



4.1 PRÉSENTATION

André Paré est professeur au département de psychopédagogie de l'Université Laval. Auteur d'ouvrages tels Créativité et pédagogie ouverte, Journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle et, en collaboration avec Rita Fortier-Lavoie, L'apprentissage de la lecture en pédagogie ouverte, il s'intéresse particulièrement à la formation et au perfectionnement des enseignants.

C'est tout naturellement le sujet qu'il a choisi de traiter lors du colloque, en livrant aux participants sa conception de l'acte d'enseigner et sa conviction que le perfectionnement des enseignants doit être repensé en fonction même de la nature de cet acte. Ces propos sont moins éloignés de notre thème qu'il pourrait sembler; ils empruntent simplement une autre voie, celle de la personne de l'enseignant, considérée comme déterminante de toute démarche d'enseignement.

A la question "comment apprend-on?", André Paré substitue "comment enseigne-t-on?" Et pourquoi? Il compare l'acte d'enseigner à un geste d'art, intuitif, spontané, impliquant toutes les ressources de l'individu à un moment précis de son expérience. Dans ce geste, c'est tout ce que l'on sait et tout ce que l'on est qui se réalise, qui se fait jour.

La source du perfectionnement réside alors dans l'écart entre le geste posé et les intentions qui l'animaient. C'est toute une démarche d'introspection qu'André Paré propose aux enseignants, mais une introspection qui se communique aux autres...

4.2 TEXTE DE LA CONFÉRENCE*

par André PARÉ

J'ai un tout petit moment pour parler d'un sujet extrêmement complexe et je vais essayer de réduire mes propos le plus possible pour pouvoir avoir un échange avec vous par la suite. Il me paraîtrait important qu'on puisse discuter de ce dont je vais parler, car ce que je vais affirmer en cours de route pourrait, éventuellement, ne pas aller de soi, même si il y a des dimensions qui peuvent vous être familières. Je suis là, soi-disant, pour faire une clôture de colloque; je vous dis franchement que j'aimerais mieux en faire une ouverture, alors disons que ce sera l'ouverture de l'année.

J'écoutais ce qui se disait tout à l'heure, et je me disais, au fond, moi, dans le contexte où je veux vous parler maintenant, mes républiques de bananes, ce sont des écoles; mes touristes, ce sont des enseignant(e)s. Et je me dis, qu'est-ce que je fais quotidiennement en contact avec des enseignant(e)s qui sont en perfectionnement? Il y a là toute une réflexion qu'on pourrait faire, à savoir qu'est-ce qui perfectionne les enseignant(e)s? Qu'est-ce qui a une valeur de perfectionnement pour les enseignant(e)s? Et c'est ça la question fondamentale que je voudrais poser.

Le perfectionnement, ce n'est pas une chose nouvelle, ça existe depuis longtemps, et ça existe dans notre milieu, dans un certain contexte extrêmement précis qui est celui des universités qui offrent du perfectionnement aux enseignant(e)s. Vous en savez quelque chose, vous avez sans doute été en train, à différents moments, de faire la queue dans ce perfectionnement quelque part, pour en retirer quelque chose.

Je suis très conscient que PERFORMA existe et a déjà fait des pas extrêmement importants. Il y a possiblement d'autres choses à faire, et c'est là-dessus que je voudrais réfléchir avec vous.

*Le texte reproduit ici est en fait la transcription de l'enregistrement de la conférence prononcée par André Paré.

Je voudrais séparer l'exposé, en deux dimensions. D'une part, parler de la façon dont je vois l'acte d'enseigner. C'est dans une conception de l'acte d'enseigner que je veux situer toutes les conceptions du perfectionnement qui vont venir. Dans un deuxième temps, je voudrais formuler une proposition de structure de perfectionnement qui, à mon sens, devrait s'installer au niveau de toute la province. Je ne m'intéresse pas spécifiquement à des professeurs de cégep, d'élémentaire ou de préscolaire; ça m'est assez égal et je m'adresserai volontairement à une clientèle large qui inclut toute personne qui enseigne, y compris moi-même.

La première question qui vient: c'est quoi apprendre? Et on peut surtout se demander à quel moment dans notre vie on a appris. Et on peut tout de suite faire le rapport entre l'enseignement et l'apprentissage. Est-ce que c'est parce qu'on nous a enseigné qu'il y a eu apprentissage?

Est-ce qu'on ne peut pas au moins viser à ce qu'ils apprennent ce qu'on enseigne"? Est-ce qu'on aurait appris sans enseignement? Est-ce qu'on aurait eu spontanément le goût de certains sujets complexes et abstraits?

Et si on ne fait pas ces distinctions-là, surtout quand on est enseignant(e) et que c'est notre métier de faire ça à tous les jours, on risque de se prendre au piège et de dire: ils ont appris ce qu'on a enseigné. Je voudrais vous retourner tout de suite à votre propre expérience, et pour moi c'est le lieu ultime de réflexion — sa propre expérience — et vous demander si quand on vous a enseigné à vous, vous avez appris. Et la seule réponse valable est celle que vous pouvez donner. S'il arrivait que quelqu'un vous dise que vous êtes sensés avoir appris quand vous n'avez pas appris, posez-vous de sérieuses questions sur ce qui est en train de se passer au plan humain. Chaque fois que quelqu'un s'interpose dans notre expérience et qu'elle n'est plus la source de notre connaissance, on est probablement beaucoup plus loin de l'apprentissage qu'on ne l'était avant de commencer, parce que les épaisseurs, les couches qui viennent s'interposer dans notre propre connaissance deviennent de plus en plus grandes. C'est la question fondamentale que je veux poser. Est-ce qu'il y a des interférences qui nous empêchent finalement de tirer notre connaissance de notre pratique quotidienne ou, au contraire, facilite-t-on cela? Je vous invite donc à vous ramener tout le temps à votre propre expérience, à votre propre regard sur ce qui vous a amenés, vous, en tant qu'individus, à apprendre. Et, dans mon esprit, actuellement, il est question d'apprendre à enseigner. On pourrait retourner à l'école élémentaire, à l'école secondaire, mais je m'intéresse particulièrement aux événements qui ont produit des changements dans votre capacité d'enseigner ou dans le fait que, petit à petit, vous avez enseigné d'une façon différente qui convenait mieux à votre propre structure.

Je parle d'apprentissage, chaque fois qu'il y a un changement; si vous avez appris des mots et que concrètement votre vie continue le lendemain sans que ces mots ne se traduisent dans votre pratique, je ne pense pas que l'on puisse parler d'apprentissage. Et ce qui me fascine, quand je regarde le perfectionnement offert partout, c'est qu'on véhicule des mots, des théories et des conceptions et, petit à petit, on se rend compte qu'il n'y a pas grand-chose qui change dans l'enseignement. Les gestes quotidiens demeurent ce qu'ils étaient. Les mots qu'on utilise pour parler de ces mêmes gestes quotidiens changent. Alors, à ce moment-là, moi je dis qu'il n'y a pas apprentissage. Il y a, pour moi, apprentissage lorsque ma structure de personnalité est changée, lorsque ma structure perceptuelle est changée, lorsque mes attitudes face à des événements ou à des personnes sont changées, lorsque mes gestes quotidiens sont changés et lorsque éventuellement les informations aussi peuvent changer. Ça je ne l'exclurai pas, c'est évident. Mais ça me paraît très secondaire à côté de la transformation personnelle.

Donc, il ne saurait y avoir apprentissage sans qu'il y ait croissance? Ou bien s'agit-il d'intégration des apprentissages?

Alors il faut donc faire la distinction entre tout l'immense arsenal de théories, d'idées qui se promènent et les apprentissages qui se réalisent chez les individus et qui se traduisent dans leurs gestes quotidiens.

Il y a une recherche sur les enseignants et les enseignantes du Québec que vous connaissez sûrement, celle de Cormier, Lessard, Valois et Toupin. C'est une magnifique recherche où ils ont demandé aux enseignant(e)s: "Qu'est-ce qui vous perfectionne?" Je suis partisan de ceux qui croient que les gens sont les premiers à pouvoir dire ce qui est pertinent pour eux. Ça c'est absolument fondamental. Il y a eu trop d'experts qui ont crû qu'ils savaient mieux que les gens ce qui était bon pour eux. Mais quand on demande aux gens ce qui les perfectionne, je pense qu'ils savent ce qu'ils répondent. Et ce que les enseignant(e)s ont répondu massivement c'est que ce qui a valeur de perfectionnement pour eux c'est d'abord leurs propres efforts d'action dans une certaine direction. Ce sont les mouvements propres qu'ils ont générés eux-mêmes pour aller vers quelque chose.

L'élément qui vient tout de suite après dans leur recherche c'est l'expérience personnelle des gens, ce qu'ils ont fait concrètement: les efforts, les préparations qu'ils ont pu faire, mais aussi ce qu'ils ont exécuté dans leur classe avec tout ce que ça implique de mise en place de situations,

d'interventions et de tout ce que vous voudrez.

La troisième chose qui apparaît à peu près au même niveau, c'est l'échange avec les pairs et les collègues. Le fait de pouvoir discuter de ce que l'on fait avec les autres semble être une source d'apprentissage extrêmement précieuse. C'est un peu ce que vous faites ici quand vous vous rencontrez dans des colloques comme celui-ci.

Apprentissage ou perfectionnement? Se perfectionner est-ce que ce n'est pas enrichir une structure de connaissances déjà construite et intégrée?

Viennent ensuite, dans ces éléments, les pratiques non scolaires, les pratiques professionnelles, personnelles, c'est-à-dire le fait d'avoir été gérant de banque, d'avoir travaillé comme mesureur dans le bois, etc... Les choses que les gens ont fait quelque part en dehors de l'école. Et là vous voyez venir la notion de transfert; c'est quand on sait faire quelque chose, qu'on mobilise ses énergies, qu'on a développé des habiletés spécifiques que ça peut se transférer.

Viennent beaucoup plus loin, avec des indices de signification beaucoup plus bas, la formation et le perfectionnement reçus dans les institutions. Il est évident qu'il s'agit des universités, puisqu'au Québec il n'y a que les universités qui ont le droit de perfectionner. Et l'expérience personnelle comme élève, comme écolier qui évidemment peut devenir un atout important. Si vous vous rendez compte que le professeur que vous aviez autrefois agissait comme ça et que vous aimiez ça, vous aurez une tendance naturelle à le reproduire, parce que c'est sûrement la meilleure façon d'apprendre que d'intégrer les choses en étant soi-même l'objet de cet apprentissage.

Mais vous comprendrez que c'est dangereux. Si vous essayez de changer la pédagogie dans un milieu comme le nôtre, en passant par la façon dont on l'a appris, vous vous retrouverez dans un cercle vicieux dont on risque de ne jamais sortir. Quelqu'un peut dire que tel professeur qu'il a eu, c'est ce qui a eu la plus grande influence sur lui. Mais on risque beaucoup que "x" années après, il soit encore en train de faire la même chose.

Autrement dit, ce que la recherche nous dit, c'est que quand on agit, on apprend. Piaget a dit ça il y a longtemps. C'est l'action qui produit la connaissance et cette recherche-là, et les enseignant(e)s qui témoignent disent: "écoutez, c'est quand on agit, c'est quand on fait les choses qu'on apprend et pas quand on s'assoit pour écouter".

C'est l'évidence, mais ce que je trouve tragique, c'est que malgré une telle évidence, lorsqu'on regarde la structure de perfectionnement au niveau de la province, je suis étonné que ça puisse continuer à exister. Tout le monde s'en va quelque part écouter quelqu'un d'autre pour savoir quoi savoir. La structure de perfectionnement existante consiste fondamentalement à se mettre à l'écoute d'experts qui vont nous expliquer ce que nous ne savons pas et vont définir ce qu'il va falloir faire pour être conforme à ce qu'il faudrait savoir. Il y a une partie importante du perfectionnement qui s'est réalisée dans ce contexte-là et de ce point de vue les enseignant(e)s ont été charrié(e)s d'une théorie à l'autre sans arrêt. La seule chose qui a été inexistante a été leur pratique quotidienne telle qu'elle se réalise et telle qu'elle peut se conscientiser, se formuler, s'explicitier. Et c'est ce vers quoi je veux aller maintenant.

Je vais avancer une théorie qui est un peu ce que j'ai publié dans le dernier numéro de Prospectives(1). Je voudrais faire le parallèle entre l'acte d'enseigner, ce geste qu'on pose quotidiennement, et un geste d'art; je prendrai comme exemple le geste d'un peintre. Dans le contexte que j'ai connu, dans le contexte des universités où je travaille, je pense que cette approche-là pourra vous paraître extrêmement bizarre.

En effet on y enseigne toute autre chose. Quand je dis qu'enseigner est un geste d'art, je veux dire que c'est un geste global, un geste intuitif, et je vais expliquer le sens du mot "intuition". Il s'agit d'un geste spontané qui se déroule dans l'instant, au moment où s'établit le contact avec la clientèle présente; c'est à ce moment-là que se réalisent fondamentalement les choses essentielles de l'acte d'enseigner. Ce geste va impliquer toute la personne; il n'est pas possible de mettre l'éducateur entre parenthèses, il n'est pas possible de le subordonner à une théorie. Il est lui comme personne en train d'être médiateur entre les gens qui sont avec lui et ce qu'ils vont apprendre, et c'est à ce niveau-là que va se faire l'essentiel de l'acte enseigner.

(1) Paré, A., "L'Acte d'enseigner, geste d'art, source de perfectionnement", Prospectives, décembre 1983.

Bon, pas bon, je ne sais pas, mais l'enseignant(e) est en train de faire des choses qui témoignent de lui devant la clientèle étudiante qui est là. C'est bien sûr que les composantes émotionnelles, sensorielles, motrices, les composantes intuitives, imaginaires sont présentes dans l'acte d'enseigner. Je ne voudrais pas donner à penser que "l'acte d'enseigner, ça ne se programme pas"; ce serait ridicule, parce que notre expérience, j'imagine la vôtre comme la mienne, c'est que quand je rentre en classe et que je me suis préparé, que j'ai ramassé un peu ce que j'avais à dire, j'arrive avec des notes. J'ai même mis une certaine structure dans le déroulement. Chacun fait cela spontanément; donc on programme un certain nombre de choses, mais la nature même de ce qui va se passer durant l'opération va faire intervenir beaucoup plus que ce que j'ai programmé. Et il y a une partie extrêmement importante qui n'est pas programmable.

Le changement pédagogique est précisément dans cette partie non programmable. Ce changement ne peut se faire qu'à travers moi. Et c'est ce qui en fait la difficulté.

C'est pourquoi je veux comparer ce geste d'enseigner à un geste d'art. Je le compare à un geste d'art parce que, pour moi, l'acte d'enseigner est un geste d'exploration, un geste où, partant de ce que je sais, de ce que je possède, de l'expérience que j'ai recueillie depuis plusieurs années, dans le milieu où je suis, de ma connaissance de ce milieu, des principes et des techniques que je possède, que j'ai appliqués ou que j'ai perçus autour de moi, je vais me servir de tout cela comme instruments d'exploration. C'est là qu'on risque d'être en désaccord. Je crois que ce sont mes gestes quotidiens qui risquent de me mettre en contact avec ce que je pense.

Et là j'avance sur un terrain délicat, c'est comme si je disais: "je ne sais pas quelle est la connaissance que j'ai à l'intérieur de moi, elle est en train de se faire à un niveau intuitif, et c'est à travers les gestes que je vais poser quotidiennement que je vais percevoir à l'extérieur de moi la nature profonde de ce qui est en train de se construire en moi". C'est une vision un peu différente de celle qui nous est habituellement présentée. On a toujours considéré que la théorie était cause de l'action. Pour aider les enseignant(e)s à changer leur enseignement, on leur a proposé des théories et on leur a dit "voilà, passez à l'action". Or, nos théories, les plus évoluées concernant la connaissance ne sont pas de cet ordre. En effet il semble bien que c'est en passant par l'action que graduellement la théorie se fabrique

Rejoint la notion de théorie fonctionnelle exposée par Michel Saint-Onge.

et je prétends que mon geste d'enseigner, ma pratique quotidienne est un instrument grâce auquel je peux reconnaître graduellement ce qui correspond de plus en plus à ma connaissance intérieure. Elle m'est particulière, différente de la vôtre. Il n'y a pas de raison qu'on ait la même, puisqu'on vit à des moments différents, dans des lieux différents. Il y a sûrement des nuances entre nos connaissances respectives. Connaissances et pratiques sont guidées par des principes unificateurs, je le veux bien, mais qu'elles soient identiques ça me paraît impensable. Comment les 80 personnes ici présentes pourraient-elles être identiques? Il convient de respecter l'identité de chacun dans la construction de la connaissance.

L'acte d'enseigner est donc un geste d'exploration qui permet de faire émerger ma propre connaissance. De la même façon un peintre n'a pas à avoir dans sa tête à l'avance la peinture qu'il va faire. Il doit utiliser sa palette, ses couleurs, son tableau, son pinceau pour, au bout de ses doigts, tout à coup découvrir la peinture qu'il devait faire, et savoir qu'elle correspond exactement à ce qu'il cherchait. Il sait que c'est terminé, parce qu'il trouve une correspondance même où il ne pouvait pas dire verbalement ce qu'il cherchait. Il avait besoin de le faire pour le trouver. C'est ce que disait Picasso: "je trouve sur ma toile ce que je cherche, et non pas je peins ce que je sais".

Pour moi, l'acte d'enseigner est de cet ordre. Il faut cette intimité, cette spontanéité du quotidien pour se faire et se fabriquer. Je ne voudrais pas que vous en dégagiez que je pense que le fait d'enseigner perfectionne automatiquement. Il y a aussi des personnes qui enseignent de la même façon depuis 40 ans et qui n'ont pas l'air de changer. Alors ce n'est pas parce que l'on pose des gestes que l'on se perfectionne. Pourtant je pense qu'on ne peut pas se perfectionner en dehors du geste posé. Autrement dit, tous les discours peuvent exister, mais tant et aussi longtemps qu'ils ne sont pas dans un geste précis, rien n'est encore concret. On est en train de prendre l'habitude, dans mon milieu, de dire aux enseignant(e)s qu'on ne veut pas savoir ce qu'ils pensent, mais plutôt ce qu'ils font. Sors dehors, pose le premier geste que tu veux poser, celui qui correspond à ce que tu penses, toi, celui que tu crois devoir faire et regardons les conséquences de ce geste". Ne parlons pas avant que ce geste soit posé, parce qu'autrement on risque de forcer un geste qui n'a rien à voir avec la dynamique propre de la personne.

Au lieu d'être aidé dans une démarche qui consiste à fabriquer sa propre connaissance, l'enseignant(e) devient dépendant(e) des autres. Ce qui risque de se créer, c'est que chaque fois que l'on doit faire un nouveau geste, on va chercher une nouvelle théorie qui nous dise quoi faire. Et l'aliénation s'installe graduellement alors que ce qui devrait se faire, c'est la libération de nos propres processus de construction de la connaissance.

Lorsque jour après jour on se fait faire cela, ce qui est notre lot quotidien, on finit qu'on n'en sort jamais.

Je pense qu'il y a beaucoup de facteurs qui interviennent dans ces gestes. J'ai dit tout à l'heure qu'il y a l'intuition. L'intuition c'est donc cette connaissance intérieure, spontanée qui existe déjà en moi, mais que je ne sais pas encore formuler. C'est paradoxal, direz-vous. L'intuition pour moi ce n'est pas de l'ordre de la devinette. Est-ce qu'il va faire beau demain? L'intuition c'est ce qui correspond à cette connaissance qui est en train de se faire, mais je n'ai pas personnellement accès à l'intuition par la voie du raisonnement logique, ce n'est pas de cette façon que l'on accède à l'intuition. J'ai accès à l'intuition par un processus beaucoup plus global qui fonctionne par synthèse. Je pense que cela se pose à travers les gestes que j'ai tendance à vouloir poser, les images qui me viennent, les symboles qui s'imposent à moi, il y a des langages qui sont propres à l'intuition et généralement ils s'imposent à nous avec une espèce d'absolue certitude; ces choses sont de l'ordre de l'intuition.

Les gestes spontanés que nous posons en cours d'action, en cours d'enseignement viennent généralement avec cette espèce de certitude, de sécurité. Voilà, c'est ça qu'il faut faire. Parfois ça ne marche pas, et c'est correct qu'il en soit ainsi. Une intuition a toujours besoin d'être vérifiée sur le terrain, d'être explicitée, d'être formulée et ensuite d'être testée. Autrement on parle d'impressions. On suit ses intuitions, bien sûr, mais surtout on vérifie ses intuitions. Quand je suis en train de faire quelque chose avec un groupe, et tout à coup je sens que c'est ça que je devrais faire, je le fais. Si ça marche, bravo, ça veut dire que ma structure intérieure était pas mal solide par rapport à ce que j'ai été capable de lire de cette réalité. Pour pouvoir travailler comme je le signale, évidemment que la première variable, la plus fondamentale, c'est l'éducateur(trice) lui(elle)-même. On peut toujours raconter des histoires sur les enfants, sur l'information, l'élément central de l'enseignement restera

toujours l'éducateur(trice) lui(elle)-même, ses attitudes, ses caractéristiques, sa structure de personnalité, ses propres processus, ses répertoires de stratégies techniques avec toutes les limitations qu'il a et qu'il aura toujours.

Je ne veux plus croire qu'il puisse exister des formes de perfectionnement qui changent l'enseignement sans passer par l'enseignant. Il y a eu beaucoup de rêves, (et j'en ai eus moi aussi), qui consistaient à trouver des stratégies, des techniques et des théories qui soient suffisamment fortes pour forcer l'enseignant(e) à agir dans une direction précise. Comme si on pouvait forcer de l'extérieur la pédagogie d'un(e) enseignant(e).

J'ai abandonné beaucoup de ces conceptions magiques. Il n'y a pas de moyens de transformer un enseignement sans transformer la personne qui est en train de le faire. Et c'est une transformation extraordinairement profonde de la personnalité qui est en jeu. Il me semble qu'il y a une deuxième série de variables qui doit être prise en compte, et c'est la clientèle. Il n'est pas pensable que l'on puisse transformer l'enseignement sans tenir compte de la clientèle. C'est bien clair qu'on enseigne en fonction de ce que l'on est, mais on enseigne aussi à des personnes qui ont leurs particularités. Il n'y a pas de moyen de réduire une population d'étudiants à certains types bien précis. Nous avons chacun nos styles, eux ont aussi chacun leur style. Ça devient compliqué de respecter son propre style et en plus celui des autres.

*Profonde parce
qu'elle s'inscrit
profondément en
nous, pas parce
qu'elle nous change
du tout au tout...*

Je mettrais une troisième série de variables qui sont liées aux conditions de milieu, c'est-à-dire l'école où l'on fonctionne, les pairs, le directeur, les conseillers, le contexte social, etc. Le changement pédagogique est basé sur des risques personnels qu'on prend. Il n'y a pas d'autres moyens de le faire. Evidemment on ne prend pas les risques n'importe comment, dans n'importe quel milieu. On a tous le droit d'être intelligent et de ne prendre que les risques qu'on se sent capable de supporter ou qui peuvent être supportés par le milieu. Et j'ajouterais une autre variable, que je ne voudrais pas négliger non plus, c'est la nature de l'information. Si vous enseignez la morale, si vous enseignez les mathématiques, la physique ou si vous enseignez la psychologie, il y a des choses qui sont propres au contenu.

Vous voyez le contexte du perfectionnement, sa largeur. Je vais m'arrêter particulièrement à la dimension personnelle. Il y a un facteur qui est central dans ma pensée, c'est l'imprévisible. Il me semble que ce qui est fondamental dans l'enseignement c'est beaucoup plus la partie imprévisible que la partie programmable. La partie programmable, le plus qu'elle peut faire c'est de produire ce que j'avais prévu. Si vous étiez des peintres et que vous vous rendiez compte que tout ce que vous pouvez faire c'est ce que vous avez déjà fait, vous seriez fort déçus et probablement vous arrêteriez de vendre vos toiles. La partie imprévisible c'est qu'au moment où je pense avoir tout prévu et que tout ira bien, il y aura encore quelque chose qui ne marche pas. Et parfois ce n'est pas du tout du côté des étudiants que ça ne marche pas. C'est qu'au moment où moi je prévoyais être satisfait, je rentre chez moi, et voilà que je ne suis pas content. Et je ne suis pas content simplement parce qu'au niveau de ma conscience personnelle il s'est produit un certain changement, et lui, je ne l'avais pas prévu. Et c'est ce changement qui va me conduire à essayer de faire mieux, autrement, il m'apparaît que l'imprévisible est au centre de toute recherche, de toute transformation de l'action.

L'imprévisible c'est aussi l'intangible, cela repose sur les valeurs, les attitudes, même les humeurs — les miennes et celles des élèves — qui déterminent le climat du cours, les réactions des uns et des autres... Est-ce que je peux avoir du pouvoir là-dessus?

L'acte d'enseigner, pour moi, c'est un acte d'intégration, c'est-à-dire que je suis pris dans une situation d'une telle tension, qui se déroule à une telle vitesse, qui implique tant de réactions immédiates que devant une situation imprévisible je vais être obligé d'aller chercher ma structure la plus intégrée. Je vais ainsi trouver le niveau d'intégration maximale que j'ai atteint, peu importe les discours que je suis en train de tenir. Le geste qui va sortir est un indicateur très précis du niveau d'intégration que j'ai atteint, et je voudrais rajouter à ça que ce niveau d'intégration n'a pas à être une chose ou l'autre, il n'a qu'à être ce qu'il est et à être reconnu pour ce qu'il est, témoin de la personne qui le pose.

On est trop souvent placé dans des situations où on juge les gestes des enseignant(e)s comme s'ils devaient être autre chose. Nous avons appris à juger nos propres gestes comme s'ils devaient être autres. Nos gestes sont ce qu'ils sont et ils nous appartiennent. Ils nous révèlent à nous-mêmes comme nous sommes. Le jour où nous ne sommes plus capables de nous prendre comme nous sommes, c'est que nous sommes en pleine aliénation. La seule possibilité qui reste, c'est de se reconnaître comme on est, et j'ai envie de rajouter de s'aimer comme on est. C'est dans ce mouvement de reconnaissance que s'installe le mouvement de changement. Ce n'est jamais le jugement négatif sur soi qui produit le changement. Tout se passe en termes de "voilà ce que j'ai fait, voilà ce qui marche ou ce qui ne marche pas et c'est dans cette direction que je peux aller plus loin".

Alors voyez comment l'imprévisible m'amène en contact avec la dernière chose intégrée. Je peux avoir de belles idées socialistes et devant un étudiant qui parle, me voilà qui lui enlève son droit de parole. Je peux m'en aller chez moi et me culpabiliser, ou je peux prendre conscience des gestes que je suis en train de faire. J'avance un tout petit peu plus loin. J'avance cette idée-là, parce que je pose comme hypothèse que tout geste spontané est porteur d'une théorie implicite. Ici, je suis en train de dire que la théorie ne vient qu'après l'action évidemment. Et si la théorie ne vient qu'après l'action, tout geste que je pose est porteur d'une théorie. Ça ne veut pas dire que je la connaisse, mais je pense que la majorité des enseignant(e)s posent des gestes pour lesquels leur théorie n'est pas formulée. Argyris et Schön appellent cela "Theory in use and espoused theory". La théorie qu'on épouse, ce avec quoi on parle au monde quand on veut leur parler. Et la théorie "in use", celle qu'on utilise quotidiennement. Artaud utilise les expressions "le savoir d'expérience et le savoir théorique". On a tous un savoir d'expérience. Eisner appelle cela l'"expertise", la maîtrise qu'on a de quelque chose. Les gens qui ont une maîtrise de quelque chose n'ont pas nécessairement la capacité d'en parler. Ils ont la maîtrise pour le faire. Il faudrait arrêter de penser que parce qu'on a la maîtrise pour en parler on a la maîtrise pour le faire. Dans le domaine du perfectionnement, il y a beaucoup de gens qui ont la théorie et qui n'ont pas l'"expertise" pour le faire. Et je ne leur demanderais pas de l'avoir, car ce sont deux mondes différents.

Et j'avance maintenant une autre idée: le savoir d'expérience et le savoir théorique n'ont pas à se rejoindre. Ils n'ont pas à être de même nature; mon savoir d'expérience n'a pas à être la mise en application de ma théorie, c'est un autre monde. Mon savoir d'expérience, c'est ma maîtrise, ma compréhension, ma connaissance intérieure telle qu'elle agit dans la réalité et, si je l'explicité, elle me permet de connaître ce que moi je sais, ce que moi je comprends. Le savoir théorique, c'est quelque chose d'une autre nature, d'extérieur, qui peut me permettre d'éclairer, d'analyser, d'élargir, de rediriger, de pousser plus loin mon savoir d'expérience. Mais je n'ai pas à les faire se conformer l'un à l'autre et on peut même prévoir que mon savoir théorique va varier sans arrêt tout comme mon savoir d'expérience. Les théories qui vont éclairer mon expérience vont graduellement changer. Ce sont d'autres systèmes explicatifs qui me seraient nécessaires pour rendre compte de mon action. L'imprévisible donne donc naissance à un geste spontané qui est porteur d'une théorie implicite qui, dans le temps, peut devenir une théorie explicite. Le savoir d'expérience et le savoir théorique vont donc se côtoyer sans nécessairement se rejoindre.

Le but fondamental de tout perfectionnement dans quelque contexte que ce soit, c'est la transformation de la conscience. Entendons-nous bien sur la notion de conscience. Vous savez que dans le monde behavioriste ce n'est pas facile, parce que la conscience est une chose qui n'existe pas. Le seul problème, c'est qu'on en a tous une, qu'on se promène avec et on le sait fort bien, mais c'est là un savoir d'expert. Et là il y a un écart entre la théorie et la pratique. C'est que j'ai une conscience et je le sais. Il y a une partie de moi qui sait qui je suis et qui me guide sans arrêt, à laquelle je me réfère. Et si je perds ce sens, je suis complètement aliéné. Cette conscience existe et je peux, avec de l'exercice, avec du temps, de la volonté, toujours arriver à savoir ce qui est en train de se passer dans mes gestes et ce qui guide mes gestes. Analogiquement, je peux agir avec une caméra qui filme ce que je suis en train de faire, et je peux voir ce que je suis en train de faire. C'est précisément une des choses qu'on fait dans le perfectionnement avec les enseignant(e)s: filmer ce qu'ils font pour qu'ils puissent regarder ce qu'ils sont en train de faire. Il s'agit non pas de connaître de l'extérieur les gestes posés mais plutôt d'observer le langage intérieur qui habite les enseignant(e)s durant qu'il(elle)s posent ces gestes. Vous comprenez que dans le contexte de la transformation des gestes, vous pouvez avoir une belle théorie et vouloir l'appliquer. Il s'agit qu'un enfant ou un adolescent vous dérange en classe, vlan!, il vire tous vos plans à l'envers et vous avez une réaction spontanée. Si vous n'êtes pas capable de lire le langage intérieur qui est en train de se dérouler au moment où vous réagissez, il n'y a pas de moyen d'intervenir pour transformer l'action. Seule la conscience de la nature du geste posé et de la dynamique qu'il a peut permettre l'accès à une transformation éventuelle et je descends jusqu'à ce niveau-là. Le changement pédagogique ne peut originer que d'un changement dans la conscience de l'éducateur face au geste qu'il pose.

Le perfectionnement se fonde alors sur une démarche d'introspection constante...

Chaque geste que je pose est porteur d'une contradiction, d'un écart, appelons ça comme on voudra. J'ai longtemps prôné l'idée qu'il fallait avoir des gestes cohérents, que nos gestes extérieurs devaient correspondre à ce qu'on pense. Vous vous rendez compte de ce que je suis en train de dire aujourd'hui!

Vous pouvez bien penser ce que vous voulez, ce sont vos gestes qui vont vous dire ce que vous pensez. C'est exactement l'inverse. Je me sens très à l'aise de faire l'inverse aujourd'hui.

*...parce que je
vais changer et que
le monde autour de
moi va changer.*

Dans tout geste que je vais poser spontanément, il y a toujours une partie qui me satisfait et une partie qui ne me va pas du tout. C'est possible qu'aujourd'hui je sois parfaitement satisfait, mais il n'est pas humainement possible que je pose le même geste durant 6 mois, un an, deux ans et que je continue à être satisfait. Ma propre conscience, ma propre capacité de l'analyser va faire que petit à petit je vais entrer davantage en moi et dans le geste et il y a une partie qui va devenir insatisfaisante. C'est précisément cette partie insatisfaisante que je prétends être la source du perfectionnement, c'est cette contradiction. Je ne m'y arrête pas pour me critiquer et me juger négativement; je vous rappelle que je suis là, comme je suis, et que c'est à partir de ça précisément que je vais changer.

J'ai en moi les racines mêmes de mon mouvement de changement et je n'ai qu'à commencer en étant bien conscient que ce n'est pas parce que je veux un changement que je vais pouvoir changer. Nous n'avons pas le loisir comme humain de changer, on a la possibilité de le faire quand on enlève de devant nous les choses qui nous empêchent de changer ou quand on reconnaît à l'extérieur de nous les instruments grâce auxquels on va pouvoir changer. Ce n'est pas vrai que demain dans une classe je peux chambarder tout et dire "ça y est, je change". Je vais être en train de changer, le jour où je vais reconnaître autour de moi ce qui est pertinent à mon propre changement. Les théories sont des instruments qui sont à ma disposition, tout comme les expériences des autres, les échanges que j'ai avec eux, mes propres essais éventuellement. Là, je suis en train d'avancer sur une idée qui dit: "j'ai toujours la possibilité — et là je prends un terme très psychologique auquel je crois profondément — de projeter à l'extérieur de moi ce qui est en train de m'habiter et qui n'est pas encore formulé. En le projetant, je peux le trouver, l'essayer et le cas échéant le rapatrier". J'ai à l'intérieur de moi quelque chose d'à peine formulé et je reconnais à l'intérieur de moi ce grâce à quoi je vais pouvoir passer à l'action moi aussi. Et une action qui va toujours pouvoir s'analyser, s'explicitier.

Si je résume le système dont je suis en train de parler, je dirai que j'ai à l'intérieur de moi une théorie implicite, une certaine structure perspective qui me permet de voir des choses à l'extérieur, une connaissance intuitive non formulée. J'ai aussi, à ma disposition un environnement, un certain nombre de répertoires, de techniques, d'instruments, de stratégies que je connais; j'ai, compte tenu de

mon expérience, la possibilité de faire un acte qui va fatalement être spontané, parce que je n'ai pas pu tout prévoir et mes grands moments de changement vont être dans cet acte spontané. Cet acte spontané, j'ai la possibilité de le décrire. Ce n'est pas sortir de moi pour aller voir ailleurs, c'est la possibilité de prendre un temps énorme pour décrire finement cet acte, parce qu'il est intuitif et il n'est pas formulé. Après une journée de classe, décrivez finement ce que vous avez fait et vous allez voir la difficulté qu'il y a de dépasser le lieu commun et de dire ce qui vous motivait, ce qui guidait vos gestes, ce qui vous passait par l'esprit. Seulement retracer les événements est une opération difficile.

On vous a signalé, tout à l'heure, que Rita Fortier-Lavoie et moi venons de publier un livre sur l'apprentissage de la lecture en pédagogie ouverte. Il s'agit d'une enseignante de première année qui, durant une année, a relevé, après chaque jour de classe, toutes les choses auxquelles sa conscience avait accès, tous les gestes qui étaient posés, toutes les intentions qui guidaient ses interventions. Evidemment toute sa vie n'est pas là, parce qu'on n'a toujours accès qu'à un petit morceau de sa vie. Malgré cela elle raconte à d'autres enseignant(e)s comment elle enseigne la lecture. Ce livre est passionnant, parce qu'elle ne fait que témoigner de son "expertise", mais quelle expertise! Quand elle est venue me voir la première fois, elle se demandait si elle allait pouvoir faire des études. Jamais elle n'aurait cru qu'elle était capable de faire une recherche, d'écrire une thèse. Sa pensée pédagogique était encore peu explicitée. Petit à petit, elle s'est rendue compte que simplement en décrivant son quotidien, elle a développé une capacité d'explicitation sa pratique quotidienne. Elle est en train de devenir un personnage extrêmement important pour ses collègues, parce qu'en écrivant comme elle l'a fait, elle témoigne d'une habileté personnelle, elle témoigne d'un contenu et tous les gens qui entrent en contact, même s'ils n'ont pas eux-mêmes explicité leur pensée, savent qu'ils sont comme ça, puisqu'ils sont des humains et qu'ils ont donc la possibilité d'explicitation leur propre pédagogie. Je ne sais pas si vous voyez où je m'en vais tranquillement. Je m'en vais vers l'idée d'utiliser sa capacité d'agir et d'explicitation son action. Comme principal instrument de perfectionnement.

Comment je vois le perfectionnement des enseignants

Je ne vais pas faire la critique du perfectionnement. Vous avez déjà fait cette critique puisque vous avez déjà pris des moyens pour prendre de l'avance dans ce domaine. Jusqu'à maintenant le perfectionnement a été fait par les universités qui fondamentalement ne reconnaissent que ce qu'elles font. N'a valeur de perfectionnement que ce qui se passe dans leurs murs. Ça c'est la réalité fondamentale et le perfectionnement se fait par experts interposés. Ce à quoi j'arrive, c'est que la source même du perfectionnement, ce sont les personnes elle-mêmes. Le premier principe de perfectionnement devient évidemment, dans mon esprit, la réappropriation du perfectionnement par les enseignant(e)s et les usagers. Evidemment au niveau de la province, il faudrait un virage total. Il faudra arriver à le faire. Mais soyez sûrs d'une chose, ce ne sont pas les universités qui vont le faire pour les enseignant(e)s. Simplement parce que les explications théoriques qui accompagnent nos contenus de cours ne sont pas du même ordre que celles qui accompagnent nos budgets.

La première chose qu'il faudra faire, à mon sens, si on pense réappropriation, c'est la création d'une corporation d'enseignant(e)s. J'arrive avec des gros morceaux, vous allez voir.

La création d'une corporation d'enseignant(e)s, parce que je pense que depuis 10 ans, 15 ans, le monde des enseignant(e)s a mangé un dur coup à cause des événements. Je ne veux pas les critiquer. Il était essentiel de se préoccuper de composantes sociales, de se préoccuper de composantes salariales, etc., mais la profession enseignante descend, descend et je ne pense pas que le Ministère puisse dire qu'il se soit préoccupé de la professionnalisation des enseignant(e)s. On a eu un autre discours à un autre niveau et ça a assez duré; ça va assez mal. Ce qui me passionne dans ça, c'est qu'il y a des gens comme vous, assis dans une salle, en train de travailler à leur propre perfectionnement. Il reste encore des enseignant(e)s que je connais qui sont passionnés et qui quotidiennement continuent envers et contre toutes les institutions. C'est étonnant, et moi je me dis que le perfectionnement ça doit partir d'eux. Il y a là une motivation intérieure, une énergie et quand je propose une corporation d'enseignant(e)s je pense que c'est par une corporation d'enseignant(e)s que les enseignant(e)s vont décider

de tout ce qui touche leur profession: l'entrée dans la profession, la progression dans la carrière, la promotion dans la carrière. Vous êtes au courant que le monde de l'enseignement est un monde sans promotion. On y a tout annulé; il reste le droit d'enseigner toute sa vie, point. Il n'y a pas de meilleurs, ni de moins bons; il n'y a rien, on a tout annulé au nom d'une égalité impossible qui ne correspond pas au vécu des gens. Je pense qu'il faut arriver à faire en sorte que les enseignant(e)s se donnent une structure qui leur permette d'avancer. C'est déjà un gros point. Actuellement, tout est dépendant des structures extérieures. Tout doit être négocié, y compris la survie professionnelle. Ça ne sera pas facile à avoir, mais le courant nord-américain nous indique que nous allons vers çà.

La deuxième chose qui n'est pas une mince tâche non plus, c'est de faire en sorte que le perfectionnement cesse d'être crédité. Que le perfectionnement ne donne plus naissance à des crédits, ça veut dire ça que les gens cessent de faire la "course aux crédits", de façon à avoir des diplômes qui leur donnent des salaires. Tant que ce sera comme ça, la pertinence de ce qui est offert aux enseignant(e)s ne sera jamais mise en cause. Les enseignant(e)s sont piégés par le fait qu'ils doivent faire telle chose pour avoir une reconnaissance puis passer un examen au bout, etc., et ce sont les gens qui offrent ça qui en déterminent la valeur, jamais les enseignant(e)s. Depuis longtemps les enseignant(e)s disent que ce n'est pas pertinent, et ils continuent à y participer parce qu'ils vont être déclassés, ils vont perdre leur emploi. Ce n'est pas très humain que de créer des conditions comme celles-là. A mon sens, il faut que les universités décernent des diplômes donnant le droit d'enseigner, mais que l'accès à la profession d'enseignant ne soit pas déterminé par le fait que l'on possède un diplôme. L'accès à la profession devrait être déterminé par le fait que la corporation des enseignant(e)s permet à des enseignant(e)s d'y venir, et pour ça elle peut exiger d'eux d'avoir enseigné un certain temps dans des classes. Je pense à une cléricature, ou à des stages prolongés, appelez ça comme vous voulez. Ce sont les enseignant(e)s qui devraient accepter qu'un enseignant(e) continue dans la profession.

Un permis d'enseignant donné par une corporation ne devrait avoir de valeur que pour une période de cinq ans. Après cinq ans toute personne qui enseigne devrait avoir fait la démonstration qu'elle a participé à des activités de perfectionnement. Ces activités pourraient lui être reconnues par la corporation et, à ce moment, l'enseignant(e) pourrait continuer pour une autre période de cinq ans. Si cela n'est pas contrôlé par une corporation d'enseignant(e) et si la notion de perfectionnement change, vous vous rendez compte de

la vache à lait pour l'université qui serait la seule à décerner des cours où tous les enseignant(e)s de la province seraient tenus d'aller chercher des cours. Alors il faut absolument que cela appartienne aux enseignant(e)s et qu'ils aient le pouvoir de définir ce qui est pertinent pour eux et la façon de réaliser ce perfectionnement.

Ça c'est la premier élément de structure. Je pense que si on veut que le perfectionnement ait un sens, il faut qu'il réponde aux conditions dont j'ai parlé tout à l'heure. Et ça veut dire créer une structure d'individualisation qui permette à de multiples formes de perfectionnement d'exister et d'être reconnues par les enseignant(e)s. Quand je dis "reconnu", je veux dire que ce sont les enseignant(e)s qui devraient être appelés à monter des dossiers personnels décrivant leurs activités de perfectionnement. Il s'agit qu'ils fassent la démonstration de ce qu'ils considèrent, eux, comme ayant eu une valeur de perfectionnement. Des comités d'enseignant(e)s en concertation avec d'autres institutions pourront reconnaître officiellement ces dossiers. Ceci n'a rien à voir avec les crédits, sauf que je pense qu'avec le temps, les universités pourraient avoir avantage à reconnaître ça en crédits, si un jour il y avait des gens qui voulaient aller chercher des diplômes officiels. Si quelqu'un veut faire un doctorat, il n'y a pas de raison que sa pratique ne soit pas reconnue par l'université. Je ne compterais pas trop sur l'université pour faire ces changements. Je crois qu'un jour les universités changeront parce que des gens vont pousser sur elles.

La base fondamentale du perfectionnement dans le modèle que j'ai en tête serait la création d'un réseau, d'un immense réseau de perfectionnement dont j'aimerais parler. Un réseau de perfectionnement consiste à connecter les gens sur les ressources existantes. Le premier niveau de perfectionnement que je vois évidemment c'est celui de l'"expertise" des gens qui pratiquent sur le terrain et qui se trouvent en position de se présenter mutuellement leur "expertise". C'est souvent beaucoup plus riche d'avoir un(e) enseignant(e) qui vient vous dire sa pratique et d'échanger avec lui, de retourner dans votre classe, d'enseigner et de revenir que de se faire raconter une histoire à propos de ce qu'on devrait faire. Le problème c'est qu'il y a des enseignant(e)s qui ont une "expertise", une pratique mais qui ne sont pas habilités à l'explicitier. Certains le sont et ces enseignant(e)s-là sont les premières sources de perfectionnement. Pour moi, cela ne fait aucun doute. La pratique quotidienne nous le dit. Est-ce qu'on peut l'institutionnaliser?

L'institutionnaliser, c'est difficile, parce que cela suppose que sur le territoire on apprenne à diagnostiquer et à aller chercher, à relever exactement où sont les sources d'"expertise", qui sont les personnes qui, à ce moment-ci, sont les plus capables de témoigner d'une pratique qui est en train de se renouveler. Cela relève des ressources existantes; c'est une chose qui, dans notre système de perfectionnement, n'existe pas à l'heure actuelle. L'utilisation de ces ressources, implique aussi l'évaluation par les usagers de ce qui est pertinent ou pas. Que l'on dise qu'un cours est pertinent n'est guère utile si les enseignant(e)s n'ont pas compris et si cela ne leur rapporte rien. A un moment donné, il va falloir que ça vire de bord et que lorsque les gens disent que ce n'est pas pertinent, ça s'arrête là. Il faut penser un réseau où l'on est toujours en train d'évaluer la pertinence de ce qui est en train de se passer.

Je n'élabore pas plus sur ce réseau. On pourrait penser à des bandes de vidéo, à des séries de bons exemples, etc.

Le deuxième niveau que je veux mettre dans ce réseau d'"expertise" c'est celui de la recherche. Les gens peuvent ensemble faire des recherches sur le terrain, et cette femme dont je parlais tout à l'heure faisait une recherche. Les recherches sont probablement les instruments d'apprentissage les plus puissants qui existent. Les universitaires veulent à tout prix que la recherche soit communiquée, qu'elle soit appliquée dans les classes. Malheureusement, ils s'intéressent à des problèmes différents et s'expriment dans des langages différents. Leurs intérêts n'ont souvent rien à voir avec l'activité de classe et après ils voudraient que ça passe chez les enseignant(e)s. Ça ne peut pas passer. Ça ne peut pas passer, parce que ce n'est pas pertinent. Les gestes avec lesquels on est aux prises en classe quotidiennement sont tellement plus complexes. Eisner a montré qu'en 1978, les grandes revues américaines qui parlaient de recherche en éducation avaient en moyenne, dans leur recherche, un contact avec la classe de 48 minutes. Et il a repris la même recherche l'an passé, et il s'est rendu compte qu'il y avait en moyenne un contact de 72 minutes. On ne peut pas aller loin en pédagogie avec des recherches où le temps de contact avec la réalité est de 72 minutes. On ne peut pas espérer que ça va passer en classe. Le temps de contact dans une recherche en éducation c'est une affaire d'années. Ce n'est pas vrai qu'on puisse isoler une petite variable, pas plus qu'on peut s'installer, nous, dans des cages. Il faut prendre la réalité dans sa complexité et il faut inventer des modes de recherche d'une nature différente, qualitative, du type observation participante, clinique, descriptive, etc., et ça, c'est à faire. Actuellement

si vous demandez des fonds de recherche pour ce type de recherche, vous n'aurez pas d'argent. L'argent s'en va ailleurs.

A mon sens, il y a un détournement des fonds qui va vers les universités. Une partie des fonds devrait se déplacer vers les milieux scolaires de façon à ce que les recherches soient faites par les gens qui sont là, pour eux, quitte à ce qu'ils s'associent à l'"expertise". Je ne refuserai jamais l'idée qu'à l'université il y a de l'"expertise", sauf qu'il faut la diriger dans une certaine direction.

Dans ce réseau-là, finalement, je voudrais rajouter une dernière partie qui me paraît importante. Il existe dans notre milieu des tonnes de choses absolument partout. Des gens comme vous, moi, les gens des universités eux-mêmes s'en vont toutes les fins de semaine se chercher de la formation. Un participant à des groupes de Gestalt, des groupes de méditation, des groupes de "x", etc.: ça pullule. Tout le monde va se greffer sur quelque chose pour y chercher une plus grande conscience, une plus grande pratique, plus d'informations, d'autres conceptions, etc., et ça, ça ne compterait pas dans le perfectionnement? Il y a des gens qui font des stages en minéralogie, en photographie, en art, etc., et ça ne compterait pas dans le perfectionnement? Je prends pour acquis que les ressources de la collectivité sont partout et qu'à ce moment-là on a un réseau de perfectionnement. Après avoir installé l'expertise locale, l'action de recherche locale, on devrait faire savoir tout ce qui existe et le faire reconnaître comme tel. Etre en perfectionnement, c'est utiliser toutes les ressources de sa collectivité, mais dans sa direction propre; c'est savoir monter son dossier et le faire reconnaître. Comme tout devrait être là, je rajoute l'université. Elle est une des intervenantes dans cette société. A ce moment-là c'est magnifique, parce qu'il faudra qu'elle fasse connaître ce qu'elle a à offrir et qu'elle fasse évaluer ce qu'elle a à offrir, au même titre que n'importe quel autre groupement. Et je pense que le jour où ça sera comme ça, on aura changé beaucoup les rapports de force. Et on aura peut-être aussi changé la conscience des enseignant(e)s eux-mêmes. Je garderais une place très spécifique pour les universités, parce qu'il ne faut pas oublier qu'elles ont une banque de ressources, d'outils, de laboratoires et de techniques absolument énorme.

C'est le sens que devrait prendre le perfectionnement dans les prochaines années. Simplement parce que, pour moi, la connaissance vient de l'intérieur et de l'action même

de celui qui se perfectionne. On ne change pas les autres,
ils se changent. Je pense que je vais m'arrêter ici pour
qu'on puisse échanger.

4.3 EN RÉPONSE AUX QUESTIONS DES PARTICIPANTS

A propos des publications d'André Paré sur le même thème...

Toute la partie théorique sur l'acte d'enseigner avec les principes de réappropriation, de concertation, d'individualisation, c'est paru dans la revue *Prospectives*, le dernier numéro. Il y a un article qui s'appelle "L'acte d'enseigner, geste d'art, source de perfectionnement". Je pense que j'y ai dit beaucoup plus en détail ce que j'ai pu vous dire ce matin. C'est un très long texte. Quant à la partie des propositions que je suis en train de vous faire, qui sont un peu plus raides, je ne peux pas publier maintenant. Mais la semaine prochaine, j'envoie un texte au ministère de l'Éducation qui m'a commandé, à moi, une étude sur un modèle de perfectionnement. Ce sont ces idées que je présente. Ce texte est plus élaboré que ce que je vous dis à vous ce matin. Mais je ne pourrais pas vous sortir cet article, tout de suite, il me faut attendre qu'ils l'aient digéré un peu là-bas. Il faut au moins leur laisser quelques mois.

A propos de la création d'une corporation des enseignants et de la gestion du perfectionnement...

Oui, je peux aller loin dans la proposition que je fais. Je suis très conscient qu'il y a deux dimensions ici; la première c'est la corporation et je ne suis pas certain que la corporation soit l'outil rêvé. Vous avez une corporation provinciale qui gère tout; moi, je pense que les enseignant(e)s ont perdu leur pouvoir sur eux-mêmes; en termes de professionnalisation, ils doivent le reprendre. Quel est le meilleur instrument? Je ne le sais pas. Je suis sûr qu'il faut que ça se situe au niveau local. Il peut y avoir quelque chose au niveau provincial qui gère ça, mais toutes les décisions doivent demeurer au niveau local. Cela ne fait aucun doute, pour moi, qu'en termes de perfectionnement tout soit géré au niveau local, c'est absolument essentiel.

Que de la coordination, de la concertation s'établisse entre tous les paliers, parce que vous vous rendez compte qu'à un moment donné il va y avoir des banques de

ressources incroyables; à ce moment-là il faut que ça se fasse; mais si ça se fait d'en haut, on n'est pas plus avancé qu'avant. Cela ferait encore du monde qui saurait pour les autres. Et chaque fois que vous êtes devant quelqu'un qui sait à votre place ce qui est mieux pour vous, c'est dangereux. Alors, si vous avez, au niveau local, une capacité de décider de ce qui est souhaitable, ensuite cela peut prendre ses ailes. Je pense qu'on pourrait y aller. De ce point de vue-là, il faut être très très délicat, parce que je suis sûr que les premiers qui vont résister à l'idée que j'avance, ce sont les enseignant(e)s. Ils vont dire "quoi! il faut commencer à se perfectionner?" Et je le comprends, parce que si on conserve le concept que l'on a actuellement, ce n'est pas pensable. Ce serait se mettre à la merci de toutes sortes de monde. Je vous rappelle que je demande à des enseignant(e)s de monter leur propre dossier sur ce qui a valeur de perfectionnement pour eux et d'aller, non pas dans les universités, mais bien auprès de leur propre organisme pour le faire reconnaître. (Vous êtes foutus si vous allez dans les universités). Les universitaires, eux, savent ce qui est bon. Donc, ils vont vous dire "ça, non". Les enseignant(e)s doivent être en majorité autour d'une table pour faire valoir leurs dossiers - peut-être avec des gens de la corporation, peut-être avec des gens du syndicat, peut-être avec des gens de la commission scolaire, peut-être avec des gens de je ne sais pas où, des universités sûrement aussi - , mais les enseignant(e)s doivent être majoritaires. Actuellement, ils sont sur nos comités dans les universités, mais ils sont minoritaires et les enseignant(e)s doivent être majoritaires, parce que les décisions doivent relever d'eux. Et à ce moment-là, il y a moyen de se faire reconnaître un ensemble de choses qui ont une valeur de perfectionnement.

Je suis sûr que quelqu'un peut passer des fois trois heures qui transforment une vie. Parfois c'est 50 heures qu'il faut, d'autre fois 100 heures ne font rien. Moi, je ne demanderais jamais à une activité de toujours atteindre son objectif. Vous savez, on est habitué à un système qui dit: "c'est facile, tu fais des objectifs ensuite tu établis tes moyens, ensuite tu évalues". Et c'est supposé avoir donné ça, mais dans ma vie à moi ça ne se passe comme cela. Il y a des fois où j'ai des intentions et je travaille longtemps, puis ça ne marche pas. Et ça a encore de la valeur dans ma vie de l'avoir fait. La valeur de ce que j'ai fait, ce n'est pas parce que je l'ai atteint. Allez en thérapie de groupe une fin de semaine et évaluez la valeur de votre thérapie en fonction du fait que vous avez changé ou pas!! Il faut aussi réfléchir en termes de processus et non seulement de produits. Je pense qu'il faut sanctionner le perfectionnement sur la base de l'activité de participation de quelqu'un à son

propre cheminement. Et là, ça va être délicat, parce qu'il y a toutes sortes de monde qui vont vouloir mettre la main là-dessus.

A propos du renouvellement du permis d'enseignement comme facteur de perfectionnement...

Je commenterai là-dessus en disant que quand on a bien compris son propre processus de transformation, on n'a jamais été aussi bien placé pour aider et guider celui d'un autre. Si on l'a eu de l'extérieur, on est très mal placé.

A propos de la parenté entre le modèle de perfectionnement proposé par André Paré et le programme PERFORMA déjà existant...

Je ne sais pas trop comment répondre; j'avais l'impression de l'avoir nommé. Ce que je ne connais pas de PERFORMA c'est où est le contrôle ultime de PERFORMA. Et j'ai travaillé dans PERFORMA et j'ai été appelé à enseigner. Mes contrats ont été faits avec l'Université de Sherbrooke, à ce que je sache, et on m'a demandé une forme d'évaluation qui venait de l'extérieur aussi. Je n'ai rien contre PERFORMA, parce que, pour moi, il m'apparaît être une avance énorme dans le perfectionnement des enseignant(e)s. Je vous pose simplement la question: où sont les contrôles? où sont les pouvoirs là-dedans? et vous avez la possibilité de définir vos besoins. Moi, je peux vous dire que, comme usager, je peux vous raconter comment j'ai été engagé, quand j'ai travaillé dans PERFORMA, mais ça c'est une autre dimension.

A propos d'une intervention décrivant la structure et le fonctionnement de PERFORMA...

O.K.! moi je reçois ça et je suis parfaitement d'accord avec la majorité de ça, là où je me différencie d'avec ça, c'est le jour où vous allez y toucher vous allez savoir de quoi je parle - à la structure qui est la même que celle de tout le perfectionnement - le contenu est changé, les universitaires déplacent leur enseignement ailleurs, vous rapatriez des "expertises" locales. Le jour où vous

allez vouloir changer le niveau de décision officiel, vous allez voir à ce moment-là que vous allez toucher à une structure qui est très bien installée dans la province. C'est le jour où au niveau institutionnel vous allez toucher à ce dernier point que vous allez comprendre ce que vous êtes en train de faire bouger. Il y a de l'argent lié à ce niveau et du pouvoir.

Il y a une différence à ce niveau-là entre PERFORMA et ce que je propose. Je dois dire qu'il n'y a pas d'autres voies que celle dans laquelle PERFORMA s'est engagé, mais à mon sens on peut aller plus loin.

A propos de l'origine et de la circulation de l'idée d'une corporation des enseignants...

Je suis un peu embêté. Je l'ai vue quelque part, parce que toute notre société est basée sur les corporations professionnelles et certains groupes qui ont des pouvoirs sociaux ont des corporations. Quand ils n'ont pas de pouvoirs sociaux, ils n'en ont pas. Ça, c'est la réalité. Si vous êtes médecin, si vous êtes dentiste, si vous êtes ingénieur, si vous êtes pharmacien, si vous êtes à la Chambre des notaires, vous avez des pouvoirs étendus pour gérer ce qui vous paraît pertinent et quand vous tombez en sciences sociales, en éducation, vous n'avez plus rien parce que tout le monde a le droit de faire n'importe quoi et sait tout, aussi bien que vous. Et je constate qu'en termes de perfectionnement, il y a eu toutes sortes de choses qui ont été faites depuis 20 ans et tout le monde a le droit de s'en aller là où d'autres décident. Les enseignant(e)s ont perdu leur pouvoir là-dessus. L'autre chose que je constate, évidemment qu'il y a des dénonciations dans ça aussi - je ne voudrais pas juste faire des dénonciations, ce n'est pas vrai, parce que ces choses-là ont existé et il était fondamental qu'elles existent. Le syndicat des enseignant(e)s et la centrale sont des institutions absolument fondamentales. Il n'est pas question de balancer ça, mais il y a eu un mouvement de virage qui fait qu'il y a une grosse partie de la profession qui est dans le vide. Elle est dans le vide. Personne ne l'a rattrapée. Et là il y a une dimension sociale, il y a une dimension de défense de droits, de travail. Nous nous sommes peut-être rapprochés tranquillement de l'impasse. Travailler dans des conditions telles qu'on va en devenir malade si on continue à travailler. C'est un beau choix, il va falloir se poser des questions!

Alors je pose l'autre question: si on veut maintenant non seulement travailler mais travailler en santé, qu'est-ce qu'on va devoir changer? Il va falloir reprendre ça en main. D'autre part, je voudrais signaler qu'il y a un courant à travers l'Amérique du Nord qui a tendance, très nettement, à reprendre en main le perfectionnement entre autres. Dans la région de Vancouver ce sont les enseignants qui sont en train de prendre en main le perfectionnement, de définir les contenus en collaboration avec l'Université Simon Fraser. Vous avez la même chose qui se passe au North Dakota; des groupes d'enseignant(e)s se regroupent entre eux pour travailler. Il y a aussi, à travers les Etats-Unis, un certain nombre de groupements d'enseignant(e)s qui ont choisi de se regrouper pour poursuivre des études et notamment je pense à des études sur la pensée des enfants. Ils se sont dit: allons voir ce que nous pouvons nous apporter de plus dans notre connaissance de la pensée des enfants à partir de notre contact intime quotidien. Ils ont choisi la position de mettre dehors les universitaires. Ce sont donc des mouvements autonomes d'enseignant(e)s qui sont en train de se dessiner en dehors de toutes les maisons de formation. Les enseignant(e)s ne veulent plus d'interférence. Alors la corporation arrive ici, pour moi, comme un premier élément. Je ne suis par sûr, comme vous disiez tout à l'heure, que la corporation soit ce qu'il faut. Ce qu'il faut, c'est la reprise en main par les enseignant(e)s de leurs affaires.

A la CREPUQ, à ma connaissance, il y a un document qui a commencé à circuler à partir de cet hiver, qui réclame ça, qui réclame que ça commence à se faire. Ça fait partie du paysage souterrain dont on n'entend jamais officiellement parler. Et il y a autre chose qui vient justement d'être publié conjointement par un organisme qui s'appelle le C.P.I.Q. et le ministère de l'Education qui s'appelle "Les centres locaux de perfectionnement en enseignement". C'est un document extraordinaire qui va déboucher, j'espère. Ça aussi ce sont les enseignant(e)s chez eux qui créent leur centre, qui y travaillent ensemble. Ça aussi ça commence à faire partie du paysage. Ça m'encourage personnellement parce que le genre d'idées folles que je suis en train d'exprimer existe déjà sous les tables un peu partout.

4.4 BIBLIOGRAPHIE

A la suggestion d'André Paré, nous reproduisons ici la bibliographie qui accompagnait son texte "L'acte d'enseigner, geste d'art, source de perfectionnement" paru dans Prospectives de décembre 1983.

- ALLEN, D.I., *"The Professional Development Program at Simon Fraser University, Integration of Theory and Practice"*, Presentation at a Conference of the Canadian Teacher's Federation at Montebello, Québec, 29 janvier-1er février 1974. 7 p.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, d.A., *Theory into Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey Bass, 1975.
- AUCLAIR-GIRARD, M., *Le rapport adulte-enfant(s) dans une maternelle: une clarification du geste psycho-socio-pédagogique d'une éducatrice*, Thèse de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, 1982.
- BONNEAU, G., *Une analyse psychophénoménologique du perfectionnement universitaire tel que vécu par un groupe d'enseignants*, Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, 1981.
- BOYER, E.L., *"Schools and Universities Feed Each Other"*, Educational Leadership, avril 1981, pp. 556-563.
- BUTEAU, A. et CIMON, M., *L'utilisation d'un journal de lecture individuel dans une classe de cinquième année*, Thèse de maîtrise en psychopédagogie, Université Laval, 1983.
- CORMIER, R., LESSARD, C., VALOIS, P., TOUPIN, L., *Les enseignantes et les enseignants du Québec*, Vol. 4. Valeurs éducationnelles, Gouvernement du Québec, Service de la recherche, 1981, 180 p.

- EISNER, Elliott W., *The Educational Imagination*, MacMillan Publishing Co. Inc., N.Y., 1979, 293 p.
- ELLIOTT, John, *Developing Hypotheses about Classrooms from Teacher's Practical Constructs*, North Dakota Study Group on Evaluation. University of North Dakota, Grand Forks, septembre 1976, 52 p.
- GRINDER, R.E., BOYLE, V., CAREY, L.M., "Teacher Educator's Professional Development in the Context of Emerging Field Experiences", *The Institutionalization of Change in Schools and Colleges of Education*, Paul Randy Walker (éd.), Workshop of the Teacher Corps Network, Reno, Nevada, Mai 1978. ERIC SP 013380 (pp. 12-32), 57 p.
- HAGBERG, H., WALKER, D., "Working it out together". *Educational Leadership*, avril 1981, pp. 563-566.
- HITE, Herbert, "The Reform of the Teacher Educator, or Who Will Help Me Change my Role?", *The Institutionalization of Change in Schools and Colleges of Education*, Paul Randy Walker (éd.), Workshop of the Teacher Corps Network, Reno, Nevada, Mai 1978. ERIC SP 013380 (pp. 5-12) 57 p.
- HULL, Bill, *Teacher's Seminars on Children's Thinking*, A progress Report, North Dakota Group on Evaluation, University of North Dakota, Grand Forks, avril 1978, 56 p.
- HUTSON, Harry, *Inservice Best Practices: the Learnings of General Education*. National Inservice Network, Indiana University, Bloomington, fév. 1979, 21 p.
- LAFERRIÈRE, T. et PARÉ. A., *Formation et perfectionnement des enseignants sur le terrain, l'étude de l'éducation: le Canada 1982*. Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Neuvième annuaire, 1982, pp. 83-93.

- LAVOIE-FORTIER, R., Thèse de maîtrise en psycho-pédagogie, Université Laval, 1981.
- LIEBERMAN, A. et MILLER, L., "Synthesis of Research on Improving School", *Educational Leadership*, avril 1981, pp. 583-587.
- MARTIN-THERRIEN, D., Intégration de l'apprentissage du français à la vie de l'élève: L'enseignement du français au C.S.P.C., Thèse de maîtrise en psycho-pédagogie, Université Laval, mars 1982.
- PARÉ, A., L'acte d'enseigner, un geste d'art, source de perfectionnement. Département de psychopédagogie, Les carnets de la formation pratique, Université Laval, 1982, 42 p.
- PARÉ, André, "Des propositions concrètes pour une réforme en profondeur". *Prospectives*, février-avril 1980, pp. 49-56.
- PARÉ, André, "Individualiser le perfectionnement", *École coopérative*, No 36, 1977, pp. 4-18.
- PARÉ, André, "Pour une plus grande ouverture de la pédagogie universitaire", *Pédagogie ouverte*, Vol. V, Nos 3-4, février-avril 1980, pp. 10-41.
- PARÉ, André, DUMAS, Jules, *Instrument pour la formation d'enseignants*, Adaptation française de Carpenter J.O., *Teacher Preparation Instrument*, Les cahiers de la formation pratique No 5. Document interne, département de psychopédagogie, Université Laval, 1981, 59 p.
- PARÉ, A., LAFERRIÈRE, T., *Inventaire des compétences nécessaires dans l'enseignement au primaire*, Les Cahiers de la formation pratique. No 4, document interne du Département de psychopédagogie, Université Laval, Nov. 1981.
- PARÉ, A., LAFERRIÈRE, T., DUMAS, J., GERVAIS, F., *Projet d'intégration de la formation, Rapport intérimaire*. Document interne, Département de psychopédagogie, Université Laval, Mars 1981, 11 p.

PARÉ, A., LAFERRIÈRE, T., DUMAS, J., GERVAIS, F., Projet d'intégration de la formation 1981-1982, Document interne. Département de psychopédagogie, Université Laval, Août 1981.

PÉTRIE, Ronald, G., "The Challenge of Institutional Change". *The Institutionalization of Change in Schools and Colleges of Education*. Paul Randy Walker (éd.), Workshop of the Teacher Corps Network, Reno, Nevada, Mai 1978. ERIC SP 013380, (pp. 1-4), 57 p.

RICHARD, D.E., "Needed: Resident Clinical Supervisors", *Educational Leadership*, fév. 1976, pp. 364-367.

RICHARD, D.E., "A Method that Can Make a Difference", *The Journal of Teacher Education*, 1974, No 25, pp. 63-65.

RICHARD, D.E., "School/University Cooperation in Teacher Education", *College Student Journal*, 1977, pp. 30-34.

RIOUX, Madeleine, Une étude sur la cohérence pédagogique: une recherche expérimentielle, Thèse en cours au Département de Psychopédagogie, Université Laval, Mars 1982.

ROTH, R.A., "The Changing Locus Of Control in Teacher Education", *The Teacher Education*, Vol. 17, No 2, Automne 1981, pp. 2-11.

WALKER, Foster N., "A Different Conception of Teacher Education", *CSSE News*, VIII: 8, Décembre 1981, p. 37.

WALKER, Paul Randy (éd.); *The Institutionalization of Change in Schools and Colleges of Education*, Workshop of the Teacher Corps Network, Reno, Nevada, Mai 1978, ERIC SP 013380, 57 p.