

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

TRAVAIL 1 : Ma pratique professionnelle en lien avec les courants d'apprentissage

TRAVAIL

PRÉSENTÉ

À HÉLÈNE LEBOEUF

DANS LE CADRE DU COURS

ANDRAGOGIE ET APPRENTISSAGE À L'ÂGE ADULTE

EFA-7967

GROUPE 60

PAR

CHANTAL BERGERON

BERC12587302

02-NOVEMBRE-2018

Table des matières

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : MES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES	1
Description générale	1
Objectifs :	2
Moyens :	3
Mise en contexte	3
Nature de mon rôle	4
Sélection des participants	5
PARTIE 2 : MA PRATIQUE DE FORMATION EN LIEN AVEC LES COURANTS	5
PARTIE 3 : LES COURANTS EN LIEN AVEC MES VALEURS ET ASPIRATIONS	9
CONCLUSION	10
BIBLIOGRAPHIE	12

INTRODUCTION

Le présent travail vise à faire le lien entre ma pratique professionnelle et les différents courants d'apprentissage. Une tentative de voir à quel(s) courant(s) je me rattache tant sur le plan de la pratique que des valeurs. Je présenterai d'abord le cadre de mes activités professionnelles et dans un deuxième temps, je mettrai en parallèle et j'analyserai ma pratique en regard de différentes théories développées dans le domaine de l'éducation (et vues en classe). Enfin, il s'agira de vérifier si ma pratique et mes valeurs sont en phase. Est-ce que ma façon actuelle de travailler correspond à mes aspirations?

PARTIE 1 : MES ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES

Je travaille pour la Relance Jeunes et Familles comme animatrice d'un club-jeunesse, mais je développe aussi en parallèle, à titre de travailleur autonome, des ateliers de médiation culturelle pour divers publics. À la Relance, il n'y a pas de programme formel comme tel comme c'est le cas dans le domaine de l'éducation, quoiqu'il y ait une ligne directrice pour le fonctionnement des clubs-jeunesse et des grilles d'observation communes pour l'accompagnement des familles par les intervenants. L'organisme, qui était à la base un organisme religieux qui s'est laïcisé, fête cette année ses 50 ans d'intervention dans le quartier Centre-Sud. *L'approche globale de La Relance est axée sur le développement des habiletés sociales, le suivi psychosocial des familles et l'indispensable implication des parents qui acceptent eux-mêmes de vivre une démarche de transformation*¹. Mes méthodes d'animation et ma façon d'appréhender mon rôle d'animatrice sont sensiblement les mêmes dans les clubs-jeunesse de la Relance que dans les ateliers que je développe comme travailleur autonome. Dans les deux cas, l'individu est au centre de ses apprentissages, qui se font de manière collective, et la relation et les interactions sont centrales dans le processus.

Description générale

Je m'attarderai ici plus spécifiquement au projet les Semeuses d'Histoires (SH) parce que c'est un projet-type développé à titre de travailleur autonome, qui s'adressait plus spécifiquement à des adultes (contrairement aux club-jeunesse). Les Semeuses d'Histoire est l'un des projets développés par Lunettes Roses, mon entreprise individuelle. *LUNETTES ROSES est une communauté de collaborateurs qui produit des pré[textes] artistiques en lien avec des enjeux communautaires, dans le but d'inscrire la poésie dans l'espace public, de développer le potentiel de créativité de différents groupes de personnes*

¹ « La Relance Jeunes et Familles », consulté le 1 novembre 2018, <http://www.relance.org/>.

et de favoriser le « vivre-ensemble » des gens qui habitent l'Arrondissement Villeray – St-Michel – Parc-Extension et des quartiers environnants².



Semeuses d'Histoires³ était un projet soutenu par Réseau réussite Montréal dans le cadre de la Mesure dédiée à la lecture du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Le programme de financement favorisait notamment les projets où il y avait la création de liens entre la communauté et l'école, via des partenariats de type organisme/institution. Le présent projet était porté par le Relais des Jeunes Familles (qui m'employais) avec l'appui du Centre d'éducation aux adultes Gabrielle-Roy, où avait lieu les ateliers. À travers une série de 9 rencontres, 6 jeunes mères du Centre Gabrielle-Roy de 16 à 20 ans ont développé leurs habiletés à lire, à raconter, à animer la lecture d'une histoire pour un groupe de 24 enfants de la garderie du Centre. Les ateliers ont été développés sur mesure pour le Centre et le programme des lectures s'inscrivait dans la thématique de la diversité.

Objectifs :

- Favoriser le plaisir de la lecture (l'éveil pour les enfants et le développement/maintien de l'intérêt pour les jeunes)
- Renforcer les habiletés « parentales » en lecture
- Offrir un programme de lecture qui fait la promotion d'une diversité de représentations
- Renforcer les liens entre le Centre Gabrielle-Roy et l'organisme le Relais des Jeunes Familles par le biais d'un projet axé sur la lecture

² Chantal Bergeron, « Lunettes Roses | pré[textes] artistiques et autres produits dérivés poétiques », consulté le 1 novembre 2018, <https://lunettesroses.com/>.

³ Les informations concernant le projet Semeuse d'Histoires proviennent principalement du rapport final rédigé par moi-même au terme du projet en décembre 2017 pour les bailleurs de fonds.

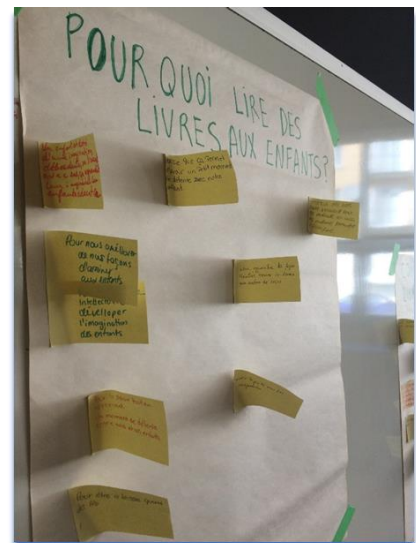
Moyens :

- Formation de modèles de lecteurs-conteurs
- Mise en contact des enfants avec des modèles de lecteurs-conteurs
- Démystification de l'objet livre
- Mobilisation de différents partenaires de la communauté

Le projet était pensé en trois temps : **un temps entre participantes-lectrices** (établir une relation de groupe, se questionner sur notre propre pratique de lecture et sur la lecture en général, visiter la bibliothèque municipale, faire des choix de livres, modifier les histoires choisies au besoin, pratiquer la lecture, partager des idées d'activités ludiques pour accompagner les lectures, préparer le matériel nécessaire), **un temps en garderie sur le terrain** (mettre en œuvre lectures publiques et activités ludiques élaborées ensemble au préalable) et **un temps pour souligner la fin de l'activité** (cristalliser les acquis, laisser une trace du projet sous forme de trousse de lecture souvenir pour les enfants et d'affiches illustrées). Les méthodes utilisées favorisaient la participation active des jeunes et leur implication tout au long du processus. Il y avait une alternance d'activités en petits et en grand groupes, ainsi qu'une alternance entre information transmise de façon plus magistrale (exposé de la bibliothécaire, par exemple) et exploration par soi-même (de la bibliothèque toujours). Les activités et les méthodes d'animation choisies visaient l'atteinte des objectifs ci-dessus, tandis que l'observation, l'adaptation en temps réel et les évaluations à la fin de chaque atelier (écrites et orales) nous ont permis de suivre la mise en œuvre du projet et de nous ajuster au fur et à mesure.

Mise en contexte

« En 2006, 47% de la population à Saint-Michel est issue de l'immigration comparativement à Montréal où le taux est de 30,7%⁴. » La diversité culturelle est un trait caractéristique du quartier et les familles qui habitent Saint-Michel se présentent aussi sous une diversité de formes. On remarque cependant que 40% des familles avec enfants sont des foyers monoparentaux et que 41,2% des nouveaux nés ont une maman âgée de moins de 30 ans⁵. Au-delà de ces statistiques, il y a une variété de façons de vivre la réalité de la famille dans le quartier.



4 « Portrait du quartier Saint-Michel », Table de quartier de Saint-Michel, consulté le 1 novembre 2018, <http://www.vivre-saint-michel.org/le-quartier-saint-michel/portrait-du-quartier/> p. 14.

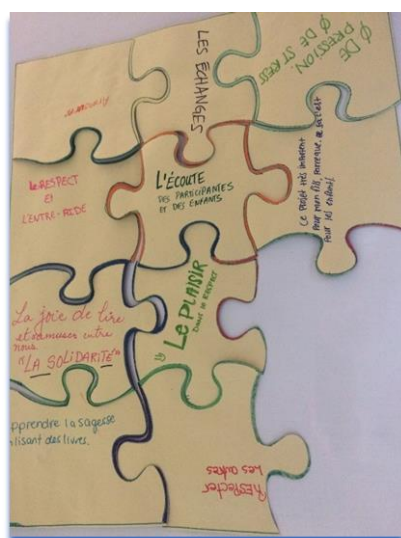
⁵ Ibid., p. 13

Sur le plan de la scolarité, le pourcentage de personnes de 15 ans et plus sans diplôme d'études secondaires à Saint-Michel est pratiquement le double de celui de l'ensemble de Montréal⁶. En ce sens, le Centre Gabrielle-Roy est un des lieux du quartier qui permet aux jeunes adultes de raccrocher. La persévérance scolaire et un enjeu criant et plusieurs jeunes du Centre Gabrielle-Roy ont différents défis, dont certains liés à lecture. Bien souvent, la lecture (c'est la même chose pour l'écriture) est perçue comme une obligation et est associée à un système d'évaluation, d'où l'intérêt d'offrir une activité signifiante permettant non seulement d'associer la lecture au plaisir, mais de renforcer le sentiment de fierté du jeune en faisant de lui un modèle de lecteur-conteur. Plusieurs jeunes du Centre Gabrielle-Roy sont parents, mais qu'ils le soient ou non, ils sont très souvent en contact avec de jeunes enfants (fratrie, cousins, famille élargie). Les habiletés de lecture acquises dans notre proposition d'activité permettront aux lecteurs-conteurs de continuer d'être des modèles dans leur entourage et ce, au-delà de la fin du projet.

En mettant en contact les jeunes adultes et les enfants, nous voulions travailler autant à renforcer l'intérêt pour la lecture des uns, qu'à le développer chez les plus jeunes et ce, dans un cadre où la lecture devient un échange. Prêcher par l'exemple, contaminer par la lecture, inscrire l'objet livre dans le quotidien et profiter de ce moment pour aborder une thématique chère au quartier : la diversité. À travers l'exercice de la lecture collective, la possibilité de prendre la parole, de comparer nos visions du monde dans le respect et d'échanger des points de vue.

Nature de mon rôle

Ateliers sur mesure développés pour le Centre Gabrielle-Roy, à partir des expériences, des forces et des



sensibilités des participantes. Dans le cadre de ce projet, j'assumais la coordination des activités et la coanimation des ateliers. J'ai rédigé la demande de financement, j'ai codéveloppé les ateliers avec Annie-Claude Simard (intervenante sociale) et Denise Grégoire (professeure à la retraite), j'ai fait le lien entre les partenaires (direction de l'organisme porteur, direction d'école, service de garde et intervenants impliqués), j'ai compilé les données des évaluations et j'ai rédigé le rapport final. À noter que c'était le quatrième partenariat de Lunettes Roses avec le Centre Gabrielle-Roy.

⁶ Ibid., p. 18

Sélection des participants

Comme le Relais des Jeunes Familles était porteur du projet, nous avons favorisé les références de participantes qui bénéficiaient des services de l'organisme. Il n'y avait pas de critères spécifiques en lien avec la maîtrise de la langue. L'idée était de s'ajuster au groupe en fonction des aptitudes et des parcours de lecture de chacune. Les participantes étaient toutes mères. Rapidement, nous avons réalisé que les participantes s'intéressaient au projet pour elle-même, mais surtout pour leur enfant. Le fait d'avoir un enfant devenait une motivation supplémentaire à lire. C'est sur cette corde sensible que nous avons joué. La maternité aura été un levier important des SH. Notre désir commun de bien faire et de donner le meilleur aux enfants, nous aura permis de garder notre motivation et de persévérer pour associer lecture et plaisir.

Nombre total de participants Nombre de jeunes femmes : 6 Nombre d'enfants : 24	Groupe d'âge Âge des jeunes femmes : 16 – 20 ans Âge des enfants : 0 – 5 ans
---	---

Ce projet-type, je l'ai déjà mentionné, est semblable aux autres projets menés par Lunettes Roses. Ma façon d'animer est sensiblement la même lorsque je travaille pour la Relance et à mon compte. Dans les deux cas, l'individu est central, le travail se fait en groupe et est axé sur la relation. En revanche, les objectifs poursuivis par la Relance et par Lunettes Roses ne sont pas les mêmes. Avec la Relance l'accent est mis sur le développement des habiletés sociales et motrices des enfants, à long terme. Lunettes Roses vise à créer, avec différents groupes et à court terme, du liant social en passant par les arts. D'une part on recherche des résultats tangibles et observables, de l'autre on axe plutôt sur le processus que sur les résultats tout en favorisant l'auto-évaluation plutôt que l'évaluation.

PARTIE 2 : MA PRATIQUE DE FORMATION EN LIEN AVEC LES COURANTS

Aussitôt que j'ai entamé mes lectures du cours en lien avec le socio-constructivisme, je m'y suis reconnue ou plutôt, j'y ai reconnu des éléments de ma pratique. Cette façon d'envisager l'apprentissage m'est familière, mais je découvre un nouveau langage. Étant plus proche des théories en lien avec les pratiques de l'art communautaire (ou de la médiation culturelle) je découvre donc de nouveaux mots pour nommer des pratiques qui ne me sont pas complètement étrangères, mais qui sont, dans ces nouveaux textes, appliquées à un domaine distinct. Ce nouveau vocabulaire, associé à l'éducation plutôt qu'aux arts, m'ouvre de nouvelles perspectives sur ma façon d'envisager ma pratique professionnelle,

d'où l'avantage encore confirmé de faire des liens entre les disciplines. Je ferai mon analyse à partir des extraits qui m'interpellaient particulièrement, chez Jean Frayssinhes⁷ principalement :

Le socio-constructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socio-constructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres apprenants, la collaboration, afin de construire en commun ses connaissances. (Frayssinhes, p. 55)

Ainsi la dimension sociale de l'apprentissage est mise de l'avant. Dans l'extrait ci-dessus, l'auteur explique que le socio-constructivisme est *issu en partie du constructivisme*. Il est vrai qu'on peut voir ces deux courants comme étant distincts si l'on ne s'attarde qu'au fait que l'un s'intéresse à l'individu et l'autre au groupe; mais en fait, dans les deux cas le sujet apprenant demeure au centre des opérations cognitives liées aux apprentissages. Ainsi, le **sujet apprenant** et les **acquis antérieurs** demeurent des concepts-clés des deux courants, tandis que le socio-constructivisme ajoute à ces derniers la **dimension relationnelle** et le rapport au **milieu** (Frayssinhes, p.55). On construit dans les deux cas à partir de *connaissances* ou de *conceptions* antérieures dans le but de développer de nouvelles compétences. Chez Côté⁸ on parle aussi de *représentations*. Pour l'auteure, selon les cognitivistes et les socio-constructivistes, ce serait les représentations des apprenants qui seraient en transformation lors des situations d'apprentissage. L'auteure fait référence à Astolfi (constructiviste), et à Jonnaert et Vander Borgh (socio-constructivistes) dans sa démonstration. Les théoriciens définissent respectivement le fait d'apprendre comme suit : « apprendre, c'est transformer son réseau de représentations⁹ » et « apprendre, c'est abandonner une représentation pour en adopter une plus prometteuse¹⁰ »

En pédagogie, on dira que l'apprenant élabore sa compréhension de la réalité en confrontant ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignant. Ainsi, apprendre c'est co-construire ses connaissances en organisant des situations d'apprentissage propices au dialogue, en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs, en confrontant ses représentations avec celles d'autrui. (Frayssinhes, 55)

Ainsi la dimension sociale et interactive de l'apprentissage est mise de l'avant dans le socio-constructivisme. Dans le cadre de ma pratique et dans le projet des Semeuses d'Histoires plus spécifiquement, il n'y avait pas de marche à suivre comme telle. Les apprentissages étaient liés au cadre (souple) des ateliers codéveloppés, mais surtout aux individus qui formaient le groupe (sans participation,

⁷ Jean Frayssinhes, « Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD: effet des styles et de l'auto-apprentissage » (2011).

⁸ Marie-Josée Roch, « Les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s » (2016), p. 12.

⁹ Ibid., p. 12.

¹⁰ Ibid., p. 12.

pas d'atelier). Cela demandait d'être à l'affût de ce qui se passait dans le groupe, de provoquer le *dialogue*, d'être à l'écoute et de s'adapter de manière continue. En d'autres mots : prendre le temps de créer un espace sécuritaire et une relation de confiance avant d'entrer dans le vif des lectures, réagir et moduler les ateliers en fonction du fait que les participantes étaient finalement toutes des mères, prendre le pouls et tenir compte des enjeux qui débordaient du contexte d'apprentissage. Tout cela nous a permis à la fois de confronter nos visions, nos façons de faire et nos créativité. Les discussions s'articulaient autour de différentes questions, qui visaient à mettre en commun nos expériences et nos pratiques diversifiées en matière de lecture. Cette façon de faire a permis, non seulement de confronter nos conceptions (à la manière constructiviste), mais aussi, a favorisé l'empathie et l'entraide (de manière humaniste) en permettant le développement de liens (éphémères ou pas) non seulement entre le groupe et les animateurs, mais entre les participantes entre-elles. Ainsi, nos compétences, nos ressources, nos sensibilités étaient réunies autour de l'objectif commun de lire ensemble aux enfants. Nous avons appris à travailler ensemble en tant que groupe. Nous avons bien un objectif de départ et des moyens établis, mais nous avons déterminé ensemble de nos règles de vie (code d'éthique), du programme de lectures et des activités qui accompagneraient ces lectures. Ainsi, quoique je ne le savais pas, pas en ces termes du moins, je me promène entre socio-constructivisme et humanisme dans ma façon d'aborder la pratique.

[...] elle exige du professeur et des étudiants, de sortir de leur rôle traditionnel afin de collaborer ensemble. Ainsi, plutôt que de « transmettre » des connaissances aux étudiants, l'enseignant/tuteur/facilitateur collabore avec ces derniers, de sorte que chacun d'eux puisse engendrer ses propres significations et construire ainsi ses connaissances spécifiques. (Frayssinhes, 56)

Autant dans le socio-constructivisme que dans l'humanisme, le rôle du formateur est en rupture avec la définition traditionnelle liée à la *transmission* des savoirs. Je n'ai jamais conçu mon rôle comme celui d'une personne qui *transmet*. Je suis un apprenant perpétuel et dans cet exercice, mon rôle est de faciliter l'atteinte des objectifs du groupe. Cette façon de faire se rapproche de la conception de l'enseignant dans le courant humaniste. De fait, chez Rogers, le formateur est considéré comme un *facilitateur* et les trois notions centrales du courant humaniste sont la *congruence* (*authenticité*), la *considération* et l'*empathie*¹¹. Il n'est plus ici simplement question de mettre l'individu au centre du processus d'acquisition de compétences, mais de mettre l'humain et l'humanisme au cœur de la relation d'apprentissage. Bien sûr, je possède des compétences et des savoirs, mais le gros de mon travail, de la

¹¹ D Chalvin, *Histoire des courants pédagogiques : Encyclopédie des pédagogies pour adultes – Tome 1 (3e édition)* (Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur, 2012), p.138-139.

façon dont je le considère, est d'être sur le qui-vive, de rebondir et de mettre en valeur les propositions des participants, d'accompagner, de clarifier (reformuler) au besoin, de faire en sorte que chacun trouve sa place et fasse entendre sa voix au sein du groupe. J'aime beaucoup d'ailleurs, chez Rogers toujours, cette image de l'enseignant qui agit *en miroir*¹².

Malgré tout, si l'activité de l'apprenant est fondamentale, l'enseignant /tuteur/facilitateur/médiateur doit veiller en permanence aux productions de l'étudiant et surveiller ses processus d'apprentissage (Frayssinhes, 56)

Dans les courants socio-constructiviste et humaniste on fait bien attention de spécifier que le formateur ou *facilitateur* n'est pas là juste pour être là ou pour donner des tapes dans le dos. Le formateur possède une maîtrise des savoirs et *veille* ou accompagne l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Chez Chalvin, on ajoute que le fait d'être non-directif ne doit pas être confondu avec de la non-intervention¹³. Il serait facile en effet de confondre le fait d'ajouter de la liberté à l'apprenant à du laisser-aller, quand, bien au contraire, l'idée est d'impliquer l'apprenant au maximum dans ses apprentissages pour que l'engagement devienne levier de motivation.

Outre le fait que certains voient d'un mauvais œil un surplus de liberté chez l'apprenant selon le modèle humaniste, les critiques sont aussi nombreuses face au socio-constructivisme. Legendre aborde d'ailleurs la question :

Il convient aussi de préciser que le socioconstructivisme n'a pas nécessairement toujours bonne presse dans les milieux de l'éducation, étant souvent assimilé à l'apprentissage par la découverte où l'élève doit reconstruire le savoir par lui-même, approche qui élimine toute possibilité d'enseignement direct et apparaît inopérante en contexte scolaire. (Legendre, 17)

Legendre souligne qu'il n'y a pas qu'une seule définition du socio-constructivisme¹⁴ et que ce dernier est un *cadre de référence* plutôt qu'une méthode pédagogique à appliquer¹⁵. Legendre explique aussi (et c'est vrai pour tous les courants) qu'il y a un danger à ne jurer que par un seul modèle théorique, ainsi qu'à les croire tous équivalents¹⁶. L'*absolutisme* et le *relativisme* auxquels Legendre fait référence

¹² Chalvin, *Histoire des courants pédagogiques : Encyclopédie des pédagogies pour adultes – Tome 1 (3e édition)*, p.138.

¹³ Ibid., p.138.

¹⁴ M.-F. Legendre, « Cognitivism et socioconstructivisme : Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. Dans P. Jonnaert, et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires : Regards croisés.* », Presses de l'université du Québec. (Québec, 2004), p. 19.

¹⁵ Ibid., p. 17

¹⁶ Ibid., p. 42-43

portent à croire qu'il y aurait avantage à voir la complémentarité des courants théoriques plutôt que de les mettre en opposition. Legendre souligne d'ailleurs l'importance de « croiser les regards, de varier les perspectives et d'aborder les modèles théoriques ou les perspectives dans lesquelles ils s'inscrivent, non comme des absolus, mais comme des outils féconds pour réfléchir sur des situations complexes en vue de mieux intervenir¹⁷. » Comme nous en avons discuté dans le cours, il existe différents contextes d'apprentissages et certains contenus spécifiques sont plus en phase avec certaines méthodes et pratiques.

Je crois donc que mes valeurs et mon parcours font en sorte que je plus enclin (ou que j'ai un biais en faveur de...) à adopter une posture ancrée dans le socioconstructivisme et l'humanisme. Ce qui n'empêche pas, par exemple, l'utilisation de système (behavioriste!) d'émulation dans le cadre des clubs-jeunesse de la Relance. Ainsi je suis à même d'observer dans ma propre pratique une variété de stratégies associées à des modèles divers, ainsi qu'une certaine résistance dans les milieux scolaires à adopter de nouvelles méthodes d'apprentissage. Personnellement, je suis lasse de justifier le sens de ma pratique. J'ai l'impression (peut-être erronée) qu'aussitôt qu'on sort des sentiers battus et du sacrosaint enseignement magistral on a besoin de redoubler d'arguments « scientifiques » pour légitimer et démontrer la pertinence de « nouvelles » pratiques. Je crois profondément que le groupe est important dans un contexte d'apprentissage et qu'il est aussi un grand vecteur de changement social. Je crois à l'importance de créer ensemble. Plus que jamais. Et c'est pour cette raison que je suis sensible aux programmes de francisation. D'une part parce qu'il y a une nécessité de partager une langue commune pour l'intégration des nouveaux arrivants, mais aussi, parce que l'école peut être cet espace à partager pour socialiser et pour apprendre à vivre ensemble.

PARTIE 3 : LES COURANTS EN LIEN AVEC MES VALEURS ET ASPIRATIONS

Neumark, quant à elle, vise à amener une situation dans laquelle se développe un dialogue, un échange entre elle et les autres. Ce dialogue exige une écoute profonde et permet de créer quelque chose en commun. C'est, en fait, un *awareness process*, soit un processus commun de « (sur)prise de conscience » : « *Ce que j'essaie de faire, c'est de vivre mes valeurs et d'avoir une écoute autour de moi avec les valeurs des autres. Voir comment on peut vraiment créer les situations en commun... promis!... d'où le compromis. Le compromis, ce sont ces deux mots : commun et promesse. La promesse qu'on est ensemble. Pour moi, c'est une défense, c'est... un welcome. Une façon d'être... Une façon d'accueillir.* » (Lamoureux, 144)

Il est indéniable que ma pratique professionnelle actuelle est en phase avec mes valeurs. Cependant, il

¹⁷ Ibid., p. 43

est à noter que, pour l'instant, je ne travaille ni principalement avec des adultes ni dans le domaine de l'éducation à proprement parler. C'est donc l'une de mes principales craintes en entamant ma formation en enseignement, que de troquer ma situation actuelle pour un environnement qui correspond moins à mes valeurs et à mes aspirations. Le choix d'aller dans l'enseignement me permettra, idéalement, de continuer à travailler en animation tout en espérant améliorer mes conditions de travail. C'est un choix fait, par ce que tous les chemins, jusqu'ici, me mènent vers l'enseignement. Mes parents sont des enseignants à la retraite, j'ai passé la plupart des années de ma vie à l'école et plusieurs contrats et emplois occupés m'ont amenée à travailler dans des écoles. L'enseignement m'attire et me rebute à la fois, parce que malgré les théories innovantes qu'on retrouve dans les programmes d'andragogie, la pratique de l'enseignement demeure classique et traditionnelle dans bien des milieux scolaires. Il semble y avoir une discontinuité entre ce que l'on entrevoit de la pratique dans le monde des idées et comment l'enseignement s'effectue réellement dans les classes. Si les milieux communautaires ont compris depuis longtemps les avantages d'appliquer des méthodes alternatives d'animation et d'éducation (éducation populaire, animations participatives et dynamiques) qui tiennent compte des besoins et des parcours particuliers des individus, cela ne semble pas être le cas pour les corpus scolaires enseignés encore bien souvent de manière strictement magistrale dans des espaces qui ne favorisent pas les échanges. Il y a bien quelques exceptions à la règle et l'on remercie au passage les enseignants qui mettent en pratique de nouvelles façons de faire et les milieux qui m'ont accueillie et qui favorisaient à la fois les partenariats avec la communauté plus large du quartier et les projets créatifs différents. Je crois (peut-être à tort) que certains milieux d'enseignement aux adultes sont plus favorables aux nouvelles pratiques que d'autres, que certains CEA et Centres de francisation sont non seulement ouverts, mais favorables à des approches éducatives créatives et centrées sur les besoins de l'individu. Je le crois et je le souhaite en fait!

CONCLUSION

Ce travail m'aura permis, avec l'aide de mes collègues de classe, de me familiariser avec différents modèles théoriques d'apprentissage. Je n'étais pas familière avec ces courants, j'ai donc acquis un nouveau langage à mettre en lien avec ma pratique et de nouvelles pistes pour réfléchir mes actions professionnelles. Quoique j'ai des penchants marqués pour certains modèles théoriques (socioconstructivisme, humanisme) et stratégies d'enseignement (travail collaboratif et jeux coopératifs,

transdisciplinarité et créativité, et autres méthodes d'apprentissage dynamique¹⁸), qui correspondent à qui je suis et à mes valeurs, je garde en tête la mise en garde de Legendre quant au danger de mettre les différents modèles en opposition plutôt que d'en voir les complémentarités.

¹⁸ « Apprentissage dynamique », consulté le 2 novembre 2018, <https://saea.uottawa.ca/site/apprentissage-dynamique>.

BIBLIOGRAPHIE

- « Apprentissage dynamique ». Consulté le 2 novembre 2018. <https://saea.uottawa.ca/site/apprentissage-dynamique>.
- Bergeron, Chantal. « Lunettes Roses | pré[textes] artistiques et autres produits dérivés poétiques ». Consulté le 1 novembre 2018. <https://lunettesroses.com/>.
- Chalvin, D. *Histoire des courants pédagogiques : Encyclopédie des pédagogies pour adultes – Tome 1 (3e édition)*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur, 2012.
- Ève Lamoureux. *Art et politique - Nouvelles formes d'engagement artistique au Québec*. Écosociété. Montréal, 2009. <http://ecosociete.org/livres/art-et-politique>.
- Frayssinhes, Jean. « Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD: effet des styles et de l'auto-apprentissage », Thèse, 2011.
- Kozanitis, Anastassis. « Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique ». Bureau d'appui et d'innovation pédagogique, polytechnique Montréal - documents à consulter, 2005. <https://www.polymtl.ca/appui-pedagogique/ressources-pedagogiques/documents-consulter>.
- « La Relance Jeunes et Familles ». Consulté le 1 novembre 2018. <http://www.relance.org/>.
- Legendre, M.-F. « Cognitivism et socioconstructivisme : Des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. » Dans P. Jonnaert, et A. M'Batika (dir.), *Les réformes curriculaires : Regards croisés*. Québec: Presses de l'université du Québec, 2004.
- « Portrait du quartier Saint-Michel ». Table de quartier de Saint-Michel, 2013. <http://www.vivre-saint-michel.org/le-quartier-saint-michel/portrait-du-quartier/>.
- Roch, Marie-Josée. « Les conceptions de l'apprentissage chez les futur(e)s enseignant(e)s », Mémoire, 2016.