

Enseigner en immersion ou l'histoire de Simone¹

par

Normand Fortin

Collège universitaire de Saint-Boniface
Winnipeg (Manitoba)

RÉSUMÉ

Le présent article raconte l'histoire pédagogique d'une enseignante en immersion en vue d'en connaître davantage sur son approche pédagogique. En observant l'enseignante pendant trois mois et demi, l'auteur a enregistré sur bandes magnétiques les conversations entre l'enseignante et ses élèves et ses entrevues avec elle. À partir des renseignements recueillis, l'auteur décrit et analyse l'approche de l'enseignante afin de fournir à d'autres chercheurs des pistes de réflexions sur la possibilité de différentes approches en immersion.

ABSTRACT

This article tells the story of an immersion teacher's actual experience with a view to learning more about the teacher's pedagogical approach. While observing the teacher for three and a half months, the author taped her conversations with the students, and his interviews with her. The information gleaned from these two sources helped the author describe and analyse the teacher's methodology. The analysis of the teaching suggests that further research could be conducted on the possibility of different approaches in immersion.

Bien que l'immersion soit l'innovation pédagogique la plus étudiée au Canada – et que, selon Elsy Gagné, «le concept n'a pas fini d'être étudié soit pour être glorifié [...] ou pour être dénoncé [...]» (Gagné, 1991, p. 66) –, les recherches dans ce domaine ne semblent pas fournir aux formateurs suffisamment d'information sur la pédagogie et les différentes approches² utilisées en immersion (Bibeau, 1984). En effet, depuis le tout début de l'immersion, les chercheurs ont porté beaucoup plus d'attention au produit – le rendement académique et

linguistique des élèves – qu'au processus – ce que faisaient les enseignants pour assurer ce rendement (Lapkin *et al.*, 1991). Au début des années 90, les recherches sur l'enseignement en immersion sont encore peu nombreuses, voire presque inexistantes, laissant ainsi les formateurs spéculer sur la façon d'enseigner en immersion. L'enquête menée par Edwards et Rehorick (1990) auprès d'élèves et d'enseignants en immersion, bien que révélatrice, ne portait que sur la perception du climat pédagogique des deux groupes sans pour autant être suivie d'observations d'enseignants.

Pour essayer de pallier les lacunes dans le domaine de la recherche en immersion et afin d'en connaître davantage sur l'enseignement en immersion, j'ai observé Simone, une enseignante en immersion, à trois reprises durant une année scolaire. J'avais déjà observé, pendant plusieurs années, un nombre important d'enseignants; cependant, Simone s'était particulièrement distinguée des autres enseignants par l'approche pédagogique qu'elle mettait en pratique, par son enthousiasme qui me paraissait contagieux et par les valeurs qu'elle tentait de transmettre à ses élèves. En observant Simone, j'espérais pouvoir plus tard raconter son histoire pour que son expérience puisse bénéficier à d'autres enseignants. Enfin, j'espérais recueillir des renseignements pouvant m'aider moi-même dans ma tâche de formateur en traçant le profil pédagogique de Simone et, ce faisant, apporter une contribution, si minime soit-elle, à la recherche en immersion centrée sur le processus plutôt que sur le produit.

Le but de l'histoire

Une personne se définit d'après les histoires qu'elle raconte et aussi à travers les histoires qu'on lui raconte (Schank, 1990). En lisant des récits de vie (biographique ou autobiographique) un lecteur vit par osmose des sentiments, des émotions et des événements qu'il ne vivrait pas normalement. En élargissant les horizons du lecteur, le récit ou l'histoire lui permet de créer dans son imagination ce monde possible et de recréer, ensuite, son propre vécu ou son propre monde (Manen, 1990).

Il n'est donc pas question dans cet article de présenter les résultats d'une recherche, mais plutôt un texte que chacun lira et interprétera à sa façon pour en découvrir un sens par rapport à

son enseignement ou pour élaborer une théorie qui guidera sa pratique. L'interprétation d'un lecteur pourrait différer de celle d'un autre; cependant, cela ne veut pas dire que l'une est plus vraie que l'autre (Manen, 1990).

Si je partage avec le lecteur le récit de vie de Simone, c'est que je crois, comme Montaigne, que «chaque homme porte la forme entière de l'humaine condition» et que l'histoire de Simone peut nous faire réfléchir sur notre propre histoire d'enseignant. L'expérience vécue de Simone est une expérience que tout enseignant peut vivre aussi, même s'il n'enseigne pas comme Simone. Cette histoire peut, néanmoins, l'amener à raconter une expérience semblable qu'il a lui-même vécue ou l'inciter à penser à une idée qu'il a pu lui-même avoir (Schank 1990). Cette histoire se veut donc un texte qui incitera d'autres enseignants – autant en immersion que dans des classes régulières – à se voir à travers Simone et à voir l'enseignement en immersion à travers les yeux de Simone.

Cet article n'a nul autre but que de «raconter» l'histoire de Simone afin de pouvoir comprendre sa pédagogie. Parfois, je laisse Simone se raconter elle-même afin de permettre aux lecteurs d'apprécier pleinement l'engagement et l'enthousiasme qui m'ont surtout frappé. Dans un premier temps, je tenterai de décrire les circonstances qui ont permis cette heureuse rencontre entre Simone, ma collaboratrice, et moi, le chercheur-raconteur, en expliquant comment et sous quel angle cela s'est déroulé. Dans un deuxième temps, je ferai «entendre» aux lecteurs des moments saillants d'une journée typique passée dans la classe de Simone.

Le contexte de l'histoire

Durant l'année scolaire 1987-1988, Simone enseignait une classe combinée (cinquième et sixième) dans une école en banlieue d'Edmonton et acceptait de m'accueillir dans sa classe pour m'aider à réfléchir sur la pédagogie en immersion. Elle accepta en outre que j'enregistre, non seulement nos discussions sur sa façon d'enseigner, mais aussi les conversations avec ses élèves. J'ai passé, en tout, trois mois et demi dans sa salle de classe, à trois moments différents: au début, au milieu et à la fin de l'année scolaire.

Pendant la durée des observations de son enseignement, Simone portait un micro sans fil qu'elle pouvait contrôler elle-

même et qui enregistrait toutes ses paroles (et celles des élèves qui se trouvaient près d'elle) lorsqu'elle se déplaçait dans la classe. Installé dans un coin de la classe, tout en enregistrant ses paroles, je notais ce qui se déroulait afin de pouvoir préciser, plus tard, le contenu et le contexte des paroles enregistrées que j'avais à transcrire. À certains moments, Simone et moi allions dans une autre pièce pour discuter de ce que j'avais observé ou entendu. C'est surtout durant ces moments-là que Simone me dévoilait les principes de sa pédagogie. Convaincus que nous allions apprendre l'un de l'autre, nous nous sommes lancés dans cette expérience sans trop savoir ce qui pouvait en résulter.

Simone se raconte

Lorsque nous nous sommes rencontrés, Simone venait de débiter comme enseignante de deuxième année au primaire, dans un village situé à environ trois heures d'Edmonton; auparavant, elle enseignait le français langue seconde aux adultes. Son début au primaire fut difficile et rempli de frustrations. Cependant, grâce à son intuition et à la confiance qu'elle accordait aux élèves, Simone raconte qu'elle s'en est sortie indemne:

J'ai toujours enseigné différemment, même avec des adultes. Mais quand j'suis arrivée chez les enfants [...] j'avais aucune, aucune formation. Mon bac est au secondaire pis j'enseignais aux adultes [...] Les enfants, pour moi, c'était un monde...inconnu [...] J'savais même pas ce que c'était un livre de première année pis j'avais jamais écrit en cursive. J'avais aucune idée. Les trois premières semaines, j'ai pleuré tous les soirs. Pis un moment donné, ç'a commencé comme ceci: j'étais écoeurée d'écouter les...adultes qui m'disaient quoi faire [...] J'savais que les enfants étaient pas heureux. Pis...j'avais *Rémi et Aline* [une méthode de lecture] moi, dans l'temps. Oublie pas ça. Mais ça là, c'est pas... Le matériel, c'est pas si dramatique. C'est pas si dramatique si...si t'as l'contact avec les enfants. Parce que j'ai réussi à faire des choses avec Rémi pis Aline... Un moment donné, j'ai dit, j'ferme-moi cette porte là. Pis, je...les enfants ont la réponse, hein? Pis j'ai tablé sur la bonne affaire. On l'a eu! On s'est organisé un cours! Pis j'avais une p'tite deuxième année de rien du tout. Pis là, c'est là que j'ai commencé à emprunter des locaux...autour pis avoir confiance aux enfants pis à discuter comment est-ce qu'ils allaient faire ci pis ça tout en gardant l'matériel parce que là, j'étais encore pas mal constipée [...] Le matériel recommandé, moi, on m'avait montré ça comme...eh...c'est la bible...

Alors, donc, j'avais toujours le matériel pis évidemment le programme mais...eh...on essayait de...critiquer ça comment est-ce qu'on va rendre ça intéressant. Là, on a commencé à dramatiser, à faire du mime, à essayer d'faire vivre ces mots là [...] Pis la première évaluation que j'ai eue par le directeur [...] il dit: «Qu'est-ce qui se passe dans cette classe-là entre les enfants et toi?». Puis, ça m'a jamais fait peur sa remarque. Au contraire, il m'a sauvé la vie...en me disant ça... [PI-3A]³

Après trois ans dans cette école, Simone déménagea avec sa famille, plus près d'Edmonton où elle enseigna dans une école de banlieue à double voie (immersion et anglophone). Ce nouveau départ provoqua de nouvelles inquiétudes puisque ses nouveaux collègues insistèrent sur le fait qu'elle ne pourrait pas enseigner à ces jeunes comme elle l'avait fait pendant trois ans à des tout-petits:

J'avais enseigné 1-2-3 [classe multiprogramme] pis là on m'avait dit «Eh, quand tu vas tomber dans 4-5-6...c'est un autre monde. Pis tu pourras plus faire ces affaires là» [...] J'avais pris ça au sérieux. Pis là, j'suivais ça à la trace. Ça faisait pas quelques semaines, j'étouffais. Les enfants étouffaient aussi, hein. Pis là, j'ai d'mandé carte blanche à la direction. [PI-4A]

La carte blanche qu'elle désirait avoir n'était qu'en somme la chance de donner aux élèves un droit de parole sur la façon dont ils aimeraient apprendre les diverses matières et de créer un climat pédagogique qui favoriserait ce droit de parole. Elle voulait rendre les élèves responsables de leur propre apprentissage comme elle tente toujours de faire:

L'an dernier quand j'ai pris ces élèves là, [...] non seulement c'était tous des chefs mais t'avais une trolle d'paresseux aussi. Mais, j'ai découvert en travaillant de très près avec eux que...ils avaient abandonné. C'est pas la même chose ça [...] Il me restait simplement une seule élève qui avait...qui laissait gagner la paresse sur le reste [...] Elle avait jamais eu le moindre effort à faire. Pourquoi est-ce qu'elle le ferait...? Tous les autres, c'était des enfants qui réussissaient à 40 % à l'école. Mais [...] comme ça été mon histoire et ma vie, j'suis bien placé pour savoir que...on abandonne [...] Ils l'avaient l'potentiel [...] Ils étaient découragés du système scolaire. Ils pouvaient pas s'adapter au système scolaire. Alors, tu t'décourages et tu fais le super minimum. Y'a des élèves [...] en quatrième année qui m'ont posé la question: «Combien est-ce qu'il faut pour passer?» [Pause] Ça c'était leur ambition.

[Pause] J'ai dit: «Parfait. J'avais te l'dire, 50 %». [Pause] Remarque, ils se tenaient à 40 encore pire [...] Découragés là, parce que y'a personne qui s'est jamais penché sur pourquoi est-ce qu'ils réussissaient pas. [PI-3A]

Une journée typique⁴

Simone, toujours joviale, entre dans la classe munie d'une casserole, d'une poêle, d'huile et d'amidon qui serviront à un groupe d'élèves qui préparent une expérience scientifique. Au même moment, Todd et Carl sortent vite de la classe pour aller à leurs casiers, mais Simone leur rappelle que la seconde cloche vient de sonner. Elle dépose tout sur la table au centre de la classe et se dirige vers Donald qui revient à l'école après une longue grippe. Elle le tape gentiment sur l'épaule et lui demande l'état de sa santé en lui disant qu'elle est contente qu'il soit de retour. Plusieurs élèves viennent, à leur tour, lui parler et en profitent pour parler à Simone. Après les avoir écoutés à tour de rôle, Simone demande le silence afin de pouvoir entendre les annonces du matin que le directeur est en train de donner à l'interphone.

1. Partage

Les annonces terminées, Simone s'approche du tableau où les activités de la journée ont été inscrites d'avance⁵ et demande aux élèves où ils en sont rendus dans chacune des activités. Après un moment de partage et après avoir écouté l'histoire qu'Albert a composée sur la vie future, elle parle aux élèves au sujet de leur comportement en classe:

- P: Qu'est-ce qui fait la classe? Est-ce que c'est vous ou juste le professeur ou juste l'école? Moi, c'est la question que je vous lance, la question que je vous pose. Si je lis ça, c'est comme si vous disiez: «Moi, je remets tout le plaisir que je peux avoir à l'école entre les mains du professeur». À lire ça, l'école c'est tellement platte...ennuyant... (et j'irais...même jusqu'à dire le terrible mot...écoeurant)...que je me demande qu'est-ce que vous faites ici...même si vous devez l'être.
- E1: [inaudible]
- E2: Mais...mais on doit y aller...
- P: Un instant, Dwayne.
- E2: même si c'est écoeurant.
- P: Oui, mais...justement. Si c'est comme ça, c'est la faute à qui?

- E3: L'école.
E4: [en blaguant] Toi.
E3: Toi.
P: Oué. C'est formidable.
E1: Mais, je [inaudible]
P: Mais c'est comme si rien ne pouvait vous intéresser. Mais, je pense que c'est pas juste la faute des professeurs. Y'a quelque chose que vous ne faites pas. Regarde-moi ça. C'est tout couché. Ça dort. C'est tout «effouéré».
E5: Mais j'entends [inaudible]
E6: [rires]
E7: [rires]
P: Oué.
E5: J'attends...j'suis...j'suis juste là.
P: En tout cas, ça aussi on va revenir sur ce sujet-là. Comment rendre un projet intéressant. Y'a des fois que je vous dis «Faites ce que vous voulez» pis encore là, vous vous promenez en rond. Pis vous dites: [ton nasal] «Ah, mon Dieu, qu'c'est platte. J'sais pas quoi faire». Alors, écoutez! Comme j'vous ai dit l'autre jour, un professeur, c'est pas une télévision. On change de canal et pis après ça, y'en n'a pas d'intéressant...
E7: [inaudible] les professeurs.
P: Oué.
E5: [Brad fait semblant de manier une télécommande] Changez les canaux [inaudible].
P [Corrige] Changez de canaux. [2A]

Après une courte pause, la discussion tourne autour du respect d'autrui:

- P: J'aime quand vous...vous bougez, vous parlez, vous échangez ensemble pis tout ça. Mais, on a un gros problème dans notre classe. On...a de la difficulté à...penser à l'autre personne qui est à côté de nous. Alors, cette semaine est-ce qu'on pourrait faire un effort, tout en s'amusant et en étant bien ensemble, à penser à qu'est-ce qu'on fait. Quand est-ce que j'dérange le voisin? Parce c'est...comme j'vous ai dit...c'est notre problème majeur. Est-ce que vous comprenez ce que j'ai dit?
C: Oui.
P: [Jeffrey, penché sur son pupitre.] Mon Dieu, Jeffrey! Tiens-toi! J'ai aucune patience avec quelqu'un qui est tout «effouéré» comme ça.
E1: Mais...mais, j'entends tout que tu dis.

P: Non. Ça m'dé...moi, ça m'dérange de t'voir. O.K.? J'suis prête à vous respecter mais vous êtes tous couchés de même. Si vous pensez que c'est inspirant. Ça l'est pas du tout. [à la classe] Alors, j'avais surveiller ça de près cette semaine et puis on aura une conversation sur ça la semaine qui vient. Et observez-vous vous-mêmes. Quand j'fais l'fou là pis que j'commence à crier pis j'fais sauter les plafonds, qu'est-ce que ça fait pour les autres? Et regardez aussi l'autre. Qu'est-ce que ça me fait à moi? Peut-être que ça vous fait rien. C'est ça qui m'intrigue le plus. O.K. On travaille sur ça. [15A]

2. Activités individuelles ou collectives⁶

La session de partage terminée, tout le monde se met au travail. Patrick, Albert et Suzanne complètent des exercices de mathématiques, seuls à leurs pupitres. Ils se servent du guide du maître que Simone met à leur disposition pour s'autocorriger. À la table au milieu de la classe, Brian et Harrold composent une histoire ensemble; tandis qu'à l'autre bout de la table, Simone aide Ralph et Martin avec leur projet de science. Maurice, Mary et Tanya rôdent autour de la table, attendant leur tour pour parler de leur propre projet. Robert et son «groupe de sept» composent une pièce collective qu'ils présenteront bientôt à la classe. Martin et Jeffrey demandent la permission d'aller travailler à la bibliothèque où il y a moins de bruits. Martha et Christine demandent les clés de la classe de maternelle où elles iront pratiquer leur chansons pour leur projet de musique. Quant à Tad, Troy et Donald, ils se réfugient sous la tente⁷.

Ralph et Martin continuent à expliquer à Simone leur projet de sciences naturelles sur les fusées spatiales:

E1: On peut utilise...la...la...la...la poudre.

P: Qu'est-ce que tu peux utiliser?

E1: Le baking powder.

E2: «Baking soda».

P: de la...du soda...bien du bicarbonate de soude...

E1: Oui.

P: Ou de la poudre à pâte. Bon, y'a une chose dans vos expériences. J'vous demande d'écrire... C'est une expé... C'est tout oral. Mais, trouvez-moi les mots en français. J'aurai aucune patience de m'faire parler moitié-moitié comme ça. [22A]

Simone continue à les écouter pendant quelques moments, leur manifestant ainsi son intérêt et son

émerveillement. Elle leur avoue, qu'en les écoutant, elle a appris beaucoup sur les fusées et qu'elle ignorait plusieurs principes scientifiques qu'ils lui ont expliqués. Après s'être occupée des autres autour de la table, elle se dirige ensuite vers Mary qui se plaint de n'avoir rien à écrire dans son journal:

P: Alors, tu mets rien. Tu mets rien. Rien. Ça c'est pas obligatoire. C'est juste pour... On essaye de commencer une réflexion sur nous-mêmes. Parce que souvent, je vois que y'a des personnes qui sont pas contentes pis i'savent pas pourquoi pis ça...ça nous aide à...à réfléchir. Mais, ça marche pas pour tout l'monde pis tous les jours. [2A]

Après s'être arrêtée au pupitre d'Alice qui rédige son projet de musique, puis à la table au fond de la classe où travaillent Jeffrey et Carl, et près de Philip et Donald qui composent une histoire collective, leur ayant parlé et aidé chacun à leur tour, Simone arrive à Chen et Maurice qui jouent aux échecs:

P: Vous avez...eh...l'eau...dans l'atmosphère [Sujet de leur projet de sciences]. Très intéressant. Où est-ce que vous êtes? O.K. Chen, est-ce que vous vous êtes rencontrés?

E1 :Ahm...pas...juste pour le temps qu'on avait le...sciences.

P: Chen, sais-tu qu'est-ce que j'ai remarqué avec toi?

E1: Quoi?

P: Si j'te dis pas quoi faire et quand et à quelle heure, tu fais rien. Ça fait deux jours que ça dure. Période libre perdue, perdue totalement hier pis ce matin. [25B]

De retour à la table au centre de la classe, Simone écoute Jennifer qui lui lit son histoire. Harrold vient se placer près d'elles et écoute l'histoire de Jennifer en attendant son tour. La lecture terminée, Simone indique à Jennifer ses quelques erreurs et la félicite pour son travail. Elle se tourne ensuite vers Harrold qui lui explique son projet de sciences:

P: O.K., toi, qu'est-ce que tu fais?

E1: Je fais, je...j'ai fait des tests pour voir qu'est-ce qui arrive...comment...quel...et...ouap [Une étincelle apparaît aux bouts des fils]

P: Moi, j'peux pas toucher là? Qu'est-ce que t'as fait? T'as branché?

E1: Tu branché. Oué, c'est ça. Est-ce que tu peux voir que ça c'est encore bon même si y'a...si y'a un petit trou?

P: Où t'as pris les fils?

- E1: Mon père. C'est le [inaudible] wire.
- P: Ah, O.K. D'accord. La seule chose que t'as pris ici c'est l'amplificateur. Pas l'amplificateur mais le haut-parleur.
- E1: Oui. O.K. Maintenant, juste...eh [indique à Simone quoi faire]
- P: Moi, j'touche à ça?
- E1: Oui
- P: [une autre étincelle] Aie!
- E1: Tu vois? [...]
- P: Bin, voyons.
- E1: Tu vois?
- P: C'est...ah...O.K.
- E1: Tu vois, ça marche. Ça amplifie tout aussi.
- P: Mais, est-ce que ça amplifie? Non.
- E1: Oui.
- P: Oué.
- E1: Parce que ça juste fait le power. Ça c'est le... [une autre étincelle]
- P: T'as pas pris un choc?!
- E1: Non. C'est juste parce que...je fais ça pour si longtemps. T'as juste...ça c'est le son [inaudible] électronique.
- P: Tu pourrais pas faire le contraire?
- E1: [après avoir réfléchi] Non parce que c'est pas [inaudible]
- P: Non, mais imagine que c'est branché. Est-ce que tu peux changer les fils? Ou les fils doivent absolument aller...
- E1: Comme ça, oui.
- P: Branche-le voir une minute. J'veux voir quelque chose.
- E2: [Tad interrompt] Qu'est-ce que tu essaies de faire?
- E1: [continue à parler à Simone] J'ne sais pas qu'est-ce que j'ai fait mais quelque chose a...a *smoke*.
- P: Ah...ça faisait d'la fumée?
- E1: Oui et j'ai trouvé la raison. Parce que un petit peu de ça a touché ça quand ça...quand...ça...ah...
- P: O.K. Bon.
- E1: Branché ça...ça...
- P: Mais t'arrêtes tout de suite, hein. J'veux pas que tu mettes le feu à la maison parce que tes parents vont s'appeler d'moi.
- E1: J'ai juste fait ça mille fois avec [inaudible]
- E2: J'ai les spéciales choses qui a les *clips* si tu veux.
- P: Qu'est-ce que ça veut dire *clips*?

E2: Il y a des petites choses...

P: Des pinces!

E1: Oui.

E2: Tu pinces ça, ça.

P: Ah, O.K. D'accord.

E1: Mais, j'ai essayé ça avec [inaudible].

P: Bon, c'est joli [...] Bonne chance. C'est un désastre! [21B]

Tout en se dirigeant vers le pupitre d'Albert, Simone annonce à Chen et Maurice qu'elle les laisse jouer aux échecs à la condition de parler en français. Elle s'assoit près d'Albert et l'aide avec les mathématiques.

Quelques minutes avant la récréation, Simone demande à tous les élèves de cinquième année de venir autour de la table. Elle leur fait part de sa déception en ce qui concerne la moyenne de réussite au dernier examen de mathématiques et leur rappelle leurs responsabilités:

P: Qui avait la responsabilité de faire son travail pis de comprendre?

C: Nous.

P: Vous. [...] Est-ce que vous m'avez laissé savoir que ça marchait pas?

E1: Mais, ça marchait.

E2: Oui.

E3: Oui.

E4: Oui. J'ai...

P: Un par un. [...] O.K. Ceux qui pense qu'ils ont travaillé à la maison, qui ont essayé etc. [...] vous me laisserez savoir [...] Vous vous souvenez comment est-ce que ça fonctionne, hein? Quand y'a une date limite, vous m'remettez votre cahier d'mathématiques fini avec le test de pratique. Oui ou non?

E1: J'ai pas fini...

P: Alors, qui a fini dans tous vous autres?

E1: J'ai commencé le test...

P: Oué. Tu es le seul. Écoutez-moi bien. Lundi matin...c'est fait.

E1: Tout le test?

P: [...] Le chapitre et le test.

E1: Oh!

P: Vous avez choisi...j'ai bien dit choisi...de tourner en rond et de rien faire. J'aime vous laisser vous organiser mais

savez-vous qu'est-ce qui va s'passer? Si on a un autre accident comme ça? J'veais retourner à mes vieilles habitudes...mais à de vieilles habitudes...où j'veais vous dire exactement quoi faire. Vous aurez pas le choix. Est-ce que c'est juste? Oui ou non?

C: Oui.

P: Si on a un accident pis on oublie, est-ce que j'veais vous l'expliquer?

C: Oui.

P: Mais, c'est pas des accidents ça. C'est pas ce que j'appelle un accident. Il y a lui [en regardant Troy] qui a manqué trois jours d'école pis y'a peut-être Carl qui a oublié...

E2: Mais...quoi tu dis, ça n'a va pas dans mon tête.

C: Oui.

P: [...] J'veus ai dit une chose. Avec les divisions vous êtes venus me voir...plusieurs d'entre vous...pis vous avez dit: «Est-ce qu'on peut en faire juste deux, trois? On comprend». Pis, j'veus ai répondu: «On peut pas avec un chapitre comme ça. On doit en faire beaucoup parce que, sinon, on oublie. On n'a pas l'choix. Y'a des choses qui sont comme ça. Il faut en faire, en faire, en faire. Sinon, notre p'tite tête oublie». Alors, vous avez pris un risque, un risque qui va vous coûter cher pour tout l'monde [...] Si vous avez eu zéro, c'est zéro. Ça vient d's'éteindre...parce que vous avez pas pris vos responsabilités. Et vous allez être obligés d'en refaire un jusqu'à temps que...

E3: Toutes les personnes?

P: Toutes les personnes qui n'ont pas compris vont en refaire jusqu'à temps que ça soit compris. On n'a pas l'choix. O.K.? Alors, j'regrette. Allez vous r'poser. [31B]

Chaque élève retourne, la tête basse, à son travail quand Patricia et Tad s'approchent pour annoncer à Simone qu'ils ne veulent plus travailler ensemble. Simone s'informe des raisons de leur décision et tente de leur faire changer d'idée:

E1: Patricia ne travaille pas.

P: Tu peux régler ça avec elle.

E1: Non, elle juste fait..

P: Écoute, Tad. Sais-tu qu'est-ce que je pense? Comme t'avais pas du tout envie de travailler avec elle, elle...elle est capable de sentir comment tu te sens et ça peut couper. Peut-être que vous pourriez faire un effort. Patricia? [Elle appelle Patricia] Qu'est-ce que j'voulais dire, donc? Bon. Vous avez pas vraiment envie de travailler ensemble, hein? Pis ça paraît tellement qu'il y a rien qui se passe. Toi même, tu veux changer de personnes.

- E1: Moi aussi.
- P: J'ai pigé, hein? [Tad] Non, mais j...j'veux dire elle travaille toujours avec Mona. O.K.
- E1: [inaudible]
- P: Là, ça vous donne rien de commencer à dire j'aimerais, j'aimerais. Essayez ensemble. Souvent des personnalités différentes vont faire encore un meilleur travail.
- E2: On a essayé beaucoup de fois dans sciences et um...
- P: Beaucoup de fois? Pas cette année.
- E2: L'année passée.
- P: Oué. Mais, je regrette, mon amie, hein?
- E2: Et...
- P: À chaque année, on change.
- E2: En mathéma...
- P: Écoutez. J'vais faire un marché avec vous. Pis vous allez m'aider à m'en souvenir. Je n'vous remettrai plus jamais ensemble pour le reste de l'année si...si cette fois-ci, vous faites l'effort. Est-ce que c't'un bon marché? Alors, Patricia, donne-toi un coup de pied. Pis lui aussi. J'veux le meilleur des chapitres de tout. Clair? Essaie encore.
- E2: Est-ce qu'on peut aller dans le couloir?
- P: Bien sûr.
- E1: Mais, est-ce que on juste. Qu'est-ce qu'on fait? On juste regarde?
- P: [...] Disons que toi, t'es professeur. Comment est-ce que tu vas expliquer ça aux autres. Comment tu vas vivre ça ici. T'as pas besoin de règles. T'as pas besoin de choses à toucher, à faire... [17B]

La cloche de la récréation sonne et les élèves se précipitent dans le couloir pour se rendre à leurs casiers.

3. Enseignement dirigé

Après la récréation, Simone regroupe toute la classe et demande aux élèves de trouver les erreurs dans les phrases écrites au tableau, prises de leurs compositions. Elle en profite pour leur donner une leçon de grammaire. Les élèves se remettent ensuite à leurs projets individuels ou collectifs soit en sciences, en musique ou en santé.

4. Activités individuelles ou collectives II

Simone se dirige vers Martin et Maurice qui ont commencé à jouer aux échecs:

- P: Bon, vous deux. Qu'est-ce que vous avez choisi de faire?
 E1: Ça. [en montrant le jeu d'échecs]
 P: Non. Moi, depuis le matin, j'veus regarde là... J'pas impressionnée, surtout avec toi [Martin].
 E1: Pourquoi?
 P: Dans tes mathématiques, Martin, comment ça va?
 E2: Bien. Je suis...hum...je suis [inaudible] tout à la nuit...à la maison [inaudible]
 P: Tu travailles le soir?
 E2: Oui peu...pour dix minutes [inaudible].
 P: D'accord. O.K. Et pis, tu as bien compris ce matin qu'on a pas besoin de tout faire la page si ça va bien?
 E2: Oui.
 P: O.K. Alors, maintenant, tu travailles sur ton instrument de musique?
 E2: Oui.
 P: Alors, j'veux vous voir à l'action. [2B]

Elle va à la table au centre de la classe retrouver Albert qui s'impatiente parce qu'il n'arrive pas à faire ses calculs correctement:

- E: Je n'comprends pas.
 P: Arrête deux minutes! Tous les élèves qui viennent ici en m'disant j'comprends pas...vous avez aucune chance de comprendre. [...] O.K. Là, j'vais partir une minute. Tu vas prendre une bonne respiration. Tu vas préparer ta tête pour comprendre...même si j'dois expliquer jusqu'à d'main matin. [27B]

Elle se dirige vers le groupe de filles de la sixième année qui se parlent et leur demande de baisser la voix afin de ne pas déranger ceux qui se concentrent. Elle retourne ensuite à Albert:

- P: Albert, j'trouve ça désagréable! Tu passes ta vie à dire ça. Qu'est-ce que ça fait si tu l'dis?
 E: J'vais être un *dunce*.
 P: Bien oui. Forcément. Ça marche ensemble.
 E: Mais...
 P: Bon, regarde la réponse. Puis regarde la question dans ton livre de maths et essaye de deviner ce que tu as fait.
 E: Je dois mettre un autre zéro ici.
 P: Non, non. Mais, sais-tu pourquoi?
 E: Non...
 P: Alors...

- E: Parce que l'autre zéro doit substituer pour cette zéro.
P: Tu as oublié la valeur.
E: Oui.
P: Zéro...à la...On dit qu'zéro a pas de valeur mais en réalité dans le...dans un nombre, il change tout. [1A]

Un cri provient du côté de Maurice. Simone se retourne rapidement et d'une voix sévère parle à Maurice:

- P: Bon, j'm'excuse, mais tu m'as parlé de dix minutes.
E: Quinze?
P: On n'a pas la même définition. Vous finissez cette partie et vous êtes à l'action! [3A]

Elle lui demande ensuite s'il a complété son travail de maths et son projet de sciences. Il lui répond qu'il en a encore à faire, mais la supplie de lui accorder encore cinq minutes. La voix de Simone s'élève:

- P: Non. C'est fini pour aujourd'hui.
E: Aujourd'hui?
P: Écoute-moi bien. Tu me parles de dix minutes et tu me joues tout le temps sans cesse des tours.
E: Mais, on a déjà notre science fait.
P: Organise-toi avec tes maths. Fais quelque chose! [3A]

Elle se retourne vers Jeffrey qui attend patiemment:

- P: Qu'est-ce que tu fais?
E1: Sciences avec Christine.
P: Pourquoi...vous avez choisi ça?
E1: Parce qu'on veut...*work* sur ça pour qu'on peut
P: [corrige] On veut travailler.
E1: Oui.
P: Pourquoi?
E1: Pour qu'on peut finir.
P: [corrige] Qu'on puisse finir. Et comment vont tes mathématiques?
E1: O.K.
P: C'est O.K.? Tu vas tout finir ça à temps?
E1: Trois fautes dans tout *so far*.
P: T'as...donc...Mais les fautes, je m'en fous. J'veis te l'dire franchement. Est-ce que tu comprends?
E1: Oui. Je comprends.
P: O.K. Parce que là, ça fait plusieurs jours que j'te vois tourner en rond pis j'en ai assez. Pis ça fait trois, quatre

fois j'te l'dis. Alors, j'veais être obligée de discuter avec toi de périodes libres, d'organisation, etc. O.K.? Pis t'aimerais pas ça, hein? Bon, alors, grouille! [27A]

Robert, Tad, Christine et Suzanne viennent montrer leur composition qu'ils ont rédigée ensemble:

P: Enfin. Enfin. Enfin. Assoyez-vous mesdames et messieurs.

E1: Ça va être horrible, on l'sait.

P: Mais...mais...mais pourquoi que vous venez me montrer ces cochonneries? [...] Bon, alors, j'veais prendre ça comme papier brouillon pis ouvrez-vous les oreilles. [commence à lire] «En l'année 2200, on sera très différent. On iront des bâtiments qui flottent...» [pause] C'est...voulez-vous que j'vous l'dise? C'est décourageant. Déprimant. Un, j'ai d'la misère à lire. Deux, vous allez prendre vos dictionnaires. Vous allez rester ici dans la classe.

C: Ah, non...

P: Vous allez... Tad, y'a une façon d'apprendre.

E1: Je sais.

P: C'est bien dommage. Si je travaille pour vous, vous allez continuer la même qualité de travail. Y'a une façon. Va voir là. Séparez-vous l'texte, comme Christine peut en lire pis dire à Robert: «Va voir ça. Sue, cherche là-d'dans. Moi, j'cherche là-d'dans». Ça va vous prendre quinze minutes mais vous allez apprendre toute votre grammaire. [pause] Faites un effort. Envoie, Tad, grouille-les ces filles-là. [27B]

Ayant fini avec le groupe, Simone se dirige à grands pas vers Maurice et Martin:

P: J'regrette.

E1: Mais on...

P: Non, c'est non!

E1: Après ça...

P: Là, j'suis obligée de décider. Martin, aux mathématiques maintenant!

E1: Est-ce que je peux juste faire un...

P: Même pas... Toute la journée, j'vous laisse la liberté et vous m'dites cinq, dix minutes. Vous tournez en rond. Alors, là, j'fais l'gros patron. [3A]

Simone se rend compte qu'elle n'a pas encore vérifié le travail de Todd qui ne se sent pas bien n'ayant pas dormi la veille:

P: Alors, t'as pas dormi en deux mots.

E: Um, um.

- P: Pis tu te sens pas bien.
- E: Um, um.
- P: Veux-tu aller te coucher? pour le vrai? Tu peux, tu sais. Tu peux aller dormir un peu. Tu pourrais aller dormir une demi-heure, une heure pis revenir. Veux-tu que j'aille avec toi?
- E: Non, c'est O.K.
- P: Bin, c'est O.K., la journée va être longue! Bin, y'a des élèves qui font ça, qui vont juste se reposer une demi-heure, une heure...pas d'problème. C'est vrai que c'est difficile de vivre dans l'futur quand on est fatigué. Qu'est-ce que tu veux faire? Écoute, si tu changes d'idées...

La journée se poursuit de cette façon: les élèves travaillent seuls ou en petits groupes, tandis que Simone circule autour de la classe. Par moment, elle s'absente pour aller voir les élèves qui travaillent à la bibliothèque ou dans la classe de maternelle (qui est libre durant la matinée). Les élèves peuvent donc y trouver un lieu pour répéter leurs pièces de théâtre ou pour préparer leurs projets de musique. Une chose est remarquable: Simone a une confiance sans limite dans ses élèves et ne semble pas être déçue même si elle doit souvent leur rappeler leurs responsabilités ou leur répéter ses conseils. Elle semble accepter le fait que le «savoir-être» ne s'acquiert pas facilement.

Avant la fin de la journée, Simone se sera renseignée sur le progrès de chaque élève dans les divers projets. Certains élèves auront commencé à lui montrer des exemples concrets de leur travail; tandis que d'autres se feront «parler dans l'casque» pour leur manque d'auto-discipline. Toutefois, Simone m'avouera plus tard:

Pour certains élèves... y'a des parties que c'est d'la perte de temps. Mais, c'est pas en les assoyant là... que j'vais sauver du temps non plus. Parce que comment tu peux mesurer la perte de temps d'un enfant qui est assis pis qui fait semblant d'travailler? Y'a personne au monde qui peut aller s'asseoir dans un cerveau [...] Au moins, pendant que tout l'monde bouge et parle, j'suis comme plus témoin de leur évolution pour en arriver à des solutions [...] Moi, j'crois à la qualité. Si tu fais quelque chose avec tout ton être...pendant dix minutes par jour, peut-être tu accomplis ce qu'une personne en sept heures arrive pas à faire. C'est la même chose pour l'adulte [...] Si tu voyais comment un adulte qui a l'air si concentré n'est pas là...là, tu serais...ah... Alors...j'les laisserais pas perdre leur temps au point d'en venir désemparés, tourner en rond [...] Si j'les laissais assis là pis j'me mêlais d leur vie,

j'aurais l'quart de ma production [...] J'peux parce que j'ai l'caractère pour ça [...] J'ai beaucoup d'facilité à faire tenir un groupe assis. Quand j'parle pis c'est...c'est...c'est dommage mais la discipline est là. Pis, bang! Mais, j'accomplirais rien. [26B]

L'enseignement démystifié

Selon Elliot Eisner, l'école enseigne trois différents programmes: le programme explicite, le programme implicite et le programme nul. On retrouve le premier dans les documents ministériels qui indiquent les buts à atteindre et les moyens pour y arriver. Chaque discipline (sciences humaines, mathématiques, français, etc.) fait partie de ce «menu» officiel. Le deuxième programme comprend tous les règlements et les conventions non spécifiés (par exemple le système d'évaluation qu'adoptent les enseignants), qui en disent beaucoup sur ce qui est important à l'école et comment les élèves doivent s'y conformer. Eisner explique:

[...] the implicit curriculum of the school is what it teaches because of the kind of place it is. And the school is that kind of place through the ancillary consequences of various approaches to teaching, by the kind of reward system that it uses, by the organizational structure it employs to sustain its existence, by the physical characteristics of the school plant, and by the furniture it uses and the surrounding it creates. These characteristics constitute some of the dominant components of the school's implicit curriculum. Although these features are seldom publicly announced they are intuitively recognized by parents, students, and teachers. And because they are salient and pervasive features of schooling, what they teach may be among the most important lessons a child learns (Eisner, 1979, p. 82-83).

Quant au programme nul, celui-ci se résume à tout ce que l'on n'enseigne pas aux élèves, le contenu qu'ils n'apprendront jamais à l'école, les habiletés qu'ils n'acquerront jamais. En n'offrant pas certaines options aux élèves, on leur apprend d'une façon subtile que ce qui n'est pas valorisé par l'école n'est pas important.

Comme le lecteur a pu le constater, Simone n'enseigne pas ce qu'Eisner appelle le programme explicite. Plutôt, elle facilite la tâche aux élèves afin qu'ils puissent s'appropriier le contenu notionnel du programme officiel. Par le biais de manuels, de projets, de travail en collaboration, elle invite les élèves à

apprendre ce que l'école exige d'eux. Au début de l'année, après avoir expliqué à la classe (et aux parents) le contenu à apprendre, elle affiche les documents ministériels dans la classe et aide les élèves à trouver des moyens pour apprendre ce qu'ils ont à apprendre. Elle s'explique:

J'ai une pédagogie ouverte dans l sens que l'enfant face à une matière à contrôler est complètement libre dans son apprentissage. «Organise-toi». Mais pendant qu'il est en train de s'organiser, y'apprend. Si tu prends tous les processus mentaux, quels processus mentaux est-ce que tu développes à l'enfant...avec l'enfant qui est à la tâche? En général, tu développes presque toujours la même chose [...] [28A]

J'les laisse complètement s'débrouiller; c'est pacté d'erreurs. Même le découragement est important dans l'apprentissage parce que tout à coup la lumière se fait [...] Dans la vrai vie [...] est-ce qu'ils vont toujours avoir un adulte qui va leur dire: «Bien, écoute, c'est facile. Tourne à la page 15, lis le premier paragraphe, pis réponds aux trois premières questions». T'as plus d'livres dans la vie. T'en n'as plus! [26B]

Même si, en observant Simone, on se rend compte qu'elle n'enseigne pas d'une façon explicite le programme officiel, elle s'intéresse cependant à ce que les élèves acquièrent les connaissances et les compétences requises. Dans ce sens, son enseignement est traditionnel:

Moi, c'est mon curriculum qui m'intéresse...le contenu notionnel. J'ai tout vérifié quel chapitre m'aide à couvrir mon contenu notionnel [...] En sciences, j'utilise un outil de base. En santé [...] on...fait notre programme de base selon ce qui est pure curriculum [...] L'an dernier, j'avais mis ça (le contenu notionnel) dans chaque dossier d'enfant pis j'vérifiais pour chaque enfant qu'est-ce qu'il savait. Donc, j'couvre tout, tout, tout. Y'a pas de problème. J'suis une des rares qui passe à travers mon programme. [29B]

Simone est quand même consciente du fait que les programmes officiels laissent beaucoup à désirer et n'offrent pas toujours aux élèves des expériences enrichissantes qui leur permettent d'acquérir un *savoir-être*:

J'me d'mande la valeur [...] de ce curriculum-là [...] qui semble si chargé pis en même temps qui...qui laisse pas d'place à...aux événements d'la vie qui sont beaucoup plus riches. J'ai beaucoup de difficulté à le...mettre en

mots ça. C'est plutôt quelque chose que je ressens [...] C'est [...] comme menaçant. Tu t'dis: «Eh, tout à coup que j'mise mal?» Mais, par contre, quand j'arrive pis j'leur donne...ah...un test, [...] le succès est là. Moi, je prétends...je prétends qu'on l'dépasse le curriculum. [PI-2A]

Expliciter l'implicite

En reprenant la notion des trois programmes d'Eisner, on constate que Simone rend «explicite» ce que Eisner définit comme étant implicite dans les classes traditionnelles. En effet, le programme *explicite* de Simone, comme on l'aura constaté, vise le respect d'autrui, la coopération, la tolérance, l'amitié, le partage, l'autonomie, l'altruisme, la démocratie, l'estime de soi et la responsabilité. Ce sont ces valeurs, qui deviennent le contenu notionnel «officiel» à apprendre dans sa classe; valeurs qu'elle «enseigne» ou tente de transmettre aux élèves. Les élèves peuvent, par le biais de manuels scolaires ou de documents pédagogiques, s'approprier eux-mêmes le programme soi-disant explicite (mais implicite dans ce cas), tandis que Simone, seule, peut «enseigner» les valeurs qu'elle trouve importantes à véhiculer en les faisant vivre à ses élèves. Ces valeurs font partie du programme *explicite* de Simone. Elle s'explique:

Le respect des autres, la justice, c'est toujours des sujets dont on discute...l'amour des autres...le partage. Ce qui m'a le plus impressionné...ça fait presque deux ans que j'suis avec eux. On vit ça. On en parle. On fait tout ce que tu veux. Pis y'a rien qui s'passe jusqu'au jour où t'as la preuve [...] Ils n'ont pas la maturité encore. Ils sont pas prêts à le vivre mais y'a quelque chose quand même...qui est là. L'humain est fondamentalement bon. Ça j'en suis convaincue. [...] Si tu les libères de toutes leurs attaches, leurs liens, leurs problèmes physiques...t'es capable de pousser ta pensée. [PI-2]

Et elle poursuit:

Tout ce qui concerne les principes universels-là...O.K., l'amour...ah...le respect, ces choses-là, j'suis très, très forte sur ça. Ça, ils peuvent pas s'en tirer [...] Où est-ce que j'suis pas bonne avec les conséquences, c'est des niaiseries de règlements à l'école. Ça, j'suis...j'suis faible à mort pis peut-être que ça les influence parce que des fois j'me tordrais de rire avec eux autres. Mais, faut que je garde un certain..., n'est-ce pas, [rire] une certaine face. Mais, où ils savent qu'ils n'ont aucune chance avec moi, c'est tout c'qui concerne le...le...le respect humain... Ça, ça explique un peu ma discipline. [PI-1B]

Il ne faudrait pas croire, cependant, que la liberté qu'ont les élèves d'apprendre quand et comment ils veulent est sans limite. Parfois, Simone doit *suggérer fortement* aux élèves qui n'ont pas encore l'autodiscipline qu'exige ce genre d'enseignement de se prendre en main, comme elle l'a fait aux élèves qui avaient échoué à leur examen de maths. Cette façon de faire peut-être perçue comme un retour à l'enseignement formel lorsqu'il s'agit de «punir» les élèves. Et c'est là un des plus grands dilemmes auquel Simone fait face: maintenir une certaine cohérence entre ce qu'elle fait et ce qu'elle essaie de promouvoir chez ses élèves. Elle s'en explique:

Là, ils se lamentent. Là, là-dessus, j'suis un p'tit peu sévère. [mimant les élèves] «On peut pas. C'est impossible». Ils vont tous traverser la crise. Pis là, c'est là qu'il faut que j'tienne un peu mon bout. 99 % du temps après, ils sont archicontents d leur travail. Alors, c'est beau d laisser la liberté mais y'a des fois que si tu leur laisses complètement la liberté, ils feraient rien parce que l'humain est paresseux. L'humain cherche la solution facile. Là, c'est pas facile là [se référant au travail que font les élèves]. Faut au moins qu'ils cherchent à la maison. Faut qu'ils s'téléphonent. Faut qu'ils s'consultent. On n'a pas ci. On n'a pas ça. [22B]

Les règlements qu'impose Simone, tout en étant flexibles et négociables, ont pour seul but de promouvoir l'harmonie et le bien-être de chacun:

J'crois aux règlements. Bon, dans la vie il y en a. Mais après ça un règlement, c'est fait pour s'défaire, hein? Quand tu dis roule à 50, si tu vois que c'est logique de rouler à 60, tu roules à 60, il me semble. Mais y'a des journées, même si c'est marqué 50, c'est même pas logique de rouler à 20. Alors, quand chaque personne vient me parler: «Bien, Madame, j'aimerais vraiment mettre quelque chose dans mon casier...» Mais trois quarts du temps j'dis: «Bien, vas-y. Je..j'te vois dans une minute et demie». Ils montent pis ils reviennent me voir. O.K. Pis ils repassent. Pis, c'est fini. J'pas censé l'faire. [...] Faut s'adapter à chaque cas. [PI-1]

L'enseignement de Simone ne se résume pas seulement en une série de techniques qu'on exécute. Au contraire, parce que sa pédagogie dévie quelque peu de la norme, les questions et les soucis qui s'en suivent sont d'un tout autre ordre.

Bien que Simone ait certains comportements qui semblent

traditionnels, il est évident que son approche et ce qu'elle essaie de véhiculer sont loin d'être traditionnels. Sa pédagogie est quand même centrée sur l'élève, et l'accent est surtout mis sur l'acquisition d'un savoir-être. Bien que les élèves soient toujours appelés à communiquer entre eux et avec elle sur des sujets scolaires autant que personnels, on constate que Simone ne met pas tellement l'accent sur l'acquisition du français ou des disciplines académiques, mais sur le développement émotionnel, social et créatif de ses élèves.

J'ai tenté dans cet article de raconter une épisode de l'histoire de Simone, une enseignante en immersion, pour faire réfléchir tous ceux qui enseignent (ou qui enseigneront) sur leurs propres façons d'enseigner et sur ce qu'ils véhiculent (ou véhiculeront) aux élèves. J'ai pu réaliser cela grâce à la confiance que Simone m'a accordée, à notre amitié, au respect professionnel mutuel et à notre désir d'apprendre l'un de l'autre. Ce fut une expérience extrêmement enrichissante pour nous deux.

Cette épisode dans la «vie enseignante» de Simone vient répondre à l'appel de Edwards et Rehovick (1990) de fournir des descriptions de l'enseignement en immersion. Certains prétendent que Simone n'est qu'un «accident de parcours» comme enseignante en immersion. Or, mes observations des enseignants en immersion à travers le Canada, depuis une vingtaine d'années, m'indiquent que les «accidents de parcours» sont plus nombreux qu'on nous le laisserait croire. Il serait temps que les enseignants commencent à se raconter afin qu'on puisse voir le vrai visage de l'enseignement en immersion, car la pédagogie en immersion se fait par les enseignants qui y oeuvrent. J'espère, qu'à partir de l'histoire personnelle de Simone, d'autres enseignants voudront raconter leurs propres histoires: la recherche en immersion, qui a été pendant trop longtemps détenue par les chercheurs et les universitaires, ne pourra être enrichie que par l'apport de ces multiples histoires⁸. D'ailleurs, Michael Connelly et Jean Clandinin semblent nous lancer ce défi lorsqu'ils écrivent:

[...] We need to listen closely to teachers and other learners and to the stories of their lives in and out of classrooms. We also need to tell our own stories as we live our own collaborative researcher/teacher lives. Our own work then becomes one of learning to tell and live a new mutually constructed account of inquiry in teaching and

learning. What emerges from this mutual relationship are new stories of teachers and learners as curriculum makers, stories that hold new possibilities for both researchers and teachers and for those who read their stories [...] (Connelly et Clandinin, 1990, p. 12)

NOTES

1. Le nom de l'enseignante est fictif pour assurer l'anonymat de ses élèves à qui j'ai aussi donné des noms fictifs.
2. Tout au long de ce travail ce mot est utilisé dans le sens que lui donne Renald Legendre: «Une approche dépend de la vision du monde de celui qui l'adopte et du cheminement intellectuel qu'il privilégie à un moment donné [...]» (Legendre, 1988, p. 41).
3. Les paroles de l'enseignante (et de ses élèves) ont été transcrites en essayant de rester fidèle au langage parlé des intervenants. La lecture à haute voix de ces extraits pourra faciliter davantage leur compréhension. Le code qui suit chaque extrait se rapporte à la bande magnétique sur laquelle les paroles sont enregistrées. Le chiffre correspond au numéro de la bande et la lettre à la face. Les extraits dont le code n'est pas précédé de lettres ont été enregistrés en salle de classe. Par exemple, cet extrait, se trouve enregistré sur la face A de la troisième bande de mes entretiens avec l'enseignante [PI]. Lorsqu'il s'agira de dialogues, «P» représentera les paroles de l'enseignante, «E» les paroles de chacun des élèves et «C» la classe à l'unisson. Les trois points qui parsèment la plupart des extraits tiennent compte des hésitations normales de l'enseignante; les pauses plus longues sont indiquées comme suit [pause]. Les trois points entre crochets [...] indiquent que des parties de l'extrait ont été omises dans la transcription, tandis que les mots soulignés dénotent une intonation plus forte.
4. La description d'une journée typique est composée de diverses séquences enregistrées et observées à différents moments de l'année, mais pas nécessairement dans l'ordre transcrit.
5. Les activités de la journée sont: partage, mathématiques, dictée, santé, beauté (partage), sciences, musique et pièce.
6. Je donne le nom «activités individuelles ou collectives» aux parties de la journée consacrées au travail seul ou en petits groupes. Ces activités intellectuelles ou sociales (par exemple jouer aux échecs) se déroulent durant toute la matinée, après un partage en groupe au début de la matinée. Ces activités sont interrompues par la récréation, et l'enseignante peut appeler autour d'elle, à n'importe quel moment, des élèves qui ont besoin d'aide avec leurs travaux.
7. Les élèves ont monté une tente de toile dans un coin de la classe afin de pouvoir s'y réfugier pour un moment de silence ou pour travailler en groupe.

8. De loin, Simone continue toujours à me «fournir» des renseignements sur sa pédagogie en me racontant ce qu'elle fait, ce qu'elle espère accomplir, ses peines, ses soucis et ses dilemmes. J'aimerais recueillir les histoires d'autres «Simone» (ou «Simon») qui voudraient bien communiquer avec moi.

BIBLIOGRAPHIE

- CONNELLY, Michael et CLANDININ, Jean (1990) «Stories of Experience and Narrative Inquiry», *Educational Researcher*, vol. 19, n° 5, p. 2-14.
- EDWARDS, Viviane et REHORICK, Sally (1990) «Learning Environments in Immersion and Non-Immersion Classrooms: Are They Different?», *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, n° 3, p. 469-493.
- EISNER, Elliot W. (1979) *The Educational Imagination*, New York, Macmillan, 293 p.
- GAGNÉ, Elsy (1991) «Les artisanes de l'ombre», *Éducation et francophonie*, vol. 19, n° 3, p. 66-70.
- LAPKIN, Sharon, HART, Doug et SWAIN, Merrill (1991) «Early and Middle French Immersion Programs: French Language Outcomes», *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 48, n° 1, p. 11-40.
- LEGENDRE, Renald (1988) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Larousse, 679 p.
- MANEN, Max van (1990) *Researching Lived-Experience*, London, The Athlouse Press, 202 p.
- SCHANK, R. C. (1990) *Tell me a Story: A New Look at Real and Artificial Memory*, Toronto, Collier Macmillan, 293 p.

(Acceptation définitive en mai 1992)