questionner les élèves sur ce qu'ils ont appris ou sur la manière dont ces apprentissages s'insèrent dans ce qu'ils connaissaient déjà.
- Cette étape sert à confirmer la compréhension de l'élève.

7. FOURNIR UNE RÉTROACTION.

- La rétroaction immédiate sur la performance des élèves facilite l'assimilation de la matière. Selon la situation, la rétroaction peut être soit une confirmation de la compréhension, soit corrective, informative ou analytique.

8. ÉVALUER LA PERFORMANCE.

- Pour être certain de l'efficacité des activités d'enseignement, il faut évaluer les résultats d'apprentissage des élèves. Pour ce faire, on peut utiliser un prétest et un posttest formatifs parmi d'autres méthodes.
- Ex.: intégrer des questionnements oraux ou cibler des critères observables de compréhension.

9. AMÉLIORER LA RÉTENTION DES INFORMATIONS PAR UN TRANSFERT.

- Pour aider les élèves à intégrer leurs apprentissages, plusieurs méthodes peuvent être utilisées, dont les deux suivantes;
- Faire un récapitulatif à l'aide de paraphrases.
- Utiliser des métaphores.

Revenons à l'API avec les étapes dans le support affectif.

J'ai assisté au colloque de l'institut des troubles d'apprentissage avec une activité spéciale du samedi.

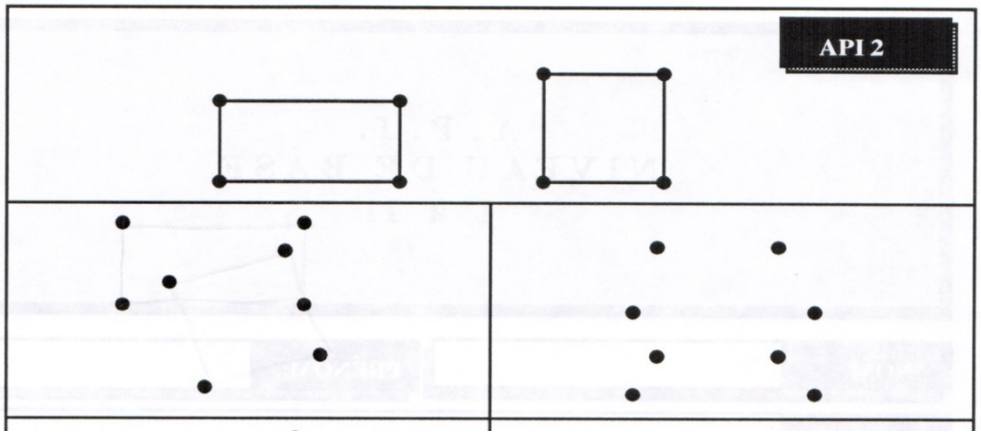
Il est présenté le travail d'une année scolaire avec des élèves de sixièmes années qui sont classés avec un indice 2,5, soit troubles d'apprentissage, troubles de comportement, reprise de deux années scolaires. Ils sont seulement 12 dans la classe étant donné l'indice 2,5, soit que chaque élève représente une difficulté correspondant à 2,5 élèves.

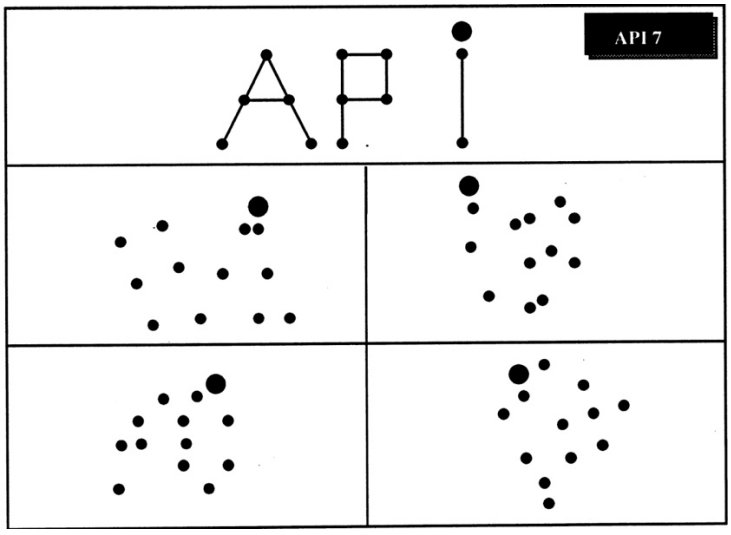
Le premier élément à travailler est le contrôle de leur impulsivité. Ils utilisent une méthode avec des points à relier. Il faut analyser la situation, trouver les bons indices, et faire le tout sans s'emporter.

tetjac@hotmail.com

C'est le début de « contrôler son impulsivité ». Évidemment, il n'y a personne qui puisse se sentir défavorisé, tout le monde part avec un exercice inédit et où ils sont tous égaux.

Dans le présent cas, il y a les angles droits à comprendre, estimer la longueur des segments, puis faire un premier essai avec l'efface du crayon, sans jamais lever le crayon, puis lorsqu'on est certain, le faire avec la mine. Si on se trompe, on fait un petit x dans le coin gauche pour dire que j'ai été impulsif. Jusqu'à avoir un niveau complexe où ils peuvent tous réussir.





L'API développe une gradation du côté émotif de l'apprentissage dans les « supports affectifs ». Lorsque l'élève contrôle son impulsivité, on passe au deuxième point, surmonter les blocages. Et ainsi de suite. Pour se rendre à la huitièm[e] étape, PERSÉVÉRER, il faut d'abord maîtriser les 7 premières étapes.

tetjac@hotmail.com

Le support affectif.

1. Contrôler son impulsivité.
2. Surmonter ses blocages.
3. Gérer son stress.
4. Anticiper des bénéfices éventuels.
5. Se récompenser pour les réussites.
6. Se parler positivement.
7. S'attribuer la responsabilité de son apprentissage.
8. Persévérer.

L'école de ces enfants était située en face de l'école secondaire. Après la réussite de leur année scolaire, les enseignants du secondaire ont voulu savoir à la rentrée quels étaient les 12 élèves qui avaient ainsi profité de cette approche, pour leur apporter une aide appropriée. La direction leur a plutôt suggéré de les trouver à travers les cours du mois de septembre. Les enseignants en ont trouvé une vingtaine, mais aucun des élèves ayant suivi le programme d'API .
Cette nouvelle méthode nous permettra de faire évoluer Éliane jusqu'à la fin du secondaire. Nous avons suivi des cours de 90 minutes durant l'année scolaire 1992-1993 à raison d'une fois par semaine. Le parent doit assister aux cours pour bien comprendre l'apprentissage suggéré et par la suite, réinvestir ce qui est appris.

Je dirais que la première chose importante en début d'année est déterminante :

- Apprendre à respirer pour se calmer : trois grandes respirations d'au moins six secondes.
- À utiliser autant par l'enseignant que par l'élève.
- Installer un climat de confiance, les élèves pouvant me dire de respirer.
- Très utile pour « contrôler son impulsivité ».
- Permets de montrer à l'autre personne que je veux reprendre le contrôle sur ce qui pourrait éventuellement m'amener à une escalade.

Si on revient à la page de présentation du présent document, alors on comprend que cela aurait dû être l'option privilégiée avec le stagiaire.

1. Calmer l'enseignant responsable en premier.
2. Après s'être calmé, il approche le stagiaire pour l'amener dans le contexte global de la classe.
3. Le stagiaire prend 3 grandes respirations pour reprendre le contrôle de ses émotions face à l'intervention de l'enseignant.

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 8

1990 « Éliane »

Ma fille Éliane débute l'école en 1987 avec des difficultés importantes au niveau scolaire. Nous travaillons une heure et demie par soir. Après 30 minutes, je lui demande d'évaluer l'effort démontré sur 5, la note 5 étant la meilleure. **Tout travail qui est fait mérite d'être bien fait**. Et on ne lâche jamais. Voilà bien deux caractéristiques que nous allons retrouver dans quelques méthodes pédagogiques. Je l'ai fait ***intuitivement***. Mais on comprend que c'est une partie importante de l'API.

Éliane a cependant beaucoup de difficultés avec les notions. Par exemple, si on coupe une pomme en deux, et que j'en ai la moitié dans chaque main, et que je les recolle ensemble, alors elle me dit que le tout est une demie, car je l'ai déjà coupée. Ça nous a pris une semaine pour y arriver.

On nous suggère de lui faire reprendre sa première année, puis sa deuxième, puis sa troisième. Nous travaillons trop fort pour accepter de doubler une année. Ils ont réussi à nous convaincre pour la troisième année. Cela va beaucoup mieux et nous passons beaucoup moins de temps de travail le soir. Comme c'est la même matière, tout semble maintenant facile. Elle passe plus de temps à s'amuser.
Le début de la quatrième année est catastrophique, car elle ne veut pas travailler plus de temps pour réussir. Sa troisième année plus facile lui a permis de penser qu'elle n'avait pas à travailler comme avant. Elle en a pris l'habitude. Mais la réalité nous rejoint. Cela nous prend environ un mois à revenir au temps nécessaire. Évidemment, il faut toujours évaluer après 30 minutes. Et à la fin du mois, elle fait le décompte du montant total et qui lui donne de l'argent.

Éliane et moi avons donc suivi un cours avec une enseignante en API, avec Mme Olivine Briand, chaque semaine durant un an, à raison de 90 min par cours. Cela nous a permis à tous les deux de bien comprendre le fonctionnement, surtout celui de « contrôler son impulsivité ».

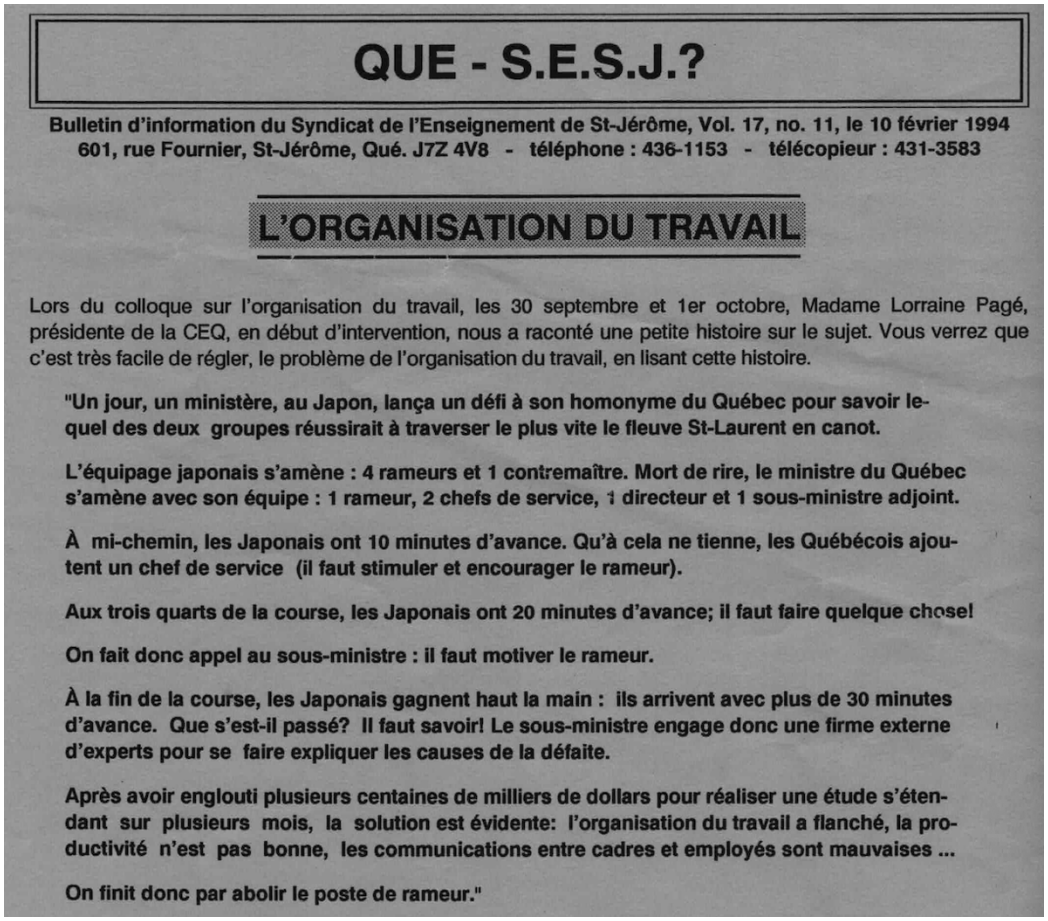
Elle termine sa sixième année avec 56% en français, 57% en math et 56% en anglais. Mais elle réussira son secondaire en cinq ans.

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 9

1994- L'organisation du travail

Est-ce récent que l'on se pose des questions sur le travail des enseignants? On ne se pose pas la question sur une « formation universitaire pertinente » pour les enseignants. Il y a des personnes « haut placées » qui, elles, savent ce qui est bon sur le terrain. Pour ne pas réexpliquer ce qui a déjà été évoqué, je vais simplement joindre deux extraits d'un bulletin d'information du Syndicat de l'Enseignement de Saint-Jérôme de février 1994.



QUE - S.E.S.J.?

Bulletin d'information du Syndicat de l'Enseignement de St-Jérôme, Vol. 17, no. 11, le 10 février 1994
601, rue Fournier, St-Jérôme, Qué. J7Z 4V8 - téléphone : 436-1153 - télécopieur : 431-3583

L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Lors du colloque sur l'organisation du travail, les 30 septembre et 1er octobre, Madame Lorraine Pagé, présidente de la CEQ, en début d'intervention, nous a raconté une petite histoire sur le sujet. Vous verrez que c'est très facile de régler, le problème de l'organisation du travail, en lisant cette histoire.

"Un jour, un ministère, au Japon, lança un défi à son homonyme du Québec pour savoir lequel des deux groupes réussirait à traverser le plus vite le fleuve St-Laurent en canot.

L'équipage japonais s'amène : 4 rameurs et 1 contremaître. Mort de rire, le ministre du Québec s'amène avec son équipe : 1 rameur, 2 chefs de service, 1 directeur et 1 sous-ministre adjoint.

À mi-chemin, les Japonais ont 10 minutes d'avance. Qu'à cela ne tienne, les Québécois ajoutent un chef de service (il faut stimuler et encourager le rameur).

Aux trois quarts de la course, les Japonais ont 20 minutes d'avance; il faut faire quelque chose!

On fait donc appel au sous-ministre : il faut motiver le rameur.

À la fin de la course, les Japonais gagnent haut la main : ils arrivent avec plus de 30 minutes d'avance. Que s'est-il passé? Il faut savoir! Le sous-ministre engage donc une firme externe d'experts pour se faire expliquer les causes de la défaite.

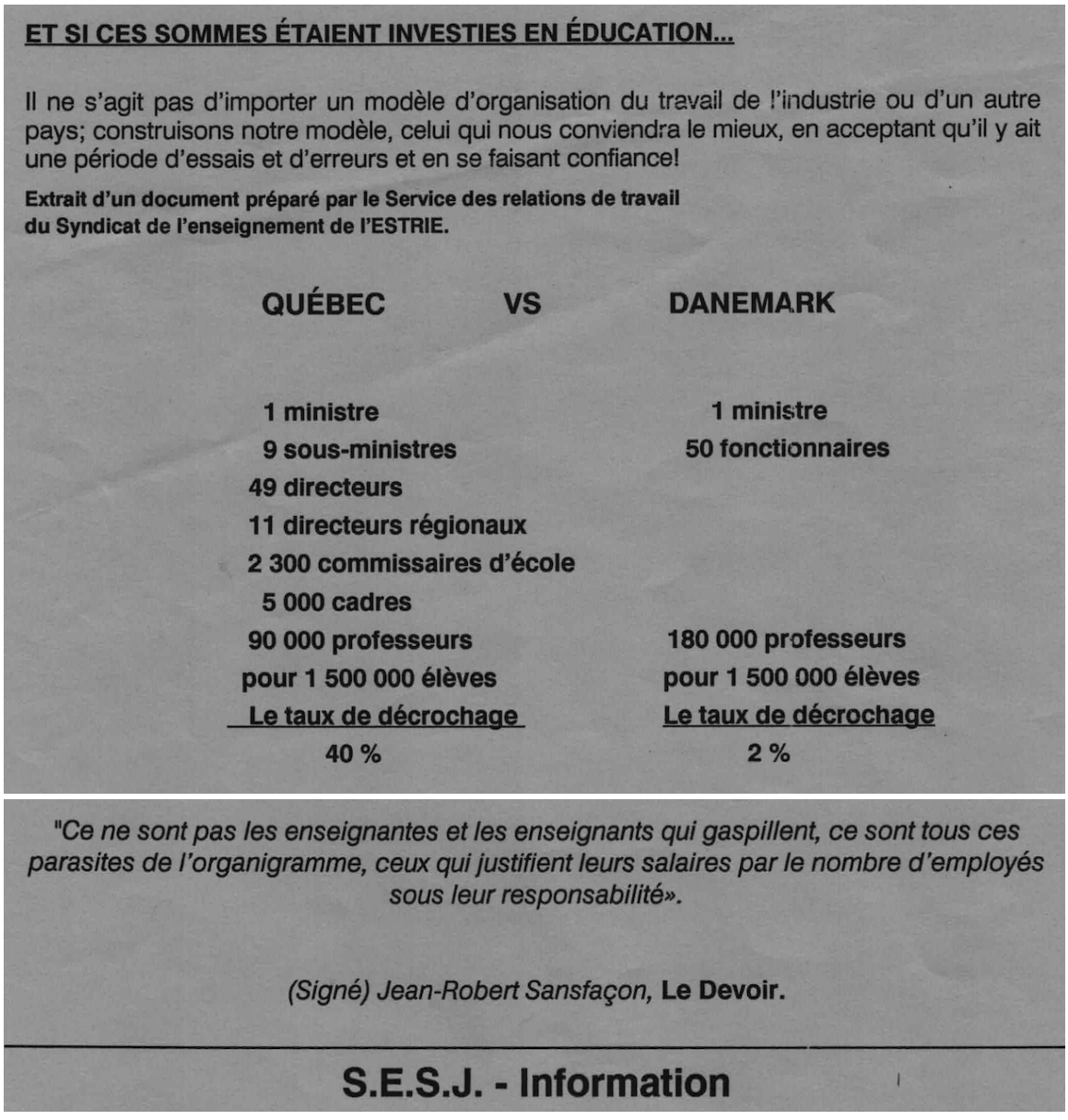
Après avoir englouti plusieurs centaines de milliers de dollars pour réaliser une étude s'étendant sur plusieurs mois, la solution est évidente: l'organisation du travail a flanché, la productivité n'est pas bonne, les communications entre cadres et employés sont mauvaises ...

On finit donc par abolir le poste de rameur."

Si on veut améliorer et changer notre approche face à l'école, alors devrions-nous nous référer à nos grands spécialistes qui nous ont conduits là où nous en sommes maintenant? Pour citer Albert Einstein : « La folie est de toujours se comporter de la même manière et de s'attendre à un résultat différent ». Est-ce que nous mettons l'argent à la bonne place?

tetjac@hotmail.com

La deuxième photo montre deux réalités très différentes selon l'approche favorisée par 2 ministères de l'éducation bien différents : celui du Québec et du Danemark. Nous pouvons très bien observer les différents niveaux de contrôle très hiérarchisés au Québec et celui plutôt axé sur les enseignants, et sans doute sur la compétence de ceux-ci.



ET SI CES SOMMES ÉTAIENT INVESTIES EN ÉDUCATION...

Il ne s'agit pas d'importer un modèle d'organisation du travail de l'industrie ou d'un autre pays; construisons notre modèle, celui qui nous conviendra le mieux, en acceptant qu'il y ait une période d'essais et d'erreurs et en se faisant confiance!

Extrait d'un document préparé par le Service des relations de travail du Syndicat de l'enseignement de l'ESTRIE.

QUÉBEC	VS	DANEMARK
1 ministre		1 ministre
9 sous-ministres		50 fonctionnaires
49 directeurs		
11 directeurs régionaux		
2 300 commissaires d'école		
5 000 cadres		
90 000 professeurs		180 000 professeurs
pour 1 500 000 élèves		pour 1 500 000 élèves
Le taux de décrochage		Le taux de décrochage
40 %		2 %

"Ce ne sont pas les enseignantes et les enseignants qui gaspillent, ce sont tous ces parasites de l'organigramme, ceux qui justifient leurs salaires par le nombre d'employés sous leur responsabilité».

(Signé) Jean-Robert Sansfaçon, **Le Devoir.**

S.E.S.J. - Information

En conclusion, l'organisation du travail ne colle pas avec la réalité sur le terrain. Tout comme faire un stage avec un enseignant qui lui a fait son stage il y a vingt ans, nous avons comme exemple ce qui se passait naguère et non ce qui se passe dans l'immédiat.

tetjac@hotmail.com

Puisque nous parlons du Danemark, quelle est donc leur approche avec le devenir de leurs enfants.

La réussite scolaire au Danemark repose sur un système inclusif, peu compétitif et fortement financé (plus de 15 % du PIB). Fondée sur la Folkeskole (école unique de 6 à 16 ans), l'approche privilégie le bien-être, la collaboration, l'absence de redoublement et la responsabilisation, avec une notation introduite tardivement.

Au Québec, les notes d'évaluation sont très importantes, fréquentes et amènent l'esprit compétitif et souvent la dévalorisation de l'élève, même les plus performants. On met beaucoup plus l'emphase sur ce qui est manqué que sur ce qui est réussi, de sorte que l'élève se perçoit comme décevant auprès de ses parents et de ses éducateurs et enseignants. Cet esprit compétitif avec des notes pour justifier si je peux participer à des projets spéciaux, à des activités spéciales, pour mes choix d'options au secondaire, au CÉGEP, et que dire de la cote « R ».

La phrase que j'ai le plus souvent entendue « pour t'améliorer, travaille plus fort » n'est certainement pas valorisant pour les élèves qui continuent de faire ce qu'ils ont toujours fait pour réussir. Et maintenant, il faut changer quelque chose que je ne connais pas et qui devrait me donner de meilleurs résultats.



tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 10

1994- Pédagogie de la Maîtrise, Bloom

Dans le cadre du cours « Questions de didactique générale » suivi au printemps 1994, le principal sujet est la Pédagogie de la Maîtrise de Benjamin Bloom.
Il serait trop long d'expliquer en long et en large toute la source de la PM.

Les 4 composantes importantes de la PM

J'ai été très déçu lorsque j'ai pris connaissance des pourcentages reliés à chacune des composantes. J'étais tellement convaincu de toutes les ardeurs et les efforts que j'investissais dans mon enseignement, de mon implication à toute épreuve, que j'évaluais la réussite de mes élèves à au moins 80% de mon fonctionnement. Mais ce n'est pas ce que nous dit la PM ». Vous souvenez-vous du pourcentage que vous avez mis à la page 13 ???

1er l'aspect cognitif ou les connaissances antérieures	50 %
2e l'aspect affectif	25 %
3e la qualité de l'enseignement	20 %
4e la composante de l'enseignant	5 %

Ce que nous pouvons régulièrement observer dans nos classes, c'est qu'après un examen, les nouvelles notions continuent de s'accumuler alors que le test indiquait qu'il fallait apporter les correctifs à des notions incomprises ou incomplètes. La première phase d'enseignement porte donc sur un rappel des notions préliminaires au nouvel apprentissage. Une révision des notions ou une réactivation de ce qui a été acquis se veut primordiale, et même capitale, pour les élèves ayant une maîtrise inadéquate des prérequis pour aborder une nouvelle notion.

J'ai une petite anecdote qui démontre le choix qu'un enseignant peut faire.
Une enseignante de math en troisième secondaire commence à corriger l'examen que les élèves viennent de terminer. Après cinq corrections dans lesquelles elle retrouve un bon élève avec un 65%, puis un moyen avec un 50% et un autre avec 30%, elle cesse donc de corriger. Le lendemain en classe, elle explique la situation aux élèves, fait de

tetjac@hotmail.com

la révision avec eux, puis leur permet de recommencer l'examen. Plusieurs questions se posent à la suite de cette approche :

1- Lorsque la moyenne est de 80%, alors on dit que l'examen est bien fait, mais que ceux qui ont de moins bons résultats devraient travailler plus fort. Mais suite à l'exemple précédent, pourquoi ne pas permettre à ceux qui n'ont pas 80% de recommencer l'examen ou les numéros manqués ?
2- Si le bon élève de l'exemple a 70% avec des notes moindres pour les autres, est-ce que l'enseignante va réviser la matière pour permettre de recommencer l'examen?
3- Quel est le pourcentage de la moyenne pour faire hésiter l'enseignante?
4- Quel pourcentage un élève peut-il viser pour que l'enseignante lui donne la possibilité de reprendre l'examen sur les numéros manqués?
5- Je pense qu'un élève pourrait recommencer tous ses numéros manqués jusqu'à avoir 80%, qui est la clé de la réussite garantie.

Une deuxième anecdote explique bien comment on peut adapter les évaluations. Une enseignante de français de troisième secondaire me rencontre et m'explique la situation. Elle a une élève qui maitrise bien le français, mais qui échoue chaque dictée, car elle manque de temps pour corriger selon le temps standard. Je suggère donc qu'à environ 80% de la dictée, l'enseignante fait un signe à l'élève pour lui dire qu'elle peut commencer maintenant à corriger la dictée, mais qu'elle aura le maximum de 80% de possible. Et c'est ce qui arriva, l'élève n'était plus en échec et était plutôt près des 80%.

L'aspect cognitif est d'une grande importance, surtout lorsqu'il concerne la confiance que l'élève a de réussir, et surtout de pouvoir se reprendre avec les numéros manqués. Cette motivation ou « **automotivation** » devient le moteur principal de la volonté de l'élève à travailler encore plus pour réussir.

Lorsqu'un élève a très bien travaillé sur les 7 premiers numéros de l'examen, et au moment où l'enseignant dit « il reste dix minutes, dépêchez-vous », que doit faire l'élève?

a) Se dépêcher de lire les trois problèmes et marquer le plus rapidement des réponses, quitte à ce que l'enseignant lui dise après la correction, qu'il ne maitrise pas bien les notions, car il a marqué n'importe quoi.
b) Prendre son temps, faire le numéro 8, quitte à ne rien marquer aux deux autres numéros. L'enseignant ne pourra dire que l'élève a manqué de temps, car le reste est bon. Il connait bien la matière, mais il a manqué de temps.

tetjac@hotmail.com

L'élève qui reprend confiance en ses moyens en révisant les notions nécessaires aux apprentissages futurs, et en visant une maîtrise de 80%, développe une assurance dans ses moyens d'apprendre. Ce sentiment est très important pour développer chez l'élève une estime de soi nécessaire à la poursuite des apprentissages, soit « l'autoperception ». C'est ce que j'appelle l'AUTOMOTIVATION. C'est la dimension cognitive qui « pousserait » la dimension motivationnelle, et non l'inverse.

La qualité de l'enseignement repose sur la confiance que l'élève développe avec l'enseignant et la matière. Ce n'est pas ce que j'enseigne qui prime, mais ce qu'ils retiennent. Les consignes et les indications doivent donc être comprises par tous. La question « avez-vous compris ? » et à laquelle quelques élèves disent « oui » n'est absolument pas appropriée. La variation des performances est déterminée par la variable « temps engagé » dans un ordre de 60 %. La rétroaction et les procédures correctives (ces deux vont de pair) viennent de l'enseignant et des pairs. Tous les tests formatifs amènent donc à de la rétroaction et à la correction des mauvais apprentissages.

C'est la partie la plus décevante. L'enseignant qui s'investit beaucoup en énergie, en dynamisme et en écoute active, ne fera atteindre la meilleure performance à ses élèves sans utiliser l'approche pédagogique optimale. Le lien d'attachement entre l'enseignant et ses élèves demeure un atout indéniable dans les résultats scolaires, mais tout passe par les étapes logiques de l'apprentissage : bien connaître un sujet avant d'aborder une nouvelle notion.

Les trois variables de la PM

Bloom définit la PM comme un enseignement collectif auquel s'ajoute de fréquentes rétroactions et des mesures d'aides individualisées. Le temps des tâches est au minimum d'une heure et un maximum de dix heures. Les élèves plus « lent » réussissent à 80% après une heure de cours, alors que les plus rapides réussissent à plus de 80% après 10 heures. Je m'en suis donc inspiré pour parler de 5 vitesses d'apprentissage:

Vitesse 1 : 2 heures d'enseignement, test réussi à 80% sinon reprendre les notions manquées.

tetjac@hotmail.com

Vitesse 2 : 4 heures d'enseignement, test réussi à 80% sinon reprendre les notions manquées.

Vitesse 3 : 6 heures d'enseignement, test réussi à 80% sinon reprendre les notions manquées.

Vitesse 4 : 8 heures d'enseignement, test réussi à 80% sinon reprendre les notions manquées.

Vitesse 5 : 10 heures d'enseignement, test réussi à 80% sinon reprendre les notions manquées.

Il ne faut reprendre que les notions manquées et non l'ensemble.

Je glisse un mot sur la correction des devoirs. Lorsque l'enseignant écrit rapidement la solution au tableau, est-ce que vous croyez que cela se corrige directement dans la mémoire de l'élève? Celui-ci doit rapidement écrire la correction pour prouver qu'il écoute, avec les résultats que l'on connait, il retient en mémoire ce qu'il a fait dans son devoir. Voici l'approche scientifique pour planifier des devoirs de Jean-Marie de Konninck[15] :

	Jour 1	Jour 2	Jour 3
En classe :	Matière « A » Exercices de « A »	Matière « B » + exercices Retour sur « A »	Matière « C » Retour sur « B »
En devoir :	…	Exercices du « A »	Exercices « A » et « B »

Jean-Marie De Koninck (1948 -) est un mathématicien québécois. Il est professeur à l'Université Laval de Québec depuis 1972.

1re variable : les caractéristiques de l'élève.

- Les comportements cognitifs de départ, soit les préalables ou prérequis pour bien comprendre les nouvelles notions.
- Le cognitif est filtré par l'affectif, donc l'élève dans de mauvaises dispositions n'est vraiment pas en mesure de suivre le cours.

[15] Jean-Marie de Konninck est un mathématicien québécois reconnu. Il a écrit des livres pour rendre les concepts mathématiques plus accessibles au grand public, notamment en abordant les mathématiques de manière ludique et compréhensible.

2e variable : Un enseignement de qualité.

- Le matériel et les explications de l'enseignant.
- Le renforcement dans la capacité de l'élève à réussir, face à lui-même, ses compagnons de classe, ses parents.
- La participation ou temps engagé est une composante à plus de 60% des performances.
- La rétroaction et les procédures correctives : tests formatifs et pratiques supplémentaires.

3e variable : les résultats de l'apprentissage.

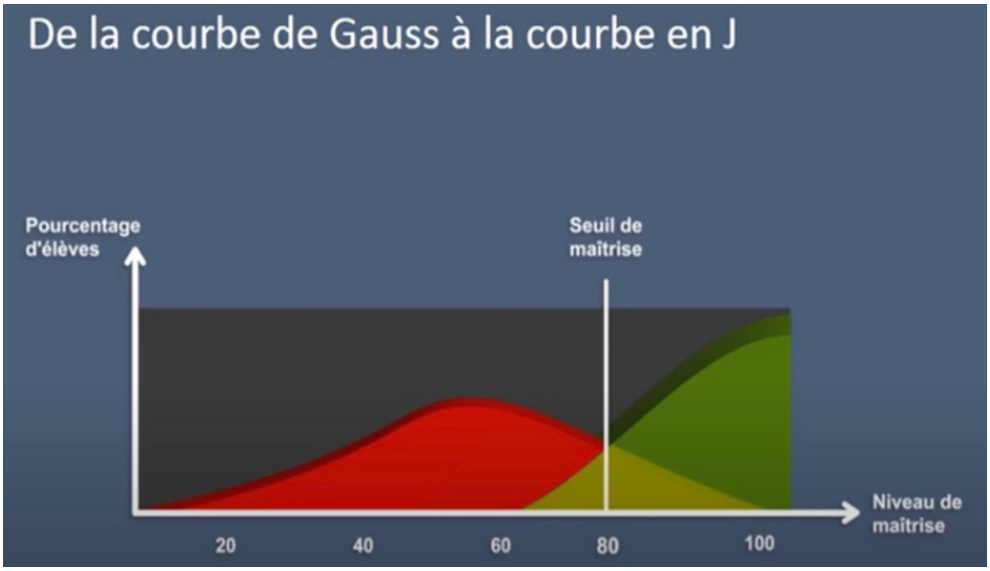
- En assurant la maîtrise initiale des premières tâches d'une séquence donnée, on pourra réduire la variation de l'apprentissage au sein d'une classe à environ 3 :1, soit trois fois plus de temps pour les plus lents que 5 :1. La maîtrise engendre davantage de temps d'apprentissage actif qui engendre davantage de maîtrise. C'est la dimension cognitive qui « pousserait » la dimension motivationnelle, et non l'inverse.
- La PM vérifie ce que l'élève connait, elle s'assure qu'avant de passer à l'objectif suivant, l'élève possède au moins de 80 à 85% de la matière vue. Il y aurait donc une forte corrélation entre ce que l'élève doit apprendre et la façon dont il peut l'apprendre par la PM.



tetjac@hotmail.com

Les résultats de la PM

Le seuil de la maîtrise est fixé à 80% de la maitrise de la matière.
https://www.youtube.com/watch?v=wWN2m0HnQjY



Le seuil de réussite dans tous les formatifs est de 80%, donc l'élève peut recommencer les numéros ou notions manqués et ainsi acquérir le 80%. Il devient plus compétent, il se sent capable de réussir, il se sent motivé à apprendre.
70% des élèves peuvent atteindre les 80% qui étaient auparavant réservés à 20% des élèves les plus doués.
Nous pouvons voir l'effet bénéfique sur la réussite et l'estime de soi, la motivation qui devient une « automotivation ». L'élève se sait capable de réussir.

La pédagogie de la maîtrise montre ainsi que ce que 20% des élèves réussissaient à avoir 80%, ce sont maintenant 70% des élèves qui franchissent les 80%. Et c'est sans compter sur l'estime de soi dans la capacité de réussir.

tetjac@hotmail.com

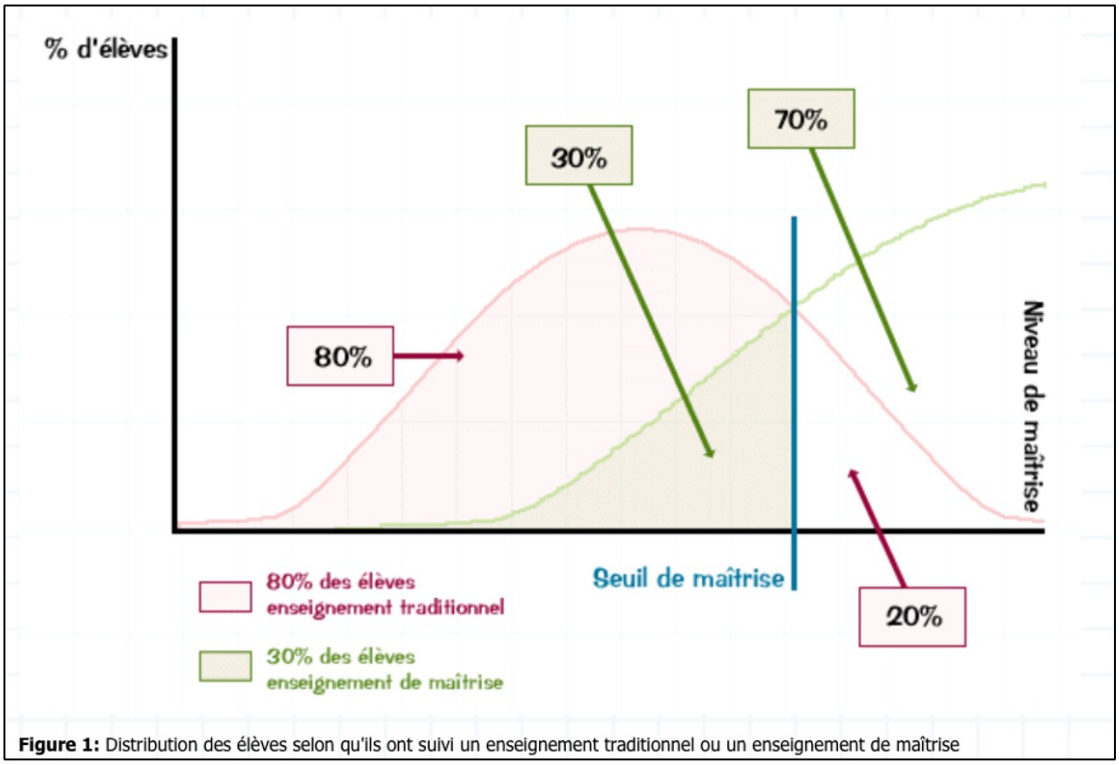


Figure 1: Distribution des élèves selon qu'ils ont suivi un enseignement traditionnel ou un enseignement de maîtrise

Le principe de base de la PM : si une personne peut l'apprendre…

« Si une personne au monde peut maîtriser un savoir, presque toutes les autres personnes le peuvent si on leur fournit les conditions nécessaires ».

C'est le principe que Benjamin Bloom dégage de ses recherches dans les années soixante. Bloom prouve que le QI n'est pas un facteur déterminant dans le « déterminisme » scolaire. Il préconise une approche où la grande majorité des élèves peut apprendre ce que l'école veut leur enseigner. L'aptitude à apprendre dépend beaucoup plus de la vitesse d'apprentissage et donc des évaluations plus fréquentes pour les élèves moins rapides. Cette méthode développe chez l'élève la capacité à apprendre.

La plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si :

- L'enseignement est adéquat.
- Les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés.
- On leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise.
- Il existe des critères clairs de ce qu'est cette maîtrise.

tetjac@hotmail.com

Le modèle d'application.

La séquence d'apprentissage.

Nous commençons par une révision des notions nécessaires au futur apprentissage. Chaque élève qui requiert des correctifs devrait recevoir de l'aide de ses pairs ou de l'enseignant. Lorsqu'il atteint l'objectif de 80%, il est alors prêt à acquérir de nouvelles notions.

L'utilisation de l'examen formatif.

Il n'y a pas le même nombre d'examens formatifs pour tous les élèves. Ceux qui ont plus de difficultés et sont plus lents devront avoir des vérifications plus fréquentes pour être certains de ne pas mémoriser de mauvaises notions.

L'utilisation de l'examen sommatif.

L'examen sommatif arrive donc à la fin d'un cycle où l'élève démontre les capacités de le réussir. Le milieu scolaire favorise une passation commune et rassemblant le plus d'élèves possible, sans tenir compte du facteur le plus important recherché, soit les meilleurs résultats de chaque élève.

L'apprentissage par les pairs ou la coopération.

Bloom est impliqué aux États-Unis dans le modèle scolaire pour déterminer l'approche qui sera favorisée dans les écoles, soit par groupe classe ou en système modulaire. Il insiste grandement sur le développement complet de la personne et travaille énormément sur l'utilisation des pairs pour l'apprentissage.

Je me souviens très bien du professeur de l'histoire de l'éducation à l'université. Pour nos travaux à remettre, si nous n'étions pas satisfaits de la note donnée, nous pouvions apporter des corrections et il le corrigeait une seconde fois. Il y a un travail que j'ai refait 2 fois, car je voulais une meilleure note, et chaque amélioration apportait un meilleur résultat. C'est la seule fois que j'ai vu cela à l'université. Il y avait certainement une excellente **intuition** ou de la Pédagogie de la Maîtrise là-dessous.

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 11

2015-10-14 François Blais écorche son ministère[16]

Le ministre de l'Éducation, Monsieur François Blais, fait un tabac en rencontrant 12 représentants de l'Association des doyens, doyennes, directeurs et directrices des universités pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Il mentionne l'utilité d'un organisme plus neutre, qui éclairerait les décisions sur la base de données probantes. Le ministre mentionne que le Conseil Supérieur de l'Éducation a peut-être eu son utilité, mais ne s'avère plus pertinent actuellement.
Le ministre a déclaré que la rencontre avec l'ADEREQ avait été très difficile. Les doyens des facultés d'éducation s'opposent à tout changement dans les conditions d'admission au bac en enseignement.

Mais où le ministre de l'Éducation avait-il pris ses informations? Ce n'est pas un hasard quand on comprend le colloque qui se déroulera 2 semaines plus tard.

François Blais, ayant un doctorat en philosophie, est nommé ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et ministre responsable du Loisir et du Sport du 27 février 2015 au 28 janvier 2016. Sa rencontre avec les doyens se basait sans doute sur les mêmes constats que Maurice Tardif. Je dirais qu'il n'y avait pas de vision globale du problème, du ministère de l'Éducation avec les programmes et examens, de ce que les futurs enseignants ont besoin comme formation, et du manque de concertation entre tous ses commettants. À quoi sert de brasser la sauce si les ingrédients n'ont pas les bons liants pour une sauce uniforme et douce à souhait.

[16] https://www.lapresse.ca/actualites/politique/politique-quebecoise/201510/13/01-4909537-francois-blais-ecorche-son-propre-ministere.php

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 12

2015-10-23 Colloque UdeM
Recherche en éducation et en formation

Voici un complément de ce qui a été abordé dans le Prologue. Le professeur émérite Maurice Tardif[17] de l'UdeM donne la conférence d'ouverture pour les Rencontres Internationales du réseau Recherche en éducation et en formation.

M. Tardif fait plusieurs constats sur la formation des futurs enseignants.

- *Depuis 25 ans, les universités savent qu'elles ne donnent pas la bonne formation pour l'école actuelle (donc depuis 1990).*
- *Les professeurs sont éloignés de la situation en classe.*
- *Les chargés de cours donnent de 50 à 70% de la formation.*
- *Le référentiel s'incarne difficilement dans les pratiques des formateurs universitaires, mais aussi l'articulation théorique pratique, la formation à la réflexivité ou celle du pédagogue cultivé, qui est l'enfant pauvre de nos programmes.*
- *Nous sommes-nous vraiment rapprochés, nous les formateurs universitaires, de nos étudiants au cours des 25 dernières années ?*
- *L'insertion rime depuis 25 ans avec précarisation.*
  Les débuts de carrière restent encore trop souvent vécus comme une période pénible.
- *Que vaut notre formation ? Est-elle médiocre ? Force-t-elle chaque enseignant à inventer sa propre voie ?*

Conclusion

1) *Au-delà du discours sur les compétences, au-delà de l'agrément de nos programmes, je crois que nous aurions intérêt à nous demander : nous formons des enseignants, oui, mais pour quelle école, pour quelle société ?*

[17] Colloque des XIVe Rencontres internationales du réseau Recheche en éducation et en formation (RÉF2015) U de M. 50e anniversaire de la création du MELS et du pouvoir des universités de former les enseignants.

tetjac@hotmail.com

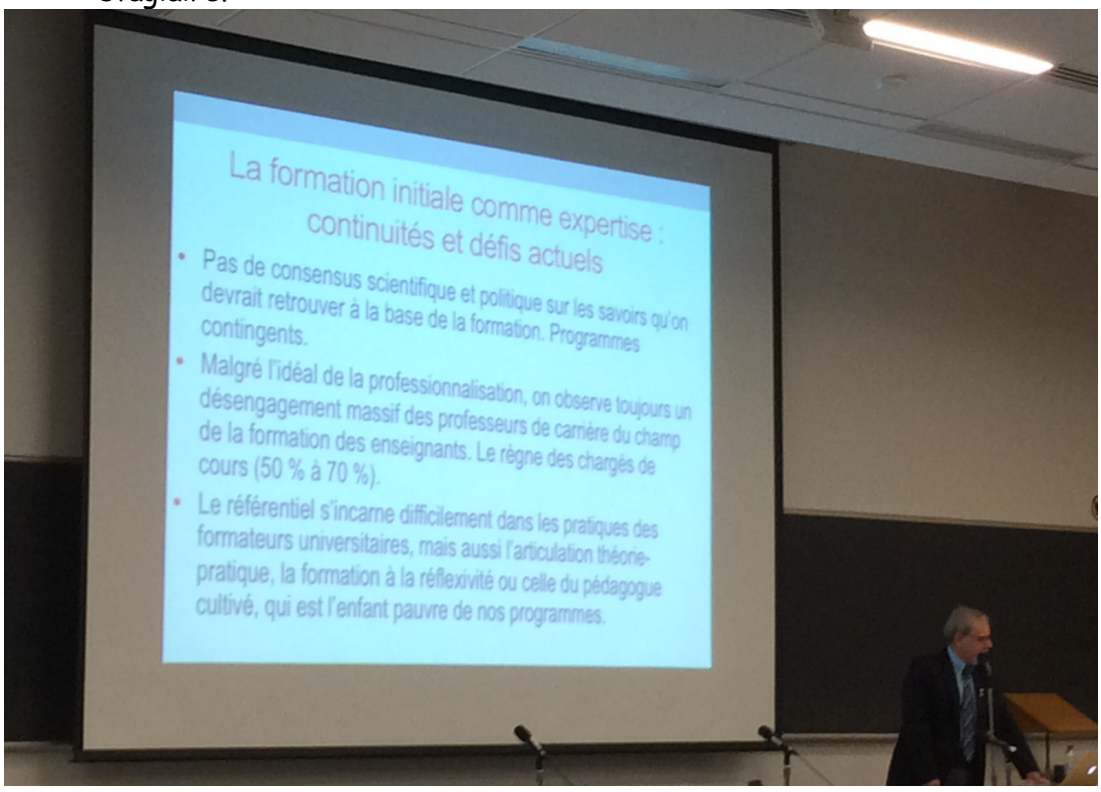
2) *Voulons-nous former des enseignants au service de tous les élèves sans distinction, ou pour une école fonctionnant à deux vitesses ?*
3) *Quelle est, aujourd'hui et demain, notre responsabilité sociale, nous, formateurs universitaires, par rapport aux enfants et aux enseignants de l'école publique ?*

Voici l'une des 14 photos du PowerPoint présenté lors de la conférence d'ouverture du colloque.

Après la conférence, je rencontre Mme Anne Paradis, directrice, direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Je fais trois suggestions :

a. Fini le temps pour compléter un examen, on veut savoir si l'élève connait la matière. Elle me dit qu'il y a pourtant déjà une norme pour l'ajout « automatique » d'un tiers de temps. Je lui fais part que ce n'est pas ce qui se passe sur le terrain : les enseignants sont très réticents et les directions d'écoles ne savent pas sur quel pied danser sur ce sujet.
b. Formation inexistante sur l'animation d'une classe.
c. Pour les stages, quelle est l'évaluation faite de l'enseignant qui reçoit le stagiaire?



tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 13

L'échelle d'Hattie[18]

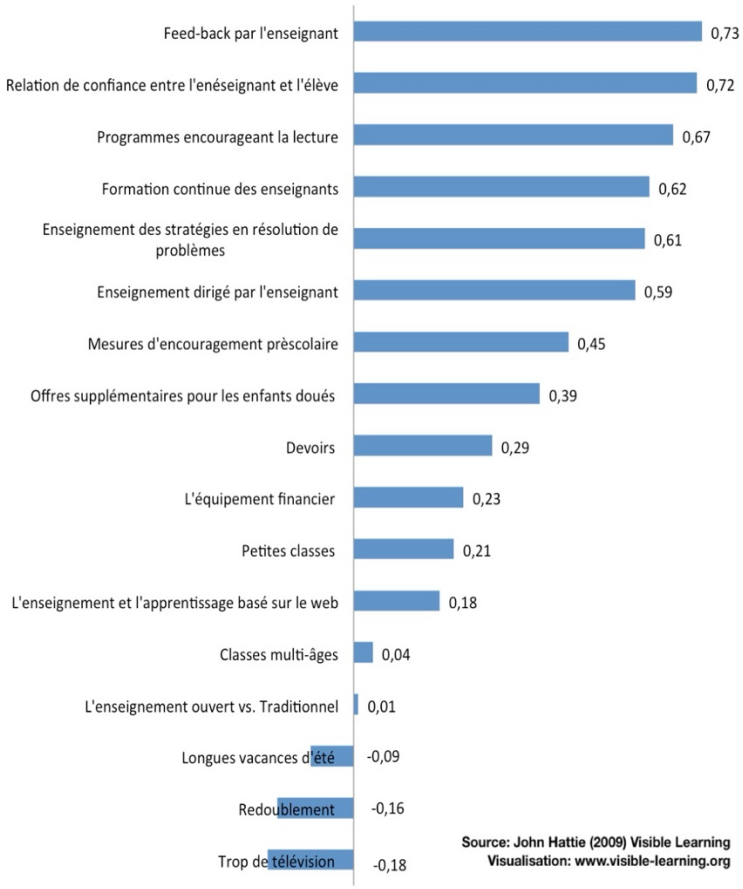
John Hattie a fait des recherches sur plus de 800 méta-analyses qui résument plus que 50 000 études individuelles. Il a publié sa synthèse dans un livre paru en 2009 : « Visible Learning ». En tout, 250 millions d'élèves ont été concernés par ses recherches sur la réussite et l'apprentissage. Hattie élargit constamment sa base de données avec de nouvelles recherches. Voici une partie des 138 facteurs d'influence que Hattie évalue dans son livre. Nous pouvons observer que le redoublement n'est vraiment pas une bonne chose, pourvu que le redoublement ne fasse que confirmer que l'enseignant n'a pas compris les besoins de l'élève ou qu'il n'a pas les bons outils pour s'adapter à la situation.

La rétroaction de l'enseignant trône en haut de la liste, mais encore faut-il comprendre que la rétroaction doit apporter un soutien à l'élève, et non juste une façon de dire « j'ai fait de la rétroaction quand j'ai pu le faire ».

Mais que veux dire rétroaction? Prenons comme exemple un devoir fait à la maison. L'élève travaille très fort et se crée une mémorisation de sa résolution de problème. Donc il mémorise, mais est-ce la bonne mémorisation? Le lendemain, l'enseignant donne rapidement au tableau le bon raisonnement et l'élève aura peut-être le temps de le retranscrire. Mais, qu'aura-t-il retenu, si ce n'est ce qu'il a pris le temps de mémoriser la veille. Ici, la correction arrive trop tard pour être efficace. C'est pour cette raison que le corrigé devrait toujours être disponible auprès de l'élève, et qu'il vérifie tout de suite s'il a la bonne approche. Évidemment, il serait facile de dire que l'élève va seulement recopier le corrigé. Cependant, il aura au moins recopié la bonne réponse, ce qui est déjà un avantage. Parallèlement à ce processus, les élèves pourraient être amenés à travailler deux par deux, ce qui permettrait de ne pas se sentir isolé et incompétent.

[18] John Allan Clinton Hattie, est un chercheur en éducation néo-zélandais, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie. Il est professeur et directeur de l'Institut de recherche en éducation à l'université de Melbourne en Australie.

tetjac@hotmail.com



Voici les principes clés de « apprendre à deux ».

1. Partenariat égalitaire.
2. Collaboration active.
3. Rétroaction mutuelle.
4. Responsabilité partagée.
5. Utilisation de ressources complémentaires.
6. Flexibilité et adaptabilité.



tetjac@hotmail.com

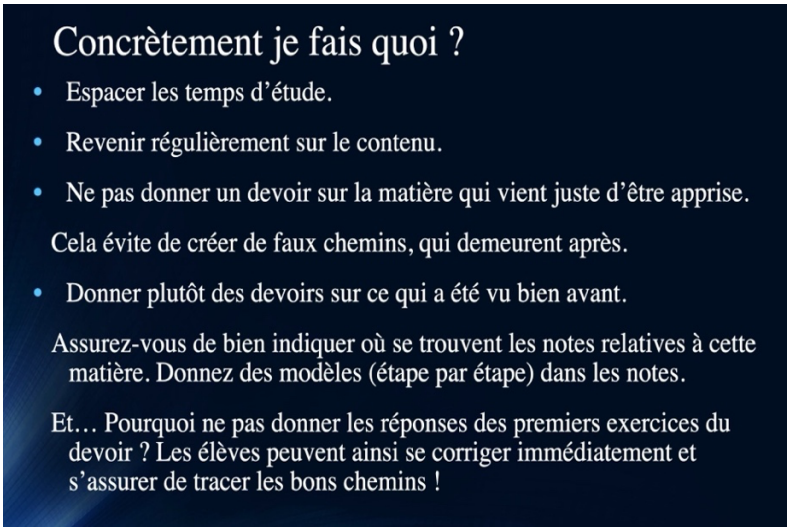
CHAPITRE 14

Jean-Marie de Koninck[19]

Comment scientifiquement programmer les devoirs

Jean-Marie de Koninck est professeur de mathématiques et décrit très bien comment devraient fonctionner les devoirs pour obtenir les meilleurs résultats.

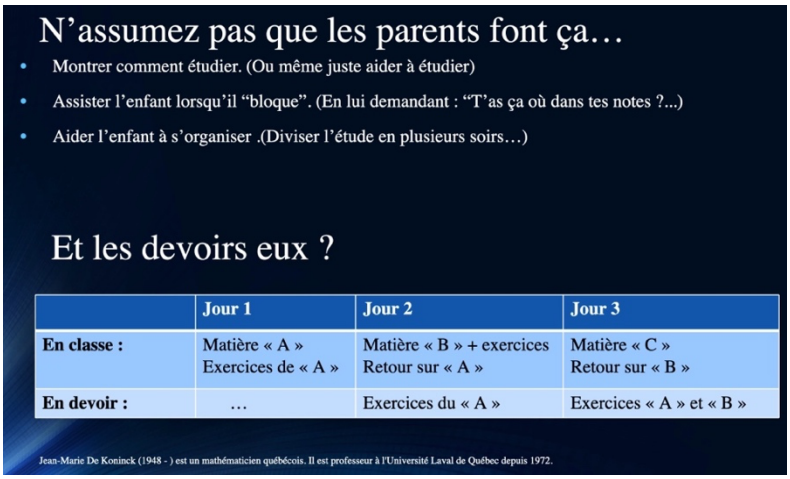
Voici comment il décrit la manière optimale pour les devoirs et l'étude.

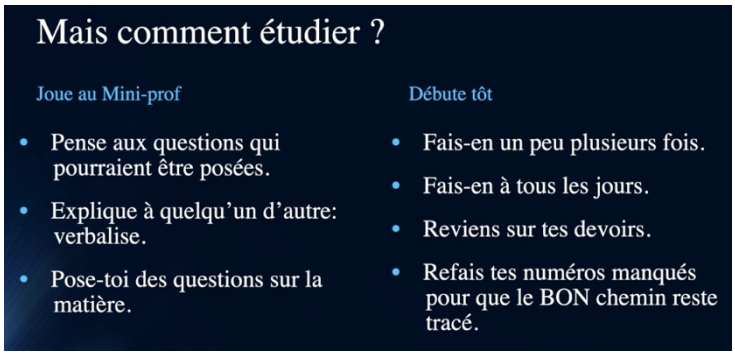


C'est bien d'énoncer cela à nos élèves, mais bien plus important de le pratiquer avec eux pour être certain d'être bien compris. Et ce n'est pas parce que nous l'avons fait une fois que c'est automatiquement acquis. Je pourrais avoir des spécialistes élèves dans ma classe et qui servent de points de repère pour les élèves ayant plus de difficulté dans cette méthodologie. Il faut persévérer malgré les apprentissages plus lents.

[19] Professeur à l'université Laval, Baccalauréat ès Sciences, Université Laval, 1970, Maîtrise en mathématiques, Temple University, 1972, Ph.D. en mathématiques, Temple University, 1973

tetjac@hotmail.com





Nous entendons trop souvent aux nouvelles que l’école ne peut faire ce que les parents ne font pas à la maison au niveau scolaire. Nous pensons que cela ne reflète pas la réalité de l’école, mais bien la réalité de la formation enseignante. Plutôt que d’accueillir les élèves tels qu’ils sont, on continue de fonctionner sur la fixation de la matière, quitte à manquer le développement de l’élève.

Pour l’enseignant qui n’a pas les corrigés, je propose une solution demandant la collaboration des élèves. Pour le premier devoir, les élèves plus forts et qui réussissent facilement le devoir, et bien ils rédigent un corrigé qui sera par la suite utilisé le lendemain par les élèves ayant plus de difficultés. Il pourrait même y avoir une aide offerte par les plus rapides, aux élèves ayant besoin d’un accompagnement plus particulier. En créant ainsi une collaboration, un travail d’équipe, nous changeons le climat de l’apprentissage. L’enseignant ne devient plus la seule personne pouvant aider, et par osmose, on pratique les élèves à « enseigner » à d’autres élèves.

tetjac@hotmail.com

PARTIE 3

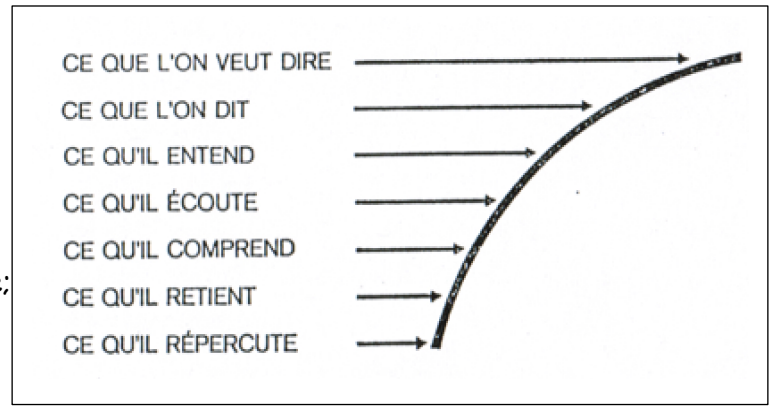
L'ANIMATION

CHAPITRE 15

La relation d'aide

En 1984, je débute un certificat en animation. La relation d'aide représente ce que je considère comme le cours le plus important dans toute ma formation universitaire. Il permet en premier lieu de mieux se connaitre, de connaitre ses points forts et ceux moins développés. Nous apprenons l'écoute active, une écoute pour reformuler ce que l'autre veut nous dire en cherchant à toujours mieux clarifier la situation, autant pour nous que pour l'autre. Est-ce que je comprends bien ce que l'autre pense?

1. Entre ce que je pense;
2. Ce que je veux dire;
3. Ce que je crois dire;
4. Ce que je dis;
5. Ce que vous voulez entendre;
6. Ce que vous entendez;
7. Ce que vous croyez en comprendre;
8. Ce que vous voulez comprendre;
9. Ce que vous comprenez;



Est-ce que j'ai toujours le ou les bons mots pour dire exactement ce que je ressens, ce que je pense, ce que je veux dire. Et il faut savoir que les mots ne sont pas les seuls éléments de la communication :

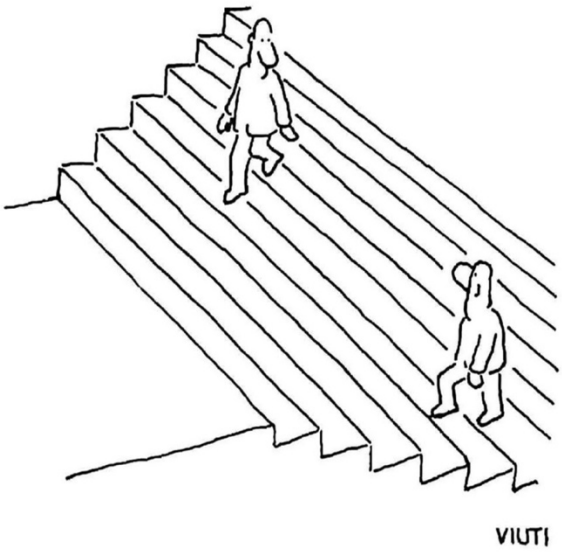
tetjac@hotmail.com

Selon la règle des 7-38-55 de Mehrabian :

1. **7 % des échanges** sont dus aux **mots** (le contenu verbal).
2. **38 %** de l'impact de l'échange provient du **ton de la voix** (intonation, rythme, volume).
3. **55 %** viennent du **langage corporel** (expressions faciales, posture, gestes, contact visuel, etc.).

Cette règle est souvent citée dans des contextes où la communication émotionnelle est au centre de l'interaction (par exemple, pour comprendre comment les gens perçoivent des messages émotionnels).
Dès lors que nous parlons avec un enfant, un adolescent, un adulte avec ses idées et ses antécédents, il devient très difficile de bien communiquer sans prendre le temps de vérifier exactement ce que l'autre veut dire. Au CÉGEP, dans un cours de philosophie en 1971, l'enseignant nous disait que la « communication » était le problème du siècle. Je ne crois pas que cela se soit le moindrement amélioré.

Voici une représentation possible de cette difficulté à bien comprendre l'autre, l'élève devant nous, lorsqu'il est seul ou en groupe, le parent inquiet, l'adjoint pas content... Il faut d'abord que je me comprenne, puis que je puisse aller dans le même sens que lui, sinon j'ai l'air d'aller dans un sens et lui dans l'autre.



tetjac@hotmail.com

J'ai deux jeunes enseignantes venues me consulter et me dire qu'après 2 ans d'enseignement, elles vont possiblement changer de carrière. Et il faut une réponse courte et facilement applicable, car leurs quatre années d'université ne les ont pas préparées à ce qu'elles voient en classe.
Ma réponse est simple, mais pas toujours facile à appliquer. Quand un enfant vient à leur bureau en avant de la classe, la phrase miracle est « Que puis-je faire pour t'aider », et non, « tu n'avais qu'à écouter lorsque je l'ai expliqué ». Mais voilà, ce que j'ai expliqué se basait sur une notion qu'il ne maitrisait pas, alors il ne peut comprendre. J'aurais beau lui réexpliquer autant de fois que possible, il ne peut comprendre, car il lui manque une « brique » dans la fondation. Je dois donc retourner là où l'élève est rendu. Elles ont maintenant plus de 20 années d'expérience.

Et c'est la même chose avec un parent : « Que puis-je faire pour vous aider », en sachant que souvent le parent ne sait plus trop comment aborder le sujet avec son enfant.

La relation d'aide est la base de la communication. Comme l'explique Glasser, l'enseignant veut « comprendre » et « être compris ».

Voici les 4 niveaux de l'échelle d'empathie du document reçu en 1985.

1- L'aidant communique une réponse non pertinente ou blessante à l'aidé. Cette réponse manifeste qu'il n'écoute pas de façon appropriée les sentiments de surface ou le contenu de ce que dit l'aidé.
2- L'aidant fait une réponse ou il communique et comprend partiellement les sentiments de surface ou le contenu de ce que dit l'aidé. Cependant cette réponse soustrait quelque chose d'appréciable de la communication de l'aidé et demeure donc incomplète.
3- L'aidant communique à l'aidé qu'il le comprend (sentiments et contenu) au même niveau où il s'est exprimé. Il reflète les sentiments de surface et le continu de façon interchangeable à la communication de l'aidé.
4- L'aidant communique à l'aidé qu'il le comprend ou le perçoit à un niveau plus profond qu'il en a conscience lui-même. L'aidant fait ressortir les sentiments sous-jacents ou implicites et ajoute un ainsi une compréhension plus profonde. Une réponse de niveau cinq ressemble beaucoup à une réponse d'interprétative

tetjac@hotmail.com



Voici les commentaires d'une enseignante avec les échanges permettant d'en arriver à un changement de perception de ce qu'est une « dictée ».

Dictée: nouvelle vague

Certains élèves ont beaucoup de difficulté en dictée et, par le fait même, ont toujours de mauvais résultats. Ma collègue et moi, nous nous sommes donc questionnées sur ce problème et nous avons tenté d'y trouver une solution. Comment motiver des élèves en difficulté à se corriger, alors qu'à chaque dictée ou presque, ils échouent?

Solution #1

La première solution était de leur permettre de retravailler la dictée une fois corrigée. Techniquement, il s'agissait de retranscrire sans faute la dictée à l'aide du corrigé que nous leur avions remis une fois la dictée terminée. C'était bien, ils pouvaient au moins avoir la note de passage, mais ta cote (ou la note) ne nous semblait pas juste, réelle! Nous préférions que les élèves se préparent avant la dictée plutôt que de «ramasser les pots cassés» après.

tetjac@hotmail.com

Solution #2

Jacques Tétreault nous est ensuite arrivé avec la solution: leur donner la dictée à l'avance (deux jours) afin qu'ils puissent l'«étudier». Le jour de la dictée, nous ramassions la feuille que nous leur avions remise l'avant-veille (la feuille est souvent pleine de traces, il est clair qu'ils ont travaillé fort). Ensuite, nous leur donnions la dictée. Une fois les 80% de la dictée donnée, les élèves qui décidaient de ne faire que cette partie avaient plus de temps pour se corriger, mais ne pouvaient avoir une note plus haute que quatre. Les élèves qui désiraient faire la dictée au complet pouvaient donc continuer et avoir une note aussi haute que 5+.

Constats

Voici ce que nous remarquons maintenant que l'année est terminée: de bons résultats. Les élèves qui étaient en situation d'échec à presque toutes les dictées ont dorénavant de bien meilleures notes. Aussi, ils retiennent plus facilement les difficultés. Lorsque nous leur remettons la feuille de la dictée à l'avance, nous en profitons pour la lire avec eux et cibler les difficultés. Par exemple, s'il y a des mots qui prennent des majuscules, nous leur expliquons pourquoi avant la dictée.

Bien entendu, les élèves qui performaient déjà très bien aux dictées continuent à le faire, mais, en plus, ils sont moins stressés parce qu'ils peuvent plus s'y préparer. On voit souvent des feuilles de dictée avec beaucoup de traces de travail dessus.
Pour ce qui est des parents, ils semblent bien satisfaits de cette façon de procéder. Beaucoup semblent aider leur enfant à travailler à la maison.

En ce qui a trait à notre perception, à ma collègue et à moi, elle est très positive. Nous trouvons que les élèves devaient s'investir davantage dans la dictée. Nous voulons améliorer notre façon d'enseigner, cette façon de faire. Dès le début de l'année prochaine, nous en ferons un enseignement systématique. Nous prendrons donc plus de temps pour leur montrer à quoi ressemble une bonne préparation de dictée.
Il est maintenant officiel que j'enseignerai en français de quatrième secondaire l'an prochain et, oui, j'ai fortement l'intention de fonctionner de la même façon que cette année pour les dictées.

Valérie L
Enseignante de français au secondaire

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 16

Le travail d'équipe

J'ai demandé à la conjointe de mon neveu, conjointe qui est professeure agréée à l'Université Laval, de me dire si je résume bien l'apprentissage du travail d'équipe à l'école avec ces propos : « Est-ce que je résume bien ton apprentissage du travail d'équipe en disant que vous faites une équipe, puis vous le remettez à l'enseignant, et vous indiquez quelle note globale vous vous donnez pour vos efforts ». Elle était bien d'accord avec cette proposition. Autrement dit, comment un enseignant peut faire apprendre à ses élèves le travail d'équipe si lui-même n'a pas la formation pour « travailler en équipe », sinon de le faire intuitivement en ne sachant pas si cela correspond vraiment au travail d'équipe.

J'ai le souvenir d'un enseignant d'éducation physique et de mathématiques de troisième secondaire qui me disait qu'il ne faisait jamais travailler ses élèves en équipe, car ils ne savent pas travailler en équipe. Ce qu'il voulait dire, c'est qu'il n'avait pas les connaissances pour enseigner le travail d'équipe et pourtant, il doit l'évaluer pour le bulletin scolaire.

Les **quatre éléments d'évaluation pour la compétence à coopérer** sont les suivants :

1. Participation active

- **Description** : L'élève doit prendre une part active dans le travail en équipe, en apportant des idées, en s'impliquant dans les discussions et en contribuant de manière significative à l'avancement du projet.
- **Exemple d'évaluation** : L'élève participe régulièrement aux réunions de groupe, propose des idées, pose des questions pertinentes et contribue à la solution des problèmes rencontrés par l'équipe. Il doit s'évaluer sur 10 à chaque cours. Le chef peut avoir 10, l'adjoint 9, et les participants 8. Il y a un certain leadership à assumer et c'est pour cela que le chef peut avoir 10 s'il fait bien son travail.

tetjac@hotmail.com

2. Respect des rôles et des responsabilités

- **Description** : Chaque membre de l'équipe doit comprendre et accepter son rôle et ses responsabilités dans le groupe. L'élève est évalué sur sa capacité à respecter les tâches qui lui sont attribuées et à collaborer avec les autres pour accomplir les objectifs communs. Il est normal qu'un leader prenne la charge de départ pour, par la suite, proposer ce qui est à faire ou discuter.
- **Exemple d'évaluation** : L'élève accomplit sa part du travail dans les délais, respecte les engagements pris avec ses coéquipiers, et prend en charge les responsabilités qui lui sont confiées.

3. Respect des autres et des différences

- **Description** : L'élève doit manifester du respect pour les opinions, les idées et les différences des autres membres du groupe. L'évaluation prend en compte la capacité à écouter activement, à accepter les points de vue divergents, et à traiter les autres de manière respectueuse.
- **Exemple d'évaluation** : L'élève écoute attentivement les autres, accepte les différences d'opinions sans jugement, et crée un environnement d'inclusion où tous les membres du groupe se sentent valorisés.

4. Gestion des conflits et résolution de problèmes

- **Description** : Dans un travail en groupe, des conflits peuvent surgir. L'élève est évalué sur sa capacité à gérer les désaccords de manière constructive et à chercher des solutions au lieu d'escalader les tensions.
- **Exemple d'évaluation** : L'élève aide à résoudre les conflits de manière pacifique, trouve des compromis et propose des solutions pour résoudre les divergences d'opinions sans perturber le travail du groupe.

Participer à un travail d'équipe implique que je suis prêt à être écouté, mais que mon idée ne sera pas retenue, un peu retenue, discutée et modifiée.

Au chapitre 18, nous avons un exemple patent avec un neuvièm^{e} enseignant dans une classe du primaire, et qui réussit à recréer un travail de groupe constructif et positif.

tetjac@hotmail.com

C'est l'histoire de quatre individus

C'est l'histoire de quatre individus : Chacun, Quelqu'un, Quiconque et Personne.

Un travail important devait être fait, et on avait demandé à chacun de s'en occuper.

Chacun était assuré que Quelqu'un allait le faire. Quiconque aurait pu s'en occuper, mais Personne ne l'a fait.

Quelqu'un s'est emporté parce qu'il considérait que le travail était la responsabilité de Chacun.

Chacun croyait que Quiconque pouvait le faire, mais Personne ne s'était rendu compte que Chacun ne le ferait pas.

À la fin, Chacun blâmait Quelqu'un du fait que Personne n'avait fait ce que Quiconque aurait dû faire.

En sachant que les enseignants ne reçoivent pas de formation sur le travail d'équipe, sur le leadership, sinon de l'apprentissage sur le tas, alors se sentent-ils à l'aise de l'enseigner à leurs élèves?

Le prochain chapitre porte sur l'impuissance apprise. Nous pouvons observer dans la petite vidéo que les élèves vont rapidement décrocher du travail demandé. Est-ce que nous pourrions penser la même chose pour nos enseignants qui sont impuissants à motiver leurs groupes, impuissants à coopérer « efficacement entre eux », dont des échanges constructifs sur leurs réussites. Je suis toujours étonné de voir le peu d'intérêt des enseignants qui ont des élèves qui réussissent moins bien, par rapport à ce que font les autres enseignants dont les élèves réussissent mieux.

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 17
L'impuissance apprise

Nous vous présentons un exemple de conditionnement négatif qui pourrait « facilement » se comparer à certains types d'enseignements utilisés encore de nos jours. Copiez le lien dans l'adresse url de votre navigateur, très intéressant.

http://blog.francetvinfo.fr/l-instit-humeurs/2015/05/06/limpuissance-apprise-comment-enseigner-le-decouragement-en-5-minutes.html

Comment enseigner le découragement en cinq minutes

Je suis tombé sur une vidéo très intéressante. On y voit Charisse Nixon, prof de psychologie à la Penn State Behrend (Pennsylvanie), proposer un exercice très simple à ses étudiants.
Chacun d'eux reçoit une feuille sur laquelle figurent trois mots et doit trouver une anagramme pour chaque mot. Dès qu'ils ont trouvé la première anagramme, les élèves doivent lever la main. Très rapidement, la moitié de la classe trouve, lève la main, laissant l'autre moitié perplexe. La prof demande de passer au deuxième mot, là aussi la moitié de la classe trouve très vite et lève la main, pendant que l'autre moitié est de plus en plus dépitée.
« J'avais perdu confiance en moi »

Tout l'intérêt de cette petite expérience réside dans le fait que le troisième mot est le même pour tout le monde. Pourtant, seuls les élèves qui avaient les anagrammes faciles trouvent l'anagramme, aucun élève à qui on avait donné les deux premiers mots impossibles ne trouve le troisième.
« Repensez à ce qui s'est passé en vous, quand vous avez vu ceux à droite lever la main, car ils avaient résolu l'exercice. Qu'avez-vous ressenti à ce moment-là ?
- Je me suis senti stupide.
- J'avais envie de partir.
- Je me sentais encore plus confuse.
- Frustrée…
- J'ai perdu confiance en moi.
- … Vous venez de faire l'expérience de l'impuissance apprise, conclut C. Nixon. »

tetjac@hotmail.com

Je pense que le devoir impossible à faire pour les élèves ayant plus de difficultés va rapidement les convaincre qu'ils ne sont pas bons, qu'ils ne comprennent pas et qu'il serait intelligent de ne pas le faire. C'est ici que la méthode scientifique pour planifier les devoirs de Jean-Marie de Koninck prend toute son importance (p.43). De plus, cela va très bien avec la lenteur de compréhension que j'ai développée dans mon premier livre[20]. L'élève lent d'apprentissage et de compréhension va prendre jusqu'à trois répressions cours avant de bien saisir la compréhension. Donc, le devoir doit porter sur les notions vues dans l'avant-dernier cours.

Aspects affectifs

L'ampleur du retard scolaire des élèves en difficulté grave d'apprentissage sous-entend une accumulation manifeste d'échecs en classe, de frustrations et de déceptions. L'expérience répétée d'échecs scolaires entraîne inévitablement une faible estime de soi (Goulet, 1990). Ces élèves ont une piètre opinion d'eux-mêmes et peuvent aller jusqu'à remettre en question leurs capacités intellectuelles. Ces jeunes se sentent inférieurs et marginaux face à leurs pairs, démunis face au système scolaire qu'ils considèrent injuste (Vacca et Padak, 1990).

Ce sentiment d'incompétente incite généralement ces élèves à minimiser leur participation en classe. Ils montrent une grande passivité au niveau de la réalisation des tâches académiques, une dépendance à l'égard de l'enseignant (Wiens, 1983). Cette passivité peut être liée à la croyance que la réussite scolaire dépend d'aptitudes innées sans quoi telle ou telle habileté ne s'acquiert pas. (Chouinard, 1992) Dans la mesure où l'enfant perçoit l'école comme un lieu d'évaluation et non d'apprentissage, il aura tendance à peu s'engager afin d'éviter que l'enseignant porte un jugement qui mettrait en doute sa compétence cognitive (Tardif, 1992). Indépendamment du motif, il reste que le manque d'initiative, la peur de prendre des risques et l'absence de persévérance peuvent aussi caractériser l'élève en difficulté grave d'apprentissage (de La Garanderie, 1991).

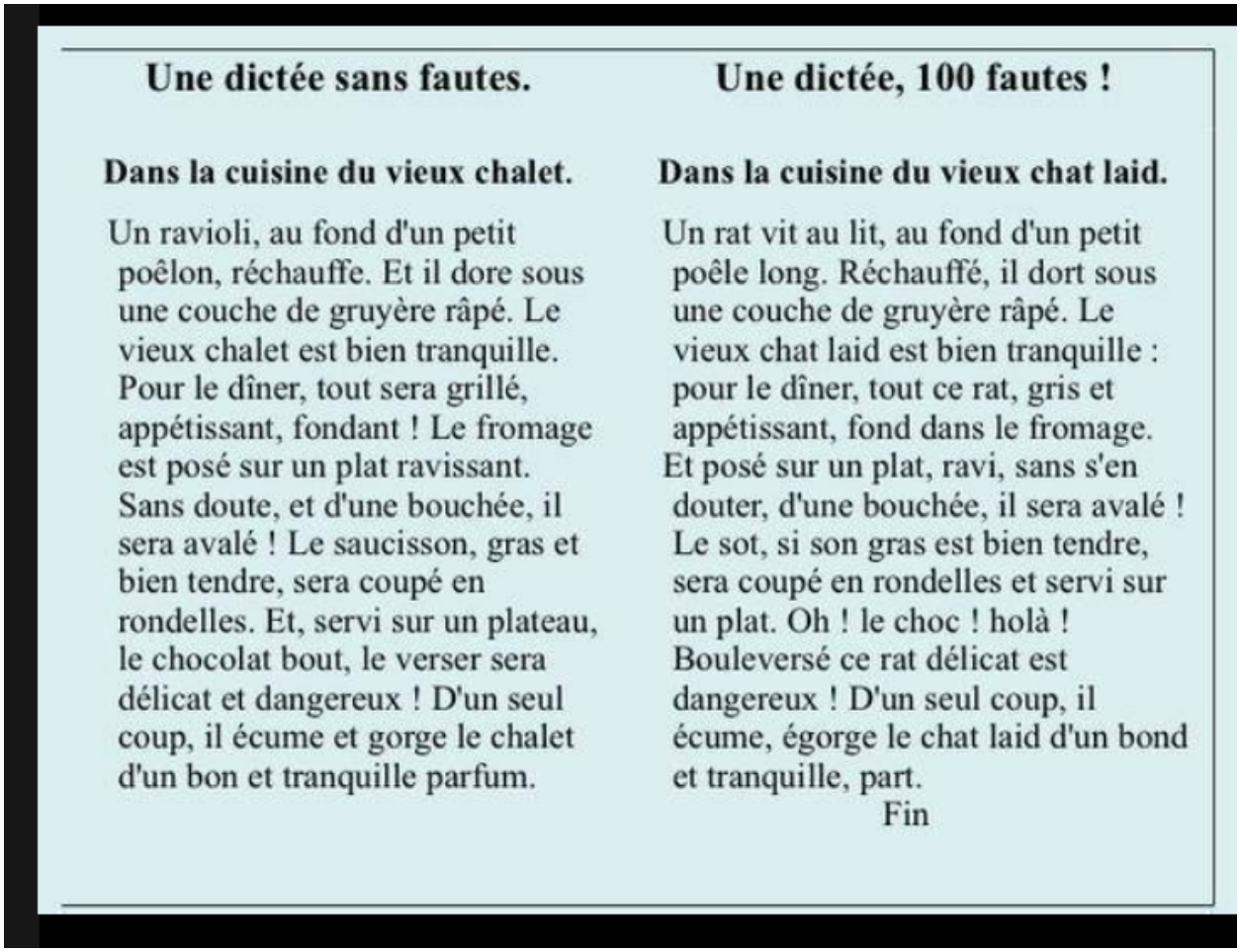
Chez ces élèves, nous observons un manque de motivation, étant donné que la réussite scolaire leur semble inaccessible. Ils se croient généralement incapables d'effectuer une tâche donnée et auront tendance à y consacrer peu d'efforts.

[20] Apprentissage lent et intelligence : l'envers de la médaille. Jacques Tétreault. Les éditions la pensée inc, collection École des parents, 2010.

tetjac@hotmail.com

Un autre élément non négligeable est le sentiment de ne pas avoir de contrôle sur la tâche à réaliser. La croyance en l'incontrôlabilité de l'habileté a un effet négatif sur la motivation parce que l'individu croit alors qu'aucune action qu'il pourrait entreprendre n'aurait un effet positif sur sa performance (positivement ou négativement) (Chouinard, 1992).

Cette pauvreté au niveau de l'estime de soi, ce sentiment d'incompétence et d'incontrôlabilité face à la tâche constituent les caractéristiques les plus fréquemment rapportées dans les écrits. Plusieurs autres aspects marquent le développement affectif de l'enfant en trouble grave d'apprentissage. Par ailleurs, notons que l'ensemble de ces caractéristiques ne peuvent être généralisables.



Une dictée sans fautes.

Dans la cuisine du vieux chalet.

Un ravioli, au fond d'un petit poêlon, réchauffe. Et il dore sous une couche de gruyère râpé. Le vieux chalet est bien tranquille. Pour le dîner, tout sera grillé, appétissant, fondant ! Le fromage est posé sur un plat ravissant. Sans doute, et d'une bouchée, il sera avalé ! Le saucisson, gras et bien tendre, sera coupé en rondelles. Et, servi sur un plateau, le chocolat bout, le verser sera délicat et dangereux ! D'un seul coup, il écume et gorge le chalet d'un bon et tranquille parfum.

Une dictée, 100 fautes !

Dans la cuisine du vieux chat laid.

Un rat vit au lit, au fond d'un petit poêle long. Réchauffé, il dort sous une couche de gruyère râpé. Le vieux chat laid est bien tranquille : pour le dîner, tout ce rat, gris et appétissant, fond dans le fromage. Et posé sur un plat, ravi, sans s'en douter, d'une bouchée, il sera avalé ! Le sot, si son gras est bien tendre, sera coupé en rondelles et servi sur un plat. Oh ! le choc ! holà ! Bouleversé ce rat délicat est dangereux ! D'un seul coup, il écume, égorge le chat laid d'un bond et tranquille, part.

Fin

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 18

Un prof branché

Une production de Jacob Villeneuve du cégep du Vieux Montréal en 2014, pour la classe IClass de François, nous informe sur l'enseignement dans une classe avec l'utilisation d'outils technologiques. Il débute avec le développement de l'idée du vidéo, du principe de classe créée en 1892 aux États-Unis, soit un style industriel, une chaine de montage avec des cloches pour réguler la journée. Il est le neuvième enseignant de cette année scolaire de leur classe de quatrième année. Le groupe ou « gang » est très soudé, car ils ne réussissent pas à apprendre. Il veut leur donner le goût de l'école. Même malades, ils veulent venir à l'école.

https://www.youtube.com/watch?v=VLx-0FewkAU

L'enseignant se base sur le travail d'équipe créatif où collaborer n'est pas tricher. Si je ne peux réussir quelque chose, est-ce qu'un autre élève peut m'aider? Et si on travaille au tableau, on n'efface pas, cela pourrait aider quelqu'un d'autre. Si tu te trompes, ce n'est pas grave, on va t'aider. Le petit vidéo dure 6 minutes 40 secondes. Intuitivement ou pas, il utilise les principes de la Pédagogie de la Maîtrise et de l'API. N'oubliez pas de voir la vidéo sur YouTube. Incroyable.

Cela crée un climat intéressant de travail, de coopération, où l'on ne laisse personne derrière. Dis-moi où tu es rendu et je vais t'aider à comprendre la matière suivante. Le plus important c'est qu'un élève peut recommencer la partie d'un examen manqué, pas tout l'examen, seulement la partie qui lui manque et qui va servir à d'autres apprentissages. Nous nous dirigeons directement vers la pédagogie de la maitrise.

Lorsqu'un élève a compris une notion, il lui faut alors la mémoriser, pour ensuite résoudre des problèmes. Les trois mousquetaires – compréhension, mémorisation, réflexion (résoudre un problème) – pourraient se comparer à l'ingestion d'aliment, la digestion, et l'utilisation des éléments nutritifs.

tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 19

Principes d'enseignement[21]

L'Académie Internationale de l'éducation a produit un excellent document sur les principaux principes d'enseignement découlant, entre autres, de l'Enseignement Explicite. Je vais surtout insister sur une phase particulière de l'enseignement et qui va bien faire comprendre qu'il faut « perdre du temps pour en gagner ». Cela va porter sur la compréhension. Vous pouvez aller au document et voir les 17 points à travailler.

https://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/peda_explicite_usa.pdf

En classe, poser un grand nombre de questions et vérifier la compréhension.
On observe que les enseignants efficaces, n'hésite pas à s'interrompre pour vérifier la compréhension des élèves. Il s'en assure en leur posant des questions, en leur demandant de résumer ce qui vient d'être dit, ou de répéter des consignes ou une démarche méthodologique, ou encore en leur demandant s'ils sont d'accord ou non avec la réponse d'un camarade.

Ces vérifications ont deux objectifs :

> *(A) répondre à des questions, donne l'occasion aux élèves d'affiner les notions qu'ils sont en train d'étudier et de consolider ainsi les liens avec d'autres contenus d'apprentissage stockés dans leur mémoire à long terme ; et*
> *(B) s'assurer de la compréhension permet aussi d'indiquer à l'enseignant si certains points doivent être repris.*

Au contraire, on constate que les maîtres moins efficaces demandent simplement « Il y a des questions? », et, si ce n'est pas le cas, ils en déduisent que les élèves ont compris correctement les nouvelles notions et poursuivent en distribuant des feuilles d'exercice à réaliser en autonomie.
Une autre façon de s'assurer de la compréhension des élèves est de leur demander de « réfléchir à voix haute », lorsqu'ils travaillent à résoudre des problèmes mathématiques, construire une dissertation ou identifier l'idée principale d'un

[21] Enseignement explicite, Barak Rosenshine
https://www.gfen.asso.fr/images/documents/textes_seminaire/peda_explicite_usa.pdf

tetjac@hotmail.com

paragraphe. Un autre moyen consiste à demander aux élèves d'expliquer ou de justifier leur opinion aux autres. Devoir défendre une opinion peut aider des élèves à assimiler et développer leurs acquis de manière différente.

1- Révisions quotidiennes, page 8.
2- Présenter les nouveaux contenus par petites étapes, page 10.
3- Poser des questions, page 12.
4- Fournir des modèles page 14
5- Guider le travail des élèves, page16.
6- Vérifier la compréhension des élèves, page 18.
7- Obtenir un taux de réussite élevé, page 20.
8- Fournir des aides pour les tâches difficiles, page 22.
9- La pratique autonome, page 24 .
10- Les révisions hebdomadaires et mensuelles, page 26

Vous remarquerez la ressemblance avec les neuf étapes d'enseignement selon Gagné, page 33.

Les bonnes méthodes ont de grandes connexions, mais sans une bonne animation, on n'obtient pas les meilleurs résultats de tous.



tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 20

Le leadership

Chaque début d'année amène la naissance de nouveaux groupes. Au fil des années, j'ai adapté mon leadership avec les connaissances acquises et l'amélioration des résultats en découlant. Je suis passé d'un leadership qui prend les décisions (décisionnel) et qui indique ce qu'il faut faire, à un leadership de coopération. Je fais partie intégrale du groupe et je ne suis pas là pour les juger. Le cours est ajusté à chaque groupe et je distribue le leadership de connaissance dans le groupe. Je ne deviens pas l'unique fournisseur de la connaissance. Les règles de discipline sont prises ensemble et elles pourraient être différentes d'un groupe à l'autre. Un groupe est souvent plus en retard que les autres et il y a une condition à prendre en compte. On échange sur le sujet et on prend une décision équitable pour l'ensemble.

J'ai un exemple tout à fait approprié pour le démontrer.
Je suis dans la salle d'ordinateur pour travailler et un collègue vient s'installer à côté de moi. Il est tout fier de me raconter ce qui vient de lui arriver. Il vient de terminer un cours de 70 minutes et a dit à ses élèves : « On a eu un cours pourri, tout le monde fait dix pushups, même moi ». Il sait que j'enseignais l'éducation physique et il trouve intéressant ce qu'il vient de faire.

- Moi : Dis-moi, quand ils sont entrés en classe, est-ce que tu voyais que quelque chose n'allait pas bien, les dérangeaient?
- André : Tu dis, ils n'avaient pas d'allure et étaient très agités.
- Moi : Mettons que tu leur dis, « Nous allons prendre quelques minutes pour comprendre ce qui se passe. Quelqu'un peut-il m'expliquer ce qui est arrivé ». Tu prends dix minutes pour échanger, les écouter sans nécessairement chercher à résoudre le problème. Ils se calment et, après dix minutes, ils savent qu'ils peuvent échanger avec toi et qu'ils peuvent te faire confiance. Puis tu leur demandes si on peut commencer le cours. Tu as investi 10 minutes, tu as gagné leur confiance, et tu récupères 60 minutes de tes 70 minutes perdues. Qu'en penses-tu?
- André : J'aurais dû te parler bien avant que cela arrive. C'est sûr que je vais essayer .

tetjac@hotmail.com

Dans cet esprit de leadership coopératif, l'élève se sent capable de trouver avec moi une solution à son problème ou à son interrogation. Combien de fois après un cours, je reçois un élève qui aimerait bien améliorer la situation qu'il vit ?

J'ai un deuxième exemple pour conclure ce leadership collaboratif. Une stagiaire vient dans mon cours d'éducation physique de troisième secondaire. Je lui demande de se présenter.
« Je m'appelle Karine et je suis stagiaire. Moi aussi, quand j'étais jeune, j'ai eu des stagiaires et on les a essayés. Je suis capable d'en prendre. » Il y a eu un silence respectueux.
À la fin du cours, je lui suggère d'essayer une autre approche que je lui propose. Voici ce que cela a donné.
« Je m'appelle Karine et je suis stagiaire. Je suis ici pour apprendre, tout comme vous autres. Je souhaite que l'on puisse s'entraider et apprendre ensemble. J'espère avoir un bon stage. » Les élèves ont applaudi. Karine a senti que le message passait bien. Elle était bien contente de m'en parler après le cours.

Dans le livre de « **On s'entend** » de Sylvain Guimond et Léon-Maurice Lavoie[22], ils nous expliquent que nous sommes toujours trois dans une relation.
Une des premières règle à se souvenir, et j'oserais dire à se remémorer en image, est que, dans toute relation, nous sommes toujours trois. Il y a toi, moi et la relation. Chacun est responsable de son bout de la relation et les deux sont responsables de la relation. La relation entre deux individus possède sa propre dynamique et sa propre énergie. Il n'y a pas deux relations identiques. Chaque relation est unique.
C'est la prémisse du mieux vivre ensemble. C'est pour cette raison qu'il serait essentiel de valoriser les sciences humaines et la communication relationnelle à l'école, et dans la société en général, pour mieux comprendre et mieux nous respecter.

Les antidotes pour contrer la violence existent, et ils sont nombreux et diversifiés, mais ils ne sont pas suffisamment mis de l'avant. Pour ce faire, cela prendrait une masse critique de gens qui consciemment proposerait des changements qui irait dans le sens d'une éducation – et par surcroît d'un système scolaire – axée sur des valeurs de collaboration, de respect de la diversité, du respect de la nature et de l'être, de la créativité, au lieu de celle qui prévalent actuellement et qui sont principalement

[22] Sylvain Guimond, Ph.D., Léon-Maurice Lavoir, anthropologue, « On s'entend », éditons Un monde différent, 2014.

tetjac@hotmail.com

calquées sur la compétition, à outrance, la peur de l'échec, la division, la performance, la soumission et l'individualisme.

DANS UNE MAUVAISE ÉQUIPE, PERSONNE N'EST LEADER.

- DANS UNE ÉQUIPE MOYENNE, L'ENTRAINEUR EST LE LEADER.
- DANS UNE EXCELLENTE ÉQUIPE, LES JOUEURS SONT DES LEADERS.

Depuis que je suis devenu directeur d'ÉDUC À TOUT en 2015, j'ai dû déployer beaucoup d'efforts pour faire connaitre l'organisme. Dix ans plus tard, lors d'une rencontre avec Yaneth, de Centraide, je lui ai parlé de leadership coopératif. Il ne suffit pas de parler de son organisme, cela demande beaucoup plus. Je suis présent sur plusieurs conseil d'administration d'autres organismes, je m'implique, j'offre de l'aide et de la coopération. Nous avons un journal qui parait trois fois par année et qui raconte les miracles que nous produisons (élèves qui ne devaient pas réussir et qui finalement reviennent au régulier). Ce journal est distribué à travers tous les organismes, les conseils municipaux, les députés…

J'ai développé une connaissance du milieu communautaire et des règlements généraux de chaque organisme. Les gens apprécient une opinion neutre, un conseil qui n'est pas une obligation. Il faut développer un sentiment de sécurité pour obtenir ce leadership coopératif.



tetjac@hotmail.com

CHAPITRE 21

La communication

Les outils et conseils à développer dans la boîte à outils de l'enseignant. C'est préconisé pour l'adaptation scolaire, mais je trouve l'ensemble très approprié, peu importe la situation. Le tout est tiré de « Guide d'intervention au secondaire » du ministère de l'Éducation, avril 1993, par Égide Royer et Danielle Audet. Nous pouvons faire plusieurs recoupements avec l'empathie et la relation d'aide.

Afin d'établir ou de rétablir la communication avec l'élève, certaines attitudes sont utiles. Se préoccuper de ce qu'il vit ou porter intérêt à ce qu'il fait en est un exemple. Dans les pages qui suivent, on se rappellera les principes qui favorisent une bonne communication et des échanges d'idées profitables.

PRENDRE LE TEMPS - Se garder des moments pour discuter avec l'élève favorise la réceptivité et l'ouverture de l'un envers l'autre. Ex. : Discuter quelques minutes avec les élèves avant le début du cours.
CRÉER LE CONTACT - Établir le contact, la communication par de petits gestes quotidiens favorise un climat de confiance. Ex. : Encourager, féliciter l'élève pour un travail réussi.
SE PRÉOCCUPER DE L'ÉLÈVE - Avoir de l'attention pour l'élève, lui signifier notre intérêt pour ce qu'il fait, ce qu'il est. Ex. : S'informer de l'état de santé d'un élève qui a des béquilles.
ÊTRE À L'ÉCOUTE - Être attentif à ce que l'élève vit, ses joies comme ses peines, nous permet de mieux comprendre ce qu'il ressent. Ex. : Signifier à l'élève que nous comprenons son retard, compte tenu de l'événement particulier qu'il vient de vivre.
ÊTRE OUVERT AUX CHANGEMENTS - Accepter de modifier le déroulement d'une activité quelconque pour répondre aux besoins du moment présent. Ex. : Prendre une partie de son cours pour permettre aux élèves de discuter d'un incident qui s'est passé plus tôt.
TENIR COMPTE DES DIFFÉRENCES DE VALEURS - Accepter que l'élève puisse s'affirmer, faire sa place et véhiculer des idées différentes. Ex. : Consentir à ce que les élèves aient des tenues vestimentaires différentes des nôtres.

tetjac@hotmail.com

ÊTRE CAPABLE DE FAIRE DES COMPROMIS - Accepter, si nécessaire, une solution différente de celle envisagée. Ex. : Permettre que la fête scolaire se déroule à un autre moment que celui prévu.

RESPECTER L'ÉLÈVE TOUT EN SE RESPECTANT SOI-MÊME - Accorder à l'élève le même respect que celui que nous exigeons envers nous. Ex. : Attendre que l'élève interrompe sa lecture pour engager une conversation.

ACCEPTER DE NE PAS TOUT SAVOIR SUR L'ÉLÈVE - Reconnaître que l'élève n'a pas à nous dire tout ce qui lui arrive. Ex. : Le jeune qui vit une peine d'amour n'a pas à raconter à l'enseignant ce qu'il vit, s'il ne veut pas.

AVOIR CONFIANCE DANS L'ÉDUCATION DONNÉE PAR LES PARENTS ET L'ÉCOLE - Se rappeler que le jeune affirme sa personnalité en s'opposant, en rejetant nos valeurs, mais que l'éducation reçue demeure un acquis. Ex. : L'élève qui manque totalement de respect à un autre et qui, après coup, de son propre chef, s'excuse.

CHOISIR LE BON MOMENT ET L'ENDROIT APPROPRIÉ - S'assurer que nous avons assez de temps devant nous pour parler à un jeune sans être interrompus. - Être dans un lieu où l'élève peut parler sans gêne. - Prendre en considération la disponibilité de l'élève.

AMENER L'ÉLÈVE À S'EXPRIMER - Poser une question et lui laisser le temps de réfléchir et d'y répondre. - Permettre des moments de silence, de réflexion. - Susciter l'expression de ce que l'élève ressent ou pense en verbalisant à l'occasion ce que nous croyons qu'il est en train de vivre.

UTILISER LA PROXIMITÉ PHYSIQUE - Manifester par un geste quelconque notre satisfaction et notre affection est une autre façon de communiquer qui peut s'avérer aussi efficace dans certaines situations.

ÉCHANGER DES IDÉES PLUTÔT QU'ARGUMENTER - Permettre à l'élève de s'exprimer en lui laissant le temps. - Se préoccuper de ce qu'il dit et ressent. - L'écouter plutôt que préparer sa réplique. - Ne pas chercher à le convaincre.

S'ASSURER D'UNE COMPRÉHENSION MUTUELLE - S'assurer que l'élève a bien compris et que nous avons nous-mêmes bien saisi ce qu'il désirait nous dire.

ÉVITER CERTAINES ATTITUDES - Trop parler. - Faire la morale. - Critiquer ou blâmer. - Jouer au policier.

COMPRENDRE CE QUE LE COMPORTEMENT DE L'ÉLÈVE PROVOQUE EN NOUS - Reconnaître et exprimer ce que nous ressentons devant l'attitude et le comportement du jeune.

REVENIR SUR UNE SITUATION DE CONFLIT - Rediscuter d'une situation conflictuelle afin de rétablir le contact et d'éviter que le problème ne s'aggrave.

tetjac@hotmail.com

GARDER LE «CONTACT» - Se préoccuper de conserver une relation avec l'élève, indépendamment de ce qui peut survenir comme problème.

Je complèterais le tout par mes notes personnelles.

Gestion mentale

Je suis un auditif à 95%, je n'ai pas d'images dans ma tête, je ne vois pas de couleurs, je me parle tout le temps. Je préfère les routines, je suis séquentiel. Je suis comme un CD rom, je n'ai aucune image d'imprimer, mais je peux la reconstituer.

L'écoute

Avant de définir l'écoute, il est important de souligner le rôle essentiel de l'écoute dans les rencontres de supervision et d'évaluation. Il est inutile d'insister sur le besoin d'écouter, mais les individus ont du mal à écouter correctement, surtout si la relation est tendue comme lors d'une discussion portant sur un différend. Si l'on écoute, on est en mesure de comprendre le point de vue de l'autre, de sentir ce qu'il éprouve et de saisir le sens de ce qu'il tente de dire. Si l'on est un auditeur actif, non seulement on comprend mieux, mais encore l'autre s'exprime mieux. Si l'on manifeste son attention, en interrompant éventuellement pour dire : « Est-ce que j'ai bien compris ce que tu viens de dire » l'autre intervenant se rendra compte qu'il n'est pas là seulement pour tuer le temps ou pour accomplir une formalité. Il sera content d'être écouté et compris.

Les différents types d'écoute

1) L'ÉCOUTE MARGINALE : le récepteur n'est pas intéressé par le message de l'émetteur ou par l'émetteur. Les raisons en sont multiples. Le récepteur demeure à la périphérie du message, c'est-à-dire qu'il est peu intéressé par ce que l'autre a à dire.

2) L'ÉCOUTE ÉVALUATIVE : Oui … mais. Le récepteur est attentif, mais il élabore sa propre position pendant que l'autre parle. Il court-circuite le message durant la transmission. C'est, malheureusement, la forme d'écoute la plus courante.

3) L'ÉCOUTE ACTIVE : un retour d'information qu'effectue le récepteur à l'émetteur afin d'indiquer son intérêt, de demander des clarifications, de

tetjac@hotmail.com

vérifier sa compréhension. Ce retour d'information porte sur les deux niveaux du message de l'émetteur :

a. LE MESSAGE CONCEPTUEL : l'idée, l'opinion, l'énoncé de fait ou le renseignement – en d'autres termes, ce dont l'émetteur parle au sens factuel ou littéral : le contenu ou la manifestation de sa position.

b. LE MESSAGE ÉMOTIF : ce que ressent l'émetteur à propos de ce dont il parle, le message émotif. Ce niveau rejoint davantage les intérêts de l'émetteur : ses préoccupation, craintes, valeurs reposantes sur ses besoins.

Pour faciliter l'écoute active et vous assurer d'une bonne compréhension, vous pouvez utiliser les outils suivants :

1) LA REFORMULATION : reformuler en vos propres mots, ce que l'autre personne a dit, tout en vérifiant auprès d'elle si vous avez bien compris ce qu'elle voulait dire. Servez-vous de phrases telles que : « Si je comprends bien, ce que tu dis, c'est… », « Veux-tu dire que… ». Évitez de faire le perroquet, en ne faisant que répéter ses mots. Choisissez plutôt quelque chose dans ce que vous dit l'autre, qui vous intéresse ou qui prend une orientation positive et exprimez-le en vos propres termes. La reformulation porte sur le message.

2) LE REFLET DES SENTIMENTS : Mettez-vous à la place de l'autre, pour essayer de ressentir ce qu'il ressent. Vérifiez vos sentiments auprès de lui par des expressions telles que : « J'imagine que tu en étais bien content » - « Cela devrait te blesser » - « Lorsque cela m'arrive, je me sens très frustré » - « Est-ce que cette expérience t'a rendu anxieux ? » C'est le niveau émotif.

3) LES RÉPONSES D'ENCOURAGEMENT : « hum… » - « Je comprends… » - etc. (verbal). Les hochements de tête, le sourire, etc. (non-verbal).

4) LES SILENCES : permettent à l'autre de compléter sa pensée ou de la pousser plus loin. Rester silencieux, dans un moment plus tendu, permet de minimises les risques de mauvaises interprétations, de réactions émotives inappropriées et de jugements biaisés.

tetjac@hotmail.com

5) DEMANDE DE CLARIFICATION : « Pourrais-tu me préciser ce que tu viens de dire parce que… » ou « Comment réagis-tu dans ce genre de situation ? »

Cependant, au-delà de ces différentes techniques, l'élément le plus important pour une bonne écoute est une disponibilité physique et psychologique. L'autre personne doit percevoir que vous êtes intéressé par ce qu'elle a à vous dire et cela est impossible si vous êtes constamment interrompu ou si vous avez les idées ailleurs (ce qui va inévitablement transparaître dans vos attitudes et votre comportement).
Le superviseur doit être constamment digne de confiance sans cependant, au départ, faire totalement (ou naïvement) confiance. Il ne doit pas non plus être méfiant vis-à-vis tout le monde, mais être… prudent en souhaitant que ses comportements, avec le temps, permettent de développer une solide relation de confiance.

Quels sont ces comportements ? Ils reposent sur la consistance et la cohérence entre les paroles et les actes.

1) **Être prévisible dans ces comportements** : ne pas agir d'une façon X dans une situation donnée et d'une façon Y dans une autre situation similaire. Lorsque cela se produit, expliquer pourquoi. Consulter avant de décider et informer avant d'implanter une décision sont des façons efficaces d'être prévisible.

2) **Être clair** : ne pas vous engager si vous ne pensez pas pouvoir rencontrer vos engagements. Établir un suivi clair à la rencontre (qui va faire quoi, quand, comment et avec quelles ressources) et s'y tenir.

3) **Faire peu de promesses et respecter celles que vous faites** : accorder autant d'importance aux promesses sur les petites choses (être présent à une réunion, faire parvenir un article à un enseignant, article dont vous lui avez parlé durant la rencontre) qu'aux promesses importantes (lui procurer un micro-ordinateur pouvant l'aider dans son enseignement).

Je dis souvent à mes élèves que je suis là pour leur aider. Ils peuvent sans crainte me dire ce qui les dérange, ce qui ne fait pas leur affaire, leur mal à l'aise dans certaines situations qui demande un changement personnel. Je leur parle souvent des trois cerveaux en insistant surtout sur l'émotif, celui qui contrôle le rationnel. Je leur apprends à prendre trois grandes respirations, le signe pour prendre un nouveau départ.

tetjac@hotmail.com

CONCLUSION

Nous pourrions ajouter une énorme quantité d'éléments et d'outils pour parfaire ce travail. Le but n'est pas de tout regarder pour en faire une encyclopédie, mais de suggérer un chemin qui soit productif et gagnant pour tous. Les universités et les instances gouvernementales peuvent facilement créer des comités pour analyser la situation en deux ans, puis un autre deux ans pour cibler l'orientation de la formation enseignante, finalement un autre deux ans pour construire la formation recommandée. Nous avons saisi l'ironie de la chose et comprenons, comme le mentionne Einstein :

« La folie est de toujours se comporter de la même manière et de s'attendre à un résultat différent ».

Il faut donc changer le paradigme en considérant qu'il faut éteindre le brasier et construire l'avion en vol (allusion bien connue au Québec). Il faut sortir des sentiers battus et voir ce qui fonctionne bien, éliminer et changer ce qui ne fonctionne pas (thérapie de la réalité, Glasser). En 1984, est produit un film (Envers et contre tous) qui se passe en Californie. Aucun étudiant du High Scholl n'avait réussi l'examen de fin d'année permettant l'accès à l'université. Cette année-là, ils ont tous réussi. Que fait le ministère de l'Éducation : « Vous avez triché . Vous devez recommencer ». Et sous très haute supervision, ils ont encore tous réussi. Jamais le ministère ne s'est demandé : « Mais quelle méthode utilise l'enseignant pour obtenir de tels résultats, et pouvons-nous l'étendre à d'autres écoles qui sont en échecs?.»

Nous pensons que la Pédagogie de la Réussite est l'outil essentiel pour bien comprendre l'apprentissage. Nous suggérons aussi une formation poussée en animation : comprendre le fonctionnement d'un groupe, être capable d'écoute empathique, bien utiliser les différentes fonctions du leadership, pouvoir donner du leadership de connaissance à ses élèves.
Nous pouvons dire ce que nous voulons, mais nous allons actuellement dans un mur où l'intérêt de l'élève n'est pas la priorité.

« Un problème bien posé est à moitié résolu », philosophe français Henry Bergson.

tetjac@hotmail.com

Anexe A : mon cheminement de formation

BAC Éducation physique 72-75

1972 Croissance et développement de l'enfant
1972 Croissance et développement de l'adolescent
1972 Stage d'observation
1973 Stage collège Notre-Dame
1973 Didactique de l'éducation physique
1973 Psychologie générale
1973 Sociologie
1974 Pédagogie non directive
1975 Stages au secondaire collège Notre-Dame
1975 Théorie et méthode en éducation physique

Animation de la vie étudiante

1984 Introduction
1984 Pédagogie ouverte : théorie et pratique
1984 Prise de décision en groupe
1985 Entraînement au travail en équipe
1985 Valeurs chez les jeunes
1985 Relation d'aide et vie quotidienne
1985 Psychologie de l'affectivité
1986 Communication avec soi et autrui
1986 Leadership et fonction d'autorité
1986 Apprentissage par objectifs
Certificat obtenu à compter du 25 mars 1987

Maîtrise en éducation (psychopédagogie)

À compter du 2 décembre 2003
1992 Pratique éducative de recherche
1993 Supervision pédagogique
1994 Questions de didactiques générales (Péd Mai Bloom)
1994 Développement de l'efficience cognitive (API)
1995 Facteurs socioaffectifs d'apprentissages en milieu scolaire
1997 Changement dans la pratique éducative
1997 Questions de pédagogies générales
1998 La supervision pédagogique par vidéoscopie
2001 Ensemble de matières : outils diagnostiques
2001 Difficultés de comportement et gestion de classe
Gestion Mentale 1 – 2 – 3 – 4 - 5
2002 Résolution de problème en éducation
2002 Stage 2

tetjac@hotmail.com

Résumé

L’art de résumé en peu de mots, même si je me répète un peu. La formation des enseignants souffre d’un manque cruel de formation adéquate, et ils sont laissés seul à espérer réparer le trou qui ne cesse de grandir avec les besoins des élèves. Pouvons-nous les aider, et par où commencer?



tetjac@hotmail.com