

SOUTIEN AUX GRANDES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

Rapport final du projet « Développement
d'une approche novatrice de formation continue
auprès du personnel enseignant du préscolaire,
du primaire, du secondaire et de l'adaptation scolaire »
réalisé entre 2000 et 2004

Présenté à monsieur Denis Marceau, vice-recteur à l'enseignement
par André Beauchesne, Godelieve Debeurme, Louise Lafontaine, professeurs chercheurs
et Manon Gosselin, professionnelle de recherche

Ont aussi collaboré à ce projet, Céline Garant, Louis-Marie Ouellette,
Rolland Viau, professeurs et Line Gagné,
professionnelle de recherche

Rapport rédigé par Manon Gosselin

Faculté d'éducation
1er novembre, 2004

SOUTIEN AUX GRANDES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

Rapport final du projet « Développement
d'une approche novatrice de formation continue
auprès du personnel enseignant du préscolaire,
du primaire, du secondaire et de l'adaptation scolaire »
réalisé entre 2000 et 2004

Présenté à monsieur Denis Marceau, vice-recteur à l'enseignement
par André Beauchesne, Godelieve Debeurme, Louise Lafontaine, professeurs chercheurs
et Manon Gosselin, professionnelle de recherche

Ont aussi collaboré à ce projet, Céline Garant, Louis-Marie Ouellette,
Rolland Viau, professeurs et Line Gagné,
professionnelle de recherche

Rapport rédigé par Manon Gosselin

Faculté d'éducation
1er novembre, 2004

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	4
Résumé	5
1. Problématique de la formation continue	6
2. Fondements du projet	11
3. Objectifs visés	11
4. Méthodologie et résultats	12
4.1 Première phase : la formation continue en partenariat (2000-2002)_	13
4.2 Deuxième phase : la diversification des activités (2002-2003)	16
4.3 Troisième phase : l'émergence d'un service (2003-2004)	17
4.3.1 Promotion	18
4.3.2 Financement	22
4.3.3 Réponse à l'offre de formation	27
4.3.4 Modèle en émergence	34
4.4 Aperçu général des activités réalisées	39
5. Conclusion et recommandations	42
6. Diffusion des résultats à l'Université et à l'extérieur	51
7. Pérennité du projet	51
8. Intégration de l'aide reçue du Service de soutien à la formation	53
9. Bilan financier	53
Bibliographie	56

TABLEAUX

Tableau I :	Gains pour le Service FOCUS selon la grille tarifaire adoptée en juin 2003	23
Tableau II :	Revenus d'une formation créditée versus revenus d'une formation non créditée via le Service FOCUS	24
Tableau III :	Comparaison des coûts d'une formation créditée et non créditée	25
Tableau IV :	Fondements, principes et caractéristiques de la structure adoptée par le Service FOCUS	35
Tableau V :	Démarche préconisée de la formation continue accompagnée	36
Tableau VI :	Étapes de la démarche de la formation continue accompagnée	37
Tableau VII :	Aperçu général des activités réalisées	41

APPENDICES

Appendice I :	Exemples de rapport de projets	
Appendice II :	Exemple d'une proposition de formation créditée (2000-2001)	
Appendice III :	Dépliant du Service FOCUS	
Appendice IV :	Pochette promotionnelle renfermant des exemples d'activités de formation continue (2003-2004) Contrat type pour ententes sur la formation continue	
Appendice V :		
Appendice VI :	Formules possibles de la formation continue	
Appendice VII :	Formulaire d'évaluation des activités de formation	
Appendice VIII :	Activités réalisées entre septembre 2000 et juin 2004	
Appendice IX :	Exemple de matériel pédagogique développé : Cadre de référence j)our une approche orientante intégrée	
Appendice X :	Activités explorées (sans suite)	
Appendice XI :	Activités en développement pour l'année 2004-2005	
Appendice XII :	Détail du budget	
Appendice XIII :	Activités de diffusion du projet et sur des activités réalisées dans le cadre du projet : Écrits sur la formation continue du personnel enseignant	
Appendice XIV :		

INTRODUCTION

Ce rapport présente dans les grandes lignes le déroulement et les résultats d'un projet financé par le Fonds des grandes innovations pédagogiques de l'Université de Sherbrooke. La présentation suit les rubriques proposées dans le formulaire prévu pour le rapport final des projets réalisés entre les années 2000 et 2004. Ainsi, les premières pages sont consacrées à une mise en contexte du projet, c'est-à-dire au résumé de celui-ci, à la problématique et à la description de ses objectifs. Vient ensuite un exposé de la méthodologie mise en place pour développer une approche novatrice de formation continue pour le personnel du milieu scolaire. Comme la méthodologie utilisée pour le projet s'apparente à celle d'une recherche-action et qu'elle s'est modifiée à la lumière d'une compréhension de plus en plus approfondie de la problématique de la formation continue et de ses enjeux, les résultats sont présentés dans cette même section. Cette façon de faire permet de mieux comprendre comment un modèle particulier a émergé peu à peu des expériences de formation vécues avec les intervenantes et intervenants du milieu scolaire. La description du modèle prend également en considération les informations issues de rencontres avec des personnes responsables de la formation continue à l'Université et du milieu scolaire¹.

Le rapport expose dans la section conclusion l'expertise développée en formation continue par le biais du projet. Les moyens utilisés pour la diffusion du projet et de ses résultats ainsi que le bilan des revenus et dépenses complètent ce rapport final. Le rapport fait aussi état, tel que demandé, de l'intégration de l'aide reçue par le Service de soutien à la formation.

¹ Le terme « responsables de la formation continue à l'Université » renvoie généralement aux responsables des programmes des 2^e et 3^e cycles à la Faculté d'éducation mais inclut aussi d'autres intervenants de l'Université, tels les responsables de Service de formation continue d'autres facultés. Quant aux responsables du milieu scolaire, il est ici surtout question des directions des Services éducatifs et des conseillères et conseillers pédagogiques mais le terme fait aussi référence à l'occasion aux directions des ressources humaines.

Résumé du projet

Face à une diminution importante de la fréquentation de programmes du 2^e cycle, surtout ceux destinés au personnel enseignant du secondaire général et face à une demande de formation de nature différente du milieu scolaire, une équipe composée de professeures et professeurs rattachés à trois départements de la Faculté d'éducation s'est engagée dans le développement d'une approche novatrice de formation continue. Le projet vise essentiellement l'élaboration d'un modèle permettant de poursuivre avec plus d'efficacité la mission universitaire d'offrir une formation continue au personnel du milieu de l'éducation. La méthodologie adoptée pour l'élaboration du modèle consiste à dégager de différentes expériences, réalisées sur la base de certains principes, une approche adaptée et originale, susceptible de consolider les ponts entre les besoins et l'offre de formation. Le projet s'est déroulé selon trois étapes intitulées la formation continue en partenariat, la diversification des activités et l'émergence d'un service. Ces étapes sont marquées par des formes d'organisation différentes qui ont permis d'explorer plus à fond des aspects particuliers de la formation continue dont le financement d'activités répondant aux attentes du milieu scolaire.

Au terme de ce projet où le modèle développé satisfait le milieu scolaire, la question de l'intégration d'un service de formation continue à la Faculté et de son fonctionnement à l'intérieur de celle-ci se pose avec beaucoup de pertinence. L'approche mise de l'avant s'appuie sur une démarche de collaboration avec le milieu scolaire pour les soutenir dans leurs actions en formation continue et ce, dans tous les domaines où œuvre la Faculté d'éducation. En raison du caractère collaboratif de la démarche mise en place, le modèle a pour titre « La formation continue accompagnée ».

1. *Problématique de la formation continue*

La problématique de la formation continue du personnel enseignant a sensiblement évolué depuis le début du projet. Toutefois, l'observation de la baisse de clientèle pour plusieurs programmes des 2^e et 3^e cycle demeure une réalité. On ne dispose pas d'études permettant de relier la baisse de fréquentation des programmes de formation continue créditée destinés au personnel enseignant à quelque facteur que ce soit. Cependant certaines hypothèses peuvent être avancées pour expliquer la diminution de l'intérêt des enseignantes et enseignants, particulièrement du secondaire à poursuivre des activités de formation, du moins selon la formule traditionnelle. Celle-ci peut être décrite par l'inscription à un programme de formation créditée de longue durée, s'offrant sur le campus universitaire, à raison de quelques heures par semaine, en dehors des heures de travail. Toujours, selon cette tradition, l'inscription se fait sur une base individuelle en fonction de programmes dont les contenus sont préétablis. Le désintérêt observé pour ce type de formation pourrait être attribuable à au moins trois phénomènes : 1) les changements apportés à la convention collective du personnel enseignant faisant en sorte de ne plus reconnaître au-delà du 7^e échelon, soit après 3 ou 4 années d'expérience, toute scolarité supplémentaire², 2) les décisions gouvernementales qui confient une responsabilité accrue aux employeurs pour le perfectionnement de leur main-d'œuvre, favorisant ainsi la prise en charge de la formation continue sur un plan collectif plutôt

² Nous ne connaissons pas d'étude permettant de faire un lien entre un bénéfice salarial et la fréquentation d'activités de formation continue créditées; toutefois nous avons constaté que les programmes de formation continue créditée qui conduisent à l'obtention d'un emploi régulier, à une promotion ou à une augmentation salariale comme ceux reliés à l'enseignement professionnel et à la gestion de l'éducation ont vu leur fréquentation s'accroître au cours des dernières années alors que le nombre d'activités de formation continue en enseignement au secondaire où la majorité des professionnels ne peuvent plus bénéficier d'augmentation salariale, a considérablement diminué. L'observation de professeurs de l'enseignement préscolaire et primaire d'une diminution importante de la moyenne d'âge dans leurs classes tend à confirmer cette hypothèse. D'ailleurs, les étudiantes de leurs groupes leur ont indiqué qu'elles optaient pour ce type de formation en bonne partie pour les gains salariaux encore possibles avant l'application définitive de la nouvelle convention collective en 2005.

qu'individuel³ et 3) les orientations de la politique de la formation continue du personnel enseignant qui élargit la définition de la formation continue à l'ensemble des actions et des activités qui permettent d'enrichir la pratique professionnelle (Gouvernement du Québec, 1999) et non uniquement la formation créditée.

Comme indiqué ci-dessus, certaines décisions ne sont pas de nature à encourager la formation continue; par contre, la loi sur la main-d'œuvre qui oblige tout organisme public ou privé dont la masse salariale est de plus de 1 million de dollars⁴, à consacrer 1 % de cette masse salariale à la formation de leur personnel (Gouvernement du Québec, 1995) et la nouvelle loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2003, articles 96,20 et 96,21) devraient encourager son essor. Par exemple, l'obligation pour toutes les enseignantes et tous les enseignants du Québec d'examiner annuellement leurs besoins de formation, et pour toutes les commissions scolaires de voir à y répondre constitue des incitatifs en ce sens. Ces informations indiquent que c'est aussi du côté d'une demande de nature différente, qui s'éloigne de la formule traditionnelle décrite précédemment qu'il faut chercher des explications à cette baisse de clientèle.

Un portrait récent de la situation du personnel enseignant, transmis à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) par le ministère de l'Éducation du Québec, traite de la question de la formation continue en ces termes : « la formation continue est à repenser, dans ses objectifs, ses contenus, ses modalités, son financement et ses instances » (Gouvernement du Québec, 2003, p.85). Les rédacteurs de ce rapport (Clermont Gauthier et M'hammed Mellouki) estiment que la responsabilité de cette formation doit être confiée aux établissements scolaires mais affirment aussi que les universités peuvent jouer efficacement et pleinement un rôle dans ce domaine. En temps ordinaire les universités devraient, selon ces auteurs, offrir des programmes de perfectionnement qui permettent au personnel enseignant de progresser sur des contenus

³ Diverses décisions gouvernementales comme la loi sur le développement de la main-d'œuvre (Québec, 1995), les orientations en matière de formation continue du personnel enseignant (MEQ, 1999) ou des recommandations d'organismes consultatifs tel le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002) sont quelques exemples des décisions qui ont modifié la donne quant à la formation continue du personnel enseignant.

⁴ Au moment de la première version de la loi, le montant de la masse salariale a été fixé à 250 000 \$. Ce montant a été haussé à 1 million le 1^{er} août 2004.

généraux comme l'enseignement stratégique, coopératif, etc. Néanmoins, au moment des réformes elles doivent s'ajuster aux besoins particuliers de formation en s'appropriant les caractéristiques de celles-ci; par exemple, les orientations, les approches pédagogiques et les modes d'évaluation proposés, de manière à offrir des activités qui favorisent leur implantation. Les auteurs pensent que les universités pourront alors soutenir le personnel enseignant dans leur démarche de compréhension de la réforme et d'adaptation à ses exigences⁵.

Effectivement, selon les communications avec les responsables de la formation continue des commissions scolaires, les nombreux changements apportés dans le système scolaire par la réforme du curriculum, tant sur le plan de l'appropriation de ses nouvelles orientations (approche par compétences, différenciation pédagogique, interdisciplinarité, etc.) que sur le plan de l'adoption de nouvelles pratiques pédagogiques, les amènent à exprimer des besoins pour des formations pointues, rapidement disponibles et rapidement transférables dans la pratique. Comme le souligne un interlocuteur du milieu scolaire « on est en situation de survie », « les enseignants ont tellement de nouveaux contenus à s'approprier » qu'ils ne peuvent opter pour une formation de longue durée axée sur la compréhension en profondeur d'un même sujet.

Une autre contrainte, pour le moins importante, freine la demande en faveur d'une formation de longue durée. Les commissions scolaires disposent de budgets restreints pour assurer la formation continue de leurs ressources. Le montant alloué par enseignant correspond à peine aux droits de scolarité d'un cours de 3 crédits. S'il faut tenir compte des coûts de libération, ce montant ne permet pas d'envisager une formation de longue durée. Les formations d'une ou deux journées offertes lors des journées pédagogiques ont alors tendance à être nettement privilégiées.

⁵ Il faut souligner ici que les auteurs semblent attribuer aux universités le rôle d'assister le ministère de l'Éducation dans l'implantation des réformes sans égard à la critique qu'elles peuvent en faire, sur le plan des choix retenus par exemple, une position qui ne fait pas l'unanimité dans le milieu universitaire (Boutin et Julien, 2000).

Les réformes conditionnent également la demande de formation par le fait que tout le personnel enseignant est concerné. On ne parle plus d'individus ici et là, intéressés à se perfectionner sur une question ou une autre. Ce sont des groupes rassemblés selon différents critères qui ont besoin d'une formation sur un même contenu. Il n'est pas rare à ce moment-là que les commissions scolaires identifient dans leur plan de perfectionnement des activités de formation obligatoires. Par exemple, tous doivent connaître la nouvelle politique d'évaluation des apprentissages et ses implications pour les pratiques pédagogiques. D'autres formations sont ciblées pour des groupes particuliers, par exemple les spécialistes, des enseignants réunis en équipe cycle, etc. Mais peu importe l'origine de la demande ou le groupe concerné, on constate que le recrutement des personnes participantes et l'offre de formation sont maintenant davantage sous la responsabilité de l'employeur et tiennent davantage compte du développement organisationnel. En tant qu'institution de formation, l'Université doit s'ajuster à cette nouvelle réalité en ayant comme interlocuteurs les responsables de la formation continue plutôt que les individus que l'on recrute un à un. À l'instar de Gauthier et Mellouki (Gouvernement du Québec, 2003) et comme le montre notre expérience de la dernière décennie, nous pensons que les universités ne peuvent jouer efficacement et pleinement leur rôle en formation continue que si elles resserrent leurs liens avec les milieux scolaires.

Il faut aussi souligner qu'en élargissant la définition de la formation continue à « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle », le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1999) n'incite pas les commissions scolaires à recourir aux formations universitaires crédités plus qu'à tout autre type de formation. De plus, celui-ci laisse aux employeurs la responsabilité d'apprécier les formations ultérieures à la formation continue et d'en tirer parti pour la sélection du personnel et pour l'attribution des tâches. Ces dispositions favorisent l'intervention d'acteurs diversifiés. L'Université doit donc redéfinir son rôle si elle souhaite y conserver une place importante. Les écrits sont cependant peu loquaces sur le rôle des facultés d'éducation dans la formation continue du

personnel scolaire. Par exemple, les orientations du ministère de l'Éducation (*ibid*, 1999) le définit de la manière suivante :

participer à la concertation qui s'établit entre les établissements d'enseignement, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation
offrir des activités de formation continue
participer à des travaux de recherche effectués en collaboration avec des enseignantes et des enseignants.

L'établissement de partenariats avec le milieu scolaire est souvent vu comme la nouvelle voie à emprunter pour réaliser la mission éducative (Day, 1999; Lessard et Lévesque, 1998; Rioux-Dolan, 2004) mais nulle part il n'est fait mention des sources de financement de ces activités qui, de plus ne conduisent pas, la plupart du temps, à des formations subventionnées.

Le virage vers des formations non créditées comporte des défis sur plusieurs plans. D'abord, il y a nécessité d'un recours plus extensif à l'analyse des besoins de formation dans le but d'offrir des activités qui s'ajustent aux paramètres des différents contextes de travail et ce, même si elle ne dure qu'une demi-journée. Un autre changement majeur; les personnes ressources ne travaillent plus dans la perspective de sanctionner l'acquisition d'un savoir en vue de l'obtention d'un grade mais cherche plutôt à soutenir l'amélioration des pratiques, et ce, en ayant en tête tout autant le développement des compétences individuelles que celui de l'organisation.

La nouvelle demande de formation modifie également les modalités de l'offre de formation. Les activités se déroulent généralement sur les lieux de l'emploi et selon l'horaire de travail. Comme le transfert des connaissances est souvent favorisé par une alternance entre la théorie et la pratique, les formations s'étalent dans le temps pour permettre aux personnes participantes de faire des mises à l'essai dans leurs classes et évaluer leurs résultats, à la lumière des cadres théoriques proposés et rediscutés. La formation se trouve ainsi intimement liée à la pratique pédagogique.

L'expression d'une demande de nature différente remet donc en question le modèle traditionnel de la formation continue et requiert des ajustements substantiels de la part des universités. Les efforts mis dans le développement d'une nouvelle approche découlent des constats réalisés sur la situation de la formation continue mais aussi d'un certain nombre de postulats adoptés par l'équipe conceptrice du projet, lesquels sont présentés dans les sections suivantes.

2. *Fondements du projet*

Trois grands principes fondent les assises du projet : 1) la reconnaissance de l'expertise professionnelle des personnels concernés quant à leurs besoins de formation, 2) les bénéfices d'une approche réflexive pour formuler une formation signifiante, transférable et durable et pour progresser dans l'amélioration de sa pratique et 3) la nécessité de mettre en œuvre une structure organisationnelle permettant de répondre avec souplesse et efficacité aux besoins tel qu'ils sont formulés dans le contexte actuel de la pratique professionnelle. Ces fondements sont issus d'une analyse des écrits portant sur les grands courants de pensée du domaine de la formation des adultes ainsi que de l'expérience acquise par l'équipe conceptrice du projet en formation continue et en recherche de type collaboratif.

3. *Objectifs visés*

Les objectifs du projet s'inscrivent dans le prolongement des fondements énumérés ci-dessus. Ils consistent :

- 1) à dégager avec les partenaires une approche de formation continue adaptée et originale
- 2) à mettre à l'essai et évaluer, à travers différentes pratiques, cette approche de formation
- 3) à élaborer des modèles de formation dans lesquels se reconnaissent tous les partenaires et
- 4) à implanter une structure souple, efficace et cohérente avec les modèles élaborés.

Tous les objectifs sous-tendent une collaboration étroite avec les partenaires du milieu scolaire ainsi qu'une adaptation de la réponse aux besoins de formation selon une formule

susceptible d'avoir des retombées de part et d'autre. Selon les fondements énoncés et ces objectifs, une méthodologie empruntée à la recherche collaborative est mise en œuvre dans le but de nouer un véritable partenariat de formation continue entre l'université et le milieu scolaire.

4. Méthodologie et résultats

La méthodologie utilisée pour parvenir à dégager une approche novatrice de formation continue pour le personnel du milieu de l'éducation a toujours consisté à faire émerger une approche adaptée et originale de différentes expériences de formation continue. Cette approche visait à consolider les ponts entre les besoins et l'offre de formation. La supervision du projet dans son ensemble a été constamment assurée par une équipe de coordination réunissant les professeurs engagés dans le projet. Cependant, la structure mise en place s'est quelque peu éloignée du devis initial parce que les fonds obtenus n'ont pas permis de déployer un fonctionnement d'une envergure aussi importante que celle qui était prévue dans la demande d'aide financière. Par exemple, l'idée d'équipes de développement et de recherche en partenariat avec le milieu scolaire dont le rôle consistait à soutenir les équipes projets de chacun des secteurs d'activités a dû être mise de côté.

La présentation de cette section fait d'abord état du projet selon trois phases marquées chacune par des préoccupations et des façons de faire différentes. La description de ces phases permet d'obtenir un aperçu général de l'évolution du projet sur le plan méthodologique et de la réflexion sur l'approche. La description de la troisième étape est plus élaborée parce qu'elle intègre toutes les dimensions du projet et pas uniquement les aspects qui ont évolué.

Il faut souligner qu'une étude préalable au projet a eu lieu au cours de l'année qui précède son début. Celle-ci a été réalisée grâce à une aide financière de la Faculté. Elle a, entre autres, permis d'identifier des conditions de réussite de la formation continue du point de vue d'acteurs du domaine et selon les écrits scientifiques.

4.1 Première phase : la formation continue en partenariat (2000-2002)

La première phase du projet s'est caractérisée par la mise en place d'une structure opérationnelle et d'une coopération très étroite avec quelques intervenants du milieu scolaire.

Au cours des deux premières années, la structure opérationnelle du projet est la suivante : des équipes-projet sont constituées en fonction de sujets d'intérêt pour des partenaires des milieux scolaire et universitaire. Ces équipes milieu scolaire/milieu universitaire travaillent ensemble au développement d'activités de formation significatives, transférables et durables. La réalisation d'activités est souvent précédée de quelques rencontres, généralement deux ou trois, visant à définir les besoins de formation et les modalités d'atteinte des objectifs fixés. Les partenaires déterminent également les responsabilités de chacun. Il ne va pas de soi, par exemple, que la formation pourra être entièrement ou en partie offerte par les ressources universitaires. Toutes les décisions importantes sont prises en concertation même en ce qui concerne le partage des coûts relatifs au temps investi dans les activités de planification et de formation. Ainsi, les partenaires du milieu scolaire contribuent au financement des activités selon une proportion jugée raisonnable par les deux parties. Un rapport du projet est acheminé au responsable de la commission scolaire concerné (voir exemple, appendice I).

À cette étape ce sont les professeurs engagés dans le projet qui effectuent les contacts avec le milieu scolaire, s'impliquent dans la réalisation des rencontres de planification et même participent aux formations. Un des professeurs s'investit davantage dans la coordination et la gestion du projet. Cette fonction est d'ailleurs assumée à tour de rôle. Le professeur coordonnateur visite, souvent avec un collègue, des responsables de formation continue de commissions scolaires pour présenter les caractéristiques du projet et explorer les possibilités de collaboration. C'est souvent au cours de ces rencontres que se définissent les thèmes sur lesquels les partenaires vont par la suite travailler. Mais le travail de ceux-ci est rendu plus difficile en raison d'un boycottage par le milieu scolaire

de toute activité dépassant les tâches régulières. Ce boycottage constitue un moyen de pression syndical en vigueur dans toute la province.

Au cours de cette première phase, l'équipe élabore des propositions de formation créditée à partir du microprogramme de 2^e cycle de révision du curriculum scolaire (15 crédits) en adaptant ses objectifs aux préoccupations présentes dans le milieu scolaire. Par exemple, pour l'une des adaptations du microprogramme concerne la réalisation d'un plan de réussite (voir appendice II).

La formule de concertation très étroite adoptée lors de la première phase, quoique très intéressante pour nouer des liens serrés avec le milieu scolaire, comporte certains désavantages. Elle demande un investissement très important en temps, souvent des mêmes personnes, sans qu'il y ait en contrepartie des retombées jugées suffisantes quant au nombre d'activités mises sur pied et au nombre de journées de formation offertes. Il n'y a pas non plus pour chacune des activités plusieurs personnes rejointes, parfois seulement trois ou quatre. Les actions de ces premières années requièrent donc un investissement en temps très substantiel des professeurs engagés dans le projet et ont une portée restreinte quant aux nombres d'activités et de personnes participant aux formations. De plus, comme les ententes de formation se concluent par des activités non créditées, donc non subventionnées, le temps investi par les professeurs dans le cadre du projet n'est pas reconnu dans leur tâche d'enseignement. Cette réalité amène une surcharge de travail pour les personnes concernées. En surcroît, les tâches des partenaires du milieu scolaire étant définies selon un mode de fonctionnement différent, leurs attentes dépassent parfois les disponibilités des professeurs. Ceux-ci s'attendent à ce que les gens du milieu universitaire consacrent aux activités au moins autant de temps qu'eux.

Le financement des activités par le milieu scolaire se bute aussi à l'habitude qu'il n'y ait pas de déboursés de leur part dans le contexte d'une recherche ou d'un projet subventionné.

Les retombées de ces deux premières années sur le plan des relations avec les commissions scolaires environnantes sont toutefois importantes : des liens durables sont noués avec les personnes clés de ces milieux et la connaissance de leurs besoins de formation s'est accrue. Les expériences conduites en partenariat permettent de modifier l'image du professeur « dans sa tour d'ivoire ». Il est moins perçu comme celui qui apporte la connaissance littéraire, « la théorie », et est davantage considéré comme un collaborateur qui peut guider la réflexion sur la pratique. Cette étape s'est aussi avérée essentielle pour mieux comprendre la problématique de la formation continue en milieu scolaire. Elle a permis d'explorer plus à fond le fonctionnement des formules de formation non créditée. Par exemple, les ressources professorales doivent s'adapter à un enseignement dont l'objectif n'est pas de sanctionner l'acquisition d'un savoir en vue de l'obtention d'un grade.

Le projet introduit aussi des changements de vision des responsables de la formation continue des milieux de pratique quant aux services offerts par la Faculté d'éducation; il est possible de faire appel à des ressources universitaires pour obtenir une formation sur mesure.

C'est aussi au cours de ces deux premières années que sont jetées les bases organisationnelles du projet. L'équipe travaille avec le Bureau de liaison entreprises-université (BLEU) et le Service des finances pour déterminer le fonctionnement du projet. Comme en l'an 2000, le Fonds des grandes innovations pédagogiques est considéré comme un fonds de recherche et non un fonds relié au service à la collectivité, la gestion du projet est structurée comme tel. Pour le Service des finances de l'Université, les commissions scolaires participantes ont un statut de donateurs. Des ententes écrites sous la forme de contrat indique leur contribution et la façon dont celle-ci sera dépensée. La structure financière adoptée sera conservée presque jusqu'à la fin du projet mais causera des difficultés de gestion en raison des règles administratives qui se sont avérées difficiles d'application dans le cadre de ce projet d'innovation pédagogique. Par exemple, selon une des règles d'un projet de recherche, toutes les dépenses relatives à une activité doivent être attribuées au compte du donateur qui en a bénéficié. Cette règle complique la

gestion comptable du projet parce qu'elle rend nécessaire la répartition sur chacun des comptes des coûts attribuables à l'ensemble du projet, ce qui n'est pas toujours facile à déterminer.

Il faut mentionner que la gestion comptable du projet a requis beaucoup d'énergie de la part de la professeure responsable, des professionnelles ainsi que de la secrétaire qui s'occupait d'acheminer les réquisitions. Peut-être est-ce causé par le caractère particulier de ce projet mais une bonne partie des transactions effectuées ont été revues, soit parce que le formulaire employé était jugé inapproprié, soit parce que la mise à jour du budget tardait à se faire. À quelques reprises les procédures dictées étaient même remises en question selon les personnes à qui l'on s'adressait.

4.2 Deuxième phase : la diversification des activités (2002-2003)

Lors d'une deuxième étape, l'équipe de coordination du projet décide d'engager une professionnelle de recherche à demi-temps. Cette décision arrive au bon moment, car les professeurs à l'origine du projet commencent à être essoufflés de mener de front l'ensemble des opérations du projet tout en continuant d'assumer leurs fonctions régulières.

La professionnelle engagée reçoit le mandat de faire la promotion du projet auprès des commissions scolaires, de trouver les personnes ressources correspondant aux besoins exprimés et de planifier avec celles-ci l'offre de formation. Cette personne soutient aussi les responsables du projet sur certains aspects administratifs, tels la rédaction des contrats, des factures et le suivi des formations. Elle collabore aussi à la mise sur pied d'un site Web (www.usherbrooke.ca/vers/focus) visant à mieux faire connaître le projet.

Au cours de cette deuxième étape, on assiste à la mise sur pied d'activités dont les thèmes sont plus diversifiés. De nouveaux créneaux sont initiés, telles des formations en rapport avec l'insertion professionnelle, le domaine de l'univers social, en lecture, etc. La demande en provenance du milieu scolaire se développe, mais les difficultés pour trouver

les personnes ressources sont importantes. Pour plusieurs formations, il est nécessaire de faire appel à des personnes qui ne sont pas des professeurs réguliers à l'Université, soit des personnes chargées de cours, des personnes enseignantes du milieu scolaire ou encore des professionnels qui sont à leur compte. On constate aussi que ce sont encore les commissions scolaires environnantes qui continuent d'être les principaux partenaires de formation. Il semble très difficile de développer des contacts avec les milieux scolaires qui sont situés à plus de 30 kilomètres de l'Université. À cette étape, les coûts de formation sont partagés avec le milieu scolaire, souvent selon une proportion de 50 %, incluant le temps investi pour la professionnelle. La présence de personnes formatrices qui ne sont pas des professeurs réguliers amène à établir des tarifs horaires correspondant à ceux des charges de cours, moins le temps normalement alloué à l'évaluation des apprentissages puisque cette dimension n'est pas touchée dans les activités mises sur pied. Auparavant, le temps investi par les personnes ressources de l'université était calculé selon un tarif horaire inférieur à celui d'une charge de cours mais le temps alloué à la planification et la préparation des formations était comptabilisé. Comme on le verra plus loin, ce mode de tarification a été remis en question pour adopter une formule où les coûts sont établis à l'avance. Le type de collaboration se modifie aussi quelque peu. Les analyses de besoins sont toujours effectuées avec beaucoup de soin mais moins de temps est consacré à des activités réalisées en partenariat. On laisse aussi tomber progressivement la notion d'équipes projets, une structure jugée trop lourde, compte tenu de la disponibilité limitée des professeurs réguliers associés au projet.

4.3 La troisième phase : l'émergence d'un service (2003-2004)

La dernière et troisième phase du projet qui correspond à sa dernière année d'existence, est marquée par la volonté de vérifier sa pérennité au-delà de la période d'aide financière. Le poste de professionnel de recherche à demi-temps devient un poste à temps complet . Une autre personne occupe maintenant ce poste. L'équipe du projet est, lors de la phase trois, composée de trois professeurs et d'une personne professionnelle à temps complet.

⁶ Il faut souligner ici la difficulté à trouver une personne professionnelle intéressée à occuper à demi-temps les fonctions décrites précédemment.

Trois professeurs se sont retirés, madame Céline Garant est devenue doyenne et messieurs Louis-Marie Ouellette et Roland Viau ont redéfini leurs priorités. Les trois professeurs présents depuis le début du projet forment l'équipe de coordination, laquelle continue de se réunir environ une fois par mois.

À cette phase du projet, alors que le modèle de formation est maintenant mieux défini, des efforts plus importants sont consacrés à l'accroissement du nombre d'activités de formation et du financement qu'elles génèrent. De nouvelles stratégies sont mises en œuvre : production de documents promotionnels, détermination d'une tarification visant à dégager une marge de profit, proposition d'activités créditées et non créditées prédéfinies à titre d'exemples et développement du réseau au-delà des commissions scolaires environnantes. Le projet se développe sur le plan pédagogique et organisationnel, mais en intégrant bon nombre d'acquis des années précédentes. Puisque cette dernière étape est primordiale pour la définition d'un modèle de formation continue novateur et sa mise en œuvre dans une perspective de pérennité, les dimensions centrales y sont présentées de façon plus détaillée.

4.3.1 Promotion

Cette étape est marquée par plusieurs nouvelles actions visant à accroître la notoriété du projet.

A l'externe

À la suite de la suggestion de la professionnelle qui a constaté la faible réceptivité du milieu scolaire à la présentation du projet en tant que recherche-action, l'équipe décide d'identifier celui-ci à un service de formation continue. L'équipe de coordination s'entend pour le nom Service FOCUS, un nom qui permet une présentation plus rapide et se retient plus facilement qu'« un projet d'innovation pédagogique pour le développement d'une approche novatrice Un dépliant promotionnel (voir appendice III) reprenant la présentation graphique du site Web est produit avec la

collaboration du Service de soutien à la formation et le Service des communications. Il est distribué à plusieurs commissions scolaires. Il devient aussi un outil intéressant lors des visites en milieu scolaire pour renforcer la crédibilité de la professionnelle du Service. Comme les interlocuteurs sont concernés par la formation de tout leur personnel (enseignant et non enseignant), il est également décidé d'ouvrir les possibilités d'offres de formation au personnel non enseignant. En fait, la formation peut être offerte dans tous les domaines où œuvre la Faculté d'éducation. Le message communiqué aux commissions scolaires est qu'il est possible, en communiquant avec le Service FOCUS, de trouver des ressources pouvant répondre aux besoins de formation du domaine de l'éducation.

Pour accroître les retombées des contacts effectués auprès des responsables de la formation continue, il est convenu de proposer des activités de formation sur des thèmes souvent demandés par le milieu scolaire. Des professeurs qui détiennent des expertises dans ces domaines sont sollicités pour l'élaboration d'une brève description d'activités s'étalant sur une, deux ou trois journées, la durée habituellement demandée par les commissions scolaires. Cette nouvelle façon de faire vise à rendre plus concrets les échanges sur des collaborations éventuelles et accroître l'efficacité de l'organisation d'activités de formation. L'employeur obtient ainsi plus rapidement une idée précise des champs où nous pouvons œuvrer et des questions auxquelles ces formations peuvent répondre; de plus, il connaît le nom des personnes ressources disponibles, la durée potentielle d'une activité de formation de même que les coûts qu'elle engendre. Le document mentionne aussi que chaque activité peut être remaniée pour mieux répondre aux besoins du milieu. Ce catalogue renferme actuellement plus d'une vingtaine d'activités portant sur une quinzaine de thèmes différents et est conçu pour être constamment enrichi de nouvelles propositions (voir le catalogue à l'appendice II). La liste des activités possibles et leur description est insérée dans une pochette promotionnelle de l'Université. La pochette renferme aussi les dépliants de la formation créditée. Des schémas des programmes possibles selon le corps d'emploi sont également en préparation pour faciliter la compréhension des cheminements en formation continue créditée.

Pour tous les écrits promotionnels (dépliants, propositions d'activités, schémas) la présentation se situe du point de vue des responsables de la formation continue du milieu scolaire. Par exemple, les thèmes et les descriptions rejoignent les préoccupations du milieu plutôt que d'être rédigés en fonction des contenus de programmes. Ainsi, une activité dans le domaine des arts plastiques fait le lien avec des préoccupations d'évaluation et d'interdisciplinarité plutôt que d'être exclusivement centrée sur la discipline de manière à répondre aux questionnements actuels suscités par la réforme.

Selon les quelques semaines d'utilisation du document, on peut déjà affirmer que le catalogue constitue un excellent outil de promotion. Les commissions scolaires visitées ont toutes demandé des copies supplémentaires pour distribuer dans les écoles et les centres de formation ainsi qu'auprès des conseillères et conseillers pédagogiques. Plus de deux cents pochettes ont été postées à une dizaine de commissions scolaires. À la suite de ces envois, effectués surtout en mai et juin 2004, une dizaine d'activités font déjà l'objet d'une demande. Si l'on compare cette réponse à celle des années antérieures, il semble bien qu'il s'agisse d'un outil efficace.

La présence de la professionnelle à deux rencontres nationales des gestionnaires sur la réforme en éducation (octobre 2003 et avril 2004) permet également de mieux faire connaître le projet et de nouer des contacts avec des personnes responsables de la formation continue. Ces rencontres sont aussi des occasions d'être mieux informé de l'évolution de la réforme et des préoccupations des gestionnaires pour la formation continue.

A l'interne

Au cours de cette dernière année, plusieurs présentations sont faites tant à la Faculté d'éducation que dans d'autres services et facultés. Une rencontre entre doyens de

plusieurs facultés⁷ et le vice-doyen à l'enseignement et à l'innovation pédagogique de la Faculté d'éducation permet de mieux faire connaître les orientations de la formation continue de cette faculté ainsi que les actions entreprises dans le cadre de ce projet. La tournée de tous les départements de la Faculté permet aussi d'accroître la connaissance de leurs créneaux de formation, en particulier au deuxième cycle. Cette tournée favorise également le recrutement de personnes ressources intéressées à développer des offres de formation, dont plusieurs sont incluses dans le catalogue mis à la disposition des commissions scolaires. Une présentation du Service FOCUS dans le cadre des travaux du Comité facultaire de la formation professionnelle continue⁸ fait aussi mieux connaître les objectifs du projet et ses retombées pour le développement de la formation continue. À noter que la professionnelle rattachée à FOCUS est membre régulier de ce Comité qui s'affaire à développer un plan facultaire de formation continue.

Des présentations du Service FOCUS ont également été réalisées lors de consultations auprès de diverses personnes; par exemple auprès du vice-recteur à l'enseignement Denis Marceau, du vice-recteur adjoint, André Reid et de l'adjoint au vice-rectorat à l'administration, Alain Webster. Le Bureau de liaison entreprise-université, par l'entremise de madame Hélène Lussier-Beaulieu et d'autres interlocuteurs extérieurs à la Faculté telles les personnes du Service des communications, des finances et des ressources humaines connaissent aussi ce projet des grandes innovations pédagogiques.

Ces efforts pour une meilleure notoriété du Service FOCUS par les membres de la communauté universitaire produisent déjà des résultats intéressants. Par exemple, des professeurs parlent de ce service lors de leurs contacts avec le milieu scolaire et d'autres réfèrent des demandes au Service FOCUS. Certains se disent très heureux de pouvoir transférer des demandes qu'ils n'ont pas toujours le temps d'examiner sur-le-champ. La

⁷ Ont participé à ces rencontres avec le vice-doyen André Beauchesne, monsieur André Reid, vice recteur adjoint, madame Johanne Sarrazin, ancienne vice-rectrice et conseillère du doyen de la Faculté d'éducation physique et sportive en matière de formation continue, monsieur Bernard Chaput, doyen de la Faculté des lettres et des sciences humaines, monsieur Paul Deshaies, doyen de la Faculté d'éducation physique et sportive et madame Céline Garant, doyenne de la Faculté d'éducation.

⁸ Le Comité facultaire de la formation professionnelle continue est un comité consultatif regroupant les responsables de programmes de formation continue. En 2003-2004, ses travaux ont porté sur les composantes d'un plan facultaire de la formation continue.

professionnelle se charge de mieux cerner le besoin et voir comment il serait possible d'y répondre. Cette action permet d'éviter la référence à plusieurs personnes et de faire progresser plus rapidement la demande de formation. Des personnes, même d'autres facultés, communiquent à l'occasion avec la professionnelle pour obtenir des informations sur la situation de la formation continue du personnel du milieu de l'éducation et sur le traitement de certaines demandes comme la reconnaissance des acquis et de certains aspects administratifs de la formation continue non créditée. La tournée auprès des responsables de la formation continue de chaque département permet aussi d'identifier des inquiétudes : « Ce service peut-il être en concurrence avec les offres de formation créditée déjà existantes? Y a-t-il un risque que le service de formation, principalement axé sur la formation non créditée, entraîne simplement une érosion de la clientèle qui opte actuellement pour la formation créditée? ». « Qui financera ce service lorsque le projet ne sera plus subventionné? ». Ces questions et bien d'autres sont soulevées lors des communications avec la professionnelle et lors des rencontres du Comité facultaire de la formation professionnelle continue.

4.3.2 *Financement*

Les pratiques se modifient aussi sur le plan du financement au cours de la dernière phase. Il *est* maintenant convenu de charger au milieu scolaire un tarif fixe permettant aux commissions scolaires de connaître à l'avance les montants qu'elles devront investir dans la formation. Une grille tarifaire régressive permet au Service FOCUS d'obtenir un gain de 12 à 30 % sur les coûts chargés, selon la durée des formations, tel que l'illustre le tableau suivant. Les tarifs quotidiens et le pourcentage des gains obtenus diminuent au fur et à mesure que le nombre de journées de formation pour une même activité augmente. Cette régression a été adoptée parce que les coûts fixes tels ceux reliés à l'analyse de besoins et au recrutement des personnes ressources sont amortis sur de plus longs termes. La structure de la grille tarifaire visait aussi à encourager les organismes à conclure des

ententes de plus longue durée⁹. Les gains représentent la différence entre le paiement de la personne ressource (700 \$ par jour) et les coûts chargés à l'organisme. Les coûts de déplacement, de repas et de photocopies (remboursés à la personne ressource) sont assumés par l'organisme, tel que le prévoit le contrat type du Service FOCUS¹⁰.

Tableau I Gains pour le Service FOCUS selon
la grille tarifaire adoptée en juin 2003

Durée de la formation et tarif quotidien	Tarif chargé	Coût de la personne ressource	Gain
Si demi-journée	500\$	350\$	150 \$(30%)
Si une journée	950\$	700\$	250 \$(26 %)
Si deux jours (900 \$/jour)	1 800 \$(2 jours)	1400 \$(2 jours)	400 \$(22 %)
Si trois jours (850 \$/jour)	2 550 \$(3 jours)	2 100 \$(3 jours)	450 \$(3 jours) (17,6%)
Si quatre jours (850 \$/jour)	3 400 \$(4 jours)	2 800 \$(4 jours)	600 \$(4 jours) (17,6%)
Si 5 jours ou plus (800 \$/jour)	4 000 \$(5 jours)	3 500 \$(5 jours)	500 \$(5 jours) (12,5 %)

Les tarifs présentés ci-dessus sont comparables à ceux de firmes privées dans le domaine de l'éducation. Les informations obtenues auprès de quelques personnes du milieu scolaire indiquent qu'elles paient généralement entre 750 et 1 000 \$ par journée de formation. Une recherche sur Internet montre aussi que les firmes les plus populaires du domaine de l'éducation chargent autour de 1 000 \$ par jour.

Combien de journées de formation au tarif FOCUS faudrait-il pour assurer la rentabilité d'un service de formation continue? Des estimations des revenus nécessaires à l'autofinancement d'un service de formation continue sur la base des nouvelles grilles

⁹ On peut constater, après une année d'essai que la diminution du tarif quotidien au fur et à mesure que le nombre de journées demandées augmente n'incite pas les commissions scolaires à demander plus de journées de formation car les coûts additionnels les plus importants sont les coûts de libération lorsque celles-ci ont lieu en dehors des journées pédagogiques.

¹⁰ À la suite d'une collaboration avec le Bureau de liaison entreprise université (BLEU) et des conseils du vice-recteur adjoint à la formation continue, un contrat type plus élaboré que les protocoles précédents a été adopté (voir appendice III).

tarifaires et en tenant compte du salaire d'une ou d'un professionnel d'expérience à temps complet, de même que des honoraires versés aux formateurs, montrent qu'il faudrait, avec un gain d'environ 20 %, un chiffre d'affaires annuel d'au moins trois cent mille dollars (300 000 \$), soit environ 350 journées de formation pour obtenir un autofinancement. Il est intéressant de souligner qu'une comparaison des revenus générés via la grille tarifaire de FOCUS et ceux qui nous proviennent des subventions gouvernementales montre qu'un très peu petit nombre de participants (environ 7) en formation créditée permet de générer des profits supérieurs à ceux d'une formation non créditée comportant le même nombre d'heures de formation (voir tableau suivant).

Tableau II
Revenus d'une formation créditée versus revenus d'une formation non créditée via le Service FOCUS

Surplus si c'est de la formation créditée (après avoir payé la personne formatrice au tarif de chargé de cours, environ 6 496,63 \$ (3 crédits) en décembre 2003)	Surplus si c'est de la formation non créditée (selon la grille tarifaire de FOCUS) (tarif sur une base quotidienne)
Attribution facultaire pour le 2 ^e cycle, de type cours : 1EETP:=10877\$ ¹¹ Si 1 crédit, 6 participants : 10 \$ 7 participants : 373 \$ 8 participants : 736 \$ Si 2 crédits, 6 participants : 20 \$ 7 participants : 745 \$ Si 3 crédits, 6 participants : 30 \$ 7 participants : 1019 \$	Si 15 heures : 550 \$ Si 30 heures : 600 \$ Si 45 heures : 750 \$

Ces chiffres ne tiennent cependant pas compte, ni d'un côté ni de l'autre, des coûts reliés à la gestion des activités (les services de secrétariat par exemple) ni des frais de déplacement, de repas, de reprographie puisque dans le cas du Service FOCUS, ils sont

¹¹ Ce montant est tiré de l'annexe 11 du document « L'offre de Service en formation continue » (mai 2003) rédigé par André Reid, vice-recteur adjoint à la formation continue.

défrayés par l'organisme. Ces chiffres sont apportés simplement pour illustrer l'écart important entre les revenus générés par ces deux types de formation.

La comparaison des coûts et des revenus d'une formation créditée versus une formation non créditée permet aussi de constater le phénomène suivant : il est plus avantageux pour un client d'opter pour une formation non créditée lorsque le nombre de participants est petit. On peut voir dans le tableau suivant le seuil où il peut être avantageux pour celui-ci de recourir à la formation créditée. Comme les frais de scolarité comportent des frais fixes peu importe le nombre de crédits, la comparaison est faite pour une inscription à 1, 2 ou 3 crédits.

Tableau III Comparaison des coûts d'une formation créditée et non créditée

Coût pour la formation créditée (par personne) incluant les frais pour l'ouverture de son dossier	Tarif FOCUS (tarif à la journée)	Seuil où il peut être avantageux pour le client de recourir à la formation créditée
Si 1 crédit : 125,90 \$	Si 15 heures: 2 250\$	17 participants et moins (18X125,90\$= 2 266,20 \$)
Si 2 crédits: 201,80\$	Si 30 heures : 4 000 \$	19 participants et moins (20X201,80 \$=4 036\$)
Si 3 crédits : 276,83 \$	Si 45 heures : 6 000 \$	21 participants et moins (22X276,86\$ = 6 090,96 \$)

Malgré l'avantage financier de la formation créditée, il est loin d'être certain que le choix de ce type de formation doit constituer le seul facteur de décision tant pour la commission scolaire que pour l'Université. Pour les commissions scolaires qui défrayaient les coûts de libération pour le temps consacré à la formation incluant le temps pour des lectures et les productions soumises à l'évaluation, les coûts de la formation créditée sont beaucoup plus

importants qu'ils ne paraissent à première vue parce qu'ils ne se limitent pas aux seuls coûts reliés à l'inscription. Pour l'Université, il n'est pas intéressant d'offrir de la formation créditée à des participants qui ne sont pas motivés à investir dans l'évaluation de leur apprentissage. Ainsi la décision de la formation créditée mérite d'être prise par les individus et non leurs employeurs.

Étant donné l'intérêt sur le plan financier d'obtenir des inscriptions à de la formation créditée, le Service FOCUS envisage de former des groupes mixtes composés de personnes qui demandent une formation créditée et d'autres pas. Avec l'accord de la direction de l'Université, c'est le Service FOCUS qui défrayerait les droits de scolarité des personnes intéressées à de la formation créditée lorsque l'employeur assume déjà les coûts de formation d'un groupe de formation non créditée. Comme le montre l'appendice IV, il s'agit de la troisième formule possible pour la composition d'un groupe de formation continue, les autres étant basées sur la composition de groupes homogènes en formation créditée et en formation non créditée. Une quatrième formule pourrait exister, celle où il y aurait dans un groupe d'une formation créditée des individus qui ne sont pas intéressés à cette forme de reconnaissance. Toutefois, il n'y a pas eu de décision prise face à cette option. Il faudrait entre autres se demander si le coût chargé à l'employeur pour les personnes participantes non inscrites à de la formation créditée serait le même que celui des personnes inscrites à de la formation créditée.

Les paragraphes précédents démontrent que l'autofinancement est beaucoup plus facile à atteindre en formation créditée mais la formation non créditée se justifie sur bien d'autres plans que l'intérêt financier. Ces formations sont des occasions de rapprochement entre les milieux scolaire et universitaire dont quelques-unes des retombées sont présentées ci-après. De plus, celles-ci peuvent favoriser le recrutement d'individus qui souhaitent poursuivre un approfondissement des apprentissages amorcés lors de ces formations de courte durée. Il faut aussi s'interroger sur les façons de convaincre les employeurs et surtout les personnes participantes, à s'engager dans des activités créditées lorsque plusieurs facteurs les découragent à le faire.

On peut aussi se demander quels sont les enjeux d'une participation ou d'une absence de participation à la formation continue du personnel du milieu de l'éducation? Cette question fait actuellement l'objet de réflexions au sein du Comité facultaire de la formation professionnelle continue mais déjà quelques retombées potentielles d'une participation à la formation continue non créditée peuvent être identifiées :

accroître la compréhension des problèmes et défis rencontrés par le milieu scolaire dans le but d'améliorer les programmes de la formation initiale et continue

favoriser la collaboration avec le milieu scolaire pour différents projets (collaboration à l'intérieur des cours et des stages, recherche, demandes de subventions communes, etc.)

permettre à des professeurs de raffiner leur expertise dans des domaines d'intérêt de la formation continue et leur capacité à bien répondre aux besoins du milieu

À l'inverse de ces retombées potentielles, on peut certainement faire l'hypothèse qu'une absence de participation produira un recul important par rapport aux dimensions mentionnées ci-dessus.

4.3.3 Réponse à l'offre de formation

Cette section aborde les attentes du milieu scolaire, le recrutement des personnes ressources et le type de formules pédagogiques privilégié.

Les attentes du milieu scolaire

¹² Les contacts réalisés dans le cadre de ce projet ont d'ailleurs donné lieu à des ententes de collaboration pour la formation initiale: construction de scénarios d'apprentissage conçus par des étudiantes et des étudiants de la troisième année pour une expérimentation par des enseignantes et des enseignants du primaire; expérimentation d'un logiciel d'apprentissage en géométrie; entente pour une recherche sur l'analyse des pratiques, rédaction d'un article dans une revue destinée aux enseignantes et enseignants du préscolaire.

Les attentes des responsables du milieu scolaire sont surtout axées sur l'adéquation de la formation avec les préoccupations de la réforme. Toutes les demandes sont orientées vers la réponse à des besoins immédiats. Le souci du transfert dans les pratiques professionnelles est également à l'avant-plan des attentes. À cet égard, une certaine méfiance ou prudence est exprimée envers l'offre de l'université. Les personnes responsables s'inquiètent par exemple que la formation soit trop théorique ou pas suffisamment en lien avec les programmes actuels. Cette inquiétude s'exprime parfois sous la forme d'étonnements : « Ah, la personne ressource connaît bien les programmes scolaires! ».

Le premier critère de choix du milieu scolaire semble être la notoriété de la personne ressource. Le fait qu'elle ait déjà donné des formations dans le milieu scolaire rassure. Si elle a déjà enseigné aux responsables de la formation continue et qu'elle a laissé une bonne impression, on optera pour une formation avec elle sur un sujet de son expertise mais la définition du contenu de la formation vient presque en deuxième lieu; on lui fait confiance. Ainsi le milieu scolaire ouvre spontanément ses portes à des personnes reconnues pour leur connaissance de la réforme et ses implications sur l'organisation scolaire et la formation du personnel enseignant.

Les attentes du milieu scolaire se concrétisent dans l'expression d'une demande généralement très spécifique quant à l'objet de la formation, c'est-à-dire les thèmes mis de l'avant par la réforme comme l'évaluation des compétences et la différenciation pédagogique, mais sont habituellement plus vagues sur les autres dimensions, par exemple le contenu de la formation, le nombre de journées qui y seraient consacrées et parfois même les personnels à qui elle s'adresserait. Ce flou complique évidemment l'offre de formation sur mesure. On peut souvent déceler lors des rencontres avec les responsables de la formation continue ou des groupes de conseillères et conseillers pédagogiques des attentes très pointues mais peu explicites. Les gens rencontrés ont par exemple plus de facilité à dire ce qu'elles ne souhaitent pas que ce qu'ils veulent comme formation. Une analyse de besoins effectuée auprès de trois commissions scolaires sur la différenciation pédagogique, au moyen d'un questionnaire visant à mieux cibler leurs

attentes, laisse plusieurs dimensions sans réponse, par exemple sur les éléments de contexte à prendre en considération. Les personnes rencontrées ont indiqué qu'elles n'avaient pas eu l'occasion de discuter entre elles sur les besoins de formation au-delà de l'identification de thèmes. Les rencontres d'analyse de besoins servent souvent à soulever plusieurs questions qui n'ont jamais été abordées auparavant et qui sont pourtant essentielles à la formulation d'une offre pertinente. Souvent, les rencontres avec le Service FOCUS offrent aux personnes du milieu scolaire l'occasion de clarifier entre elles leurs attentes.

Le caractère pressant des demandes comporte aussi un défi de taille pour le recrutement de personnes ressources ou le développement d'activités à diffuser à plus large échelle. Les commissions scolaires formulent, généralement pour une réalisation à court terme, des demandes de formation qui concernent des thèmes mis de l'avant pour la réforme lors de l'année en cours. Ainsi pour l'année 2004-2005, plusieurs souhaitent poser des actions dans le domaine de la différenciation pédagogique et obtenir le soutien de ressources universitaires pour outiller leur équipe, tant le personnel de direction que les professionnels du conseil pédagogique que le personnel enseignant. Peu de personnes ont développé une expertise dans ce domaine et peu ont eu l'occasion d'en expérimenter ses implications sur un plan pratique. Ainsi même s'il serait intéressant de pouvoir débiter par une activité pilote dans une commission scolaire et la répéter l'année suivante à d'autres, cette option n'est pas toujours envisageable.

Les analyses de besoins soulèvent aussi souvent des questions relatives au mode de fonctionnement du milieu et mettent en évidence des besoins qui sont davantage de l'ordre d'un soutien organisationnel que de la formation. L'offre dans le domaine de l'insertion professionnelle est un bon exemple de ce type de besoins. En effet, la planification de la formation destinée aux mentors s'appuie sur des décisions quant à leur sélection, quant à leur rôle et sur plusieurs autres dimensions pour lesquelles les commissions scolaires qui se lancent pour la première fois dans ce type d'activités, n'ont pas statué. Elles demandent alors de l'aide pour prendre des décisions éclairées quant à l'instauration d'un programme de mentorat. Il arrive parfois que les questions soulevées

sur le contexte de la formation retardent la demande, les responsables se rendant compte qu'ils doivent en premier lieu régler des aspects organisationnels préalables à la formation des mentors. Comme les besoins de soutien sont parfois importants, le Service FOCUS a établi des ententes pour des services de consultation.

L'expression de la demande est par ailleurs fortement conditionnée par le budget accordé à la formation continue, lequel est nettement insuffisant, selon les propos des responsables. Malheureusement, on dispose d'informations très parcellaires, presque ramassées au compte-gouttes, sur la façon dont les commissions scolaires font l'inventaire des besoins de formation de leur personnel et sur la façon dont les budgets sont répartis, par exemple entre la formation individuelle et la formation collective. Les responsables de formation avec qui le Service FOCUS a noué des liens de confiance ont répondu à quelques-unes de nos questions sur ce sujet mais cela demeure un portrait très fragmenté de la situation de la formation continue dans les commissions scolaires.

Le recrutement des personnes ressources

Comme mentionné précédemment la renommée des personnes ressources est un critère très important pour le choix d'une formation de la part du milieu universitaire. Les expériences vécues montrent en effet l'importance de recruter des personnes ressources qui détiennent une connaissance pointue des problématiques du milieu de l'éducation et l'expertise dans un domaine mis de l'avant par la réforme. Plusieurs enseignantes et enseignants du milieu scolaire ont ces qualités et peuvent partager leur savoir à des collègues; le milieu scolaire fait appel à l'université lorsqu'elles ne connaissent pas de telles ressources ou qu'elles s'attendent à obtenir les services d'une personne hors pair, non seulement dans la connaissance du sujet de formation mais aussi sur le plan de l'animation des journées de formation.

Comme il y a souvent peu d'exemples de pratiques pour la mise en œuvre des concepts retenus pour la réforme, par exemple la différenciation pédagogique et le travail en

équipe-cycle, les personnes ressources doivent être habiles pour amener les groupes à identifier et à mettre en œuvre des actions prometteuses au regard des concepts étudiés.

Les personnes ressources du milieu universitaire possédant les qualités recherchées sont très en demande. Lorsqu'elles sont approchées pour offrir de la formation en milieu scolaire, elles ont déjà un agenda très rempli. Une autre contrainte rend le recrutement des professeurs réguliers ardu. Il leur est difficile de confirmer longtemps à l'avance leur disponibilité, car les horaires des cours crédités se font pour un trimestre à la fois alors que les commissions scolaires planifient souvent leurs activités de formation non créditée en début d'année et pour toute l'année. Finalement, un autre facteur est dissuasif. Les journées offertes dans le cadre de ce projet n'ont pas été jusqu'à maintenant reconnues dans leur tâche d'enseignement. Un projet pilote est actuellement à l'essai, à la suite d'une entente avec un département. Les revenus correspondant aux honoraires habituellement versés à la personne ressource, seront attribués à son département dans le but de la dégager jusqu'à concurrence d'une unité. Lors des deux dernières années les ressources universitaires ont été payées, soit sous la forme d'honoraires¹³, soit par un versement dans un fonds d'enseignement. Au début, ce sont les professeurs et professeurs engagés qui offraient la formation. La compensation de leur investissement dans les formations se faisait sous la forme d'un versement d'honoraires qu'elles ont choisi de convertir en achat d'équipements informatiques.

La non-reconnaissance dans la tâche d'enseignement et en conséquence la faible disponibilité des personnes ressources nuit parfois à l'objectif de conclure des ententes avec le milieu scolaire. Les efforts infructueux pour recruter les personnes souhaitées ou pour faire correspondre les agendas confirment l'appréhension du milieu scolaire quant à la disponibilité des personnes souhaitées.

Si la reconnaissance dans la tâche d'enseignement pour des activités réalisées dans le cadre du Service FOCUS était systématisée, le recrutement de personnes ressources

¹³ Le paiement sous la forme d'honoraires a été accepté parce que le nombre de journées de formation n'est habituellement pas très élevé. Jusqu'à maintenant le plus grand nombre de journées pour une personne ressource pour une année est de huit.

universitaires en serait grandement facilité. Sachant que ces activités, même si elles ne sont pas créditées, peuvent être une source d'actualisation et de revenus éventuels plus importants, il pourrait y avoir un intérêt pour les départements à reconnaître ces activités dans la tâche d'enseignement¹⁴.

Le type de formule pédagogique privilégié

Un des objectifs importants du projet est « d'élaborer des modèles de formation dans lesquels se reconnaissent tous les partenaires ». Or, comme souligné précédemment, le transfert des apprentissages à la pratique constitue une cible partagée. Cette préoccupation pour une formation qui vise le développement des compétences professionnelles plutôt que la simple acquisition de connaissances, s'est traduite par l'adoption de formules pédagogiques favorisant le transfert des apprentissages, soit des formations s'appuyant sur la réflexivité des personnes participantes et comportant une alternance entre la théorie et la pratique. Par exemple, bon nombre d'activités sont constituées de manière à permettre la réalisation de séquences d'enseignement intégrant les notions acquises lors des journées de formation et le retour sur celles-ci. Cependant, même s'il s'agit d'une formule qui agréée, tant aux responsables de la formation continue qu'aux ressources universitaires, elle connaît ses limites en raison du budget restreint mentionné précédemment, trop peu de journées pouvant être consacrées à l'approfondissement des notions abordées et à des mises à l'essai soutenues par la réflexion tout au long de la formation. Malgré ces limites, la formule n'est pas remise en question et l'on cherche toujours à exploiter au maximum ses potentialités.

En résumé, la troisième phase, tout en s'appuyant sur les acquis des phases précédentes, s'est caractérisée par une intensification des efforts de promotion et par la structuration d'un service permettant de nouer des ententes avec un plus grand nombre d'organismes. Le service en émergence s'est en quelque sorte situé à l'interface de la Faculté et du

¹⁴ La diffusion de la formation auprès d'une clientèle autrement inaccessible pourrait permettre de recruter pour les programmes crédités, des individus intéressés à approfondir les apprentissages amorcés lors de ces courtes formations.

milieu scolaire en permettant une identification plus systématique des besoins du milieu scolaire et des offres possibles de formation.

Au terme de ce projet, un constat initial demeure : les secteurs où la formation continue a le plus diminué sont encore ceux où le Service reçoit le moins de demandes de formation (enseignement au secondaire et adaptation scolaire). Par exemple, une seule activité concerne la formation au secondaire où les besoins sont pourtant nombreux. Cependant, il y a depuis le mois d'août des signes encourageants : presque la moitié des demandes formulées au cours de ce mois concerne le milieu secondaire ou des formations qui réunissent du personnel de ces deux ordres d'enseignement. Il est difficile pour le moment de dire s'il s'agit d'un effet de l'arrivée de la réforme au secondaire à l'automne 2005 ou d'une meilleure connaissance de nos services. Quoi qu'il en soit, ces demandes peuvent constituer une bonne occasion pour ce secteur de resserrer ses liens avec le milieu scolaire. Le Service FOCUS pourrait alors jouer un rôle intéressant pour le développement de ces secteurs.

Une meilleure connaissance du mode d'organisation de la formation continue de quelques milieux scolaires a été acquise au cours de ce projet. Cependant, il n'est pas possible de généraliser ces informations à l'ensemble des commissions scolaires, car l'expérience nous a appris qu'il y a plusieurs modes d'organisation possibles, chaque commission scolaire adoptant le modèle qui lui convient. Par exemple, dans certaines commissions scolaires les budgets sont presque entièrement décentralisés, ce sont les directions d'école qui décident de leur allocation. Dans d'autres, il est nécessaire de communiquer en premier lieu avec la direction des services éducatifs alors qu'à certains endroits, ce sont les conseillères et conseillers pédagogiques qui sont les principaux interlocuteurs. Ceux-ci s'occupent parfois de la formation continue de tout le personnel enseignant mais les dossiers sont, selon les commissions scolaires, divisés en fonction du secteur primaire et secondaire ou selon les thématiques abordées. Comme autres exemples de particularités : dans certaines commissions scolaires, la formation continue du personnel enseignant passe toujours par la formation des conseillères et conseillers pédagogiques qui ont la responsabilité de diffuser la formation auprès du personnel enseignant.

4.3.4 Modèle en émergence

Dans ce rapport, il est peu question de l'aspect pédagogique de l'approche, c'est-à-dire des formules mises en œuvre lors des formations, simplement parce que les principes de départ, ancrés dans les fondements actuels de l'andragogie, de la recherche collaborative et du développement professionnel et organisationnel, ont constamment démontré leur pertinence tout au long de ce projet. Ces principes ont, de plus, recueilli l'assentiment des responsables de formation en milieu scolaire et des personnels concernés. Les personnes ressources ont également été guidées dans la formulation d'offres répondant à ces principes. Il n'y a donc pas eu au cours de ces années des remaniements en profondeur des grandes orientations pédagogiques. C'est plutôt la structure organisationnelle qui a évolué pour parvenir à un modèle qui s'apparente à celui d'un service à l'endroit des commissions scolaires. Le tableau IV (page suivante) présente les fondements, les principes et les caractéristiques à la base de l'approche. Le tableau V décrit la démarche préconisée pour la mise en œuvre de celle-ci alors que le tableau VI précise les différentes étapes menant à la réalisation d'activités de formation continue.

En quelques mots, l'approche s'inspire des courants pédagogiques qui prônent la réflexion sur l'action comme source d'apprentissage (Kolb, 1984; Schön, 1983; 1987) et préconisent l'utilisation de stratégies susceptibles d'accroître sa transférabilité et sa durabilité (Tardif, 1999; Brown, Collins et Duguid, 1989). Des principes de la recherche collaborative (Beauchesne et Hensler, 1998; Desgagnés, Bednarz, Couture, Poirier, Lebuis, 2001; Savoie-Zjac et Dolbec, 1999; Oja et Smulyan, 1989) ont aussi guidé l'élaboration du modèle, entre autres par l'établissement de partenariat, pour définir la problématique et développer des activités de formation. Évidemment, toutes les activités ont une orientation professionnalisante, car celles-ci visent le développement de l'identité professionnelle et des compétences reliées à l'emploi. Le modèle prend aussi en considération les objectifs de développement organisationnel propre au contexte particulier de chaque commission scolaire ou école. En corollaire de ces prémices, le Service FOCUS s'inscrit dans une démarche d'accompagnement qui mise sur la

souplesse afin de répondre adéquatement aux besoins exprimés. Cela se traduit dans le choix des personnes ressources, des méthodes d'enseignement, de l'horaire et des lieux de formation.

Tableau IV

Fondements, principes et caractéristiques de la structure adoptée par le Service FOCUS

Fondements (Évolution de la réflexion)		Principes retenus pour la conception du Service FOCUS	Caractéristiques du Service FOCUS
<p>ANDRAGOGIE</p> <p>RECHERCHE COLLABORATIVE</p> <p>DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET DÉVELOPPEMENT DES ORGANISATIONS</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance des acquis expérientiels - Réflexion sur la pratique - Transférabilité et durabilité des apprentissages <p>Reconnaissance de l'expertise mutuelle des parties</p> <p>Développement des compétences professionnelles</p> <p>Développement des compétences collectives</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Démarche d'accompagnement - Prise en considération des éléments contextuels - Souplesse dans la réponse aux besoins tant sur le plan pédagogique qu'organisationnel - Mise à contribution de la meilleure expertise possible selon les besoins - Interlocutrices et interlocuteurs : responsables de la formation continue

En d'autres termes, la démarche de formation continue accompagnée consiste à rapprocher les besoins du milieu scolaire de l'offre de formation universitaire. L'équipe du Service FOCUS y travaille d'une part, en prenant connaissance des besoins exprimés par le milieu scolaire mais également en se documentant de diverses façons et sur divers sujets d'actualité dans le monde de l'éducation, notamment sur les exigences du ministère de l'Éducation quant à l'implantation de la réforme aux divers ordres d'enseignement et selon les différentes catégories de personnel. D'autre part, elle s'enquiert auprès des départements des créneaux développés et les informe des besoins exprimés par le milieu scolaire.

Tableau V Démarche préconisée de la formation continue accompagnée

Organisations des milieux de pratique en éducation		Actions du Service FOCUS		Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
		<i>Travail préalable</i>		
Besoins de Formation continue (F.C.) : - adaptation aux changements - mise à jour ou mise à niveau de compétences - mise en œuvre de nouvelles actions ou nouvelles formes d'organisation		Rapprochement des besoins et de l'offre de FC - connaissance des besoins des milieux de pratique - promotion des possibilités de FC créditée et non créditée - première exploration des besoins et des offres possibles pour y répondre		Possibilités de FC dans les départements : - inventaire des possibilités (programmes, personnes ressources, objets de FC, etc.) - documents de promotion - site sur la formation continue - réseau de contacts dans les milieux de pratique

Finalement, le tableau VI présente les étapes par lesquelles cheminent les projets d'activités. Ce sont les étapes suivantes : l'analyse des besoins de formation, l'offre de formation incluant ses conditions de réalisation, la conclusion d'une entente sous forme de contrat et l'évaluation de la satisfaction des personnes participantes ainsi que celle de l'organisme.

Tableau VI Étapes de la démarche de la formation continue accompagnée

Organisations des milieux de pratique en éducation		Actions du Service FOCUS	Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
		1^{re} étape :	
Formulation d'une demande de FC (attentes) : - thème de la FC - modalités (durée, calendrier) - participation - budget		Analyse des besoins et de l'offre de formation	Formulation d'une offre de FC: - Détermination et adaptation de l'approche - détermination du contenu de la FC - identification des personnes ressources - détermination des modalités de la FC (durée, calendrier, horaire, participation, etc.) - détermination d'une grille de coûts
		2^e étape :	
Formulation d'une entente : - expression des attentes - examen du contrat soumis par FOCUS - signature par la personne représentant l'organisme		Accompagnement dans la détermination d'une entente (contrat de FC entre les parties)	Formulation d'une entente: - recours à un contrat type pour la Faculté (éléments du contrat à énumérer) - signature par la doyenne - reconnaissance de la contribution des personnes ressources : prof régulier (entente entre doyenne, département et prof selon des règles à déterminer) : unité dans la charge pondérée ou montant dans un fonds professionnel; autre personne ressource : honoraires
		3^e étape :	
Participation de l'organisme		Réalisation de la formation continue	Mise en œuvre par les personnes ressources selon le

				contrat
--	--	--	--	----------------

Tableau VI/suite Étapes de la démarche de la formation continue accompagnée/suite

Organisations des milieux de pratique en éducation		Actions du Service FOCUS		Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke
		4^e étape :		
Expression du degré de satisfaction et de commentaires évaluatifs		Accompagnement de l'évaluation de la FC		Ajustement s'il y a lieu de la formation en cours Participation à l'évaluation finale Réception d'une rétroaction Retour sur l'expérience
		5^e étape :		
Paiement des frais au Service FOCUS en accord avec les termes du contrat Prise en considération du Service FOCUS dans ses demandes de FC		Accompagnement du suivi de la FC <i>Travail en permanence</i> Poursuite de la relance de l'offre de formation du Service FOCUS		Collecte du paiement Reconnaissance de la contribution des personnes ressources Distribution des bénéfices (12 à 25% au Service FOCUS pour la FC non créditée; transfert des EEETP aux départements pour les activités créditées) Mise à jour du site Maintien et développement du réseau de contacts Révision de l'offre de FC en accord avec les possibilités et les choix de la Faculté (plan facultaire) et des départements Identification de personnes ressources disponibles et recrutement de nouvelles Formation des personnes ressources

Selon l'expérience vécue, l'analyse de besoins et de l'offre est une étape incontournable même lorsqu'il s'agit d'une formation d'une seule journée. Le Centre d'entreprises de la Faculté d'administration a même ajouté à cette étape la mise sur pied d'un projet pilote

permettant de vérifier si l'analyse de besoins a conclu correctement. Étant donné que les activités de Focus n'ont pas la même ampleur que celles du Centre d'entreprises, la mise en œuvre de tels essais n'est pas envisageable; néanmoins cela démontre l'importance de cette étape. L'analyse de besoins se fait généralement sous forme d'une rencontre de 60 à 90 minutes entre les responsables du milieu scolaire, la personne ressource envisagée et la professionnelle représentant le Service FOCUS. Lorsque les distances sont importantes, par exemple pour une formation dans une autre province, cette étape est réalisée au moyen d'une conférence téléphonique.

L'offre de services suit l'étape de l'analyse de besoins. Celle-ci se fait en prenant en considération le temps que l'organisme souhaite allouer à la formation mais aussi les modalités qui conviennent aux deux parties. Comme le montre l'appendice II (la pochette promotionnelle), l'offre de services inclut la description de l'activité, le nom de la personne ressource, la durée de la formation ainsi que les conditions financières permettant de la réaliser. Lorsqu'une entente de principe est conclue, un contrat signé par la doyenne de la Faculté est posté à la personne responsable de la formation continue en milieu scolaire.

Lorsque la formation est enclenchée, la représentante du Service FOCUS vérifie peu de temps après la première journée de formation la satisfaction du milieu scolaire et celle de la personne ressource. Des ajustements peuvent donc se faire assez rapidement. Finalement, un formulaire d'évaluation de la satisfaction des personnes participantes est utilisé lors de la dernière rencontre (voir appendice V). Il est compilé et remis à la personne contact du milieu scolaire dont le nom est spécifié dans le contrat de formation ainsi qu'à la personne ressource.

4.4 Aperçu général des activités réalisées

Comme le détaille l'appendice VI, vingt-neuf (29) activités différentes ont été réalisées depuis l'automne 2000 pour un total de quatre cent soixante-douze (472) heures, soit quatre-vingt-sept (87) journées de formation. Il y a eu des ententes avec quatorze (14)

organismes différents soit neuf (9) commissions scolaires et quatre (4) organismes publics et parapublics (un ministère, un centre jeunesse, un carrefour jeunesse emploi, une municipalité régionale de comté). En plus de ce temps alloué à la formation, des services de consultation ont été offerts pour un total de deux cent treize (213) heures.

Le tableau de la page suivante présente la répartition des activités selon les commissions scolaires. Ce sont, comme on peut s'y attendre, les commissions scolaires environnantes qui sont les plus assidues dans leurs demandes de formation. La commission scolaire des Sommets a été impliquée dans neuf (9) des vingt-quatre (24) activités, celle des Hauts-Cantons dans sept (7) d'entre elles alors que la commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke a participé à quatre (4) activités. Il faut souligner ici que certaines activités impliquent plus d'une commission scolaire. Certaines formulent des demandes communes dont les frais sont payés par un budget commun. C'est le cas des trois commissions scolaires situées en Estrie mais aussi celui de commissions scolaires de la rive nord de Montréal où les conseillères et conseillers pédagogiques travaillent ensemble sur un même thème, par exemple l'évaluation des compétences en mathématiques.

L'aperçu général des activités n'inclut pas les activités qui ont été générées par les communications effectuées dans le cadre projet mais qui pouvaient être traitées par les départements. Par exemple, il y a eu entente avec la Commission scolaire des Bois-Francs pour une formation créditée intitulée *Service d'aide aux jeunes en panne d'apprentissage*. Il porte sur la conception de matériaux didactiques et la validation d'un dispositif en vue d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage et l'expérimentation en classe des dispositifs conçus dans le cadre du projet. Quatre professeures et professeurs de trois départements sont engagés dans cette activité qui rejoint une dizaine de formatrices et formateurs de la commission scolaire (personnes enseignantes et professionnelles ainsi que membres de direction d'école) oeuvrant dans plusieurs écoles secondaires et primaires.

Tableau VII Aperçu général des activités
réalisées entre septembre 2000 et août 2004

Organismes	Nombre d'activités	Nombre de journées
Carrefour Jeunesse Emploi	1	10 (soutien)
Centre Jeunesse Estrie	1	3
Commission scolaire de l'Amiante	3	6
Commission scolaire des Affluents	1	2
Commission scolaire des Bois-Francs	1	1
Commission scolaire Chemin du Roy	1	1
Commission scolaire Eastern Township	1	4/2
Commission scolaire des Hauts-Cantons	7	28½
Commission scolaire de la Région de Sherbrooke	4	13
Commission scolaire de Saint-Hyacinthe	1	1½
Commission scolaire des Sommets	9	40 + 200 h de consultation
Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick	1	3
Municipalité régionale de Comté de la région de Coaticook	1	

La commission scolaire des Sommets a également établi des ententes de collaboration pour l'élaboration, le suivi et l'évaluation de son programme de mentorat. Plus de deux cents heures de consultation ont été offertes à cette fin.

Les principaux thèmes traités sont ceux-ci : l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au primaire (25 journées), la pédagogie (19 journées), l'insertion professionnelle (18 journées), l'univers social au primaire (11 journées) et l'apprentissage de la science au primaire (4 journées). À noter que plusieurs des journées consacrées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture concernent aussi le rôle de l'orthopédagogue dans l'équipe cycle. Presque toutes les activités comportent un volet pédagogique mais certaines le ciblent plus directement. Ainsi les activités centrées sur la pédagogie portent sur la

construction de scénarios d'apprentissage, l'utilisation de portfolios, l'évaluation des compétences, les stratégies d'enseignement-apprentissage et la démarche de résolution de problèmes. Les autres sujets de formation touchent l'approche orientante, le développement de guides pour des sorties éducatives, le soutien à l'organisation d'un colloque et la conciliation de la vie personnelle et professionnelle. À travers ces différentes activités du matériel pédagogique est développé et remis aux personnes participantes (voir par exemple, le cadre de référence développé pour l'approche orientante à l'appendice

Près de la moitié des activités (treize) ont été offertes par des professeurs, treize autres par des personnes habituellement chargées de cours à l'Université, deux par des personnes consultant à leur propre compte et une activité par une enseignante du milieu scolaire dont les services ont été retenues après entente avec son employeur.

Plusieurs activités sont en développement pour l'an prochain. Certaines sont déjà confirmées (voir l'appendice VIII). Les activités en développement concernent le domaine de l'insertion professionnelle, de l'univers social, des arts plastiques, de la science et de la technologie ainsi que la différenciation pédagogique. Des activités créditées sont envisagées pour ce dernier thème. Un fait à noter, deux nouvelles commissions scolaires se sont ajoutées à la liste de nos collaborateurs éventuels : la Commission scolaire de la Côte-du-Sud et la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin. Une autre, la Commission scolaire du Val-des-Cerfs, envisage aussi faire appel à nos services.

5. Conclusion et recommandations

La présente section fait état de l'expertise acquise en formation continue dans le cadre de ce projet et émet les recommandations suivantes pour le développement de la formation continue à la Faculté d'éducation : a) approfondir la compréhension de la problématique de la formation continue, b) identifier une porte d'entrée de la formation continue, c) accroître la promotion des programmes et services offerts par la Faculté, d) conserver

le processus menant à la réalisation d'activités, e) maintenir l'approche pédagogique établie au début du projet, f) encourager l'engagement de personnes ressources universitaires en formation continue.

A) *Approfondir la compréhension de la problématique de la formation continue*

Il est certain que le projet d'innovation pédagogique a permis d'acquérir une meilleure compréhension de la problématique de la formation continue et de réfléchir en profondeur sur la place que la Faculté d'éducation peut occuper dans cette nouvelle réalité. En premier lieu, il a permis de valider la pertinence de ses fondements et de ses objectifs (voir sections 2 et 3). Les principes de réflexivité et de transférabilité des formations ont été particulièrement confirmés dans les expériences vécues et ce, malgré la faible durée des activités.

Ce rapport élabore peu sur l'aspect pédagogique des formations simplement parce que les principes de départ (reconnaissance des acquis, démarche réflexive, transfert d'apprentissage) se sont rapidement imposés comme des orientations pertinentes pour la formation professionnelle continue du personnel enseignant. L'accent a été davantage mis sur l'aspect organisationnel du modèle simplement parce qu'au-delà de l'approche pédagogique, il importe de mettre en œuvre des actions favorisant l'établissement d'ententes avec le milieu scolaire et, à la plus grande échelle possible, car on aura beau avoir développé le modèle pédagogique idéal, s'il n'est pas connu et accessible au milieu scolaire, la réussite du projet serait en grande partie compromise.

La promotion du modèle à l'aide d'exemples d'activités répondant aux besoins du milieu scolaire et la mise en œuvre d'un processus s'apparentant à celui d'un service semblent tout à fait adéquats pour créer un rapprochement entre les milieux scolaire et universitaire. On connaît maintenant mieux les raisons pour lesquelles le personnel enseignant en général fréquente moins les programmes de 2^e cycle. L'analyse du phénomène indique, à moins que les conventions collectives changent, que la demande de formation proviendra désormais davantage des employeurs que des individus. On n'a

cependant qu'une vision parcellaire de la nouvelle réalité de la formation continue. La conduite du projet a permis de constater que les préoccupations des employeurs sont principalement axées sur les exigences de la réforme et que les budgets de perfectionnement collectif sont très réduits compte tenu du fait qu'ils doivent inclure du temps de libération. On sait que le ministère de l'Éducation alloue aux commissions scolaires pour chaque enseignant un montant d'environ 300 \$ par année pour la formation continue mais on ne sait pas exactement les choix qu'elles font et à partir de quels critères.

Comme souligné à la section sur les attentes du milieu scolaire, on détient peu d'information sur l'allocation de ces montants et leur utilisation varie d'une commission scolaire à l'autre. L'étude réalisée en 1996 par l'équipe de recherche en formation continue de l'Université du Québec à Trois-Rivières (ERFC, 1999) offre un portrait fort intéressant de la position du personnel enseignant du préscolaire-primaire et du secondaire quant aux perceptions et attentes de plus de 800 membres de ce groupe mais cette étude paraît périmée compte tenu du nouveau contexte décrit dans la problématique. Nous ne savons pas par exemple, si la diminution de l'intérêt pour la formation créditée, en particulier au secondaire, est un phénomène généralisable. À l'Université de Sherbrooke, le Département d'enseignement au préscolaire et au primaire continue d'offrir plusieurs activités créditées. Est-ce aussi le cas dans les autres universités? Pourquoi ce département est-il moins touché par la baisse d'une clientèle soumise à la même convention collective? Est-ce parce que la réforme interpelle davantage le personnel du primaire que du secondaire ou est-ce parce que les recrues du primaire, en plus grand nombre qu'au secondaire, peuvent encore profiter de l'avancement d'échelons? Bref, quelles sont leurs motivations? Ces informations et bien d'autres sur la situation de la formation continue du personnel enseignant aideraient à mieux planifier l'offre de formation. Certes, il est possible de dénoncer le paradoxe suivant : les entreprises privées encouragent la scolarisation alors que des organismes eux-mêmes voués à l'éducation ne la valorisent pas aux cycles supérieurs sauf pour le personnel de direction qui doit détenir des crédits de 2^e cycle pour accéder à leur poste. Dans les faits,

cette non-reconnaissance sous la forme d'un salaire plus élevé, fait en sorte d'amener l'université et le milieu scolaire à cheminer sur des routes parallèles.

Évidemment l'expérience vécue dans le cadre du projet d'innovation pédagogique ne permet pas de faire le tour de la problématique de la formation continue ni d'identifier ce qui serait la formule gagnante pour retrouver le taux de fréquentation scolaire des bonnes années puisque ceux-ci semblent davantage reliés à la non-reconnaissance de la scolarisation aux cycles supérieurs qu'à l'adoption d'une approche pédagogique pertinente. Cependant, le projet permet de cibler quelques pistes à explorer pour que la Faculté définisse mieux la place qu'elle pourrait occuper dans le contexte actuel.

B) Identifier une porte d'entrée de la formation continue

L'identification de la formation continue à une seule porte d'entrée, que ce soit à un service ou à une personne en particulier, est un élément très apprécié des interlocuteurs du milieu scolaire, les directions des services éducatifs et les conseillères et conseillers pédagogiques. Ceux-ci manifestent leur appréciation de cette façon: « on sait maintenant à qui s'adresser pour obtenir des informations et trouver les personnes ressources appropriées ». Les personnes rencontrées profitent aussi de ce contact pour trouver des collaboratrices ou des collaborateurs pour des projets de recherche financés par le ministère de l'Éducation ou encore pour susciter l'intérêt des professeurs pour d'autres initiatives.

Du côté de la Faculté, il est intéressant de profiter du réseau développé par un service ou un guichet qui, sans être unique, fait connaître tous les créneaux de formation de chacun des départements, que ce soit en formation créditée ou non créditée, qu'ils s'adressent au personnel enseignant ou non enseignant. Puisque nos principaux interlocuteurs sont les directions des services éducatifs, pourquoi ne pas leur présenter l'ensemble des domaines où la Faculté peut offrir une expertise? Eux-mêmes apprécient obtenir cette vue d'ensemble.

La possibilité pour les responsables du milieu scolaire de communiquer avec une personne qui ne sera pas celle qui se propose comme personne ressource mais qui a d'abord le souci de répondre à leurs attentes est aussi un élément à retenir. Les responsables se sentent alors à l'aise d'exprimer leurs besoins sans devoir les faire correspondre à l'expertise de la personne qui est devant eux. La personne représentant la Faculté est alors en mesure de trouver la personne ressource qui répond le mieux au profil recherché.

La création de liens de confiance avec le milieu scolaire assure, si l'on se fie aux expériences vécues dans ce projet, une continuité dans la collaboration. On peut en effet observer que les commissions scolaires où au moins une activité a eu lieu, reviennent année après année solliciter l'expertise des personnes de la Faculté.

Les liens semblent toutefois plus difficiles à tisser avec les commissions scolaires qui ne sont pas à proximité. Même les appels téléphoniques restent parfois sans réponse ou encore les interlocuteurs demandent que des documents soient postés avant d'accepter une rencontre d'information. On peut aussi penser que les commissions scolaires plus éloignées de l'Université de Sherbrooke ont déjà établi des liens avec des universités qui sont à proximité.

Au cours des derniers mois, il a été possible de constater que les directions des services éducatifs qui ont reçu leur formation à l'Université de Sherbrooke dans les programmes de gestion de l'éducation sont plus enclines à être intéressées par ce que la Faculté peut offrir pour le personnel sous leur responsabilité. On a aussi observé que certaines personnes jouissent d'une notoriété telle qu'elles pourraient favoriser la promotion des programmes et des services de la Faculté.

C) Accroître la promotion des programmes et services offerts par la Faculté

Le projet a permis l'établissement de nouveaux liens entre des commissions scolaires et la Faculté d'éducation. Par ses visites auprès des responsables de la formation continue,

la présentation des expertises disponibles, non seulement pour la formation mais parfois aussi pour la réalisation de recherches-action, le Service FOCUS a fait progresser la notoriété de la Faculté d'éducation tant pour la formation sur mesure que pour ses programmes réguliers. Il est arrivé à maintes reprises que les interlocuteurs révèlent ne pas connaître ce qui s'offre à la Faculté d'éducation et ce malgré l'envoi régulier, par les différents départements, de dépliants sur la formation créditée. Est-ce attribuable au fait que la promotion de la formation continue devrait se faire différemment de celle qui est utilisée pour la formation initiale? Par exemple, une enseignante dit rechercher dans la documentation remise par les universités la grille horaire de chacune des formations possibles selon les sessions, une information qui n'est habituellement pas disponible pour les programmes de la Faculté d'éducation. Pour certaines commissions scolaires, on pourrait attribuer l'absence de recours à l'Université à la méconnaissance des possibilités offertes plutôt qu'à la crainte de ne pas y trouver satisfaction.

On peut se demander si autant d'efforts que ceux déployés en formation initiale sont consacrés aux cycles supérieurs. Un examen rapide des dépliants mis à la disposition des clientèles de 2^e cycle porterait à penser que ce n'est pas le cas (voir appendice II). La promotion de ces programmes serait peut-être à repenser.

La réalisation des activités non créditées peut être une bonne occasion d'inciter les personnes participantes à poursuivre sur une base individuelle en formation créditée dans un programme de formation, en ligne par exemple. Un des mécanismes incitatifs pourrait être la reconnaissance de la formation suivie. Cette reconnaissance pourrait même inclure une prise en compte des coûts assumés par l'employeur pour débiter la formation sous sa forme non créditée. L'Université offre la possibilité d'émettre des attestations sous forme d'unité d'éducation continue (UEC) pour la somme de 15 \$ par personne participante mais le projet n'a pas profité de cette possibilité, car les coûts de l'émission auraient vite fait en sorte de rendre les activités déficitaires, car les frais doivent être assumés par le Service et pas les personnes participantes. Comme l'émission des UEC peut agir comme incitatif à poursuivre une formation créditée, est-il envisageable que ce soit la Faculté qui défraie ces coûts à titre d'actions de promotion?

Le Service FOCUS a adopté au cours de la dernière année un outil pour faire la promotion de la formation sur mesure soit le regroupement d'activités non créditées en catalogue et des dépliants de la formation continue dans une pochette aux couleurs de l'Université. Ce nouvel outil permet de discuter à partir de propositions préalablement construites plutôt qu'à partir d'une demande floue portant sur un thème général. Pour le service où la personne qui fait la promotion, le catalogue a également comme avantage d'identifier à l'avance les expertises disponibles. En contre partie, les commissions scolaires peuvent penser, malgré les indications contraires, que ce catalogue est exhaustif. Les présentations en personne, faites jusqu'à maintenant, montrent que ce n'est pas le cas. Bien au contraire, ces offres ouvrent la discussion sur d'autres thèmes même s'ils ne sont pas répertoriés dans la pochette.

D) Conserver le processus menant à la réalisation d'activités

Comme on l'a vu dans la section consacrée au mode organisationnel du projet, la réalisation des activités débute généralement par les étapes de l'analyse de besoins, d'une proposition de formation et de la rédaction d'une entente de formation signée par la doyenne. Ce procédé fonctionne très bien et permet de clarifier les attentes respectives tant pour les contenus de la formation que les coûts qui y sont rattachés. L'étape d'analyse de besoins bien qu'elle soit coûteuse en énergie, s'avère essentielle au succès des activités. L'équipe a développé une expertise intéressante dans ce domaine mais des efforts supplémentaires pourraient être consacrés à la manière dont ces analyses de besoin sont menées. Comment, par exemple, les rendre plus efficaces, compte tenu du fait que les commissions scolaires expriment leurs besoins en termes assez généraux?

Finalement, le suivi de la formation, c'est-à-dire la prise d'informations tout au long de la formation permet de faire des ajustements lorsque c'est nécessaire et démontre l'intérêt du service pour livrer une formation de qualité correspondant bien aux attentes exprimées. Le souci de recueillir les avis des participants envers l'activité joue ces mêmes fonctions.

Le projet n'a pas utilisé de formulaire d'engagement pour les personnes ressources. Il s'agit là d'une lacune qui devrait être comblée. Le BLEU a fourni son expertise pour la rédaction d'ententes mais du travail reste à faire pour mieux définir ce qui convient en fonction de la nature des activités de la formation non créditée.

E) Maintenir l'approche pédagogique établie au début du projet

L'approche pédagogique établie au début du projet s'est révélée à la hauteur des attentes. Le recours à l'analyse réflexive sur les pratiques professionnelles permet, selon l'expérience vécue, d'accroître les possibilités de transfert. Presque toutes les formations ont adopté cette formule mais cela a dû être fait avec les limites qu'a imposées la durée des activités. Par exemple, la formation sur les savoirs essentiels dans le domaine de l'univers social d'une durée d'une journée ne permettait pas d'aller autant en profondeur sur l'analyse des pratiques. Les activités d'une durée d'au moins trois jours permettent de mieux déployer les potentialités de l'approche pédagogique. Par exemple, l'activité sur l'utilisation d'une démarche constructiviste en sciences et technologie où les personnes participantes étaient invitées à analyser sur vidéo leurs propres mises en œuvre de la démarche a donné des résultats très positifs. Lorsque la formation ne s'étale que sur une ou deux journées, il est difficile de parler d'analyse réflexive et d'alternance entre la théorie et la pratique. Tout au plus, la formation permet une sensibilisation. De plus, le partage de la réflexion sur les pratiques pédagogiques demande d'instaurer un climat de confiance qui est plus difficile à établir dans des grands groupes et sur une seule ou deux journées. Les formations de plus longue durée comme celle sur l'insertion professionnelle à la Commission scolaire des Sommets qui totalisent maintenant 15 journées témoignent de l'efficacité de l'approche pédagogique à instaurer l'habitude de la pratique réflexive. Selon les propos d'une conseillère pédagogique de cette commission scolaire, elle observe maintenant un changement de culture positif axée sur les demandes d'aide aux collègues pour un soutien à la réflexion, un phénomène moins présent avant ces formations.

F) Encourager l'engagement des personnes ressources universitaires en formation continue

Si l'objectif n'était que de donner une réponse aux demandes de formation continue du milieu scolaire, l'appartenance des personnes ressources à la Faculté d'éducation n'aurait pas tant d'importance. Cependant, comme il s'agit entre autres de resserrer les liens entre le milieu scolaire et l'Université pour le développement de la formation continue, la Faculté d'éducation peut avoir intérêt à favoriser l'engagement de ses ressources régulières plutôt que du personnel à contrat. Plusieurs personnes ont décliné l'invitation de s'investir en formation continue parce que leur tâche d'enseignement était déjà pleine, très souvent par des activités en formation initiale. Évidemment si les activités génèrent des subventions cette difficulté se pose moins. Il vaudrait sans doute la peine d'instaurer des mesures qui favorisent l'investissement de ressources universitaires dans la formation continue non subventionnée. L'une des mesures possibles est de permettre la reconnaissance dans la tâche en fonction des honoraires versés aux personnes ressources sur la base du tarif d'une charge de cours.

Au cours du projet, il a été possible d'observer l'intérêt des nouveaux professeurs pour la formation continue en milieu scolaire mais aussi leur crainte de se lancer dans des activités qui seraient défrayées par celui-ci sans détenir toute l'expertise souhaitée. Ainsi une professeure préfère réaliser des activités de formation gratuite permettant de consolider l'expertise. Ces initiatives pourraient aussi être encouragées, car elles génèrent également des retombées positives pour l'établissement des partenariats et d'un savoir en formation continue.

L'expérience vécue grâce à l'aide financière du Fonds d'innovation pédagogique de l'Université a permis d'acquérir une expertise plus poussée sur plusieurs plans, par exemple sur la nouvelle réalité de la formation continue, les besoins de formation du milieu scolaire, sur le mode de fonctionnement d'un service servant de pont avec le milieu scolaire et sur des avenues à explorer pour assurer son développement. Il reste évidemment à définir comment cette expertise pourrait être investie au profit de toute la Faculté. La section sur la pérennité propose à ce sujet quelques pistes de réflexion.

6. Diffusion du projet et des résultats

Évidemment, le projet a connu une large diffusion du fait qu'il a été présenté à plusieurs commissions scolaires et à plusieurs instances de la Faculté d'éducation et d'autres facultés. Tel que présenté à la section portant sur la promotion (4.4.1), on peut dire à ce moment-ci qu'il connaît maintenant une grande notoriété tant à l'interne qu'à l'externe. En plus des actions nommées à la section sur la promotion, plusieurs présentations ont été réalisées auprès de la communauté scientifique soit sur le projet d'innovation pédagogique dans son ensemble, soit sur des activités particulières. L'appendice XI présente la liste de ces une présentation a été faite en 2001 au Salon des grandes innovations pédagogiques. Un article est également en préparation pour une soumission à la Revue *Res Academica* de l'Association internationale de pédagogie collégiale (AIPU).

7 Pérennité du projet

La question de la pérennité du projet peut se poser en fonction du rôle qu'un service comme FOCUS peut jouer pour le développement continue à la Faculté d'éducation. Si son rôle n'était que de générer des revenus supplémentaires, il est clair que l'existence d'un tel service ne pourrait à ce moment-ci se justifier que sur cette base. Toutefois, le Service FOCUS a commencé à démontrer ses potentialités pour accroître la notoriété des programmes et des services de la Faculté et à établir de nouveaux liens avec le milieu scolaire. Dans la situation actuelle où les commissions scolaires doivent axer leurs efforts sur une réponse rapide aux exigences de la réforme avec des budgets restreints, il est possible que les ententes n'évoluent pas à court terme vers des formations créditées et de longue durée. Cependant le fait de ne pas être sur le terrain à ce moment-ci prive sans doute les départements de la possibilité de travailler avec le milieu scolaire à la formation de son personnel. Cette absence ne ferait que renforcer l'image du professeur « dans sa tour d'ivoire » que le projet a travaillé à changer au cours des quatre dernières années et à distancer encore davantage dans certains cas les départements des lieux de la pratique professionnelle.

Le Service FOCUS ne peut parvenir à travailler efficacement au resserrement des liens entre les départements et le milieu scolaire que s'il est intégré dans la structure facultaire. Ainsi le projet a démontré les limites d'un Service évoluant à titre de projet temporaire. Le fait d'avoir pendant un certain temps présenté ce projet comme une recherche-action a nui à sa crédibilité auprès des partenaires extérieurs mais aussi à l'interne. Certains départements ont perçu le projet comme une intrusion dans leur autonomie départementale plutôt qu'un soutien à la promotion de leurs créneaux. Le Service FOCUS s'est aussi buté lors de la tournée des départements au paradoxe suivant : les départements qui ont beaucoup d'activités en formation continue ne souhaitent pas toujours qu'il y ait davantage de promotion parce qu'ils ont peine à suffire à la tâche alors que les départements où les programmes ont peu d'activités en formation continue n'ont pas eu l'occasion de se pencher sur l'expertise à annoncer. Cependant chaque département dénonce le manque de personnes ressources pour développer la formation continue.

Il n'y a pas que sur le plan de la promotion que le Service FOCUS peut jouer un rôle auprès des départements. La nouvelle réalité de la formation continue requiert une expertise dans l'établissement d'ententes avec les employeurs. FOCUS a développé un savoir notamment dans la présentation d'offres de services et la rédaction d'ententes. Cette expertise a été mise à profit à quelques occasions dont une soumission pour un microprogramme de 15 crédits destiné à une cinquantaine de personnes et qui aurait pu rapporter près de 100 000 \$ de profit aux départements concernés.. La Faculté n'a pas obtenu le contrat mais est arrivé bon deuxième face à des organismes renommés. L'obtention d'un seul de ces contrats couvrirait amplement les frais du Service FOCUS.

Des demandes de consultation ont aussi été adressées à FOCUS pour une meilleure connaissance de la problématique de la formation continue et des questions relatives à ses particularités comme la reconnaissance des acquis de la clientèle, le financement au 2^e cycle, etc.

Les départements pourraient profiter du Service FOCUS sur les plans mentionnés précédemment mais le Service a aussi besoin des départements pour s'assurer que les contenus de formation, même lorsqu'il s'agit d'activités non créditées, correspondent à la rigueur scientifique qui prévaut pour chacun d'eux.

Enfin, ce sont quelques-uns des aspects où il y a intérêt à instaurer le Service FOCUS à la Faculté ou à investir dans une expertise comme celle qu'a développée le projet au cours des quatre dernières années.

8. • Intégration de l'aide reçue du Service de soutien à la formation

L'aide du Service de soutien à la formation a été très utile pour l'orientation du projet et pour le soutien logistique. Dès le début du projet, il a été possible de bénéficier des conseils de la direction du SSF pour valoriser davantage l'aspect de l'innovation pédagogique de la formation continue plutôt que l'aspect recherche du projet, une dimension qui prenait trop d'ampleur compte tenu des objectifs du programme de subvention et du financement obtenu. Les professionnels de ce service ont soutenu également les actions de promotion par des conseils sur l'élaboration d'un site Internet. Un graphiste a aussi grandement collaboré pour la réalisation d'affiches, de dépliants et la maquette du site Internet. Malheureusement le site Internet n'a pu être constamment maintenu à jour. Les dernières modifications remontent à environ un an.

9. Bilan financier

Le détail du bilan financier selon les différents organismes contributeurs et selon les différents postes budgétaires se trouve à l'appendice X. Le tableau suivant présente, pour une lecture plus générale, les grandes lignes de ce bilan avec les montants sous leur forme arrondie.

Ce tableau montre que le projet a disposé de plus de 230 000 \$ pour la réalisation de ses activités. Le principal contributeur est évidemment l'Université de Sherbrooke par

l'entremise du Fonds des grandes innovations pédagogiques. Les subventions obtenues totalisent 150 000 \$, les contrats de formation ont rapporté 72 000 \$, soit près du tiers du budget total, et la Faculté a avancé pour plus de 8 000 \$. Cet investissement a permis la prolongation du contrat de la professionnelle jusqu'à la fin juillet 2004 afin de compléter les ententes de formation en cours. Les fonds en provenance des contrats de formation ont progressé d'année en année, la dernière année a permis l'obtention de plus de la moitié des sommes en provenance de nos partenaires de formation, soit plus de 37 000 \$.

Les sommes ont surtout été investies dans les salaires des personnes professionnelles (137 000 \$) et les honoraires versés aux personnes formatrices (37 000 \$). Une très petite partie du budget a été allouée pour dégager des professeurs d'une partie de leur tâche (6 000 \$). Les salaires représentent 82 % des dépenses. L'achat de fournitures, tel l'équipement informatique, compte pour environ 11 % (26 000 \$) et les frais de déplacement pour à peine 5 % (11 000 \$). Évidemment cela s'explique par le fait qu'une grande partie des activités a été réalisée près du campus de Sherbrooke, une réalité qui a eu cependant tendance à changer dans les derniers mois.

Tableau VIII Aperçu général du
bilan financier

REVENUS			
Subventions		Contrats	
Fonds des grandes innovations pédagogiques	Faculté d'éducation	Partenaires (commissions scolaires et autres)	Totaux
150 000\$	8 000\$	72 000 \$	
			230 000 \$
Salaires des professionnelles	137 000\$		
Salaires des personnes formatrices	37 000 \$		
Allocation dégageant de tâche professorale	6 000\$		
			180 000 \$
Fournitures	26 000 \$		37 000 \$
Frais de déplacement	11 000\$		13 000 \$
			37 000 \$
Solde	13 000 \$		13 000 \$

Actuellement, il reste environ 13 000 \$. Cette somme a été versée dans un fonds de type 1 (service à la collectivité) ouvert en mai dernier à la suite des recommandations du Service des Finances de manière à respecter les règles fiscales qui s'appliquent dans le cas d'activités de formation non créditée.

Bibliographie

- Beauchesne, A. et Hensler, H. (1998). Quelle est la contribution possible de la recherche collaborative pour la formation initiale en enseignement? *Revue de l'Université de Moncton*, 31(1-2), 83-107.
- Brown, J., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 33(3), 32-42.
- Day, C. W. (1995). Qualitative research, professional development and the role of teacher educators : Fitness for purpose, *British Educational Research Journal*, 21(3), 357-369.
- Desgagnés, S., Bednarz, N. Couture, C, Poirier, L., Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-64.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. EnglewoodCliffs. NJ : Prentice Hall.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Loi sur l'instruction publique*. Éditeur officiel du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Québec : Les publications du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Les publications du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1995). *Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre*. Éditeur officiel du Québec.
- Lessard, C. et Lévesque, M. (1998). La réforme de la formation des maîtres au Québec : un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. In Tardif, Maurice, Claude Lessard et Clermont Gauthier. 1998. *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 105-152). Paris : Presses universitaires de France.
- Oja, S. N. et Smulyan, L. 1989. *Collaborative action research : a developmental approach*. New York : Falmer Press.

Rioux-Dolan, M. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant. Enjeux et défis dans le contexte de la réforme (p.13-31). In L'Hostie, M. et Boucher, L.-P. (dir.), *L'accompagnement en éducation, un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Sjac, L. et Dolbec, A. (1999). La recherche en partenariat, de nouveaux liens à développer entre universitaires et personnels scolaires. *Cahiers de la recherche en éducation*, 6 (2), 189-202.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.

Schön, D. (1987). *Educating the reflecting practitioner*. San Francisco, CA : Jossey Bass.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal. Éditions Logiques.

APPENDICE V

CONTRAT RELATIF À DE LA FORMATION DANS LE DOMAINE DE

À

Contrat no 93-----

ENTRE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, personne morale légalement constituée, ayant son siège social au 2500 boulevard de l'Université, Sherbrooke (Québec) Canada, J1K 2R1, représentée aux fins des présentes par madame Céline Garant, doyenne de la Faculté d'éducation

ci-après appelée l' « UNIVERSITÉ »

ET LA COMMISSION SCOLAIRE DE-----, ayant son siège social au -----
-----représentée aux fins des présentes par -----

ci-après appelée « LA COMMISSION »

L'UNIVERSITÉ et -----, ci-après appelées « LES PARTIES »
conviennent de ce qui suit.

ARTICLE 1.0 OBJET DU CONTRAT

Le présent Contrat a pour objet -----, ci-après définie comme « l'Activité » dont le détail est présenté à l'Annexe 1 ci-jointe, laquelle fait partie intégrante du Contrat.

ARTICLE 2.0 ENGAGEMENTS ET RESPONSABILITÉS DE L'UNIVERSITÉ

L'UNIVERSITÉ, par l'intermédiaire de la doyenne de la Faculté d'éducation, s'engage :

- 2.1 À offrir des services de consultation décrits à l'Annexe 1; selon un horaire et dans les lieux convenus entre les Parties.
- 2.2 À embaucher le professeur ----- pour la prestation de cette offre de services.
- 2.3 À désigner madame Manon Gosselin, conseillère pour la formation continue, à titre d'Interlocutrice de l'Université pour l'Activité

ARTICLE 3.0 ENGAGEMENTS ET RESPONSABILITÉS DE LA COMMISSION

LA COMMISSION s'engage :

- 3.1 À recruter les participantes et les participants à l'Activité de formation
- 3.2 À mettre à la disposition de l'**UNIVERSITÉ** les locaux ou les équipements utiles à la formation
- 3.3 À libérer le personnel participant aux activités de formation
- 3.4 À désigner _____ pour assurer l'organisation et le suivi de ces services de consultation.

ARTICLE 4.0 CONDITIONS FINANCIÈRES ET MODALITÉS DE PAIEMENT

- 4.1 Pour la réalisation de ces services de formation, **LA COMMISSION** s'engage à payer -----, plus TPS, TVQ, plus les frais de reprographie, les frais de déplacement et de repas, lorsque nécessaire.
- 4.2 Ces montants sont payables dans les trente (30) jours suivant la réception de la facturation de l'**UNIVERSITÉ**.
- 4.3 Les chèques doivent être faits à l'ordre de l' « **Université de Sherbrooke** » et postés à
Manon Gosselin, conseillère pour la formation continue

Faculté d'éducation
2 500 Boulevard Université,
Sherbrooke, J1K 2R1

ARTICLE 5.0 PORTÉE ET DURÉE DU CONTRAT

- 5.1 Le présent Contrat ne constitue nullement une entente d'exclusivité. Les parties sont libres de signer d'autres ententes avec des partenaires de leur choix. Elles conservent toute leur autonomie à cet égard. Seule l'activité mentionnée à l'Annexe 1 est visée par le présent Contrat.
- 5.2 Le présent Contrat prend effet dès l'apposition des signatures et demeure en vigueur jusqu'à la fin du mandat de formation. Toute partie désirant y mettre fin, à son terme ou avant son terme, ou encore le modifier, doit donner un préavis de dix jours.
- 5.3 Aucune des Parties ne peut céder ses droits ou obligations à ce Contrat sans l'autorisation écrite de l'autre Partie.

ARTICLE 6.0 PROPRIÉTÉ DE RECHERCHE ET DE DROITS D'AUTEUR

- 6.1 Les parties reconnaissent expressément que la Faculté d'éducation de l'**UNIVERSITÉ** et ses employées et ses employés conservent tous leurs droits de propriété et droits d'auteur relatifs. En conséquence, la réutilisation du matériel pédagogique développé dans le cadre de cette entente sans la permission des auteurs, constitue une violation de ces droits de propriété.

APPENDICE V

ARTICLE 7.0 AVIS

- 7.1 Tout avis requis en vertu de quelque disposition du Contrat pour être valide et lier les Parties doit être donné par écrit aux adresses suivantes :

à l'**UNIVERSITÉ** :

Manon Gosselin
Université de Sherbrooke
2500, boulevard de l'Université
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

N° de téléphone : (819) 821-8000 p. 1907
N° de télécopieur : (819) 821-7950
Courriel : Manon.Gosselin@Usherbrooke.ca

à **LA COMMISSION** :

En considération de quoi, les parties ont signé le présent Contrat, en deux exemplaires à la date et aux lieux indiqués.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

LA COMMISSION

Céline Garant
Doyenne de la Faculté d'éducation
Responsable administrative

Signé à Sherbrooke,

Signé à _____,

Le _____

Le _____

ANNEXE 1- L'ACTIVITÉ

Titre de l'activité

Objectifs :

APPENDICE VI

Service FOCUS

Service de formation continue

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Analyse conjointe des besoins

OFFRE DE FORMATION OU DE SERVICE DE CONSULTATION
Sur les lieux du travail

Point de vue	Formation non créditée	Formation créditée initiée par FOCUS	Formation « mixte » Non créditée avec participants qui veulent des crédits
L'organisme client	- Contrat de service avec l'organisme client; - Coût selon un tarif quotidien; - Spécification d'un maximum de participants. Pas de minimum requis.	Contrat de service avec l'organisme client; L'organisme paie tous les frais de scolarité et autres frais des participants + frais de déplacement, repas, reprographie, etc. Coût selon le nombre de participants avec indication quant au minimum et au maximum.	<i>Idem</i> , formation non créditée + Pas de frais pour les participants qui s'inscrivent à des crédits
Le formateur	- Contrat d'engagement - Cessation de droit d'une activité de formation - Paiement du formateur selon tarif quotidien - Versement en salaire, honoraires ou via un fonds d'enseignement; - Reconnaissance possible dans la tâche professorale	Selon les modalités de la convention collective	<i>Idem</i> , formation sur mesure + Reconnaissance pour le temps consacré à l'évaluation des apprentissages des participants inscrits.
Les participants	- Emission d'attestation de participation ou d'unité d'éducation continue (UEC) à chaque tranche de 10 heures.	Évaluation des apprentissages et relevé de notes.	- Emission d'attestation de participant, d'U.E.C. ou de relevé de notes.
Pour la Faculté	- Développement de créneaux en formation continue - Développement de collaboration avec le terrain pour la recherche et autres retombées	+ Retombées financières pour les départements concernés et la Faculté + Possibilités de constituer des groupes plus petits si l'organisme client assume le recrutement et les frais de déplacement, repas, etc. et si le service FOCUS s'occupe en partie de l'administration	- Retombées financières pour les départements concernés et la Faculté

APPENDICE VI

APPENDICE VII

**Satisfaction face à la formation suivie dans le domaine de, le
Personne ressource :**

À la suite de cette demi-journée, indiquez votre **degré de satisfaction** concernant :

1. LE CONTENU

Très satisfait : Satisfait : Plus ou moins satisfait : Non satisfait :

Commentaires _____

2. LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Très satisfait : Satisfait : Plus ou moins satisfait : Non satisfait :

Commentaires _____

3. L'ANIMATION : rôle de la personne ressource ou des personnes ressources, précisez au besoin.

Très satisfait : Satisfait : Plus ou moins satisfait : Non satisfait :

Commentaires _____

4. L'IMPLICATION PERSONNELLE : aujourd'hui je me suis senti (e)

Très engagé (e) : Intéressé (e) : Fatigué (e) : Décroché (e) :

Commentaires _____

5. LES SUITES SOUHAITÉES À LA FORMATION :

S'il y avait des suites à cette formation, quels besoins souhaiteriez-vous combler ?

LISTE DES ACTIVITÉS RÉALISÉES
entre septembre 2000 et août 2004

Activité I : Apprendre à lire par le jeu de rôle à l'école l'Arc-en-ciel

- Objectif: soutenir l'expérimentation de certaines pratiques d'intervention visant l'intégration de l'orthopédagogue dans l'équipe cycle
- Partenaire : Commission scolaire des Sommets
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 2
- Personnel à qui la formation est destinée : orthopédagogues et enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre d'écoles visées : 1
- Nombre de personnes participantes : 3
- Nombre de journées offertes : 4 (20 heures)
- Année 2000-2001 et 2001-2002

Activité II: Développement de la mise en œuvre de rapproche orientante au primaire et secondaire

- Objectif : élaborer un cadre de référence pour déterminer les conditions d'implantation d'une approche orientante au primaire et au secondaire dans la perspective de la réforme
- Partenaire : Commissions scolaires des Hauts-Cantons et des Sommets
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 15
- Personnel à qui la formation est destinée : directions d'écoles, conseillers et conseillères en information et en orientation professionnelles, enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire
- Nombre d'écoles visées : 9
- Nombre de personnes participantes : 10
- Nombre de journées offertes : 7 (40 heures)
- Années 2000-2001 et 2001 -2002

Activité III: L'accompagnement à la mise en place de la réforme par le biais de la résolution de problèmes

- Objectifs : soutenir les conseillères et les conseillers pédagogiques dans l'accompagnement d'équipes écoles pour la mise en place d'un processus de résolution de problèmes appliqué au processus d'apprentissage de type socioconstructivisme
- Partenaire : Commissions scolaires des Hauts Cantons et de la Région-de-Sherbrooke
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 4
- Personnel à qui la formation est destinée : conseillères et conseillers pédagogiques
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de ces commissions scolaires (84 écoles et centres)
- Nombre de personnes participantes : 15
- Nombre de journées offertes : 2 (10 heures)
- Année 2002-2003

Activité IV: La conception de sorties éducatives dans le domaine agro-touristique

- Objectifs : soutenir la réalisation d'activités éducatives dans des entreprises du domaine agro-touristique par la conception d'activités à l'intention du personnel enseignant et la présentation du nouveau programme de formation de l'école secondaire québécoise
- Partenaire : MRC de Coaticook
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 7
- Personnel à qui la formation est destinée : intervenantes d'entreprises agrotouristiques
- Nombre d'organismes visés : toutes les entreprises agrotouristiques de la MRC (13) et particulièrement deux entreprises pour la réalisation de matériel pédagogique
- Nombre de journées de formation : 1 (4 heures)
- Nombre de personnes participantes : 15
- Temps alloué à la conception et à la présentation du matériel : une soixantaine d'heures
- Année 2002-2003

Activité V : La lecture et ses secrets à l'école Notre-Dame du Sourire

- Objectif: concevoir et mettre en œuvre des stratégies visant à stimuler le goût de la lecture et le développement du vocabulaire.
- Partenaire : Commission scolaire des Sommets
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre d'écoles visées : 1
- Nombre de personnes participantes : 6
- Nombre de journées offertes : 6 (30 heures)
- Année 2001-2002

Activité VI : La lecture, une continuité de la maternelle à la première année

- Objectif: se concerter pour l'utilisation d'un cadre de référence commun pour l'apprentissage de la lecture de la maternelle à la sixième année
- Partenaire : Commission scolaire de l'Amiante
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre d'écoles visées : 2
- Nombre de personnes participantes : 11
- Nombre de journées offertes : 2½ (15 heures)
- Année 2002-2003

Activité VII : La lecture par le travail en atelier aux écoles de Barnston et Dixville

- Objectifs : développer des habitudes et des moyens efficaces d'échanges entre l'orthopédagogue et une enseignante et définir les conditions de partenariat titulaire/orthopédagogue

- Partenaire : Commission scolaire des Hauts Cantons
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 2
- Nombre d'écoles visées : 1
- Personnel à qui la formation est destinée : orthopédagogues et enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre de personnes participantes : 4
- Nombre de journées offertes : 4 (20 heures)
- Année 2001-2002

Activité VIII : L'amélioration de ma pratique de formatrice et de formateur du Centre Jeunesse Estrie

- Objectif : soutenir les formatrices et les formateurs dans l'amélioration de leurs pratiques
- Partenaire : Centre Jeunesse Estrie, organisme gouvernemental de santé et des services sociaux
- Personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : employées et employés à qui le CJE a confié le mandat de former leurs collègues pour l'implantation de nouveaux programmes
- Nombre de personnes participantes : 10
- Journées de formation offertes : 3 (18 heures)
- Année 2003-2004

Activité DC : L'évaluation des compétences dans le domaine des mathématiques et du français au secondaire

- Objectif : sensibiliser aux nouvelles exigences d'une évaluation des apprentissages axée sur le développement des compétences des élèves du secondaire dans le cadre de l'enseignement des mathématiques et du français
- Partenaire : regroupement de plusieurs commissions scolaires de la rive nord de Montréal
- Personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : conseillères et conseillers pédagogiques
- Nombre d'écoles visées par la formation : toutes les écoles de ces commissions scolaires
- Nombre de personnes participantes : 24
- Journées de formation offertes : 2 (12 heures)
- Année 2003-2004

Activité X : L'insertion professionnelle à la Commission scolaire de l'Amiante, formation d'une première cohorte de mentors

- Objectif : offrir de la formation à l'accompagnement aux personnes mentors.
- Partenaire: Commission scolaire de l'Amiante
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants mentors du primaire et du secondaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de la commission scolaire (25)

- Nombre de personnes participantes : en moyenne 30 personnes par journée
- Nombre de journées offertes : ½ (3 heures)
- Année 2002-2003

Activité XI : L'insertion professionnelle à la Commission scolaire de l'Amiante, formation d'une deuxième cohorte de mentors

- Objectif : offrir de la formation à l'accompagnement aux personnes mentors.
- Partenaire: Commission scolaire de l'Amiante
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants mentors du primaire et du secondaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de la commission scolaire (25)
- Nombre de personnes participantes : en moyenne 30 personnes par journée
- Nombre de journées offertes : 1 (6 heures)
- Année 2003-2004

Activité XII: L'insertion professionnelle des novices à la Commission scolaire des Bois-Francis, formation d'une première cohorte de mentors

- Objectif : offrir de la formation à l'accompagnement aux personnes mentors.
- Partenaire: Commission scolaire des Bois-Francis
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de la commission scolaire (50 écoles)
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants mentors du primaire et du secondaire et leur novices
- Nombre de personnes participantes : environ 15 personnes par demi-journée
- Nombre de journées offertes : ½ (3 heures)
- Année 2002-2003

Activité XIII: L'insertion professionnelle des novices à la Commission scolaire des Bois-Francis, formation d'une deuxième cohorte de mentors

- Objectif : offrir de la formation à l'accompagnement aux personnes mentors.
- Partenaire: Commission scolaire des Bois-Francis
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de la commission scolaire (50 écoles)
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants mentors du primaire et du secondaire et leur novices
- Nombre de personnes participantes : environ 15 personnes par demi-journée
- Nombre de journées offertes : V2 (3 heures)
- Année 2003-2004

Activité XIV: L'insertion professionnelle des novices à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, formation d'une première cohorte de mentors

- Objectifs : développer un modèle de mentorat pour les novices en enseignement au primaire et au secondaire et offrir de la formation à l'accompagnement aux personnes mentors.
- Partenaire: Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants mentors du primaire et du secondaire et leur novices
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de la commission scolaire (37)
- Nombre de personnes participantes : en moyenne 25 personnes par jour
- Nombre de journées offertes : 1 (6 heures)
- Année 2002-2003

Activité XV: L'insertion professionnelle des novices à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, formation d'une deuxième cohorte de mentors

- Objectifs : développer un modèle de mentorat pour les novices en enseignement au primaire et au secondaire et offrir de la formation à l'accompagnement aux personnes mentors.
- Partenaire: Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants mentors du primaire et du secondaire et leur novices
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de la commission scolaire (37)
- Nombre de personnes participantes : en moyenne 25 personnes par jour
- Nombre de journées offertes : ½ (3 heures)
- Année 2003-2004

Activité XVI: L'insertion professionnelle des novices en enseignement à la Commission scolaire des Sommets, première cohorte de mentors

- Objectifs : développer un modèle de mentorat pour les novices en enseignement au primaire et au secondaire et offrir une formation à l'accompagnement
- Partenaire : Commission scolaire des Sommets
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 8
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de la commission scolaire (41)
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants mentors du primaire et du secondaire et les novices
- Nombre de personnes participantes : en moyenne 25 personnes par formation
- Nombre de journées offertes : 7 (35 heures)
- Temps alloué au développement du programme : 91 heures
- Année 2002-2003

Activité XVII: L'insertion professionnelle des novices en enseignement à la Commission scolaire des Sommets, deuxième cohorte de mentors

- Objectifs : développer un modèle de mentorat pour les novices en enseignement au primaire et au secondaire et offrir une formation à l'accompagnement
- Partenaire : Commission scolaire des Sommets
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 8
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de la commission scolaire (41)
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants mentors du primaire et du secondaire et les novices
- Nombre de personnes participantes : en moyenne 25 personnes par formation
- Nombre de journées offertes : 8 (40 heures)
- Temps alloué au développement du programme : 62 heures
- Année 2003-2004

Activité XVIII: L'intégration de l'orthopédagogue dans l'équipe cycle aux écoles Brassard et Notre-Dame

- Objectifs : développer des habitudes et des moyens efficaces d'échanges entre orthopédagogues et enseignantes, définir les conditions d'un partenariat titulaires/orthopédagogues et valider un modèle orthopédagogique novateur
- Partenaire : Commission scolaire des Sommets
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : directions d'écoles, enseignantes et enseignants du primaire et orthopédagogues
- Nombre d'écoles visées : 2
- Nombre de personnes participantes : 8
- Nombre de journées offertes : 2 (12 heures)
- Année 2002-2003

Activité XIX: L'intégration dans ma pratique enseignante d'une démarche d'enseignement favorisant la construction de concepts scientifiques par les élèves.

- Objectif: s'approprier des stratégies d'enseignement apprentissage favorisant la construction de concepts scientifiques par les élèves
- Partenaires : Commissions scolaires des Hauts Cantons, des Sommets et de la Région-de-Sherbrooke
- Personnes engagées dans la formulation de l'activité : 6
- Personnel à qui la formation est destinée : conseillères et conseillers pédagogiques et enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles primaires de ces commissions scolaires (96 écoles)

- Nombre de personnes participantes à la formation : 13 (4 conseillères et conseillers pédagogiques et 9 enseignantes et enseignants)
- Journée de formation offertes : 3 (18 heures)
- Année 2003-2004

Activité XX: Les savoirs essentiels dans le domaine de l'univers social aux 2^e cycle du primaire

- Objectifs : approfondir sa connaissance des nouveaux savoirs essentiels compris dans le nouveau programme du primaire et apprendre à mettre en oeuvre la démarche d'apprentissage qui y est proposée
- Partenaires: Commissions scolaires des Hauts-Cantons, de la Région-de-Sherbrooke et des Sommets
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 4
- Personnel à qui la formation est destinée : conseillères et conseillers pédagogiques et enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles primaire de ces commissions scolaires (96 écoles)
- Nombre de personnes participantes : en moyenne 30 personnes par groupes X 11 gr.= 330 personnes
- Nombre de journées offertes : 2 (12 heures)
- Année 2002-2003

Activité XXI: Les savoirs essentiels dans le domaine de l'univers social aux 3^e cycle du primaire, 5^e année

- Objectifs : approfondir sa connaissance des nouveaux savoirs essentiels compris dans le nouveau programme du primaire et apprendre à mettre en oeuvre la démarche d'apprentissage qui y est proposée
- Partenaires: Commissions scolaires des Hauts-Cantons, de la Région-de-Sherbrooke et des Sommets
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 4
- Personnel à qui la formation est destinée : conseillères et conseillers pédagogiques et enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles primaire de ces commissions scolaires (96 écoles)
- Nombre de personnes participantes : en moyenne 30 personnes par groupes X 11 gr.= 330 personnes
- Nombre de journées offertes : 7 (35 heures)
- Année 2003-2004

Activité XXII : Les spécialistes et le portfolio

- Objectifs : outiller les spécialistes en musique et en éducation physique dans l'utilisation du portfolio à des fins d'apprentissage et d'évaluation
- Partenaires: Commissions scolaires des Hauts-Cantons, des Sommets et Eastern Townships
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 5
- Personnel à qui la formation est destinée : spécialistes en musique et en éducation physique
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de ces commissions scolaires (100 écoles primaire et secondaire)
- Nombre de personnes participantes : 4
- Nombre de journées de formation : 4 ½ (26 heures)
- Année 2002-2003

Activité XXIII: Ma classe : un lieu d'accueil des élèves anglophones à l'école le Jardin des Frontières

- Objectif: se donner des méthodes pour intervenir efficacement auprès des élèves anglophones ayant des difficultés dans l'apprentissage du français
- Partenaire : Commission scolaire des Sommets
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Nombre d'écoles visées : 1
- Personnel à qui la formation est destinée : orthopédagogues et enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre de personnes participantes : 8
- Nombre de journées offertes : une demi-journée (3,5 heures)
- Année 2002-2003

Activité XXIV: Pour arriver à joindre les deux bouts

- Objectif : développer des stratégies pour mieux concilier le travail et la famille
- Partenaires : Commission Chemin du Roy
- Personnes engagées dans la formulation de l'activité : 6
- Personnel à qui la formation est destinée : le personnel de centres de formation professionnelle, en majorité des enseignantes et des enseignants
- Nombre de personnes participantes : 173
- Nombre de journée de formation offertes : 1 (5 heures)
- Année 2003-2004

Activité XXV: Scénarios d'apprentissage pour l'implantation de la réforme au primaire

- Objectifs : concevoir et expérimenter des scénarios d'apprentissage dans le cadre de la mise en place de la réforme
- Partenaire : Commission scolaire des Hauts-Cantons
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 5
- Nombre d'écoles visées : 15
- Personnel à qui la formation est destinée : direction d'écoles et enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre de personnes participantes : 15
- Nombre de journées offertes : 8 (40 heures)
- Année 2000-2001

Activité XXVI: Se regrouper pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école la Maisonnée

- Objectif : définir le nouveau rôle de l'orthopédagogue dans l'équipe cycle
- Partenaire : : Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 2
- Personnel à qui la formation est destinée : orthopédagogues et enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre d'écoles visées : 1
- Nombre de personnes participantes : 3
- Nombre de journées offertes : 4 (20 heures)
- Année 2000-2001

Activité XXVII : Soutenir l'organisation d'un colloque sur l'apprentissage

- Objectif : soutenir l'organisme dans l'organisation d'un colloque sur l'apprentissage
- Partenaire : Le centre de coordination des organismes intitulés Carrefour Jeunesse-emploi
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui le colloque est destiné : personnel d'information et d'orientation professionnelles
- Nombre d'organismes visés : 106 carrefours jeunesse emploi
- Nombre personnes participantes : 600 à 800 personnes
- Temps de soutien offert : 60 heures
- Année 2003-2004

Activité XXVIII: Susciter le goût de la lecture chez les élèves de la maternelle à la 6^e année

- Objectifs : concevoir et mettre en œuvre des stratégies pour susciter le goût de la lecture chez les élèves de la maternelle à la 6^e année.
- Partenaire : Commission scolaire de l'Amiante
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3

- Personnel à qui la formation est destinée : enseignants et enseignants du primaire
- Nombre d'écoles visées : 2
- Nombre personnes participantes : 12
- Journées de formation offertes : 2 journées (12 heures)
- Année 2003-2004

Activité XXIX : Mieux comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves dans le domaine des nombres naturels pour intervenir plus efficacement

- Objectifs : outiller au diagnostic et à l'intervention orthopédagogiques dans le domaine des mathématiques
- Partenaire : Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : orthopédagogues
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles du Nouveau-Brunswick
- Nombre personnes participantes : 14
- Journées de formation : 3 heures (15 heures)
- Année 2003-2004

**POUR UNE APPROCHE ORIENTANTE INTÉGRÉE :
UN CADRE DE RÉFÉRENCE**

PAR LE COMITÉ SUR L'APPROCHE ORIENTANTE EN ESTRIE



*Commission scolaire
des Hauts-Cantons*

 UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

En collaboration avec
l'Université de Sherbrooke
dans le cadre des
Grandes Innovations pédagogiques

PREMIÈRE PARTIE ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU CADRE DE RÉFÉRENCE	
UN PEU DE REcul	2
POUR UNE APPROCHE ORIENTANTE INTEGREE, UNE NECESSAIRE CONCERTATION	3
DEFINITION	5
FONDEMENTS	5
1. LE REGIME PEDAGOGIQUE	5
2. LE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	6
PRINCIPES DIRECTEURS ET OBJECTIFS	7
PRINCIPES DIRECTEURS	7
OBJECTIFS	7
DEMARCHE PRIVILEGIEE	8
DEUXIÈME PARTIE PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE	
UNE PORTE D'ENTRÉE: UN DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION, UNE INTENTION ÉDUCATIVE	9
PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE : INCONTOURNABLES, LES TRANSVERSALES	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
1. DEVELOPPEMENT IDENTITAIRE / STRUCTURE D'IDENTITÉ	10
2. EXPLORATION DE L'INFORMATION / EXPLOITER L'INFORMATION	11
3. EVALUATION ET DECISION	12
LES PHASES DU PROCESSUS D'ORIENTATION	13
INTEGRATION : où L'INFORMATION ET L'ORIENTATION SE FUSIONNENT A LA PEDAGOGIE	17
LIGNES D'ACTION POUR LE PRIMAIRE	18
LIGNES D'ACTION POUR LE SECONDAIRE	19
INTERVENTION PEDAGOGIQUE	20
LES PHASES DE L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE	23
QUATRE ETAPES, TROIS TEMPS : LE PROCESSUS D'ORIENTATION ET LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE; ASSURER LA PRISE EN CHARGE PAR L'ELEVE	24
TROISIÈME PARTIE UNE STRUCTURE À INSTAURER	
RÔLES ET RESPONSABILITÉS	25
L'ÉLÈVE	25
LES PARENTS	25
LES CONSEILLERS D'ORIENTATION ET LES CONSEILLERS EN INFORMATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE	25
LES ENSEIGNANTS	27
LE PERSONNEL DES SERVICES COMPLEMENTAIRES	27
LE PERSONNEL DE SOUTIEN	28
LA DIRECTION	28
LE CONSEIL D'ETABLISSEMENT	28
LA COMMISSION SCOLAIRE	28
LA COMMUNAUTE	28
MISE EN PLACE DE L'APPROCHE ORIENTANTE	29
DU COTE DE LA COMMISSION SCOLAIRE	29
DU COTE DE L'ÉCOLE	29
CONDITIONS FACILITANTES	30
CE N'EST PAS LA FIN...	31
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	32
COMITÉ SUR L'APPROCHE ORIENTANTE EN ESTRIE	33

Première partie

Un peu de recul

Comment se fait-il que l'information et l'orientation scolaires et professionnelles soient touchées par ce vent de changement qui souffle du côté de l'éducation au Québec ? Comment ne pourraient-elles ne pas être touchées? Nous pourrions même avancer que des indices annonciateurs de changement se sont manifestés depuis quelque temps déjà; soit lors des États généraux sur l'Éducation et lors du Sommet de la Jeunesse. On y mentionnait toute l'importance de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles et on déplorait certaines lacunes à leur égard. En effet, plusieurs signaux d'alarme retentissaient : confusion quant au choix de carrière, multiples changements de programmes, allongement de la durée des études, manque de valorisation de la formation professionnelle et technique, peu d'engagement de certains jeunes face à l'école et, plus alarmant encore, taux de décrochage scolaire inquiétant...

De plus, si on considère le monde dans lequel nous évoluons, nous ne pouvons plus regarder le choix de carrière avec le même œil que dans les années 80...

«Il semble que les postulats avec lesquels nous avons fonctionné auparavant se soient radicalement transformés. Nous n'avons plus les mêmes rapports au temps, au milieu et à nous-mêmes. Et ce sont ces rapports nouveaux qui nécessitent une nouvelle approche de l'orientation.»¹

On parie donc maintenant d'une «réalité plurielle, complexe, variable; de valoriser le processus d'élaboration et d'orientation plutôt que la destination elle-même.»¹ En entrant de plain-pied dans le XXI^e siècle, toute notre relation aux savoirs, à l'information s'est aussi modifiée. Du côté de la classe ou de l'école, là aussi on note des modifications en profondeur, entre autres : par l'apparition d'un nouveau curriculum - disparition des cours en Éducation au choix de carrière; par le changement de paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage. L'information et l'orientation scolaires et professionnelles doivent prendre en compte la différenciation, la signifiante, l'authenticité des apprentissages. On s'approprie maintenant le paradigme de l'apprentissage : l'élève acteur, qui construit ses savoirs et ses compétences, est aussi celui qui prend en main son cheminement vocationnel. Le jeune n'est pas seul, isolé, inquiet face à son choix de carrière... Tous se mobilisent autour de lui pour l'accompagner, le guider, l'informer, le conseiller afin de mener à terme ce projet de vie.



¹ PELLETIER, Denis. «S'orienter dans un monde incertain» in Pour une approche orientante de l'école québécoise. Collectif dirigé par Denis Pelletier, Sainte-Foy, Septembre éditeur, 2001, p.7

Dès que le concept d'approche orientante s'est précisé au courant de l'année 2001!, il nous est apparu essentiel de le définir à travers une incontournable concertation de tous les intervenants et les intervenantes qui auraient à œuvrer à sa définition, dans un premier temps, puis à sa mise en place par la suite. C'est ainsi que le comité de travail pour la rédaction de ce *Cadre de référence* a réuni autour de ce projet commun des enseignants et des enseignantes du primaire et du secondaire, des directions d'écoles primaire et secondaire, des spécialistes en information scolaire et professionnelle et en orientation, des enseignants et des enseignantes en *Éducation au choix de carrière*, une conseillère pédagogique, une professeure de l'Université de Sherbrooke. C'est **ensemble** que nous avons rédigé ce cadre afin que chacun et chacune s'y reconnaisse et trouve sa place dans cette formidable aventure qui nous permet d'accompagner l'élève vers *une insertion harmonieuse dans la société (Programme de formation de l'école québécoise)*.

Ce cadre de référence s'adresse, en premier chef, aux acteurs et actrices qui articuleront de façon concertée l'approche orientante : aux Conseils d'établissement, aux directions d'école, à tout le personnel enseignant, professionnel, spécialiste, et de soutien. Puis également à tous ceux et celles qui seront appelés à collaborer à cette approche : les parents, des organismes de la communauté, les conseillers et conseillères pédagogiques, la commission scolaire. Il interpelle tous ceux et celles qui ont à cœur d'aider l'élève à cheminer à travers ses différents projets : projets d'apprentissage, de formation, de carrière et ultimement leur projet de vie. De façon concertée, il nous faut guider l'élève afin qu'il puisse saisir à travers tout ce qu'il vit à l'école ce qui est pertinent pour concrétiser son projet d'orientation. C'est là le but de ce cadre de référence : un outil pour accompagner, guider la mise en place des structures, des moyens favorisant ce partenariat autour de l'élève en projet.

Voici les grandes articulations de ce *Cadre de référence* : une première partie où l'on retrouve les éléments constitutifs sur lesquels s'appuie l'approche orientante : définition, fondements, principes directeurs, objectifs, démarche privilégiée; puis, de façon plus spécifique, l'arrimage au *Programme de formation de l'école québécoise* à partir du domaine général de formation *Orientation et entrepreneurial* et des compétences transversales : *Structurer son identité* et *Exploiter l'information*.

Cette partie, fondamentale, devrait cadrer précisément où se niche l'approche orientante, ses liens avec les éléments déjà présents dans le système scolaire : Loi de l'instruction publique, Régime pédagogique, Projet éducatif, Réforme de l'éducation, *Programme de formation de l'école québécoise*.

Une deuxième partie qui développe d'abord des éléments propres à l'information et à l'orientation, puis des éléments propres aux activités pédagogiques; ainsi chacun, selon son champ d'action, pourra puiser les ressources nécessaires afin d'harmoniser la collaboration enseignant- conseiller. Nous nous soucions également de l'encadrement à apporter aux élèves afin de bien les guider dans leur projet d'orientation. Vous ne trouverez pas là *une recette*, mais plutôt des éléments de formation pouvant guider les nouveaux partenaires.

Finalement, suit une dernière partie qui se préoccupe de la mise en place de l'approche orientante: quelques précisions concernant les rôles et les responsabilités des différents intervenants gravitant autour de l'approche orientante, les conditions facilitantes pour son appropriation et son implantation, pour la poursuite des travaux ainsi qu'un mot de la fin...

La réforme de l'éducation prend place au sein de nos écoles peu à peu; nous avons en tête son objectif premier : la réussite pour un plus grand nombre. Après avoir travaillé avec les différentes dimensions de l'approche orientante, il nous apparaît avec certitude que ce concept est une des pistes les plus prometteuses pour atteindre cet objectif. De plus, l'approche orientante prend toute sa valeur lorsqu'on s'arrête à un des mandats de l'école québécoise tel que précisé dans le *Programme de formation de l'école québécoise* : «(l'école) se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société.» Pour atteindre ces objectifs, l'approche orientante impose la collaboration et la concertation entre les enseignants, les professionnels et tout le personnel de l'école; le décloisonnement entre l'enseignement et les services complémentaires; entre l'école et la communauté; elle offre aussi pour les activités proposées une signifiante, une authenticité au service des apprentissages. L'approche orientante est aussi un atout pour faciliter le passage primaire /secondaire; pensez également au *relevé de compétences* que l'on pourrait établir en concertation afin que le jeune ait sous les yeux la somme de tous ses acquis développés au fil des ans... Voyez l'image : tous ces adultes réunis autour du jeune pour le guider, l'accompagner vers son intégration sociale et professionnelle dans notre société.

Après plus d'un an de travaux, nous sommes maintenant convaincus plus que jamais que l'approche orientante n'est pas une composante de plus avec laquelle il faut jongler au quotidien dans nos écoles, mais *un plus*, une valeur ajoutée, un mortier qui fera tenir ensemble toutes les pièces de notre édifice. Nous avons tenté de démontrer dans ce cadre de référence que l'approche orientante s'intègre aux différents types d'activités offertes par l'école à ses élèves.

Nous ne sommes pas seuls à partager cet enthousiasme pour l'approche orientante et, tout au long de nos travaux, nous nous sommes référés à plusieurs sources. C'est pourquoi il se peut que des passages, pris de façon partielle ou intégrale, se retrouvent dans ce document.

Nous tenons à remercier particulièrement...

- Madame Rita Nadeau-Bouffard, pour son expertise et ses précieux conseils, du tout début jusqu'au point final.
 - Monsieur Yvan D'Amours, auteur du document ministériel *À chacun son rêve*.
 - Madame Pierrette Dupont, auteure du *Petit Magazine de l'exploration professionnelle*.
 - Monsieur Gaston Leclerc, un des rédacteurs du *Cadre de référence de la Commission scolaire de la Capitale*.
 - Tous les artisans du *Programme de formation de l'école québécoise*.
 - Madame Éline Duquette et son équipe de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois pour un document intitulé *L'école orientante... un concept intégrateur*.
-

DÉFINITION

Le concept de l'approche orientante intègre l'information et l'orientation scolaires et professionnelles à l'ensemble des activités de l'école de façon concertée et en collaboration avec tous les intervenants de l'école, les parents et la communauté.

S'appuyant sur les phases du processus d'orientation, l'approche orientante vise à favoriser la motivation et l'engagement de l'élève dans son cheminement individuel en lien avec ses choix scolaires et professionnels.

FONDEMENTS

Le Régime pédagogique, la Loi sur l'instruction publique ainsi que le Programme de formation de l'école Québécoise sont les fondements du *Cadre de référence*.

L'approche orientante prend doublement racine dans :

1. Le Régime pédagogique

Les services d'enseignement secondaire ont pour but de poursuivre le développement intégral de l'élève, de favoriser son insertion sociale et de faciliter son orientation personnelle et professionnelle (art. 2).

Les services complémentaires ont pour but de favoriser la progression de l'élève dans ses différents apprentissages (art.3).

Les services complémentaires sont des services d'aide à l'élève qui visent à l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans son orientation scolaire et professionnelle, ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre.(art.4 al.3)

Doivent notamment faire partie des services complémentaires des services d'information et d'orientation scolaires et professionnelles (art.5).²

² Gazette officielle du Québec, Régime pédagogique, 8 mars 2000.

2. Le Programme de formation de l'école québécoise

L'approche orientante se retrouve à travers les éléments prescriptifs suivants :

- Un des mandats de l'école québécoise : « *de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société.* » (p.3)
- Le concept de l'approche orientante s'ancre dans le Programme de formation à travers le **domaine général de formation Orientation et entrepreneuriat** et s'articule dans l'intention éducative suivante :
« *Offrira l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et mènera terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.* » (p. 45)
et dans les axes de développement du domaine général de formation:
 - *Conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation;*
 - *Appropriation des stratégies liées à un projet;*
 - *Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions.*« *Axes qui peuvent servir de points de départ à des situations d'apprentissage intellectuellement stimulantes. Les domaines généraux de formation agissent aussi comme lieux de transfert où s'exercent les compétences disciplinaires et transversales.* » (p.45)
- Les thèmes et les activités proposés dans le cadre de l'approche orientante permettront le développement de plusieurs **compétences transversales**, plus particulièrement :
 - *Structurer son identité* (s'ouvrir aux stimulations environnantes, prendre conscience de sa place parmi les autres, mettre à profit ses ressources personnelles);
 - *Exploiter l'information* (s'approprier l'information, reconnaître diverses sources d'information, tirer profit de l'information).

Loi de l'Instruction publique, Régime pédagogique, Programme de formation de l'école québécoise...

Voici pourquoi l'approche orientante a tout intérêt à être inscrite dans le projet éducatif de l'école.

PRINCIPES DIRECTEURS ET OBJECTIFS

Principes directeurs

1. Tout individu travaille à se construire une identité personnelle. Celle-ci est à la source, notamment, de ses choix d'orientation scolaire et professionnelle et exerce une influence indéniable sur l'estime de soi.
2. Le développement d'une identité professionnelle constitue un processus qui s'échelonne tout au long de la vie, mais qui est particulièrement crucial chez les jeunes du 3e cycle du primaire et chez ceux et celles du secondaire.
3. Le jeune a besoin d'être soutenu dans ce processus par un engagement de toute l'équipe-école en collaboration avec des personnes-ressources en information et orientation scolaires et professionnelles.

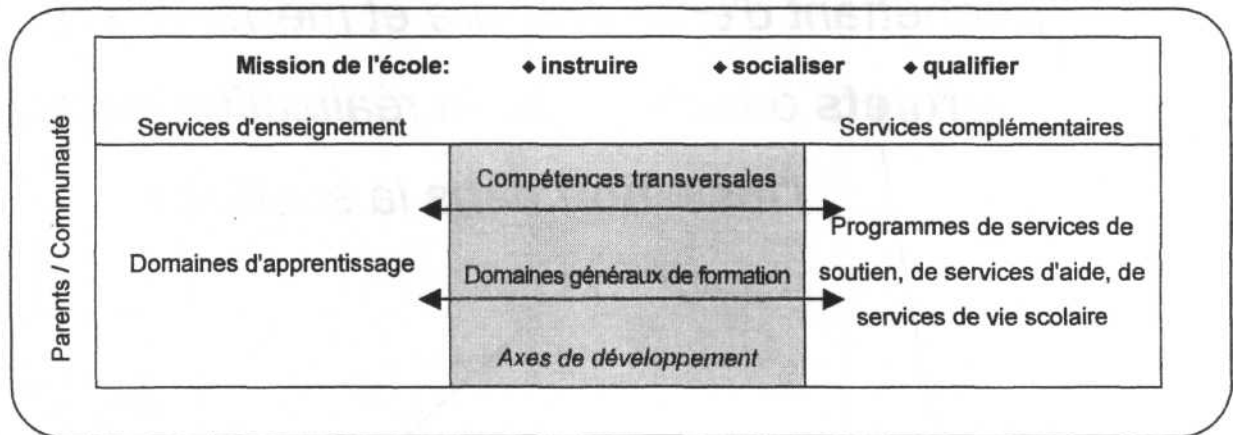
Objectifs

1. Soutenir le jeune et le reconnaître comme auteur et acteur dans ses cheminements personnel, scolaire et professionnel.
2. S'assurer de la collaboration de tous les intervenants scolaires et communautaires ainsi que des parents, préciser les rôles et responsabilités des différents intervenants et intervenantes dans la mise en œuvre de l'approche orientante.
3. Assurer la présence de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles dans le parcours du jeune du primaire et du secondaire.
4. S'assurer que le milieu scolaire offre l'accessibilité à des ressources humaines qualifiées, de même qu'à des ressources matérielles et financières en matière d'information et d'orientation scolaires et professionnelles.

DÉMARCHE PRIVILÉGIÉE

Pour atteindre ces objectifs, l'approche orientante présente l'avantage d'être une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires extérieurs. « Il s'agit d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe-école. (...) Cette approche ne s'ajoute pas aux objectifs de l'école ou à ses activités d'apprentissage, mais elle s'intègre à ses activités régulières.

Bien que les expressions « approche orientante » ou « école orientante » puissent être perçues comme des concepts à la mode, c'est une erreur de ne les considérer qu'à ce titre. En fait, ces modèles mettent en jeu un ensemble cohérent et ordonné d'activités et de services éducatifs qui font déjà partie de la mission de l'école. L'approche orientante constitue un outil au service du projet éducatif, favorisant l'accomplissement des trois axes de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier. »³ (p. 18)



En s'intégrant au Programme de formation de l'école québécoise, l'approche orientante propose des activités signifiantes et interactives. L'élève est mis en situation d'agir au lieu d'être en situation d'écoute. Il est acteur plutôt que spectateur, participant à part entière.⁴(p. 13)

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2002) *A chacun son rêve*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
LECLERC, Gaston et collaborateurs. (2001)., *Cadre de référence : Pour une approche intégrée en information et orientation scolaires et professionnelles*, Commission scolaire de la Capitale p. 13.

Deuxième partie

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

UNE PORTE D'ENTRÉE : UN DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION AVEC SON INTENTION ÉDUCATIVE ET SES AXES DE DÉVELOPPEMENT³

Intégration aux cours et aux activités de la vie scolaire

« Offrir à l'élève des situations **éducatives** lui permettant d'entreprendre et mener à terme des **projets** orientés vers la réalisation de **soi** et **l'insertion dans la société.** »

Axe de développement:
Connaissance de soi et de ses besoins fondamentaux

Axe de développement:
Appropriation des stratégies liées à un projet
= Projets personnels (réalisation de soi)
= Projets scolaires (développement des connaissances et des compétences liées aux apprentissages scolaires)
= Projets professionnels (capacité de choisir un domaine de formation ou un secteur de travail pour une insertion réussie dans la société)
= Projets d'avenir (qui font appel aux forces et aux talents afin de découvrir tout son potentiel)

Un des principaux mandats de l'école québécoise: *insertion harmonieuse des jeunes dans la société (...)*

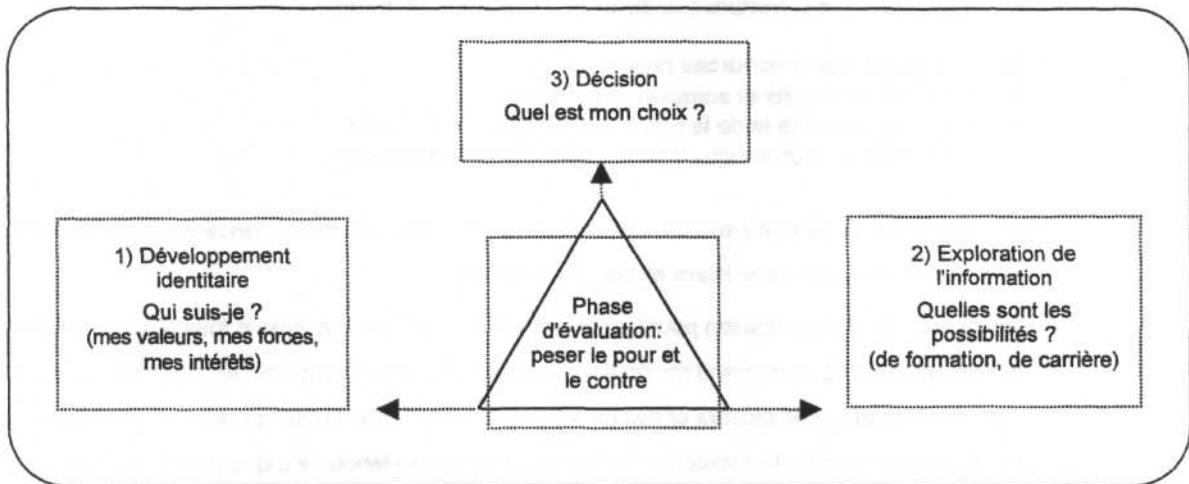
+

Axe de développement:
Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions

Nous entrons dans le monde de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles. Nous vous présentons ici des éléments fondamentaux qui sont sollicités tout au long de la prise de décision et le processus d'orientation. Tout en présentant ces concepts, nous avons cherché à établir de façon étroite des liens entre ces éléments et le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) actualisés à travers les compétences transversales (Structurer l'identité et Exploiter l'information) et les trois axes de développement.

La prise de décision

Trois étapes de questionnement que le jeune doit franchir avant de concrétiser tout projet, projet d'avenir ou choix d'une carrière . Ces étapes composent le **processus de prise de décision que voici** :



Reprenons chacun des éléments du processus :

1. Développement identitaire / Structurer l'identité / Connaissance de soi et de ses besoins fondamentaux

Tout au long du processus d'orientation, une préoccupation constante pour le développement de l'identité est au cœur de la démarche ; il faut s'assurer d'un accompagnement en lien avec le développement de l'élève . Cet accompagnement prend ses assises sur l'axe de développement : *Connaissance de soi et de ses besoins fondamentaux*. De plus, la compétence transversale *Structurer son identité* , telle que présentée dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, nous permet d'apporter un soutien complémentaire à l'élève.

Une compétence transversale : Structurer son identité⁶

Composantes de la compétence :

S'ouvrir aux stimulations environnantes :

- Réagir aux faits, aux situations ou aux événements.
- identifier ses perceptions, ses sentiments, ses réflexions à leur égard.
- Percevoir l'influence du regard des autres sur ses réactions.
- Augmenter son bagage culturel par les échanges, la lecture et le contact avec des oeuvres médiatiques variées.
- Accueillir les références morales et spirituelles de son milieu.

Prendre conscience de sa place parmi les autres :

- Reconnaître ses valeurs et ses buts.
- Se faire confiance.
- Élaborer ses opinions et ses choix.
- Reconnaître son appartenance à une collectivité.
- Manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique.

Mettre à profit ses ressources personnelles :

- Exploiter ses forces et surmonter ses limites.
- Juger de la qualité et de la pertinence de ses choix d'action.
- Manifester de plus en plus d'autonomie et d'indépendance.

2. Exploration de l'information / Exploiter l'information/Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions

De même, une préoccupation pour la recherche d'information concernant toutes les possibilités de formation ou de carrière prend racine dans l'axe de développement *Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions* et vient solliciter sans aucun doute la compétence transversale *Exploiter l'information*. Cet axe et cette compétence, tels que présentés dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, nécessitent un soutien et un accompagnement de tout le personnel de l'école.

Composantes de la compétence :

Reconnaître diverses sources d'information :

- Explorer des sources variées et comprendre l'apport de chacune.
- interroger les sources d'information.

Tirer profit de l'information :

- Imaginer des utilisations possibles.
- Formuler des questions.
- Répondre à ses questions à partir de l'information recueillie.
- Anticiper de nouvelles utilisations.
- Respecter les droits d'auteur.
- Réinvestir dans de nouveaux contextes.

S'approprier l'information :

- Sélectionner les sources pertinentes .
- Recouper les éléments d'information provenant de diverses sources.
- Dégager des liens entre ses acquis et ses découvertes.
- Discerner l'essentiel de l'accessoire.

3. Décision/ Appropriation de stratégies liées à un projet

Entre le *développement identitaire* et l'*exploration de l'information*, se situe une phase d'évaluation où l'on juge le pour et le contre, où l'on met en relation les deux dimensions : l'identité reconnue et l'information recueillie. Pour ce faire, l'élève sollicite d'autres compétences transversales telles que *exercer son jugement critique, résoudre des problèmes, exploiter les technologies de l'information et de la communication*.

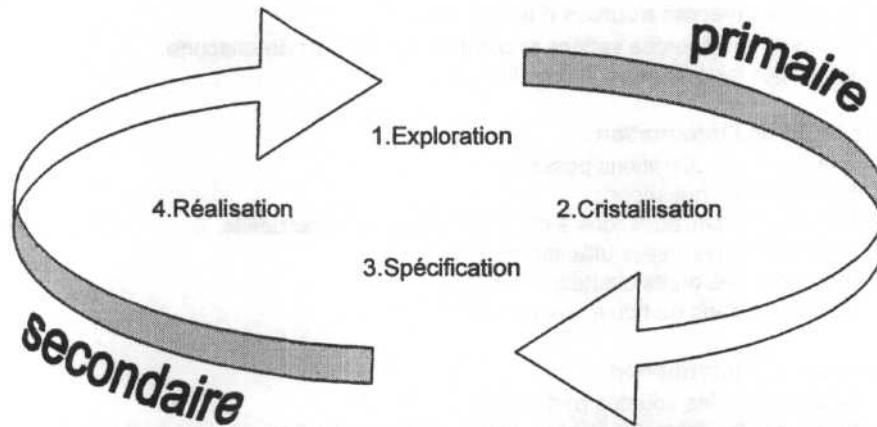
Finalement, l'élève accède à la 3^e étape de la prise de décision : le choix ! Cette étape sollicite l'anticipation des ressources requises pour enclencher une démarche structurée de réalisation.

Pour cette dernière étape, l'axe de développement *Appropriation des stratégies liées à un projet* est directement interpellé. Tel que mentionné lors des étapes précédentes, le soutien et l'accompagnement auprès de l'élève sont également sollicités ici et s'articulent à travers le développement des compétences transversales et de l'axe de développement ciblé.

⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise*, (Éducation préscolaire, enseignement primaire), 2001, p.17

LES QUATRE PHASES DU PROCESSUS D'ORIENTATION

Ces phases constituent une assise fort essentielle de la théorie de l'orientation



Elles peuvent être situées, à titre indicatif, dans un parcours scolaire type. Comme leur durée et leur fin diffèrent d'un élève à l'autre, les interventions doivent, par conséquent, se chevaucher dans un continuum.

Voici, brièvement résumé, l'essentiel de ces phases; nous reprendrons dans les pages suivantes la description détaillée de chacune d'elles :

1. Exploration :	Développement de l'identité personnelle et connaissance de soi, du monde scolaire, du monde du travail, des rôles sociaux , des métiers et des professions.
2. Cristallisation : Regroupement des éléments pour une orientation générale en lien avec ses intérêts pour cibler un secteur d'activités professionnelles et un niveau probable de formation.
3. Spécification :	Confrontation avec la réussite scolaire, la réalité professionnelle et personnelle en vue d'un choix spécifique.
4. Réalisation :	Analyse des embûches, planification des étapes en fonction d'un premier choix, considération d'un deuxième choix, passage à l'action,

// est essentiel de retenir, tel qu'il est mentionné dans le document ministériel «À chacun son rêve» que les étapes du parcours scolaire telles qu'identifiées (primaire, secondaire) ne sont là qu'à titre indicatif, puisque le rythme d'avancement du processus d'orientation varie beaucoup d'un jeune à l'autre. Ainsi, la phase d'exploration tend à s'étendre sur une grande partie du parcours scolaire et même parfois au-delà de celui-ci..⁸ (p. 21)

AU PRIMAIRE

L'EXPLORATION : UN ÉVEIL

«Dès l'enfance, l'individu commence à former son concept de soi; il prend alors conscience qu'il est différent des autres; il s'identifie à ses parents, à ses modèles; il joue des rôles, imite ses idoles. H se teste dans différentes activités (sports, matières scolaires, activités culturelles, etc.) qui renforcent ou modifient l'image qu'il a de lui-même. Il bâtit alors son système de valeurs, érige sa personnalité et façonne son identité à travers toutes ses expériences quotidiennes. Il faut donc lui procurer un milieu d'apprentissage pouvant l'aider à se faire une image favorable de lui-même. (...)

Au 3e cycle du primaire, le stade fantaisiste dans le développement de carrière de l'enfant tire à sa fin; il tend à être plus réaliste et ses buts commencent à refléter davantage ses valeurs, ses goûts. Les fondements pour le rendement futur semblent être établis vers cet âge. C'est aussi durant ces années que l'enfant se montre particulièrement curieux et qu'il pose beaucoup de questions. Il s'intéresse à ce qui se passe dans son environnement, comme le montrent ses jeux qui consistent souvent à imiter les adultes dans différents rôles. (...) C'est le moment de lui faire découvrir les nombreuses raisons qui motivent ses parents et d'autres personnes à exercer leur travail respectif.»⁹

Gouvernement du Québec. (2002). *A chacun son rêve*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. DUPONT, Pierrette. (2001), L'exploration professionnelle au primaire in *Le Petit Magazine des services complémentaires*. Gouvernement du Québec, p.4 et 5

1^{ER} CYCLE

L'EXPLORATION DE SOI, DE L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET DES PROFESSIONS

C'est l'étape où l'élève se sensibilise au marché du travail et aux exigences des employeurs. Il découvre et s'ouvre au monde des professions et au monde du travail. L'élève considère une grande variété d'hypothèses en rapport avec lui-même et avec sa vie future. L'élève découvre aussi qu'il dispose d'un certain pouvoir sur les événements et qu'il peut orienter son agir et son développement en fonction de ce qu'il souhaite. Ses choix de carrière peuvent être qualifiés de fantaisistes, de provisoires, d'instables et surtout d'influçables.¹⁰

2^E CYCLE

CRISTALLISATION

L'élève s'interroge sur les critères personnels qui motivent ses préférences. Sans vouloir faire un choix professionnel, l'élève est invité à s'engager dans une orientation générale. Il peut reconnaître sa tendance à considérer un domaine professionnel plutôt qu'un autre. Une image de soi centrale, cohérente et stable commence à s'organiser. La capacité à réfléchir sur sa propre expérience donne accès à des concepts de soi qui peuvent être investis dans un choix de carrière. L'élève en vient à déterminer des champs d'intérêts et un niveau probable de formation sans toutefois se donner des objectifs spécifiques. Graduellement, le lien se fait entre les intérêts personnels et le choix professionnel.¹¹ C'est l'étape de la clarification.

SPÉCIFICATION

C'est au cours de cette phase que l'élève explore plus à fond ses motivations et l'ensemble des possibilités retenues. Une confrontation s'établit entre la réalité scolaire, la réalité professionnelle et la réalité personnelle. L'élève doit être au fait des valeurs qui lui serviront de critères d'évaluation, il ou elle devra exercer son jugement vis-à-vis des professions ou des carrières qui, tout en répondant à ses intérêts et à ses caractéristiques personnels, n'en sont pas moins différentes. Cette étape exige une approche systématique qui permet l'intégration de ce que l'élève veut faire et de ce que le milieu institutionnel permet de faire. La finalité de cette étape est la formulation d'un choix professionnel ou scolaire spécifique.

RÉALISATION

C'est lors de la phase de réalisation que l'élève prévoit les embûches dans son cheminement, planifie le chemin à parcourir et établit une stratégie pour réaliser son projet de carrière : c'est l'étape du choix. Il faut planifier et mener une démarche qui conduit à la décision tout en prévoyant des choix de rechange, s'il y a lieu.¹¹

Un schéma représentant le cheminement de l'élève tout au long de son processus d'orientation est produit à la page suivante.

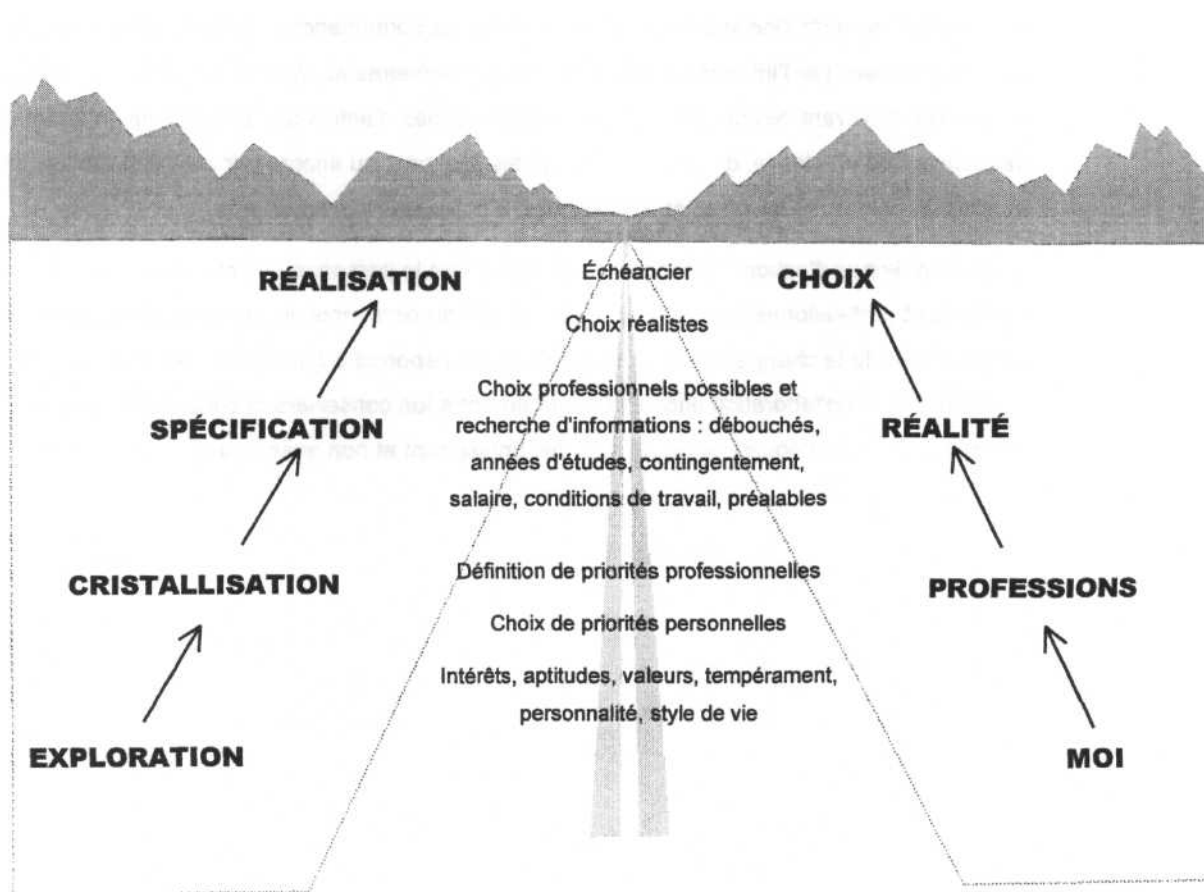
10

LECLERC, Gaston et collaborateurs. Commission scolaire de la Capitale, *Cadre de référence : Pour une approche intégrée en information et orientation scolaires et professionnelles*, 2001, p 14 à 18

CHOIX DE CARRIERE

2e choix: choix de rechange

1er choix



Le processus pour choisir une carrière fonctionne de la façon suivante: les informations à l'entrée sont très nombreuses, mais au fur et à mesure de la prise de décision, elles diminuent en nombre et se concentrent sur l'essentiel. Finalement, elles forment à la sortie, un choix réfléchi pour lequel les risques sont évalués et qui répond aux exigences personnelles et à la réalité.

Trois tableaux vous sont proposés dans les pages 18,19 et 21 qui illustrent...

Le premier et le second tableaux ciblent les quatre lignes d'action de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles. Elles sont mises en lien avec les compétences disciplinaires et transversales, avec les axes de développement du domaine de *l'Orientation et entrepreneurial* ainsi qu'avec les thèmes proposés pour une culture de base en information et orientation scolaires et professionnelles.

Afin de faire ressortir l'indispensable maillage entre les compétences, les axes de développement et les thèmes proposés par l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles; *réseautage* qui peut s'actualiser à travers ce que l'on appelle les quatre *lignes d'action d'une approche orientante* soient par des rencontres en classe, de rencontres en petits groupes, ou encore par des activités de vie scolaire, d'accès au centre de documentation ou encore d'entrevues individuelles.

Ces quatre lignes d'action n'interpellent pas seulement le personnel en information et orientation scolaires et professionnelles, mais aussi l'ensemble du personnel de l'école et de la communauté. C'est ici que s'articule le changement majeur annoncé par l'approche orientante : le partenariat, la concertation, la collaboration encore plus étroite entre les conseillers et conseillères en information et orientation et toute l'équipe-école (personnel enseignant et non enseignant).

LIGNES D'ACTION POUR LE PRIMAIRE

QUATRE LIGNES D'ACTION D'UNE APPROCHE ORIENTANTE :			
ACTIVITÉS INTÉGRÉES	ACTIVITÉS DE VIE SCOLAIRE	ACTIVITÉS DE RECHERCHE D'INFORMATION <i>centre de documentation en information et orientation scolaires et professionnelles</i>	ACTIVITÉS D'AIDE INDIVIDUALISÉE
Élève : saisir la visée orientante des disciplines	Élève : explorer le monde du travail et exercer des responsabilités.	Élève : rechercher de façon autonome une information plus spécifique	Élève, direction, parents : demander une aide individuelle, s'il y a lieu.
Personnel enseignant : cibler la visée orientante des disciplines (contribution de cette discipline à la société; liens entre contenus et monde du travail); intégration par le personnel enseignant d'éléments d'information et d'orientation dans les programmes disciplinaires. Concertation et collaboration entre les professionnels de l'information et de l'orientation et les enseignants pour le développement des contenus.	Personnel de l'école : planification et encadrement d'activités de vie scolaire (comité d'élèves, radio étudiante, expositions, visites de milieux de travail, etc.). Collaboration entre tous les membres de l'équipe-école, mise à contribution de parents et d'entreprises de la communauté pour la réalisation de certaines activités.	Personnel de l'école : faciliter l'accès à des ressources de pointe et habiliter l'élève aux recherches d'informations spécifiques. Collaboration entre le personnel de soutien et les professionnels en information et orientation.	Professionnels en information et orientation scolaires et professionnelles : Une intervention individuelle peut être assurée auprès de l'élève s'il y a lieu. Collaboration avec les parents, la direction et les professionnels de l'école.
COMPÉTENCES TRANSVERSALES :			
COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES :	COMPÉTENCES TRANSVERSALES :		THÈMES :
<ul style="list-style-type: none"> ● français, langue d'enseignement (p.71)* ● anglais, langue seconde (p.97) ● mathématique (p.123) ● science et technologie (p.143) ● géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (p.166) ● arts (dramatique, plastiques, danse, musique) (p.195) ● enseignement moral / moral et religieux catholique (p.271) ● éducation physique et à la santé (p.255) <p>* (renvoi aux pages du PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise)</p>	<p>Exploiter l'information (PFÉQ p. 16)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● S'approprier l'information. ● Reconnaître diverses sources d'information ● Tirer profit de l'information <p>DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : ORIENTATION ET ENTREPRENEURIAT <i>Offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.</i></p> <p>Connaissance de soi, de son potentiel et des modes d'actualisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> -connaissance de ses talents, de ses qualités, de ses intérêts et de ses aspirations personnelles et professionnelles; -sens du travail scolaire, goût du défi et sentiment de responsabilité face à ses succès et à ses échecs; -connaissance des ressources du milieu scolaire, des voies d'apprentissage et de leurs exigences ainsi que des enjeux liés à la réussite dans les disciplines scolaires. <p>Appropriation des stratégies liées à un projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> -conscience des liens entre connaissance de soi et projets d'avenir; -visualisation de soi dans différents rôles; -projets d'avenir en rapport avec ses intérêts et ses aptitudes; -stratégies associées aux diverses facettes de la réalisation d'un projet (information, prise de décision, planification et réalisation). <p>Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions :</p> <ul style="list-style-type: none"> -nature et exigences des rôles liés aux responsabilités familiales ou communautaires; -professions, métiers et modes de vie en rapport avec les disciplines scolaires ou avec son milieu immédiat; -produits, biens et services associés à ces métiers et professions; -lieux de travail (usines, commerces et entreprises de la région); fonctions principales et conditions d'exercice d'un emploi; -exigences de la conciliation des responsabilités professionnelles, familiales et sociales; -exigences du monde du travail en comparaison avec celles du métier d'élève. 		<p>Les thèmes suivants peuvent être abordés lors des activités proposées dans le cadre de l'approche orientantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● la connaissance de soi et de son environnement. ● les intérêts, les aptitudes et les valeurs; ● les types de personnalité. ● le système scolaire; le secondaire à découvrir; ● le portrait professionnel de ma famille; ● les rêves de carrière. ● le monde du travail et des professions; ● l'ouverture au monde de l'information scolaire et professionnelle : mini-centres de documentation, outils, démarche de recherche, processus de prise de décision; ● et autres thèmes ...

LIGNES D'ACTION POUR LE SECONDAIRE

QUATRE LIGNES D'ACTION D'UNE APPROCHE ORIENTANTE :			
ACTIVITÉS INTÉGRÉES	ACTIVITÉS DE VIE SCOLAIRE	ACTIVITÉS DE RECHERCHE D'INFORMATION <i>centre de documentation en information et orientation scolaires et professionnelles</i>	ACTIVITÉS D'AIDE INDIVIDUALISÉE
Élève : saisir la visée orientante des disciplines	Élève : explorer le monde du travail et exercer des responsabilités.	Élève : rechercher de façon autonome une information plus spécifique	Élève : recourir aux services de consultation pour répondre à des besoins individuels
Personnel enseignant : cibler la visée orientante des disciplines (contribution de cette discipline à la société; faire des liens entre contenus et monde du travail); intégrer des éléments d'information et d'orientation dans les programmes disciplinaires avec l'aide du personnel enseignant. Concertation et collaboration entre les professionnels de l'information et de l'orientation et les enseignants pour le développement des contenus.	Personnel de l'école : planification et encadrement d'activités de vie scolaire (comité d'élèves, radio étudiante, expositions, visites de milieux de travail, etc.). Collaboration entre tous les membres de l'équipe-école, mise à contribution de parents et d'entreprises de la communauté pour la réalisation de certaines activités.	Personnel de l'école : faciliter l'accès à des ressources de pointe et habiliter l'élève aux recherches d'informations spécifiques. Collaboration entre le personnel de soutien et le les professionnels en information et orientation.	École : s'assurer de l'accessibilité aux services de consultation Professionnels en information et orientation scolaires et professionnelles : Aide individuelle , relation d'aide en lien avec l'orientation scolaire et professionnelle. Personnalisation de l'information scolaire et professionnelle. Collaboration entre la direction et les professionnels de l'information et orientation.
LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES : principalement...			
<p>COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES :</p> <p>Matières obligatoires</p> <ul style="list-style-type: none"> ● français, langue d'enseignement (1^{re} à 5^e) ● anglais, langue seconde (1^{re} à 5^e) ● mathématique (1^{re} à 5^e) ● enseignement moral / moral et religieux catholique (1^{re} à 5^e) ● éthique et culture religieuse (4^e) ● éducation physique et à la santé (1^{re} à 5^e) ● science et technologie (1^{re} à 4^e) ● géographie (1^{re}, 2^e) ● histoire et éducation à la citoyenneté (1^{re} à 4^e) ● connaissance du monde contemporain(5^e) ● les arts (2/dramatique, plastiques, danse, musique) (1^{re}, 2^e, 3^e) <p>Matières à option</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 4 unités en 3^e ● 10 unités en 4^e ● 16 unités en 5e 	<p>Exploiter l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> ● S'approprier l'information. ● Reconnaître diverses sources d'information. ● Tirer profit de l'information. <p style="text-align: center;">DOMAINE GÉNÉRAL DE FORMATION : ORIENTATION ET ENTREPRENEURIAT <i>Offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.</i></p> <p>Structurer son identité</p> <ul style="list-style-type: none"> ● S'ouvrir aux stimulations environnantes. ● Prendre conscience de sa place parmi les autres. ● Mettre à profit ses ressources personnelles. <p>Connaissance de soi, de son potentiel et des modes d'actualisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> -connaissance de ses talents, de ses qualités, de ses intérêts et de ses aspirations personnelles et professionnelles; -sens du travail scolaire, goût du défi et sentiment de responsabilité face à ses succès et à ses échecs; -connaissance des ressources du milieu scolaire, des voies d'apprentissage et de leurs exigences ainsi que des enjeux liés à la réussite dans les disciplines scolaires. <p>Appropriation des stratégies liées à un projet :</p> <ul style="list-style-type: none"> -conscience des liens entre connaissance de soi et projets d'avenir; -visualisation de soi dans différents rôles; -projets d'avenir en rapport avec ses intérêts et ses aptitudes; -stratégies associées aux diverses facettes de la réalisation d'un projet (information, prise de décision, planification et réalisation). <p>Connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions :</p> <ul style="list-style-type: none"> -nature et exigences des rôles liés aux responsabilités familiales ou communautaires; -professions, métiers et modes de vie en rapport avec les disciplines scolaires ou avec son milieu immédiat; -produits, biens et services associés à ces métiers et professions; -lieux de travail (usines, commerces et entreprises de la région); fonctions principales et conditions d'exercice d'un emploi; -exigences de la conciliation des responsabilités professionnelles, familiales et sociales; -exigences du monde du travail en comparaison avec celles du métier d'élève. 		<p style="text-align: center;">THÈMES :</p> <p>Les thèmes suivants peuvent être abordés lors des activités proposées dans le cadre de l'approche orientantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● la connaissance de soi et de son environnement; ● les intérêts, les aptitudes et les valeurs. ● les types de personnalité; ● le système scolaire; ● le portrait professionnel de ma famille. ● les rêves de carrière; ● le monde du travail et des professions ● l'ouverture au monde de l'information scolaire et professionnelle : centres de documentation, outils, démarche de recherche, processus de prise de décision; ● le bilan du cheminement scolaire; ● l'analyse des rêves de carrière; ● l'exploration du monde du travail et des programmes d'études; ● la typologie professionnelle (RASEC) ● et autres thèmes ...

LES TROIS PHASES DE L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

Le tableau suivant introduit la démarche proposée pour intégrer de façon cohérente l'approche orientante aux pratiques pédagogiques. Nous croyons que l'approche orientante est un élément clé pour apporter de la signification aux apprentissages, ce qui est un facteur d'importance pour la motivation et l'engagement des élèves dans les pratiques pédagogiques. Notre schéma s'organise autour d'un **axe vertical** qui rejoint plus particulièrement **l'enseignant et l'enseignante, le conseiller** et la conseillère en information ou en orientation. On y retrouve trois temps : **1- la planification, 2- l'action en classe et 3- le retour sur l'enseignement.**

1- Planification de l'enseignement

Lorsque l'on parle de **planification**, il faut saisir que cette étape est cruciale et c'est vraiment là que s'articule la nécessaire concertation entre les enseignants et les enseignantes et les conseillers et les conseillères. On peut penser d'abord à une macro-planification : en début du cycle, avec toute l'équipe-école, pour tracer les grandes lignes de l'intervention du spécialiste en orientation et en information à l'intérieur des différentes activités de l'école, et ce pour le cycle qui débute. Puis, des planifications plus spécifiques avec les enseignants et les enseignantes et le personnel concerné : par année, par étape. Enfin, un dernier type de planification, une micro-planification : une planification de l'activité elle-même, soit en classe, soit à l'intérieur d'une activité de vie scolaire.

2- Action en classe

L'action en classe se déploie aussi en trois temps; elle s'organise autour **d'axe horizontal** avec l'élève au cœur de la démarche :

a) la préparation ou l'amorce, b) la réalisation qui est le cœur de l'activité et c) l'intégration avec le retour, le bilan et la mise au point. Bien qu'il existe plusieurs modes d'intervention possibles, il faut s'assurer d'une intégration de l'activité orientante aux pratiques régulières de la classe. Nous nous situons tout à fait à l'opposé de «la visite de la Madame de l'orientation, du Monsieur de l'information ». Les deux intervenants peuvent co-animer, peuvent animer à tour de rôle; l'enseignante ou l'enseignant peut aussi animer seul, à la condition qu'il y ait eu des rencontres préalables avec le conseiller ou la conseillère en information ou en orientation. Le spécialiste en information ou en orientation peut se retrouver en charge de l'animation , mais il s'assure que l'activité vécue avec les élèves est liée à leur parcours d'apprentissage et s'inscrit dans l'une ou l'autre discipline.

Des liens se dessinent donc avec ce qui a précédé , mais aussi avec ce qui suivra...L'élève y est actif, il construit ses savoirs seul ou avec ses pairs. Il est guidé dans l'utilisation judicieuse de stratégies à employer. Le conseiller ou la conseillère aura tout avantage à respecter aussi ces trois temps de l'action en classe. Tout au long de cette démarche, les responsables auront recours à la formule choisie par l'école (portfolio, PIF, carnet de route ou autres outils) afin de consigner les acquis concernant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles. On s'assurera de varier la forme de ces temps d'arrêt et de clairement tisser les liens avec les axes visés, les thèmes et les compétences disciplinaires ou transversales.

3- Retour sur l'enseignement

Le retour sur l'enseignement est aussi une étape cruciale : on boucle la boucle, on s'assure que l'intention pédagogique que visait l'activité est atteinte. Cette étape interpelle à la fois l'enseignant et l'enseignante et le conseiller et la conseillère; c'est le moment de valider ce qui a été vécu en classe, de planifier ce qui suivra, de cibler les réajustements nécessaires... Quoique cette phase suive habituellement l'action en classe, elle peut aussi s'effectuer pendant l'activité elle-même, si des ajustements sont requis en cours de route (la régulation).

I- Planification de l'enseignement

1. Planification commune équipe-cycle et professionnel en information et/ou en orientation pour une intégration de l'approche orientante aux différentes activités pédagogiques (de la macro-planification à la micro-planification: cycle/ année/ activité).
2. Rassembler ou développer les moyens et les outils nécessaires (approches pédagogiques, cueillette d'information, outils didactiques, etc.)
3. Répartir les responsabilités et les tâches (recherches, contacts avec différents partenaires, animation de l'activité elle-même, suivi...).

Points de départ possibles :

un des éléments proposés par les axes de développement ou une **problématique** soulevée par les élèves et liée aux **thèmes** de l'approche orientante, ou encore à partir d'une **activité pédagogique** à laquelle peut se greffer l'activité orientante.

II- Action en classe

enseignant / conseiller

1^{er} temps: la préparation

2^e temps: la réalisation

3^e temps: l'intégration-réinvestissement des apprentissages

On présente l'objectif de la leçon, on annonce la tâche à accomplir. On présente l'utilité de l'apprentissage; on réactive les connaissances, on rappelle les moyens favorables à l'apprentissage.

On développe le contenu de la leçon et on guide les élèves vers l'utilisation des moyens mentaux appropriés. On présente des modèles, on favorise la pratique autonome et en coopération.

On fait utiliser les connaissances dans des activités variées, on fait prendre conscience des apprentissages réalisés ainsi que des moyens mentaux utilisés. On fait anticiper des situations de transfert .

←----- élève -----→

III- Retour sur l'enseignement

1. Ajustements si nécessaires (pendant ou après l'action en classe)
2. Bilan de l'activité (pertinence des activités, des stratégies pédagogiques, des différents outils utilisés, etc.)
3. Suites à donner en classe, activités, vie scolaire, autres suites...
4. Ouverture pour une prochaine rencontre (enseignant / conseiller)

QUATRE PHASES, TROIS TEMPS : LE PROCESSUS D'ORIENTATION ET LA DÉMARCHÉ PÉDAGOGIQUE... ET
AUSSEI...ASSURER LA PRISE EN CHARGE PAR L'ÉLÈVE

Les activités menées dans le cadre de l'approche orientante s'harmonisent fort bien avec une approche par compétences qui proposent des activités signifiantes, authentiques, répondant à des problématiques trouvant leur origine dans le questionnement de l'élève, vers la recherche de solutions : l'élève agit. Cependant, pour qu'il y ait vraiment un apprentissage durable il convient de bien planifier une intégration des éléments ciblés par une intention pédagogique clairement établie par l'équipe-cycle.

Il faut accompagner l'élève tout au long de l'activité : l'amener à explorer, à établir des liens, à cristalliser les découvertes et à cheminer peut-être jusqu'à la réalisation de son projet d'orientation. Accompagner l'élève afin qu'il cadre bien quelle place tient la nouvelle activité dans son projet; afin qu'il puisse porter un regard éclairé sur ce qu'il vit comme activité : «*Quelles informations dois-je explorer ? quels sont les choix possibles ?*»; afin qu'il réalise en fin d'activité ; «*En quoi cette activité vient m'aidera mieux comprendre qui je suis ? Qu'est-ce que je retiens de ... ?*»

Assurer un suivi à toutes les étapes oui, mais aussi encourager l'élève à poursuivre le projet entrepris et je situer dans une perspective d'avenir.

Assurer un suivi signifie aussi une nécessaire harmonisation entre les différentes écoles primaires et l'école secondaire du secteur géographique concernant le moyen choisi pour garder des traces des éléments touchant l'orientation et l'information scolaires et professionnelles.

Actuellement, plusieurs formules sont déjà proposées (portfolio électronique- proposé par REPERES, uniquement pour l'*Orientation et l'Entrepreneuriat* portfolio intégré à celui de la classe; plan de formation professionnelle; plan individualisé de formation (PIF).

Par souci de cohérence, il importe, en concertation avec toutes les écoles d'un même secteur, de déterminer comment se fera cette rétroaction, à l'aide de quel outil, qui animera le suivi, à quelle fréquence.etc.

Troisième partie Une structure à assurer

RÔLES ET RESPONSABILITÉS

Le succès de la mise en place de l'approche orientante repose d'une part, sur l'expertise des professionnels de l'information et de l'orientation et, d'autre part, sur la **collaboration** entre tous les membres d'une équipe-école, ainsi que sur un partenariat avec les parents et la communauté.

L'élève

L'acteur principal au cœur même de cette démarche est, bien entendu, l'élève lui-même. C'est à ce titre qu'il doit s'engager activement dans une démarche d'exploration de ses qualités, de ses forces, de ses faiblesses, de ses aptitudes et de ses intérêts (éléments composant son identité) ainsi que dans la recherche des possibilités de formations et de carrières qui s'offrent à lui afin de prendre des décisions éclairées et mener à terme ses projets. Il va sans dire que l'élève ne chemine pas seul, il est soutenu et accompagné par ses parents, par ses enseignants et enseignantes, par les spécialistes de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles, ainsi que par plusieurs autres partenaires de l'école et de la communauté.

Les parents

Le rôle premier que doivent tenir les parents à l'égard de l'orientation de leur enfant est de favoriser le développement de son estime de soi et de son identité. Les parents sont les personnes les mieux placées pour guider leur enfant dans sa quête d'identité et dans l'exploration de ses talents et de ses aptitudes et favoriser l'ouverture aux diverses possibilités en l'accompagnant dans l'évaluation des choix retenus. De plus, en étant des modèles pour leurs enfants, les parents ont une grande influence sur les choix de formation et de carrière de leurs enfants. Les parents peuvent aussi jouer le rôle de partenaire de l'école en collaborant à l'organisation ou à la réalisation d'activités liées à l'approche orientante.

Les conseillers et les conseillères en orientation et en information scolaires et professionnelles

Nous sommes tous conscients de l'importance capitale de l'orientation et de l'information scolaires et professionnelles comme un des facteurs majeurs pour faciliter l'intégration des jeunes dans notre société; aussi il importe que les spécialistes de ce champ soit en quelque sorte les «gardiens du domaine»

Orientation et entrepreneurial

Ces professionnels possèdent l'expertise nécessaire pour jeter les bases solides d'une approche orientante à l'école et pour proposer aux autres membres du personnel, aux parents et aux élèves une démarche cohérente et concertée ainsi que des services et des outils de qualité permettant d'accompagner l'élève dans sa quête d'identité et dans son cheminement vocationnel.

Nous retrouvons nos spécialistes au front sur les quatre lignes d'action identifiées précédemment. Ainsi, ils aident de façon plus spécifique l'élève par l'accompagnement individualisé, par des rencontres en petits groupes et par l'organisation d'activités particulières intégrées à la vie scolaire. Ils sont aussi des professionnels de la relation d'aide (du *counseling*), ils aident l'élève à donner sens à sa recherche d'identité, à résoudre des problématiques liées à l'orientation, souvent sous le sceau de la confidentialité. Il importe aussi pour eux d'établir des relations empreintes d'un climat d'accueil, d'ouverture et de confiance.

Pour apporter à l'élève une base en matière d'information et orientation scolaires et professionnelles et pour donner une visée orientante aux disciplines, ils assument un rôle de soutien à l'enseignant dans l'intégration de notions en lien avec les axes de développement de *l'Orientation et l'entrepreneuriat* : connaissance de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation; appropriation des stratégies liées à un projet; connaissance du monde du travail, des rôles sociaux, des métiers et des professions, et ce à l'intérieur des programmes disciplinaires.

Les conseillers et conseillères en information et en orientation se soucient également de l'accessibilité à des centres de documentation bien outillés et actualisés et s'assurent que les élèves sont habilités pour la recherche d'information et que ceux-ci reçoivent l'aide nécessaire pour effectuer les recherches.

Comme le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) mise, entre autres éléments, sur le développement de compétences transversales, les conseillers et conseillères se sentent particulièrement interpellés par deux d'entre elles, soient *structurer son identité* et *exploiter l'information*. C'est pourquoi ils pourront, là aussi, soutenir le personnel enseignant et toute l'équipe-école dans leur volonté commune d'accompagner les élèves dans le développement de ces compétences. Ils assurent également un rôle de soutien aux acteurs et autres partenaires de l'école et de la commission scolaire notamment.

C'est aussi la responsabilité de ces spécialistes d'assurer le suivi du cheminement vocationnel, du processus d'orientation, de l'élève du 3^e cycle du primaire à la fin du secondaire.

Les spécialistes en information et orientation scolaires et professionnelles interviennent donc, de façon modulée selon les besoins des élèves, en classe, en petits groupes, en individuel et ce, autant auprès des élèves qu'auprès du personnel enseignant, du personnel professionnel, du personnel de soutien, du personnel de la direction, des membres de la communauté.

Les enseignants et les enseignantes

Le rôle auquel convie Le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) les enseignants et les enseignantes place **au premier plan** leur intervention dans l'application d'une approche orientante, entre autres parce qu'ils sont interpellés par les éléments prescriptifs que sont les compétences transversales et les domaines généraux de formation; mais aussi une place privilégiée par la relation particulière et significative que les enseignantes et les enseignants établissent au quotidien avec leurs élèves, par la responsabilité - partagée avec tous les partenaires de l'équipe-école d'accompagner au mieux l'élève vers la réussite et l'insertion dans notre société. L'engagement des enseignants et des enseignantes prend encore plus d'importance quand on se rappelle la disparition annoncée des cours en *Éducation au choix de carrière* au secondaire à partir de 2005.

Il s'agit d'une tâche importante à effectuer en collaboration et en concertation avec les conseillers et conseillères en orientation et en information scolaires et professionnelles selon une planification établie de concert avec l'équipe-cycle. Les liens que tisseront les enseignants et les enseignantes entre les compétences disciplinaires et les réalités du monde du travail ou les exigences liées aux métiers et professions, ou encore avec des éléments propres à la connaissance de soi, seront autant d'éléments au service de l'authenticité des apprentissages. De plus, les apprentissages effectués dans un contexte d'approche orientante devraient favoriser grandement la motivation à s'investir dans les activités proposées.

Afin de répondre à des besoins plus spécifiques d'information ou d'orientation scolaires et professionnelles, les enseignants et les enseignantes encourageront les élèves à consulter les ressources professionnelles qui sont disponibles dans leur école. De même, ils seront amenés à collaborer à des activités de vie scolaire toujours en collaboration avec les conseillers et conseillères en information et en orientation scolaires et professionnelles.

Le personnel des services complémentaires

De par leurs fonctions, ces personnes rencontrent les élèves soit individuellement, soit en petits groupes. Ils offrent ainsi aux élèves plusieurs activités qui permettent d'établir des liens fort importants avec l'identité et le projet de carrière des élèves. Ils sont un maillon précieux entre l'élève, le professionnel ou la professionnelle en information et orientation scolaires et professionnelles et le personnel enseignant. Une collaboration toute particulière devrait s'établir avec le programme *d'animation à la vie spirituelle et l'engagement communautaire* en raison des ouvertures que ce programme amène vers la communauté.

Le personnel de soutien

Comme membres du personnel de l'école, ils adhèrent à la philosophie de l'approche orientante et collaborent à sa mise en œuvre en profitant du moment présent pour jeter des ponts vers l'avenir.

La direction

Les directions des écoles primaires et la direction de l'école secondaire d'un même secteur géographique (bassin d'écoles) sont les personnes centrales pour coordonner l'ensemble des opérations et pour assurer la mise en place de l'approche orientante. Elles sont les personnes qui vont établir la structure organisationnelle et sa gestion. Aussi, elles doivent s'assurer que le personnel impliqué et les divers intervenants bénéficient de la formation et du soutien requis pour jouer adéquatement leurs rôles et assumer leurs responsabilités.

Le conseil d'établissement

À titre de responsable du projet éducatif, le conseil doit reconnaître l'importance de l'approche orientante et faire en sorte de promouvoir cette approche.

La commission scolaire

Elle intervient comme promotrice de l'approche orientante auprès des écoles; elle s'assure des ressources, de la formation, du soutien, des conseils à donner. La commission scolaire favorise la collaboration et la concertation entre les différents intervenants; elle se soucie également de la cohérence entre l'approche orientante et le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001).

Les conseillers et conseillères pédagogiques sont ainsi interpellés comme partenaires dans cette démarche : ils sensibilisent et encouragent le personnel enseignant à adhérer à l'approche orientante. Ils accompagnent le personnel enseignant, les spécialistes en information et en orientation en les aidant à faire des liens entre les disciplines et les constituants cette approche.

La communauté

Les travailleurs, les employeurs, les établissements de formation, les organismes, peuvent, comme soutien à l'équipe-école, offrir aux élèves des occasions d'observer ou de jouer différents rôles liés à des activités professionnelles en accueillant, par exemple, des jeunes dans des milieux de travail. Ils peuvent aussi collaborer à des présentations de métiers et de professions en lien avec leurs champs d'activités. Ils sont invités à collaborer à la mise sur pied de ces différentes activités en concertation avec le personnel de l'école.

Du côté de la commission scolaire

Afin de favoriser la mise en place de l'approche orientante, la commission scolaire encourage et participe à l'élaboration d'un cadre de référence et ce, de façon concertée avec des représentants et des représentantes des différents intervenants et intervenantes interpellés par cette démarche.

Ensuite, elle s'assurera de l'appropriation du cadre de référence par les directions d'écoles ; il faudra aussi apporter formation, soutien et suivi aux équipes-écoles qui implantent l'approche orientante.

La commission scolaire s'assurera de la disponibilité des ressources humaines, matérielles et financières requises pour la mise en place et le fonctionnement de l'approche orientante.

Du côté de l'école

Nous suggérons une adhésion au concept de l'approche orientante, dans un premier temps, par la direction et le conseil d'établissement ; puis une intégration de la démarche au projet éducatif de l'école. Il y aurait également tout avantage à établir des liens entre l'approche orientante et les moyens ciblés pour favoriser la réussite des élèves.

Il faudrait ensuite amorcer la mise en place de l'approche orientante avec une équipe de quelques membres du personnel intéressés; favoriser des conditions facilitantes pour le travail de cette équipe : des ressources humaines, matérielles et financières, du temps, de la formation, une implantation progressive, en partant des acquis et des forces du milieu, en formant une équipe multi-ressources.

Il ne faudrait pas négliger d'informer et de sensibiliser l'ensemble du personnel de l'école, les parents et les partenaires de la communauté. Il importe de chercher à agrandir le cercle « d'initiés », ou de collaborateurs. Enfin, périodiquement, il faudra évaluer le degré d'implantation de l'approche et de ses impacts au fur et à mesure de son déroulement, afin de s'ajuster au besoin¹¹

CONDITIONS FACILITANTES

Peut-être êtes-vous de ceux et celles qui commencent la lecture d'un document par la fin? ... C'est heureux, car vous retrouverez résumé ici ce qui est et ce qui a été au cœur de nos préoccupations tout au long de nos travaux pour la rédaction de ce *Cadre de référence*.

Selon nous, il s'agit de :

1. Sensibiliser les différents **conseils d'établissement**, les **parents, des partenaires de la communauté** à leur éventuelle implication au sein de l'approche orientante.
 2. S'assurer que **chaque membre d'une équipe-école** saisisse le rôle que l'approche orientante leur demande de jouer comme partenaire de cette approche.
 3. S'assurer de fournir aux **élèves une culture de base** de qualité en matière d'information (rechercher les informations les plus justes possible, les plus pertinentes) et en matière d'orientation (établir des liens avec son projet d'avenir) afin d'éviter les redondances et les «vides».
 4. S'assurer que **tous les élèves** aient accès à cette culture de base par du personnel qualifié ou guidé par du personnel qualifié en information et orientation scolaires et professionnelles.
 5. Mettre **sur pied des réseaux**, un par secteur, réunissant l'école secondaire et les écoles primaires voisines. Les directions concernées assureront la coordination et la gestion des services offerts par les conseillers et conseillères pédagogiques ou d'orientation aux écoles.
 6. Nous l'avons écrit à quelques reprises, nous le reprenons ici : prévoir du **temps** et des **ressources** pour une **concertation** indispensable entre les enseignants et les conseillers. Les activités doivent être planifiées **ensemble** afin que celles-ci se greffent en toute cohérence avec les activités pédagogiques régulières.
 7. S'assurer d'une **formation continue** incontournable : pour le personnel enseignant afin de diffuser des informations sur le monde du travail, sur les diverses formations toujours actualisées et pour leur permettre d'être à l'aise avec le travail en collaboration dans le cadre de l'approche orientante; pour les conseillers et les conseillères afin de les outiller dans ce rôle d'accompagnateur, pour les familiariser avec cette intégration de leur champ d'action aux activités d'enseignement.
 8. Développer en partenariat avec différents organismes **un outil** qui permettra de conserver les traces des acquis du jeune au fil des ans concernant son cheminement vocationnel. S'assurer que, bien que le jeune soit le premier responsable de son orientation, on l'accompagne de façon régulière dans sa démarche personnelle (**un suivi**).
 9. Développer ou faire l'inventaire des différents **outils, matériel didactique, ressources** utiles pour la réalisation des différentes activités; privilégier une concertation des travaux au regard du développement des outils pédagogiques et professionnels.
 10. S'assurer de la mise en place de **centres de documentation** d'information scolaire et professionnelle, mini-centre au primaire, un centre bien équipé au secondaire.
-

Ce n'est pas la fin...

Nous voudrions ici reprendre le fil conducteur de ce *Cadre de référence* : **l'intégration...**

L'information et l'orientation scolaires et professionnelles ne peuvent plus se pratiquer comme avant. Elles sont à l'image de la société où nous évoluons : constante mutation, contextes changeants. Notre société nous envoie aussi très clairement l'importance des équipes multidisciplinaires, de l'importance du regard « multidimensionnel » porté sur une problématique... de la richesse de ces intégrations. Plus on se spécialise, plus on gagne à partager nos champs d'expertise. Il en va de même autour de notre jeune : il se sentira supporté, épaulé, encouragé dans son projet d'avenir par tous les intervenants que sollicite l'approche orientante.

Aussi, notre *Cadre de référence* a voulu guider tous les intervenants concernés par l'approche orientante afin de retracer des points d'ancrage de ce concept à travers la *Loi sur l'instruction publique*, le *Régime pédagogique*, le *Programme de formation de l'école québécoise*, les modifications apportées aux Services complémentaires et au concept d'approche orientante lui-même. Puis, offrir aux personnes moins familières avec l'information et l'orientation une incursion dans le champ de l'orientation. Parallèlement, il fallait aussi jeter les balises pédagogiques de base afin que les conseillers et conseillères puissent intervenir en classe de façon cohérente avec les nouvelles pratiques pédagogiques. Notre dernière partie - mise en place, conditions facilitantes - pave la voie à d'éventuels travaux en lien avec l'implantation du concept d'approche orientante : élaboration d'activités-types, grille d'analyse pour valider la multitude d'outils, de propositions qui vont bientôt submerger les écoles, développement d'outils permettant d'assurer le suivi, la formation continue, etc.

Mais plus que tout, il faudra constamment s'assurer que les partenaires de cette aventure n'oublient pas que c'est une *bien belle traversée* qui s'amorce : lorsqu'on quitte la rive, on ne sait pas toujours comment sera l'autre rive, on a parfois le désir de revenir vers les rivages connus, la mer est parfois d'huile, parfois moins... mais lorsqu'on atteint le nouveau pays, on a peine à se rappeler comment était l'ancien.

Cependant, il nous faut un capitaine qui ne connaît peut-être pas le prochain rivage, mais qui a confiance et qui encourage ses matelots, un équipage où tous les membres sont solidaires, ont un même but, peu importe si chacun et chacune a des tâches et des responsabilités différentes à bord. Pour que la traversée soit agréable, il nous faut aussi des vivres, de l'eau et du beau temps...

Nos passagers seront ainsi bien traités et lorsque nous les aurons déposés sur le nouveau rivage, ce sera alors à eux que reviendra la tâche de défricher ce nouveau continent... ils seront prêts à débiter, grâce à toute l'expérience acquise lors de cette traversée, grâce à tout le réseau d'adultes significatifs qui se seront rassemblés autour d'eux afin de les accompagner dans l'élaboration de leur projet de vie.

Références bibliographiques

DUQUETTE, E. et al. (2001). *L'école orientante... un concept intégrateur*. Présentation power point aux conseillers pédagogiques, Montréal : Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, 37p.

DUPONT, P. (2001). L'exploration professionnelle au primaire dans Le *Petit Magazine des services complémentaires*, Québec : Ministère de l'Éducation, 29 p.

LECLERC, Gaston et collaborateurs. (2001). *Cadre de référence : Pour une approche intégrée en information et orientation scolaires et professionnelles*, Québec : Commission scolaire de la Capitale, 31p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. (Éducation préscolaire, enseignement primaire), Québec : Ministère de l'Éducation, 350 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2002). *À chacun son rêve*, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Québec : Ministère de l'Éducation, 54 p.

PELLETIER.D. (dir.) (2001). *Pour une approche orientante de l'école québécoise* Sainte-Foy : Septembre éditeur, 264 p.

Membres du comité sur l'approche orientante en Estrie



Louise Bergeron
Enseignante en Éducation au choix de carrière
École du Tournesol, Windsor

Roxanne Boutin
Conseillère d'orientation
École secondaire de La Ruche, Magog

Marc Juneau
Directeur
École secondaire du Tournesol, Windsor
St-Laurent, East Angus

Isabelle Larente Enseignante
au primaire École Saint-
Philippe, Windsor

Jean Poulin
Enseignant Éducation au choix de carrière
École secondaire de l'Escale, Asbestos

Danièle Philippon
Conseillère pédagogique
Commission scolaire des Sommets, Magog
819-847-1610(283)

Godelieve Debeurme, Ph.D.

Serge Caron
Enseignant Éducation au choix de carrière
École secondaire La Frontalière, Coaticook

Gérald Dubois
Conseiller d'orientation
Polyvalente Louis St-Laurent, East Angus

Richard Hallée
Directeur
École Sacré-Coeur, Lac-Mégantic Polyvalente Louis

Sophie Laroche
Enseignante 1^{er} cycle secondaire
Polyvalente Louis St-Laurent, East Angus

Lise Massicotte
Enseignante Éducation au choix de carrière
Polyvalente Louis St-Laurent, East Angus

Johanne Vachon
Conseillère d'orientation Polyvalente
Montignac, Lac Mégantic

Danielle Viens
Conseillère d'orientation
École secondaire La Frontalière, Coaticook

Université de Sherbrooke
819-821-8000(2845)
debeurme@courrier.usherb.ca

André Beauchesne

Université de Sherbrooke 819-821-
8000 (7412)
andre.beauchesne@Usherbrooke.ca

APPENDICE X

ACTIVITES EXPLOREES (SANS SUITE) *Activité A : Un soutien à*

l'expérimentation de la réforme au premier cycle du secondaire

- Objectifs : soutenir les membres du Comité de coordination d'un projet d'expérimentation de la réforme au premier cycle du secondaire.
- Partenaire : Le Comité régional des services éducatifs d'un regroupement de neuf commissions de la grande région de Québec
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 10
- Personnel à qui la formation est destinée : directions d'écoles et de commissions scolaires
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles secondaires de ces commissions scolaires (une cinquantaine)
- Nombre personnes participantes : 12
- Raison de la non-réalisation de l'activité : le Comité n'a pas poursuivi le projet
- Année 2003-2004

Activité B : L'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant à l'École Champigny de la Commission scolaire Chemin du Roy,

- Objectifs : offrir de la formation aux mentors de cette école
- Partenaire : La Commission scolaire du Chemin du Roy
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 4
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants du secondaire
- Nombre d'écoles visées : une école
- Nombre personnes participantes : 30
- Année prévue pour la réalisation : 2004-2005
- Raison de la non-réalisation : offre de gratuité de la part d'une autre université (obtention d'une subvention pour une recherche-action)

Activité C : L'intégration des technologies à la pratique pédagogique

- Objectifs : offrir de la formation au personnel enseignant du primaire et du secondaire pour l'intégration des TIC à leur enseignement
- Partenaire : Le Conseil d'éducation des premières nations
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 4
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire des communautés des premières nations du Québec
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles québécoises des premières nations
- Nombre personnes intéressées par l'activité: 45
- Année prévue pour la réalisation : 2004-2005
- Raison de la non-réalisation : choix d'une autre université

Activité D : Formation pratique, actualisation des compétences

- Objectif : *élaborer un plan global de formation continue pour les enseignantes et les enseignants du primaire*
- Partenaire : La commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 4
- Personnel à qui la formation est destinée : le directeur des services des ressources humaines
- Année prévue pour la réalisation : 2001-2002
- Raison de la non-réalisation : inconnue, pas de nouvelles malgré plusieurs relances

Activité E : Mieux s'outiller pour intervenir en situation de crise

- Objectif : acquérir quelques notions « théoriques » permettant de savoir comment traiter des situations de crises en l'absence de personnes mandatées pour le faire (exemples : direction d'écoles, psychoéducateurs)
- Partenaire : possiblement la Commission scolaire des Hauts Cantons
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : à déterminer
- Personnes intéressées par la formation : enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire intéressés par cette thématique
- Année prévue pour la réalisation : 2004-2005
- Raison de la non-réalisation : pas d'intérêt de la part du département concerné.

Activité F : Sorties éducatives 100% Nature

- Objectif : former les intervenantes et intervenants des entreprises agrotouristiques de la région pour la conception, la production de matériel adapté à la réforme éducative ainsi que l'animation des visites en milieu agricole.
- Partenaire : Corporation touristique régionale de Coaticook
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnes intéressées par la formation : intervenantes et intervenants d'entreprises agrotouristiques
- Année prévue pour la réalisation : 2002-2003
- Raison de la non-réalisation : la subvention demandée conjointement au ministère de l'Éducation, secteur enseignement supérieure, n'a pas été obtenue.

Activité G : **Implantation du microprogramme de révision du curriculum scolaire sur le thème « La pédagogie Freinet »**

- Objectif : former à la pédagogie Freinet
- Partenaire : Commission scolaire des Premières Seigneuries
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 5
- Personnes intéressées par la formation : enseignantes et enseignants du préscolaire et du primaire
- Année prévue pour la réalisation : début à l'automne 2001
- Raison de la non-réalisation : pas suffisamment d'inscription

Activité H : **Formation d'enseignantes et d'enseignants dans le cadre du programme de l'école internationale**

- Objectif : s'adapter à la réforme
- Partenaire : Commission scolaire des Premières Seigneuries
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnes intéressées par la formation : enseignantes et enseignants de toutes les écoles de la commission scolaire
- Année prévue pour la réalisation : début à l'automne 2001
- Raison de la non-réalisation : la proposition ne respecte pas le cadre de la formation universitaire

Activité I : **Formation d'enseignantes et d'enseignants à l'approche Montessori**

- Objectif : former à l'approche Montessori
- Partenaire : Commission scolaire des Premières Seigneuries
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnes intéressées par la formation : enseignantes et enseignants de toutes les écoles de la commission scolaire
- Année prévue pour la réalisation : début à l'automne 2001
- Raison de la non-réalisation : la proposition ne respecte pas le cadre de la formation universitaire

APPENDICE XI

ACTIVITES EN DEVELOPPEMENT POUR L'ANNEE 2004-2005,
selon les informations disponibles le 24 septembre 2004

Activité 1 : Les savoirs essentiels dans le domaine de l'univers social en 6^e année du primaire

- Objectifs : approfondir sa connaissance des nouveaux savoirs essentiels compris dans le programme de la 6^e année et planifier une démarche favorisant leur apprentissage
- Partenaires : Les commissions scolaires des Sommets, Des Hauts-Cantons et de la Région-de-Sherbrooke
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 4
- Personnel à qui la formation est destinée : personnel enseignant l'univers social en 6^e année du primaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles primaires des commissions scolaires concernées
- Nombre de personnes participantes : une centaine
- Nombre de journées à offrir : 4 (20 heures)
- Type de formation : non crédité
- État de réalisation : l'entente est conclue et les formations ont débuté le 3 septembre 2004
- Origine de la demande au Service FOCUS : satisfaction face aux formations des trois années précédentes.

Activité 2 : Comment enrichir ma pratique d'enseignement en tenant compte des différents types d'intelligence présents chez les élèves de ma classe?

- Objectif: encourager les enseignantes et enseignants du primaire à prendre en considération les différentes formes d'intelligences présentes dans la classe par la mise en œuvre de stratégies d'enseignement-apprentissage appropriées
- Partenaire : Commission scolaire des Hauts-Cantons
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles primaires de cette commission scolaire
- Nombre de personnes participantes : à déterminer
- Nombre de journées à offrir : 2 (10 heures)
- Type de formation : non crédité
- État de réalisation : l'entente est conclue, la première journée de formation aura lieu en janvier 2005
- Origine de la demande au Service FOCUS : personne ressource connue du milieu et description de l'activité dans le catalogue des offres.

Activité 3 : Comment exploiter dans ma classe le potentiel des arts plastiques pour le développement des compétences?

- Objectif : encourager les enseignantes et enseignants du primaire à exploiter le potentiel des arts plastiques, selon le nouveau programme de l'école québécoise
- Partenaires : Commissions scolaires des Hauts Cantons et des Sommets
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 4
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles primaires de ces deux commissions scolaire
- Nombre de personnes participantes : une centaine
- Nombre de journées à offrir : conférence d'ouverture de deux colloques
- Type de formation : non crédité
- État de réalisation : la tenue de colloque est pour le moment remise en question en raison de la crainte de pressions syndicales à l'automne 2004
- Origine de la demande au Service FOCUS : intérêt suscité par les activités décrites dans le catalogue d'offres d'activités.

Activité 4 : Café rencontre en arts plastiques

- Objectifs : répondre à des besoins de différents types (à définir)
- Partenaire : Commission scolaire des Sommets
- Nombre de personnes engagées dans la formulation des activités : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants du primaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles primaires de cette commission scolaire
- Nombre de journées à offrir : à déterminer
- Nombre de personnes participantes : ?
- Nombre de journées à offrir : à déterminer
- Type de formation : non crédité
- État de réalisation : une rencontre est prévue avec la conseillère pédagogique en octobre pour la définition d'une offre
- Origine de la demande au Service FOCUS : contact déjà établi pour l'activité 3. Souhait de réaliser des activités sous une autre forme que le colloque pour répondre aux besoins vivement exprimés par les enseignantes et enseignants.

Activité 5 : Comment agir en professeur responsable dans mes relations quotidiennes avec mes élèves?

- Objectifs : réfléchir aux dimensions éthiques de l'enseignement au secondaire
- Partenaire : la Commission scolaire Beauce-Etchemin
- Nombre de personnes engagées dans la formulation des activités : à déterminer
- Personnel à qui la formation est destinée : personnel enseignant au secondaire
- Nombre d'écoles visées : à déterminer
- Nombre de journées à offrir : à déterminer

- Type de formation : non crédité
- Nombre de personnes participantes : à déterminer
- État de réalisation : attend des nouvelles de la personne responsable de cette formation en milieu scolaire
- Origine de la demande au Service FOCUS : présentation du Service dans cette commission scolaire et du catalogue d'offres d'activités

Activité 6: Les nouveautés du programme de l'univers social au 1^{er} cycle du secondaire et leurs implications sur les pratiques pédagogiques

- Objectifs : faire connaître les nouveautés du programme et leurs incidences sur les pratiques pédagogiques. Inciter à la mise en place d'une communauté de partage, à l'intérieur des écoles secondaires de cette commission scolaire
- Partenaire : Commission scolaire Beauce-Etchemin
- Nombre de personnes engagées dans la formulation des activités : au moins 3 (à venir)
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants d'histoire au secondaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles secondaires de cette commission scolaire
- Nombre de journées à offrir : 3
- Nombre de personnes participantes : ?
- État de réalisation : en attente de nouvelles de la conseillère pédagogique qui en a fait la demande (approbation du budget à sa commission scolaire)
- Origine de la demande au Service FOCUS : intérêt suscité par les activités décrites dans le catalogue d'offres d'activités.

Activité 7 : Mettre en place des actions favorisant la différenciation pédagogique à la Commission scolaire Beauce-Etchemin

- Objectifs : Travailler en équipe pour mettre en place des mesures favorisant une utilisation plus extensive de la différenciation pédagogique
- Partenaire : Commission scolaire Beauce-Etchemin
- Nombre de personnes engagées dans la formulation des activités : 6
- Personnel à qui la formation est destinée : conseillères, conseillers pédagogiques, directions d'écoles et gestionnaires
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de cette commission scolaire
- Nombre de journées à offrir : 6
- Type de formation : mixte (20 personnes avec formation créditée)
- Nombre de personnes participantes : environ 35
- État de réalisation : intérêt confirmé, détermination d'un calendrier de rencontres
- Origine de la demande au Service FOCUS : offre dans le catalogue d'offres d'activités

Activité 8: Formation dans le domaine de l'insertion professionnelle à la Commission scolaire de la Côte-du-Sud

- Objectifs : Former des mentors pour l'accompagnement des novices
- Partenaire : Commission scolaire de la Côte-du-Sud
- Nombre de personnes engagées dans la formulation des activités : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants du secondaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de cette commission scolaire
- Nombre de journées à offrir : 3½
- Type de formation : non crédité
- Nombre de personnes participantes : environ 15
- État de réalisation : intérêt confirmé, détermination d'un calendrier de rencontres
- Origine de la demande au Service FOCUS : connaissance de l'expertise de personnes ressources lors d'un colloque sur l'insertion professionnelle et connaissance du Service FOCUS lors de la présentation d'un autre offre de services (sans suite)

Activité 9 : Formation dans le domaine de l'insertion professionnelle à la Commission scolaire des Sommets

- Objectifs : former des enseignantes et des enseignants à l'accompagnement de novices
- Partenaire : la Commission scolaire des Sommets
- Nombre de personnes engagées dans la formulation des activités : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : enseignantes et enseignants du primaire et du secondaire et leurs novices
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de cette commission scolaire
- Nombre de journées à offrir : à déterminer
- Type de formation : non crédité
- Nombre de personnes participantes : à déterminer
- État de réalisation : définition de l'offre pour la prochaine année
- Origine de la demande au Service FOCUS: satisfaction des services rendus lors des années précédentes

Activité 10: Formation dans le domaine de l'insertion professionnelle à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe

- Objectifs : former des mentors à l'accompagnement des novices
- Partenaire : La commission scolaire de Saint-Hyacinthe
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : personnel enseignant du primaire et du secondaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de cette commission scolaire

- Nombre de personnes participantes : à déterminer
- Nombre de journées à offrir : 2 (12 heures)
- Type de formation : non crédité
- État de réalisation : l'intérêt est confirmé et une première date de rencontre est fixée. La personne ressource présentera une offre de formation sous peu pour la conclusion d'une entente écrite.
- Origine de la demande au Service FOCUS : satisfaction face à la formation reçue lors des années précédentes

Activité 11: L'éducation aux médias à la Commission scolaire des Hauts-Cantons

- Objectifs : soutenir la préparation de scénarios d'apprentissage dans le domaine de l'éducation aux médias
- Partenaire : La commission scolaire des Hauts-Cantons
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : personnel enseignant du primaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles primaires de cette commission scolaire
- Nombre de personnes participantes : à déterminer
- Nombre de journées à offrir : 1 (6 heures)
- Type de formation : non crédité
- État de réalisation : l'intérêt est confirmé, la personne ressource clarifiera les attentes auprès de la conseillère pédagogique responsable
- Origine de la demande au Service FOCUS : offre dans le catalogue d'offres d'activités.

Activité 12: L'éducation aux médias à la Commission scolaire Beauce-Etchemin

- Objectifs : soutenir la préparation de scénarios d'apprentissage dans le domaine de l'éducation aux médias
- Partenaire : La commission scolaire Beauce-Etchemin
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : 3
- Personnel à qui la formation est destinée : personnel enseignant du primaire
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles secondaires de cette commission scolaire
- Nombre de personnes participantes : entre 15 et 30
- Nombre de journées à offrir : 1 (6 heures)
- Type de formation : non crédité
- État de réalisation : la personne responsable vérifie actuellement l'intérêt du personnel enseignant pour cette formation
- Origine de la demande au Service FOCUS : offre dans le catalogue d'offres d'activités.

Activité 13 : La formation de formateurs au Centre Jeunesse Estrie

- Objectifs : soutenir l'apprentissage de la fonction de formateurs
- Partenaire : Centre Jeunesse Estrie
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : une dizaine
- Personnel à qui la formation est destinée : personnel chargé d'offrir de la formation sur les nouveaux programmes du centre
- Nombre d'établissements visés : tous les établissements du Centre
- Nombre de personnes participantes : une dizaine
- Nombre de journées à offrir : 3 (18 heures)
- Type de formation : non crédité
- État de réalisation : l'intérêt est confirmé et une rencontre d'analyse de besoins aura lieu en septembre 2004
- Origine de la demande au Service FOCUS : satisfaction face aux formations de l'année précédente
- Origine de la demande au Service FOCUS : demande formulée par un conseiller pédagogique lors d'une présentation du Service FOCUS à cette commission scolaire. Celui-ci avait participé à une journée d'études du CRIE.

Activité 14 : La gestion de classe à la Commission scolaire Beauce-Etchemin

- Objectif : améliorer sa pratique de gestion des groupes-classes
- Partenaire : la Commission scolaire Beauce-Etchemin
- Nombre de personnes engagées dans la formulation des activités : à déterminer
- Personnel à qui la formation est destinée : personnel enseignant du secondaire
- Nombre d'écoles visées : à déterminer
- Nombre de journées à offrir : 1 journée
- Type de formation : non crédité
- Nombre de personnes participantes : à déterminer
- État de réalisation : attend des nouvelles du responsable de la formation continue concerné
- Origine de la demande au Service FOCUS : présentation du Service dans cette commission scolaire

Activité 15: L'intégration des TIC à l'enseignement à la Commission scolaire des Grandes Seigneuries

- Objectifs : à définir
- Partenaire : La commission scolaire des Grandes Seigneuries
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : à déterminer
- Personnel à qui la formation est destinée : personnel enseignant du secondaire
- Nombre d'écoles visées : une école
- Nombre de personnes participantes : à déterminer

- Nombre de journées à offrir : à déterminer
- Type de formation : à déterminer
- État de réalisation : recherche de personnes ressources
- Origine de la demande au Service FOCUS : demande référée par la doyenne

Activité 16 : La communication en contexte de classe

- Objectifs : à déterminer
- Partenaire : Commission scolaire Beauce-Etchemin
- Nombre de personnes engagées dans la formulation de l'activité : à déterminer
- Personnel à qui la formation est destinée : probablement les conseillères et conseillers pédagogiques et des enseignantes et des enseignants
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de cette commission scolaire
- Nombre de personnes participantes : à déterminer
- Nombre de journées à offrir : à déterminer
- Type de formation : à déterminer
- État de réalisation : élaboration à la fin septembre d'une offre de service avec une personne ressource

Activité 17 : Mettre en place des actions favorisant la différenciation pédagogique à la Commission scolaire Val-des-Cerfs

- Objectifs : Travailler en équipe pour mettre en place des mesures favorisant une utilisation plus extensive de la différenciation pédagogique
- Partenaire : Commission scolaire Val-des-Cerfs
- Nombre de personnes engagées dans la formulation des activités : 6
- Personnel à qui la formation est destinée : conseillères, conseillers pédagogiques, directions d'écoles et gestionnaires
- Nombre d'écoles visées : toutes les écoles de cette commission scolaire
- Nombre de journées à offrir : 6
- Type de formation : à déterminer
- Nombre de personnes participantes : environ 35
- État de réalisation : intérêt manifeste mais pas de disponibilité pour le moment des personnes qui détiennent l'expertise en travail d'équipe et en différenciation pédagogique
- Origine de la demande au Service FOCUS : présentation du service aux responsables de cette commission scolaire et rencontre d'analyse de besoins avec une personne ressource

Activité 18 : Formation dans le domaine du théâtre à la Commission scolaire de Laval

- Objectifs : Apprendre à utiliser l'expression théâtrale dans l'enseignement
- Partenaire : probablement la Commission scolaire de Laval
- Nombre de personnes engagées dans la formulation des activités : à déterminer
- Personnel à qui la formation est destinée : personnes intéressées par cet apprentissage
- Nombre d'écoles visées : à déterminer
- Nombre de journées à offrir : à déterminer
- Type de formation : à déterminer
- Nombre de personnes participantes : à déterminer
- État de réalisation : détermination d'une date de rencontre pour une analyse de besoins
- Origine de la demande au Service FOCUS : transfert d'appels du secrétariat de la Faculté.

Activité 19 : L'enseignement de la science et de la technologie

- Objectifs : s'outiller pour mieux favoriser la construction des concepts scientifiques chez les élèves
- Partenaire : la Commission scolaire des Hauts-Cantons, des Sommets et de la Région-de-Sherbrooke
- Nombre de personnes engagées dans la formulation des activités : à déterminer
- Personnel à qui la formation est destinée : personnel enseignant du secondaire
- Nombre d'écoles visées : à déterminer
- Nombre de journées à offrir : 1 journée
- Type de formation : non crédité
- Nombre de personnes participantes : à déterminer
- État de réalisation : attend des nouvelles du responsable de la formation continue concerné
- Origine de la demande au Service FOCUS : présentation du Service dans cette commission scolaire et le catalogue d'offres d'activités

Activité 20: Comment accompagner les enseignantes et les enseignants du secondaire dans l'implantation de la réforme

- Objectifs : s'outiller pour mieux accompagner les enseignantes et les enseignants du secondaire dans l'implantation de la réforme
- Partenaire : la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
- Nombre de personnes engagées dans la formulation des activités : à déterminer
- Personnel à qui la formation est destinée : conseillère et conseiller pédagogique
- Nombre d'écoles visées : à déterminer
- Nombre de journées à offrir : à déterminer
- Type de formation : non crédité
- Nombre de personnes participantes : à déterminer
- État de réalisation : recherche de personnes ressources

Origine de la demande au Service FOCUS : présentation du Service dans cette commission scolaire et du catalogue d'offres d'activités

9. Bilan financier

Le détail du bilan financier selon les différents organismes contributeurs et selon les différents postes budgétaires se trouve à l'appendice X. Le tableau suivant présente, pour une lecture plus générale, les grandes lignes de ce bilan avec les montants sous leur forme arrondie.

Ce tableau montre que le projet a disposé de plus de 230 000 \$ pour la réalisation de ses activités. Le principal contributeur est évidemment l'Université de Sherbrooke par l'entremise du Fonds des grandes innovations pédagogiques. Les subventions obtenues totalisent 150 000 \$, les contrats de formation ont rapporté 72 000 \$, soit près du tiers du budget total, et la Faculté a avancé pour plus de 8 000 \$. Cet investissement a permis la prolongation du contrat de la professionnelle jusqu'à la fin juillet 2004 afin de compléter les ententes de formation en cours. Les fonds en provenance des contrats de formation ont progressé d'année en année mais la dernière année a permis l'obtention de plus de la moitié des sommes en provenance de nos partenaires de formation, soit plus de 37 000 \$.

Les sommes ont surtout été investies dans les salaires des personnes professionnelles (137 000 \$) et les honoraires versés aux personnes formatrices (38 000 \$). Une très petite partie du budget a été allouée pour dégager des professeurs d'une partie de leur tâche (6 000 \$). Les salaires représentent 82 % des dépenses. L'achat de fournitures, tel l'équipement informatique, compte pour environ 11 % (26 000 \$) et les frais de déplacement pour à peine 5 % (11 000 \$). Évidemment cela s'explique par le fait qu'une grande partie des activités a été réalisée près du campus de Sherbrooke, une réalité qui a eu cependant tendance à changer dans les derniers mois.

Tableau VIII Un aperçu général du
bilan financier

REVENUS			
Subventions		Contrats	
Fonds des grandes innovations pédagogiques	Faculté d'éducation	Partenaires (commissions scolaires et autres)	Totaux
150 000\$	8 000\$	72 000 \$	230 000 \$
Salaires des professionnelles	137 000 \$		181 000 \$
Salaires des personnes formatrices	38 000 \$		
Allocation dégageant de tâche professorale	6 000\$		
Fournitures	26 000 \$		37 000 \$
Frais de déplacement	11 000\$		
Total dépenses			218 000 \$

Actuellement, il reste environ 12 000 \$. Cette somme provenant des contrats de formation des derniers mois a été versée dans un fonds de type 1 (service à la collectivité) ouvert en à la suite des recommandations du Service des Finances de manière à respecter les règles fiscales qui s'appliquent dans le cas d'activités de formation non créditée.

APPENDICE XIII

ACTIVITES DE DIFFUSION DU PROJET OU SUR DES ACTIVITES REALISEES DANS LE CADRE DU PROJET

Articles dans des revues

Debeurme, G. et Beauchesne, A. (article soumis). Une approche novatrice en formation continue dictée par le partenariat *Revue Éducation permanente*

Conférences dans des colloques et congrès

Beauchesne, A. et Garant, C. (2002). Une approche novatrice de formation continue misant sur l'accompagnement en équipe-projet. Communication présentée dans le cadre du Colloque *L'accompagnement des enseignants en exercice dans le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques* du 70e Congrès de l'Association canadienne française pour l'avancement des sciences (ACFAS), du 13 au 17 mai. Université Laval, Ste Foy.

Debeurme, G. et Beauchesne, A. (2002, octobre). *Une approche novatrice en formation continue dictée par le partenariat*. Congrès de l'ACDEAULF *L'accessibilité des adultes à l'université*. Montréal: Université du Québec à Montréal.

Debeurme, G. et Lafontaine, L. (2002, mai). *La collaboration entre intervenants de l'équipe cycle, une des conditions gagnantes pour l'enseignement de la langue auprès d'élèves en difficulté*. Congrès international de l'Association internationale de recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM). Liège, Université de Liège.

Debeurme, G. et Jubinville, S. (2002, mars). *Comment favoriser la collaboration enseignante-orthopédagogue au service de l'élève à risque, intégré ?* 27e Congrès international de l'AQETA sur les troubles d'apprentissage, Montréal.

Debeurme, G. et Philippon, D. (2002, janvier) *Comment l'approche orientante se construit dans les écoles en Estrie ?* Congrès de l'Association québécoise d'information scolaire et professionnelle, Saint-Hyacinthe.

Debeurme, G., Jubinville, S. (2001, juin). *Comment soutenir l'intégration de l'orthopédagogue dans l'équipe-cycle ?* Symposium en collaboration avec l'ADOQ. Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Documentation pédagogique

Debeurme, G. et Philippon, D. et le comité estrien de l'approche orientante (2002). *Pour une approche orientante intégrée : un cadre de référence*. Document de consultation soumis aux membres des C.S. des Hauts-Cantons, des Sommets, 35 p.

Comptes rendus de projets

Debeurme, G. et Lafontaine, L. (2001). *Apprendre à lire par le jeu de rôle à l'école l'Arc-en-Ciel*. Compte rendu de projet présenté à la C.S. des Sommets, 10p.

Debeurme, G. et Lafontaine, L. (2001). *51e regrouper pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école La Maisonnée*. Compte rendu de projet présenté à la C.S. de la Région de Sherbrooke, 10p.

Debeurme, G. et Lafontaine, L. (2001). *Comment soutenir l'intégration de l'orthopédagogue dans l'équipe-cycle?* Compte rendu de projet présenté à la C.S. des Hauts-Cantons, 10p.

Garant, C. (2001). *Soutien à l'expérimentation de scénarios d'apprentissage*. Compte rendu de projet présenté à la Commission scolaire des Hauts Cantons.

Autres activités de diffusion

Présentation du projet sous la forme d'affiche au salon d'innovation pédagogique (Service de soutien à la formation) au Salon de l'innovation pédagogique, 26 avril 2001

Présentation à la 2^e journée des grandes innovations pédagogiques, le 21 septembre 2001

Présentation au Comité d'évaluation des Grandes innovations pédagogiques, 26 septembre 2002