Document généré le 4 juin 2025 15:57

Revue des sciences de l'éducation

Lesterlin, B. et Moreau, D. (2009). *Se former en enseignant : devenir pédagogue*. Nantes, France : SCÉRÉN-CRDP, Pays de la Loire

Josie Audet

Volume 37, numéro 1, 2011

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1007685ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1007685ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce compte rendu

Audet, J. (2011). Compte rendu de [Lesterlin, B. et Moreau, D. (2009). *Se former en enseignant : devenir pédagogue*. Nantes, France : SCÉRÉN-CRDP, Pays de la Loire]. *Revue des sciences de l'éducation*, *37*(1), 196–197. https://doi.org/10.7202/1007685ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2011

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

l'adoption de la *Convention des Nations Unies pour les droits de l'enfant*) qu'apparaît l'idée selon laquelle que l'enfant est capable d'exercer lui-même des droits.

Dans le troisième chapitre, Le Gal propose une double démarche permettant la participation des élèves. En premier lieu, il s'agit de permettre aux enfants de s'impliquer dans les institutions scolaires. En second lieu, il faut apprendre en classe comment mener un débat et une réunion, comment résoudre des problèmes, etc.

Dans le quatrième chapitre, l'auteur explore les principes à la base de l'exercice des droits à l'école : les élèves et les enseignants doivent se donner un cadre, visant à déterminer ce qui est autorisé et ce qui ne l'est pas.

La participation des élèves à toutes les étapes de réalisation des projets est essentielle. Selon Le Gal, le conseil d'élèves est un moyen privilégié, à condition que les enfants acquièrent progressivement les savoirs et les compétences nécessaires au bon fonctionnement de leurs institutions.

Le dernier chapitre se consacre à la délicate question de la discipline dans une école souscrivant aux droits de l'enfant. D'abord, la participation des enfants à l'élaboration des règles fait en sorte qu'ils s'y soumettent plus volontiers. Le Gal rappelle que, pour être cohérent avec les principes du droit, le meilleur modèle est celui de la discipline éducative. Pour éviter de tomber dans le piège du « tribunal populaire » ne respectant pas les droits de l'enfant (p. 192), Le Gal nous convie à l'examen des solutions fondées sur la discipline éducative élaborées par Korczak, Pistrak et Freinet, qui ont privilégié la constitution d'institutions impliquant la communauté scolaire où les conflits et les problèmes sont résolus collectivement.

En somme, Le Gal montre bien comment l'évolution de deux idées, celle des droits de l'enfant et celle de la nécessité d'une démocratie participative, a permis l'émergence d'une école différente qui conçoit l'enfant comme un citoyen en mesure d'exercer des droits et des pouvoirs. Mais comment se concrétise cette approche dans l'enseignement disciplinaire de l'histoire et du français, par exemple ? L'auteur reste muet sur cet aspect.

Sabrina Moisan
Université de Montréal

Lesterlin, B. et Moreau, D. (2009). *Se former en enseignant : devenir pédagogue*. Nantes, France : SCÉRÉN-CRDP, Pays de la Loire.

Cet ouvrage se veut un outil pour aider les nouveaux enseignants à cheminer en empruntant une démarche d'analyse de leur pratique. Cette démarche favorise la problématisation. Des étapes précises, proposées et explicitées par les auteurs, amènent le jeune enseignant à problématiser ses actions professionnelles pour créer un construit inhérent au développement des compétences nécessaires à la profession.

Les auteurs expliquent que les problèmes rencontrés par les débutants mettent à la fois en jeu la personne de l'enseignant et le professionnel en devenir. La recension des écrits qui encadre leur démarche d'écriture explore toute l'importance de considérer l'erreur au cœur des apprentissages réalisés dans les débuts de la profession. Ils définissent l'expert comme celui qui a appris de ses erreurs pour construire ses savoirs utilisables. Lesterlin et Moreau (2009) sous-tendent que chemin faisant, l'enseignant se construit et prend une posture professionnelle. L'analyse des expériences, par des stratégies, permet une construction professionnelle.

Pour réussir ces constructions et ces mises à niveau de compétences, les auteurs présentent une structure qui permet un cheminement. Ils l'élaborent en quatre phases. L'enseignant doit se positionner comme un chercheur. Ce cheminement oblige à quitter l'action spontanée d'enseigner par l'action d'observer ses actions pour apprendre d'elles.

La mise à distance, qui représente la première phase, englobe l'évocation de la situation, le construit de son questionnement pour interroger ses pratiques, le triage et le choix des questions pertinentes, l'établissement des liens qui les regroupent, et finalement la problématisation. La première phase permet une reconnaissance du problème. Quant à la deuxième, elle mène l'enseignant vers une objectivation, une analyse, une hiérarchisation, une évaluation de ses objectifs, la production d'un premier bilan pour faire une forme de recueil des savoirs. On l'appelle *la phase d'analyse réflexive*. En troisième lieu, l'élaboration du projet pour la résolution du problème permet de définir, par rapport aux objectifs, les moyens et les critères d'évaluation. Finalement, la mise en œuvre du projet, quatrième phase, permet à l'enseignant de traduire en actes précis les pistes de solution proposées dans la phase précédente en organisant des opérations à partir des moyens choisis et des critères d'évaluation réfléchis.

La présentation de ces étapes de travail est claire grâce à un résumé présenté en fin de chapitre. Cependant, la lecture de l'ouvrage présente une difficulté. Il est ardu de bien cerner la démarche dans le texte. Les auteurs présentent quatre cas distincts d'enseignants ayant fait l'exercice du modèle de pratique d'analyse. À la lecture, on comprend bien la problématisation des contextes de pratique, mais il reste difficile de construire la connaissance du modèle des auteurs à travers l'analyse de chacun des cas.

Par ailleurs, ce modèle d'analyse réflexive est très pertinent pour la construction des savoirs professionnels. Il serait important de ne pas associer cette démarche seulement à des contextes conflictuels. L'enseignant qui n'éprouve pas de difficultés spécifiques a tout avantage lui aussi à prendre la posture de chercheur dans sa pratique pour permettre le regard nécessaire à la formation continue dans la profession. Quoi qu'il en soit, Lesterlin et Moreau (2009) présentent un ouvrage tout à fait pertinent.

Josie Audet
Université du Québec à Rimouski