

Collection ÉDUCATION-INTERVENTION

# LE QUESTIONNEMENT

# EN ÉQUIPE-CYCLE

QUESTIONNAIRES, ENTRETIENS ET JOURNAUX DE RÉFLEXION

*Sous la direction de*  
LOUISE LAFORTUNE



Presses de l'Université du Québec



# LE QUESTIONNEMENT EN ÉQUIPE-CYCLE

QUESTIONNAIRES, ENTRETIENS ET JOURNAUX DE RÉFLEXION

**PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.ca

Distribution :

**CANADA et autres pays**

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

**FRANCE**

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

**SUISSE**

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone : 022 960 95 25

Télécopieur : 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection ÉDUCATION-INTERVENTION

# LE QUESTIONNEMENT EN ÉQUIPE-CYCLE

QUESTIONNAIRES, ENTRETIENS ET JOURNAUX DE RÉFLEXION

*Sous la direction de*  
LOUISE LAFORTUNE

2004



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion

(Collection Éducation-Intervention ; 14)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1320-3

1. Enseignement – Travail en équipe - Québec (Province). 2. Cycles d'apprentissage – Québec (Province). 3. Constructivisme (Éducation) – Québec (Province).  
4. Instituteurs (Enseignement primaire) – Formation en cours d'emploi – Québec (Province).  
5. Enseignement – Travail en équipe. 6. Enseignement – Travail en équipe – Problèmes et exercices. I. Collection.

LB1032.Q47 2004

371.14'8'09714

C2004-941536-0

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada  
par l'entremise du Programme d'aide au développement  
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : GISLAINE BARRETTE

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture :

Conception graphique : RICHARD HODGSON

Photographie : ALAIN VÉZINA

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2004 9 8 7 6 5 4 3 2 1**

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2004 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4<sup>e</sup> trimestre 2004

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada



---

# Remerciements

Ce livre n'aurait pu voir le jour sans la réalisation du projet ASC-TEC (Approche socioconstructiviste et travail en équipe-cycle) dans les régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches. Dans ce projet, le questionnement a été utilisé dans une large mesure, que ce soit dans les questionnaires, les entretiens d'accompagnement, les journaux de réflexion ou lors des moments de réflexion. C'est pourquoi j'ai voulu rédiger un ouvrage qui allie le processus de questionnement et le travail en équipe-cycle. Pour la richesse des échanges que j'ai eus avec les partenaires et le plaisir que j'ai éprouvé à réaliser ce projet, je tiens à remercier tous les organismes et les personnes qui y ont collaboré, que ce soit sur le plan financier, matériel ou humain.

Je remercie également le ministère de l'Éducation du Québec, la Direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, le Comité régional des services éducatifs et l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui ont grandement contribué à la mise en œuvre de ce projet de recherche-formation-intervention.

Je tiens en outre à souligner le travail de liaison entre les partenaires accompli par le comité de suivi composé de Francine Bédard-Hô, Gaétanne Brochu, Roger Delisle et Céline Légaré, et auquel j'ai participé.

Je remercie chaleureusement les écoles participantes des commissions scolaires de la Capitale, de la Côte-du-Sud, de Beauce-Etchemin, des Découvreurs, des Navigateurs et des Premières-Seigneuries et surtout les nombreuses personnes qui ont accepté de participer à ce projet.

Mes remerciements vont à tous les auteurs et auteures qui se sont joints à moi et qui ont offert leur expertise : Stéphane Cyr, Marie-France Daniel, Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Bernard Massé, Jean Moreau, Jeanne Richer. Leur apport m'a permis d'ouvrir le concept de questionnement sur différentes perspectives tout en cherchant des adaptations au travail en équipe-cycle.

Enfin, je ne saurais passer sous silence le travail extraordinaire de mes assistantes et professionnelles de recherche : Kathleen Bélanger, Karine Benoît, Marie-Claude Héroux, Chantal Hill, Carine Lachapelle, Geneviève Milot et Pauline Provencher.



---

# Table des matières

<b>Remerciements</b> .....	vii
Introduction <b>Le questionnement pour des réflexion en équipe-cycle</b> .....	1
<i>Louise Lafortune</i>	
<b>Partie 1 Le travail en équipe-cycle : questionnaires et analyse</b> .....	7
Chapitre 1 <b>Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle</b> .....	9
<i>Louise Lafortune, Daniel Martin et Pierre-André Doudin</i>	
1. Sens et types de questionnements .....	11
2. Rôle et utilité du questionnement .....	14
3. Questionnement et accompagnement .....	15
Conclusion : vers une pédagogie du questionnement .....	16
Bibliographie .....	17

Chapitre 2	<b>Questionnaires portant sur le travail en équipe-cycle : fondements et suggestions d'utilisation</b> .....	19
	<i>Louise Lafortune</i>	
	1. Travail d'équipe ou de groupe .....	21
	2. Travail en équipe-cycle .....	25
	3. Présentation des questionnaires .....	26
	4. Applications des questionnaires dans un cadre de travail en équipe-cycle .....	32
	Conclusion .....	38
	Bibliographie .....	39
	Annexe 1 Questionnaire s'adressant aux personnels enseignant à des groupes-classes .....	40
	Annexe 2 Questionnaire s'adressant à des personnels scolaires non enseignants .....	46
Chapitre 3	<b>Travail en équipe-cycle : analyse et perspectives d'utilisation</b> .....	53
	<i>Louise Lafortune et Bernard Massé</i>	
	1. Contexte de la recherche .....	55
	2. Résultats et analyse des questionnaires portant sur le travail en équipe-cycle .....	56
	3. Utilisation de l'analyse pour l'intervention .....	83
	Conclusion et discussion .....	85
	Bibliographie .....	88
	Annexe 1 Pour la compilation des réponses au questionnaire portant sur le travail en équipe-cycle .....	89
	Annexe 2 Diagrammes à bâtons présentant les résultats du questionnaire selon les niveaux .....	91

<b>Partie 2</b>	<b>Croyances et pratiques pour l'enseignement et l'apprentissage : questionnaires et analyse</b> .....	95
Chapitre 4	<b>Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion</b> .....	97
	<i>Louise Lafortune</i>	
1.	Approche socioconstructiviste : des explications .....	100
2.	Croyances et pratiques .....	100
3.	Aspects cognitifs : quatre niveaux de croyances et de pratiques .....	105
4.	Aspects métacognitifs : quatre niveaux de croyances et de pratiques .....	110
5.	Réflexion sur les croyances et les pratiques dans une perspective socioconstructiviste .....	114
6.	Structure des questionnaires portant sur les croyances et les pratiques .....	115
7.	Pour une utilisation des questionnaires dans une démarche d'accompagnement .....	120
	Conclusion .....	127
	Bibliographie .....	128
Annexe 1	Questionnaire « Ce que je pense » s'adressant à tous et à toutes .....	129
Annexe 2	Questionnaire « Ce que je fais » s'adressant aux intervenants et intervenantes auprès des groupes-classes .....	134
Annexe 3	Questionnaire s'adressant aux directeurs d'école .....	138
Annexe 4	Questionnaire s'adressant aux conseillers et conseillères pédagogiques .....	140

Annexe 5	Questionnaire s'adressant aux personnels intervenant auprès d'élèves rencontrés individuellement ou en petits groupes (orthopédagogues, psychologues, etc.) . . . . .	142
Chapitre 5	<b>Croyances et pratiques : résultats et analyses de praticiens et praticiennes</b> . . . . .	145
	<i>Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Daniel Martin et Jean Moreau</i>	
1.	Contexte d'utilisation des questionnaires « Ce que je pense » et « Ce que je fais » . . . . .	147
2.	Méthode d'analyse quantitative . . . . .	150
3.	Résultats : croyances et pratiques . . . . .	151
4.	Discussion . . . . .	156
5.	Données qualitatives tirées du questionnaire « Ce que je fais » soumis aux personnels scolaires non enseignants . . . . .	158
6.	Activités de formation-intervention : croyances et pratiques . . . . .	162
	Conclusion : réflexion à propos d'une alliance entre recherche et formation-intervention . . . . .	169
	Bibliographie . . . . .	170
Annexe	Consignes pour la passation des questionnaires portant sur les croyances et les pratiques . . . . .	171
Chapitre 6	<b>Croyances et pratiques : une réflexion sur le socioconstructivisme à partir des résultats de questionnaires</b> . . . . .	173
	<i>Louise Lafortune, Pierre-André Doudin Daniel Martin et Jean Moreau</i>	
1.	Contextes québécois et suisse d'utilisation des questionnaires « Ce que je pense » et « Ce que je fais » . . . . .	175
2.	Méthode d'analyse quantitative . . . . .	176
3.	Résultats : croyances et pratiques . . . . .	177

4. Discussion .....	182
5. Activité de formation-intervention :	
croyances et pratiques .....	183
Conclusion : réflexion à propos d'une alliance entre recherche et formation-intervention .....	191
Bibliographie .....	191
<b>Partie 3    Entretiens d'accompagnement :</b>	
<b>          sens, stratégies et intervention .....</b>	<b>193</b>
Chapitre 7 <b>Entretiens d'accompagnement :</b>	
<b>          sens et stratégies .....</b>	<b>195</b>
<i>Louise Lafortune</i>	
1. Entretiens d'accompagnement :	
sens et types de questions .....	197
2. Étapes à franchir par les personnes interrogées ..	201
3. Intentions d'un entretien d'accompagnement ...	202
4. Stratégies favorisant la cohérence	
d'un entretien .....	203
Conclusion .....	206
Bibliographie .....	207
Chapitre 8 <b>Entretiens d'accompagnement</b>	
<b>          dans le travail en équipe-cycle .....</b>	<b>209</b>
<i>Louise Lafortune</i>	
1. Élaboration de protocoles d'entretien	
d'accompagnement .....	211
2. Exemples de protocoles d'entretien	
d'accompagnement d'équipes-cycle .....	219
Conclusion .....	223
Bibliographie .....	223
Annexe    Propositions de types de questions ...	224

<b>Partie 4</b>	<b>Journal de réflexion : théorie et pratique</b> .....	227
Chapitre 9	<b>Utilisation du journal de bord électronique dans le travail en équipe-cycle</b> .....	229
	<i>Louise Lafortune et Stéphane Cyr</i>	
	1. Éléments théoriques concernant le journal de bord électronique .....	231
	2. Utilisation et questions des journaux de réflexion électroniques .....	233
	3. Synthèse des réponses aux journaux de réflexion électroniques .....	236
	Conclusion .....	249
	Bibliographie .....	250
Chapitre 10	<b>Utilisation de moments de réflexion dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle</b> .....	251
	<i>Louise Lafortune et Stéphane Cyr</i>	
	1. Utilité des moments de réflexion .....	253
	2. Des exemples de questions .....	254
	3. Contenu fourni par les personnes participantes ..	257
	Conclusion .....	265
	Bibliographie .....	266
<b>Partie 5</b>	<b>Autres formes de questionnement : métacognition, questionnement philosophique et conceptions de la recherche</b> .....	267
Chapitre 11	<b>Le COMÉGAM : outil d'exploration pour la métacognition en contexte d'accompagnement</b> .....	269
	<i>Jeanne Richer et Louise Lafortune</i>	
	1. La métacognition .....	271
	2. Le COMÉGAM : des activités de réflexion en équipe-cycle .....	275

Conclusion .....	282
Bibliographie .....	283
Annexe 1 Questionnaire COMÉGAM .....	284
Annexe 2 Tableau pour colliger les exemples associés aux sous-composantes de la métacognition .....	287
<b>Chapitre 12 Questionnement et dialogue philosophiques en équipe-cycle et avec des élèves .....</b>	<b>289</b>
<i>Marie-France Daniel et Louise Lafortune</i>	
1. Le questionnement philosophico-pédagogique en équipe-cycle .....	292
2. Questionnement philosophique avec les élèves .....	296
3. Qu'est-ce qu'une question philosophique ? .....	300
4. Rôle du questionnement philosophique .....	303
5. Qu'est-ce qu'un dialogue ? .....	304
Conclusion : liens avec le programme de formation .....	307
Bibliographie .....	308
<b>Chapitre 13 Conceptions de la recherche : de la formation à l'enseignement à des échanges en équipe-cycle .....</b>	<b>311</b>
<i>Louise Lafortune</i>	
1. Aspects conceptuels .....	314
2. Aspects méthodologiques .....	316
3. Résultats .....	318
Conclusion-discussion .....	329
Bibliographie .....	331
<b>Glossaire .....</b>	<b>333</b>
Bibliographie .....	341
<b>Notices biographiques .....</b>	<b>343</b>



# Le questionnement pour des réflexions en équipe-cycle

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

*CIRADE*

*[louise\\_lafortune@uqtr.ca](mailto:louise_lafortune@uqtr.ca)*



En privilégiant l'approche socioconstructiviste dans une optique métacognitive, j'ai été amenée à utiliser le questionnement autant dans le cadre de la recherche que dans celui de l'intervention ou de l'accompagnement. De façon générale, les personnes auprès desquelles je suis intervenue considéraient le questionnement comme faisant partie de leur pratique quotidienne, mais elles avaient peu réfléchi aux questions qu'elles posaient, à leur impact, à la difficulté de formuler des questions qui suscitent la réflexion et de les modifier en cours d'action. Le contact soutenu avec les milieux scolaires m'a permis de découvrir l'importance du questionnement, la nécessité de favoriser l'accompagnement pour améliorer les façons de questionner ainsi que la place de ce processus dans une perspective socioconstructiviste.

La rédaction du présent livre sur le questionnement en équipe-cycle suppose la mise en relation d'un processus transversal comme le questionnement utilisé dans le contexte particulier du travail en équipe-cycle. Deux perspectives sont prises en compte, parfois de façon indépendante, mais le plus souvent de façon intégrée, car le questionnement ne peut être réalisé sans contexte, sans contenu, sans perspective. Les divers chapitres portent donc parfois sur l'explication d'un moyen d'interroger comme les questionnaires, les entretiens ou les journaux de réflexion ; à d'autres moments, ils fournissent un exemple d'utilisation de l'outil dans une démarche tantôt de recherche, tantôt de formation-intervention.

Dans le premier chapitre, Pierre-André Doudin, Daniel Martin et moi-même proposons une définition du questionnement et de son rôle dans la formation et l'accompagnement. Ce chapitre ouvre une perspective qui pourrait servir de conclusion à ce livre visant à souligner certaines caractéristiques d'une pédagogie du questionnement ou d'un accompagnement par le questionnement.

Dans le chapitre 2, j'explique les fondements de questionnaires qui portent sur le travail en équipe avec des collègues et qui peuvent être soumis à divers personnels scolaires. Avec Bernard Massé, je signe le chapitre 3, centré sur l'analyse des résultats d'une collecte de données basée sur ce type de questionnaire. Nous y montrons comment ces résultats peuvent être utilisés dans une perspective de formation ou d'accompagnement d'équipes-cycle.

Dans le chapitre 4, je décris deux questionnaires portant sur les croyances et les pratiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Les fondements théoriques sont expliqués en tenant compte des

dimensions cognitive et métacognitive de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre niveaux. Ces quatre niveaux vont influencer les résultats d'une collecte de données réalisée au Québec et en Suisse auprès de praticiens et de praticiennes de l'éducation. Ces résultats sont présentés et analysés dans les chapitres 5 et 6, que j'ai rédigés avec Pierre-André Doudin, Daniel Martin et Jean Moreau ; nous montrons que ces questionnaires peuvent être utilisés autant dans une perspective de recherche que dans une démarche de formation en confrontant les analyses des chercheurs avec celles des intervenants et intervenantes du milieu scolaire.

Je signe les deux chapitres de la troisième partie du livre, laquelle porte sur les entretiens d'accompagnement. Le chapitre 7 décrit les différents types d'entretiens et propose des exemples de questions pour chacun des types. Le chapitre 8 est plus directement associé au travail en équipe-cycle ; il donne des exemples de protocoles utilisés dans le projet à l'origine de ce livre tout en décrivant la façon de bâtir de tels protocoles.

Je m'associe à Stéphane Cyr pour la quatrième partie, qui traite du journal et des moments de réflexion ; ces outils peuvent servir à préparer le travail en équipe-cycle ou à préciser ses perceptions, définitions, visions, orientations en vue d'une actualisation du travail de réflexion dans les écoles. Le chapitre 9, sur le journal de réflexion, présente cinq exemples de journaux relatifs au travail en équipe-cycle et à l'approche socioconstructiviste. Le chapitre 10 reproduit des questions qui ont été utilisées comme moments de réflexion dans la formation à l'accompagnement d'équipes-cycle. Dans chacun de ces chapitres, nous présentons les résumés des contenus des journaux et des moments de réflexion afin d'en tirer quelques conclusions.

La cinquième partie du livre est un peu différente des quatre premières, car les processus de questionnement qu'on y propose n'ont pas été utilisés dans le projet ASC-TEC (Approche SocioConstructiviste et Travail d'Équipe-Cycle). Cependant, ils ont fait partie de mes préoccupations, car je tenais à ce que la métacognition fasse partie de l'accompagnement en équipes-cycle dans la même mesure que le questionnement et le dialogue philosophique. À ce sujet, je dois dire que j'aurais bien voulu intervenir davantage sur les conceptions de la recherche, mais ce sera pour une autre fois. Jeanne Richer et moi-même avons rédigé le chapitre 11, qui propose un questionnaire portant sur la métacognition et des moyens de l'utiliser en équipe-

cycle auprès de jeunes élèves. Le chapitre 12, écrit en collaboration avec Marie-France Daniel, explique ce que sont le questionnement et le dialogue philosophiques et leur utilisation autant en équipe-cycle qu'auprès des élèves. Enfin, le chapitre 13 expose les résultats d'une collecte de données visant à connaître les conceptions de la recherche en formation à l'enseignement.

*Louise Lafortune*



E

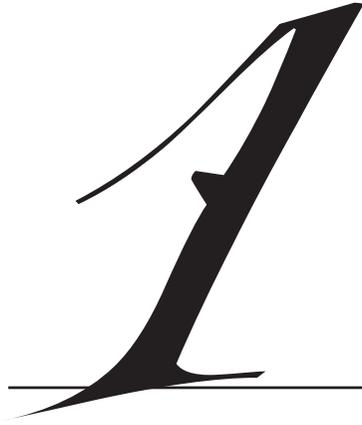
I

T

R

A

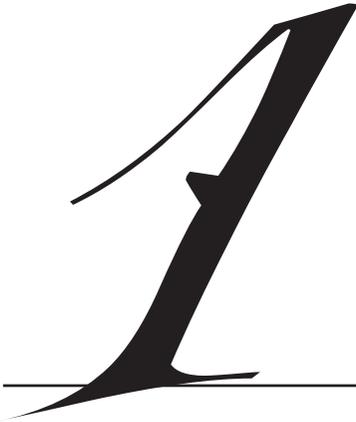
P



# **LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE**

**Questionnaires et analyse**





# Sens et rôle du questionnement dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

*CIRADE*

*louise\_lafortune@uqtr.ca*

**Daniel Martin**

*Haute École pédagogique, Lausanne*

*daniel.martin@edu-vd.ch*

**Pierre-André Doudin**

*Universités de Lausanne et de Genève  
et Haute École pédagogique de Lausanne*

*pierre-andre.doudin@pse.unige.ch*



Dans une perspective socioconstructiviste, le questionnement sert à faire réfléchir sur les plans de la pédagogie et de l'apprentissage, à susciter des interactions et des conflits sociocognitifs qui mènent à des prises de conscience et favorisent une autonomie de pensée et d'action. Le questionnement est considéré comme un processus et, en ce sens, il s'actualise dans un contexte (par exemple le changement de pratiques) et à propos d'un contenu (par exemple l'évaluation des apprentissages ou la métacognition). De plus, il peut être exercé auprès d'élèves pour favoriser l'apprentissage ou auprès de personnels scolaires engagés dans une démarche de formation continue ou pour susciter un tel engagement. Ainsi, le questionnement est très utile pour l'organisation d'équipes-cycle et la réflexion des membres de telles équipes.

C'est en ayant ce contexte en tête que nous précisons le sens et les types de questions, que nous expliquons le rôle et l'utilité du questionnement tout en amorçant une réflexion sur ce processus dans l'accompagnement ; nous concluons en approfondissant le sens d'une pédagogie du questionnement ou de l'accompagnement par le questionnement.

## **1. Sens et types de questionnements**

Le questionnement est un processus qui consiste à poser un ensemble de questions. Il devient réflexif s'il mène les personnes accompagnées (ce peut être des élèves) à réfléchir sur leur pratique pédagogique ou sur leur « métier d'élève », à propos de leurs stratégies d'apprentissage ou d'enseignement ou sur les processus mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche. Il devient philosophique s'il conduit à s'interroger sur ses idées, ses pensées et ses opinions et sur celles des autres. Il est socioconstructiviste s'il favorise la construction des connaissances et de compétences, s'il suscite des interactions entre les personnes accompagnées et s'il provoque des conflits sociocognitifs.

Le questionnement peut s'actualiser de différentes façons. Par exemple, l'ensemble de questions peut être posé par écrit et prendre la forme de questionnaires ou de journaux de réflexion. Les questions peuvent être posées oralement et prendre la forme d'entretiens ou d'un questionnement dans l'action.

Habituellement, les questionnaires sont utilisés dans une perspective de recherche. Nous pensons que le fait de demander de

répondre à un questionnaire peut servir de formation-intervention, car, pour répondre sérieusement à une série de questions ouvertes ou fermées, il faudra se concentrer afin de choisir une réponse qui correspond à ce qu'on pense, ce qui provoque la réflexion. Si les questions sont fermées et que les réponses se limitent à un « oui » ou à un « non », il est difficile de connaître le degré d'engagement exigé des personnes répondantes. Si les questions sont ouvertes et qu'il faut quelques lignes de texte pour y répondre, on peut plus facilement évaluer ce degré d'engagement. Cependant, quel que soit le type de questions, si une compilation des réponses est présentée aux personnes accompagnées (même de jeunes élèves), il est possible de discuter de ces résultats, de tenter d'en faire une interprétation collective, de susciter des prises de conscience et d'envisager des actions ultérieures.

Par écrit, en plus des questionnaires, nous pouvons utiliser le journal de réflexion, lequel se veut un outil personnel d'écriture pour décrire des événements, pour en analyser le déroulement et les aboutissements, pour émettre des hypothèses ou des idées et pour se donner des défis. Le degré d'engagement fourni pour réaliser un journal de réflexion dépend généralement du désir de le faire, de la facilité à s'exprimer par écrit, de la confiance accordée aux personnes qui éventuellement le liront, de l'importance accordée à cet outil par les personnes accompagnatrices, de sa signification pour les personnes accompagnées et du thème sur lequel il porte.

Oralement, le questionnement peut prendre la forme d'entretiens où une série de questions sont posées aux personnes accompagnées, rencontrées individuellement ou par petit groupe. Par exemple, dans un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), on vise la verbalisation de l'action autant en formation initiale que continue afin de permettre à la personne accompagnatrice de s'informer, d'aider la personne accompagnée à s'auto-informer et de lui apprendre à s'auto-informer. L'entretien critique (Perraudau, 1998, p. 8), utilisé auprès d'élèves, incite « à dépasser son idée première, [...] à élucider l'état d'une notion étudiée ». Il aide l'élève à reconnaître ses faiblesses ou ses forces et le conduit à être partie prenante dans les ajustements à apporter. Cet entretien permet à la personne enseignante « de comprendre le fonctionnement cognitif de l'élève et les difficultés surgissant en cours d'apprentissage » ; ces informations l'aident à dégager des pistes d'intervention. Selon Lafortune (2004b, p. 195), l'entretien d'accompagnement, réalisé individuellement ou en

petit groupe, porte sur une problématique particulière à ce groupe. Il « sert à mieux connaître les personnes accompagnées, à les faire réfléchir en petit groupe ou individuellement sur une problématique propre à ce groupe ou à cet individu, à cerner un problème, à en approfondir un aspect afin de poursuivre le travail, à chercher et peut-être à trouver des solutions à envisager, à préparer des actions à réaliser et des moyens de faire un retour réflexif sur l'expérience ». Quel que soit le type d'entretien, ce genre de questionnement exige que l'on prépare des questions en se demandant si elles permettent d'élucider la problématique, si elles sont en cohérence avec le thème traité, si elles sont claires et compréhensibles pour les personnes accompagnées, si l'ordre de présentation des questions va faciliter le déroulement de l'entretien.

En plus des entretiens, le questionnement dans l'action est une autre façon d'interroger oralement les personnes accompagnées. Ce type de questionnement ne peut être préparé de façon aussi organisée que pour un entretien, car il consiste à interroger les personnes accompagnées dans le cadre d'un moment d'intervention afin d'approfondir une idée, un apprentissage ou une suggestion... Le questionnement dans l'action peut donc mener à modifier la séquence d'intervention prévue. Malgré l'aspect plus informel de ce type de questionnement, on peut s'y préparer en auto-observant sa façon d'interroger les personnes accompagnées ou en observant d'autres personnes le faire, en s'exerçant à transformer des questions utilisées couramment (par exemple : « avez-vous compris ? ») par des questions qui favorisent la réflexion, l'approfondissement, la métacognition... et en discutant des intentions qui sous-tendent ce type de questions et de l'impact qu'elles peuvent avoir.

Tout questionnement choisi peut porter sur différents thèmes. Par exemple, lorsqu'on s'adresse à des personnels scolaires, le questionnement peut porter sur des aspects organisationnels ou pédagogiques. Les aspects organisationnels peuvent consister à discuter des horaires, des journées pédagogiques, du type de leadership exercé, de la mise en place du travail en équipe-cycle... Les aspects pédagogiques peuvent viser les croyances et les pratiques à propos de l'enseignement ou de l'apprentissage, l'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage, les perceptions du travail en équipe-cycle... Si l'on s'adresse à des élèves, le questionnement peut porter sur leurs stratégies d'apprentissage, sur l'activation de connaissances antérieures, sur l'approfondissement d'un contenu enseigné, sur la clarification d'une idée...

## 2. Rôle et utilité du questionnement

Le questionnement utilisé dans une optique de formation considérant une perspective socioconstructiviste devrait susciter la réflexion approfondie, favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs, stimuler les interactions entre les personnes accompagnées, ce qui devrait susciter des prises de conscience qui, si elles se concrétisent dans l'action, mènent à une autonomie interactive-réflexive.

**Susciter la réflexion approfondie** signifie que les personnes accompagnées (jeunes ou adultes) s'engagent dans une démarche de questionnement propice à un engagement réflexif ; ce processus (affectif, cognitif, métacognitif ou social) est lié à une prise de conscience qui pousse à entreprendre une démarche personnelle (ou collective) de façon soit active ou pratique, soit intellectuelle ou théorique dans une intention de changement.

**Favoriser l'émergence de conflits sociocognitifs** signifie que les personnes accompagnées sont placées en état de déséquilibre cognitif en étant confrontées à une conception ou à une construction différente, voire difficilement compatible avec la leur (Lafortune et Deaudelin, 2001).

**Stimuler les interactions** signifie que la personne accompagnatrice relève les idées différentes émises afin d'inciter à la réflexion collective en posant des questions qui exigent des explications ou justifications, qui incitent à suggérer des pistes de solutions et qui font construire sur les idées des autres.

**Mener à des prises de conscience** signifie que le questionnement déclenche cette prise de conscience qui se veut, selon Lafortune (soumis pour publication), un processus de conceptualisation résultant d'une reconstruction à partir d'une démarche interne (auto-réflexion ou auto-observation) ou d'une intervention externe (interaction, confrontation, discussion) ; cette prise de conscience suppose une reconnaissance (verbalisée ou non) de l'issue de sa propre démarche, soit par une réflexion personnelle ou par une interaction avec d'autres. Dans une démarche d'accompagnement socioconstructiviste, la prise de conscience peut également porter sur la reconnaissance (verbalisée ou non) du cheminement des personnes accompagnées exprimé, perçu ou présumé. Si la prise de conscience de l'autre n'est pas exprimée, la perception ou la présomption peut être une interprétation plus ou moins proche de l'expérience de l'autre ; elle exige une vérification si l'on veut une confirmation. Pour

percevoir les prises de conscience des personnes accompagnées, il est nécessaire de développer un « regard méta » qui se veut 1) une observation de ce qui se passe sans jugement (attitude) ; 2) un partage et une analyse des actions et, enfin, 3) des ajustements à partir de ce qui est constaté (Lafortune et Martin, 2004).

Des prises de conscience successives qui se concrétisent dans l'action devraient éventuellement **mener à une autonomie interactive-réflexive**, c'est-à-dire une façon d'être où la personne accompagnée ou accompagnatrice réfléchit sur sa pratique, prépare et fait un retour sur ses interventions... en se posant des questions ou en consultant les autres dans une perspective d'ajustement de ses pratiques et de confrontation et de remise en question de ses façons de faire.

### **3. Questionnement et accompagnement**

Le questionnement lié à une démarche d'accompagnement est grandement lié à la rétroaction fournie sur la planification de l'intervention, sur le déroulement de l'action et sur l'analyse *a posteriori* de l'action. Cette rétroaction, qu'elle prenne la forme d'un commentaire, d'une communication d'informations, d'un bilan ou d'un questionnement, peut avoir un sens plus large et susciter des réflexions, confrontations ou prises de conscience qui exigent un recadrage, une remise en question ou une régulation dans un but de changement, d'avancement, d'évolution ou d'explication. Elle devient alors réflexive-interactive si elle incite la personne accompagnée à réfléchir sur ses actions, ses productions, ses attitudes ou ses comportements et à envisager une solution pour en discuter avec d'autres afin de recevoir des commentaires critiques ou de répondre à des questions qui suscitent l'approfondissement et l'explicitation (Lafortune, 2004a).

Les rétroactions réflexives-interactives prennent la forme de questions et visent à amener la personne accompagnée à s'interroger, à apprendre à se poser des questions à l'avenir et à porter un regard critique sur ses actions, productions, attitudes et comportements. Elles peuvent servir de guide dans le cheminement de la personne apprenante. Les rétroactions réflexives-interactives exigent un encouragement à réfléchir, ce qui requiert un effort et une certaine confiance en soi relativement à ses actions et productions, mais aussi à ses

interactions avec les autres ; cela exige en outre une ouverture au changement et aux commentaires qui peuvent remettre en question ses façons de faire ou de penser (Lafortune, 2004a).

## ■ Conclusion : vers une pédagogie du questionnement

Les réflexions de ce chapitre sur le sens et le rôle du questionnement dans l'accompagnement, notamment favoriser des prises de conscience qui invite à se tourner vers une autonomie réflexive-interactive, nous amènent à proposer quelques caractéristiques d'une pédagogie du questionnement ou d'un accompagnement par le questionnement.

Une pédagogie du questionnement ou un accompagnement par le questionnement :

- **est transversal**, car il peut s'appliquer à la formation ou à l'enseignement dans différents contextes, dans l'utilisation d'approches interactives-réflexives et pour divers contenus théoriques ;
- **repose sur la formulation de questions autant par écrit qu'oralement** afin de tenir compte des différentes façons d'apprendre, des différents modes d'expression, des facilités à écrire ou à parler ;
- **exige des questions qui stimulent la réflexion** afin que les personnes accompagnées en viennent à s'autoquestionner, à s'autoobserver et à s'autoévaluer ;
- **s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste** étant donné que les personnes accompagnées construisent leurs connaissances et compétences dans un contexte de remise en question des croyances et pratiques (stratégies d'enseignement et d'apprentissage), ce qui provoque des conflits sociocognitifs en interaction avec la personne accompagnatrice et les pairs ;
- **favorise des prises de conscience** pour plus de cohérence entre pensées et actions, ce qui suppose une conscientisation des représentations qu'on a de soi-même, des personnes accompagnées, d'une réforme, d'une approche pédagogique... Cette prise de conscience a pour objet : 1) le fonctionnement cognitif

des personnes accompagnées, 2) son propre fonctionnement cognitif et sa pratique professionnelle, 3) les pratiques professionnelles de ses collègues, 4) les pratiques professionnelles des personnes qui nous accompagnent ou nous forment et 5) les caractéristiques des interactions (Martin, Doudin, Pons et Lafortune, 2004) ;

- **favorise l'autonomie réflexive-interactive** des personnes accompagnées qui en viennent à s'autoquestionner et à s'auto-observer, à questionner les autres afin d'avoir une rétroaction, à choisir la personne qui peut le mieux nous aider ou nous poser des questions pour avancer.

Une pédagogie du questionnement ou un accompagnement par le questionnement peut s'actualiser auprès des personnels scolaires et particulièrement d'une équipe-cycle en vue de favoriser le développement professionnel. Une telle pédagogie sert à rendre les élèves critiques, créatifs et autonomes.

Le travail en équipe-cycle fournit un excellent cadre pour mettre en place une pédagogie du questionnement, car les essais peuvent être planifiés en équipe et réalisés dans chacune des classes ; les réactions peuvent ensuite être mises en commun pour une analyse collective et pour préparer d'autres expériences.

## Bibliographie

- LAFORTUNE, L. (soumis). « Réflexions sur la conscience et la prise de conscience dans l'accompagnement de l'intervention pédagogique », dans F. Pons et P.-A. Doudin (dir.), *Conscience et prise de conscience : aspects psychologiques et pédagogiques (titre provisoire)*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004a). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2004b). « Entretiens d'accompagnement : sens et stratégies », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 195-208.
- LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-Ph. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- MARTIN, D., P.-A. DOUDIN, F. PONS et L. LAFORTUNE (2004). « Rôle et objet de la prise de conscience en éducation », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 37-52.
- PERRAUDEAU, M. (1998). *Échanger pour apprendre : l'entretien critique*, Paris, Armand Colin.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF Éditeur.



# Questionnaires portant sur le travail en équipe-cycle

## Fondements et suggestions d'utilisation

**Louise Lafortune<sup>1</sup>**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

*CIRADE*

*[louise\\_lafortune@uqtr.ca](mailto:louise_lafortune@uqtr.ca)*

---

1. Nous remercions Bernard Massé pour l'aide apportée à la rédaction de ce chapitre.



Dans ce chapitre, nous présentons deux questionnaires auxquels ont répondu des participants et participantes à une recherche-formation-intervention (ASC-TEC)<sup>2</sup> portant sur le travail en équipe-cycle dans le cadre de l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) ; on trouvera dans Lafortune (2004) le contexte complet et les résultats de cette recherche. Nous décrivons d'abord les fondements et la structure des questionnaires (les questionnaires complets sont présentés en annexe), puis nous suggérons des manières d'utiliser ces questionnaires pour la formation et l'accompagnement d'équipes-cycle. Nous considérons qu'un tel questionnaire – comportant trois parties – est très utile, voire essentiel, pour faire réfléchir les membres d'une équipe : 1) sur les attentes et les craintes qu'ils peuvent avoir avant de s'engager dans une équipe-cycle (1<sup>re</sup> partie) ; 2) sur ce qu'ils ont fait, ce qu'ils sont prêts à faire et ce qu'ils observent chez leurs collègues lors d'un travail en équipe (2<sup>e</sup> partie) ; 3) sur des mises en situation relatives à l'introduction du travail en équipe-cycle (3<sup>e</sup> partie ; voir annexes). Une version adaptée du questionnaire a été produite pour les personnels scolaires non enseignants (directions, conseillers pédagogiques, etc.). La première partie est la même ; la deuxième comporte les mêmes énoncés, mais s'intéresse à ce qui est perçu comme étant déjà fait et ce qui pourrait être accompli avec réalisme ; la troisième propose des mises en situation semblables à celle de l'autre questionnaire, mais adaptées à la réalité de ces groupes d'intervenants et d'intervenantes. La passation de tels questionnaires et les échanges réflexifs qui peuvent s'ensuivre sont d'excellents moyens de stimuler la collaboration entre collègues.

## **1. Travail d'équipe ou de groupe**

Les fondements théoriques associés au travail en équipe sont présentés en détail dans Lafortune (2004) ; nous les résumons ici afin de permettre une compréhension minimale des questionnaires reproduits. L'étude des équipes ou groupes de travail a fait l'objet de plusieurs recherches et publications. De nombreux auteurs et auteures ont proposé des définitions de la notion de groupe ou d'équipe, des

---

2. Ce projet se nommait ASC-TEC, pour Approche SocioConstructiviste et Travail en Équipe-Cycle.

modalités d'analyse du travail de l'équipe, des moyens pour améliorer le travail des équipes... Certains d'entre eux décrivent des formes particulières de groupe, comme les « groupes de codéveloppement professionnel » (Payette et Champagne, 2000), les « communautés d'apprentissage » (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003) ou les « alliances de travail » (Vité, 2000).

En renvoyant à plusieurs auteurs et auteures reconnus dans le champ du travail de groupe ou d'équipe<sup>3</sup>, Leclerc (1999, p. 13) souligne que « les caractéristiques les plus fréquemment citées pour définir le groupe sont le nombre limité de personnes, l'interaction face à face, le développement de liens interpersonnels, le sentiment d'appartenance à un tout distinct de la somme de ses parties, l'engagement des membres dans la définition et la poursuite d'une cible commune et, enfin, le développement de processus de structuration et d'un système de rôle et de normes qui permettent l'autorégulation du groupe comme champ dynamique ». Cette auteure, dans une perspective socioconstructiviste, remet en question la nécessité que le groupe ou l'équipe poursuive un but commun ; elle insiste plutôt sur le fait qu'une équipe représente un organisme en constante évolution dont il est difficile de donner une description figée comme dans un instantané. En citant Landry (1995, p. 24, cité dans Leclerc, 1999), elle relève que « la structure du groupe se développe non seulement en fonction de relations affectives positives orientées vers la poursuite d'une cible commune, mais aussi en fonction de l'environnement dans lequel le groupe évolue, en fonction de la transformation des enjeux qui conditionnent la formation des alliances et à travers des luttes de pouvoir ». Selon Leclerc (1999, p. 25), « **la recherche d'objectifs communs est une utopie** qui, lorsqu'on s'y raccroche, peut avoir des avantages, mais aussi ses inconvénients et ses effets pervers » (souligné en gras par Leclerc).

Leclerc (1999) poursuit en signalant que les choix effectués par un groupe ou une équipe ne sont pas toujours aussi planifiés et transparents qu'on le suppose ; certaines finalités sont plus ou moins avouées ou conscientes. Elle dénonce « les discours et les pratiques [qui] laissent croire que les membres d'un groupe doivent ou devraient s'entendre sur des objectifs communs, [...] comme si les

---

3. Notons que Leclerc utilise le vocable de « groupe » plutôt que celui d'« équipe ».

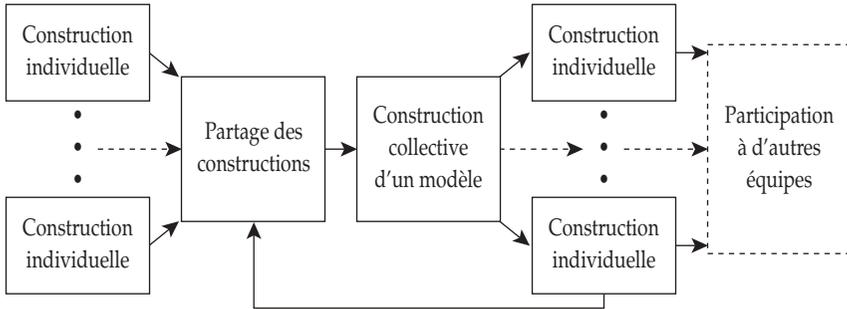
objectifs des uns pouvaient toujours être assimilables à ceux des autres, ou comme si des désaccords non résolus empêchaient toute action collective et toute alliance digne de ce nom. [...] il serait illusoire de croire à une communauté absolue d'objectifs au sein d'un groupe » (p. 27).

Cette position nous apparaît en conformité avec la perspective socioconstructiviste qui suppose que les membres d'équipe se construisent une représentation temporaire et éventuellement changeante des buts poursuivis par l'équipe en se référant à leurs expériences personnelles et à leurs propres objectifs. L'objectif est une construction collective perçue et décodée possiblement de manières différentes par les membres qui s'en font une construction personnelle ; ce qui signifie que plusieurs personnes peuvent travailler ensemble sans nécessairement poursuivre des objectifs identiques. Même si les objectifs des membres d'une équipe ne sont pas partagés, dans certains cas, « pour une raison ou une autre, [les membres] finissent par voir qu'[ils] ont des intérêts communs relatifs à certains enjeux » (Leclerc, 1999, p. 28).

En outre, Leclerc (1999, p. 29) soutient que « l'action collective constitue un moteur puissant de changement : elle peut provoquer d'importants "re-positionnements" individuels et collectifs, idéologiques ou affectifs ». On peut alors légitimement s'interroger sur la raison de la cohésion d'un groupe ou d'une équipe. Les membres vont travailler ensemble à condition qu'ils sentent qu'il y a une place pour leurs actions et leurs constructions dans la perception qu'ils ont de la direction prise par l'équipe. Plutôt que de viser une « recherche d'objectifs communs », chaque membre recherche un lieu où la confrontation des idées mène à une intégration de celles-ci et des personnes qui peut ne pas être totale. L'équipe s'inscrit donc dans une démarche de coconstruction, ce qui suppose une construction, une déconstruction, une reconstruction et, éventuellement, des actions auxquelles participe chacun des membres.

Ce n'est qu'avec cet esprit qu'on pourra parler de coconstruction où chaque personne, à partir de son propre modèle, et de façon consciente ou non, participe à l'élaboration du modèle collectif qui sera reconstruit individuellement et utilisé ensuite différemment par chaque personne (idée de coconstruction adaptée de Lafortune et Deaudelin, 2001). Par coconstruction, nous entendons la séquence suivante :

### Concept de coconstruction<sup>4</sup>



Ces différents éléments nous mènent à proposer la définition que Leclerc (1999, p. 30) donne du groupe : « Le groupe est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'influencent directement. »

Quelques remarques permettront de mieux comprendre cette définition. Le groupe ou l'équipe est un « ensemble repérable », c'est-à-dire que l'équipe est perçue par ses membres et par les non-membres comme une entité. Plutôt que de proposer une cible commune à une équipe, Leclerc préfère la baser sur une « communauté du sort commun », incitant les membres à fonder leur participation sur la confiance qu'ils peuvent accorder aux autres de participer à la vie de l'équipe plutôt que sur l'espoir que chacun des autres membres partage un but qui, s'il devait satisfaire chacun et chacune, pourrait n'être qu'un énoncé nébuleux, comme nous l'avons indiqué précédemment. Par conséquent, l'interdépendance des membres est essentielle à la vie d'une équipe. Ainsi, à la base de l'équipe, il y a la conviction que chacun des membres ne peut réaliser une tâche ou résoudre une problématique seul. L'équipe peut aussi être liée par la conviction qu'ont ses membres que « l'amélioration ou la détérioration de leur propre sort est liée aux comportements ou au

4. Cette façon de concevoir la coconstruction est inspirée de Lafortune et Deaudelin (2001).

sort des autres » (p. 30). Finalement, on remarque que le fonctionnement de l'équipe permet à chaque personne de communiquer directement avec n'importe quel membre.

## **2. Travail en équipe-cycle**

Le travail en équipe-cycle, tel que nous le concevons, s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste qui suppose une interdépendance et un travail de coconstruction et d'interformation entre les membres de l'équipe ainsi que la prise en compte de la dimension affective. Quelles que soient les définitions qu'on pourrait donner du cycle d'apprentissage, de l'équipe-cycle et du travail en équipe-cycle, nous constatons que, dans le cadre de l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise, le fil conducteur est « le développement des compétences des élèves ». La définition de « cycle d'apprentissage » adoptée est celle que nous avons élaborée dans le cadre du projet ASC-TEC ; il s'agit d'« un cycle d'apprentissage [ayant] une structure pluriannuelle souple qui vise le développement continu de compétences chez les élèves d'âges et de cheminements différents. Le cycle se termine par un bilan des apprentissages et des compétences développées par chacun des élèves » (Lafortune, 2004, p. 290).

Pour que des cycles d'apprentissage s'installent, il apparaît essentiel que les personnes intervenant dans un même cycle aient une responsabilité collective du développement des compétences des élèves de ce cycle. Cette responsabilité collective exige, dans un premier temps, que les personnes intervenant dans un même cycle se parlent et échangent sur le cheminement des élèves, sur le matériel didactique et pédagogique ainsi que sur l'évaluation. Dans un deuxième temps, ces choix et prises de décision collectives devraient conduire à des applications cohérentes, aussi bien individuelles que collectives.

Dans cette perspective, une équipe-cycle est un « regroupement de personnes œuvrant auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage qui assument des responsabilités collectives quant aux discussions et aux interventions à réaliser pour favoriser le développement de compétences chez ces élèves. L'équipe-cycle est aussi responsable de l'évaluation de l'atteinte des compétences par les élèves »

(Lafortune, 2004, p. 291). Les actions d'une équipe-cycle se concrétisent par le fait de travailler en équipe-cycle ; cela consiste à « 1) coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle ; 2) exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre et des actions à poser » (Lafortune, 2004, p. 298).

Pour compléter ces définitions, dans la perspective d'un développement professionnel collaboratif, l'équipe-cycle peut former une communauté d'apprentissage si des processus d'interinformation s'installent entre collègues, s'il y a des discussions pédagogiques qui vont au-delà de ce qui se passe directement en classe (échange à partir de lectures pédagogiques, de l'actualité scolaire, du contenu d'une formation pédagogique, etc.) et s'il y a un souci d'allier théorie et pratique dans les choix d'intervention.

Le travail en équipe-cycle devrait avoir pour conséquence que les personnes intervenant dans un même cycle et travaillant ensemble réalisent des apprentissages professionnels en collaboration dans un processus d'interinformation qui implique une interinfluence des conceptions et des pratiques. Cette interinfluence donne lieu à des conceptions plus viables et à un choix de pratiques plus cohérentes avec les conceptions ; cela suppose également que l'interaction entre les membres de l'équipe suscite la réflexion.

### **3. Présentation des questionnaires**

Dans les sections suivantes, nous décrivons la structure des deux questionnaires élaborés : celui qui s'adresse aux personnes intervenant dans un groupe-classe (enseignants et enseignantes, orthopédagogues, spécialistes...) et celui qui s'adresse aux personnels scolaires non enseignants (directions d'école, conseillers et conseillères pédagogiques...)

#### **3.1. Questionnaire s'adressant au personnel enseignant à des groupes-classes**

Le questionnaire qui s'adresse au personnel enseignant à des groupes-classes comporte trois parties. La première partie traite des attentes et des craintes à l'égard du travail en équipe-cycle ; la deuxième permet de connaître ce qui est fait, ce qui pourrait être fait

et ce qui est perçu chez les collègues selon quatre niveaux d'engagement ; la troisième partie propose des mises en situation relatives au travail en équipe-cycle.

### *3.1.1. Première partie : attentes et craintes à l'égard du travail en équipe-cycle*

La première partie du questionnaire portant sur les attentes et les craintes que peut susciter le travail en équipe-cycle était la même pour tous les personnels. Nous voulions recueillir une première prise de position en posant les deux questions suivantes :

- A : Dans le cadre de l'implantation du nouveau programme de formation, nommer quatre éléments que vous voudriez retrouver dans le travail en équipe-cycle avec des collègues.
- B : Dans le cadre de l'implantation du nouveau programme de formation, nommer quatre éléments qui vous feraient hésiter à vous engager dans le travail en équipe-cycle avec des collègues.

Dans une perspective de recherche et de formation, ces deux questions servent d'entrée en matière avant de remplir la deuxième partie du questionnaire, car les personnes interrogées sont ainsi appelées à décrire ce qu'elles font déjà comme travail en équipe avec des collègues. On pourrait dire qu'il s'agit d'un exercice d'échauffement réflexif.

### *3.1.2. Deuxième partie : « ce que je fais, ce que je voudrais faire, ce que les autres font »*

La deuxième partie du questionnaire propose aux personnes répondantes d'indiquer ce qu'elles ont déjà fait en équipe avec des collègues, ce qu'elles sont prêtes à faire et ce qu'elles observent chez leurs collègues. Les énoncés proposés sont classés en quatre niveaux d'engagement dans le travail d'équipe. Le premier niveau vise les activités qui supposent la transmission et l'échange d'informations ; ce niveau d'engagement ne met pas en cause le fonctionnement en classe et les personnels scolaires conservent totalement le contrôle d'intervention dans leurs classes. L'engagement de deuxième niveau suppose une discussion à propos de l'information transmise, sans qu'il y ait nécessairement prise de décision collective ; les réflexions ont cependant une incidence sur le travail dans la classe. La prise de décision collective renvoie, quant à elle, au troisième niveau

**TABLEAU 2.1. Regroupement des énoncés selon le niveau d'engagement exigé**

N°	Énoncés
<b>Niveau 1 : Transmettre et s'échanger</b>	
1	Transmettre des informations à des collègues à propos des difficultés d'apprentissage d'élèves particuliers.
9	S'échanger des idées d'activités.
12	S'échanger des examens ou des évaluations.
16	S'échanger du matériel déjà élaboré.
19	Choisir les manuels scolaires ensemble.
<b>Niveau 2 : Discuter et organiser</b>	
3	Discuter à propos d'idées pédagogiques.
7	Discuter des difficultés d'apprentissage de certains élèves dans une perspective d'intervention.
13	Discuter à propos du matériel scolaire (livres, jeux, outils, activités, etc.).
15	Organiser ensemble des sorties éducatives.
17	Discuter de changements pédagogiques avant d'en faire l'application.
<b>Niveau 3 : Élaborer ensemble des activités pédagogiques</b>	
2	Élaborer des examens ou des évaluations ensemble.
5	Élaborer des activités pédagogiques en équipe.
8	Élaborer en équipe des projets portant sur des contenus scolaires s'étalant sur plus d'une journée.
11	Essayer des activités en classe que les autres membres de l'équipe expérimentent aussi.
14	Faire corriger les évaluations de mes élèves par un collègue.
<b>Niveau 4 : S'interobserver et analyser ensemble</b>	
4	Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver).
6	Analyser en équipe des expériences réalisées par tous les membres de l'équipe.
10	Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue.
18	Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue.
20	Enseigner en équipe ( <i>team-teaching</i> ) dans une même classe.

d'engagement. Pour qu'une personne enseignante donne une réponse positive à des énoncés de ce niveau, elle doit avoir accepté de partager une partie de son autorité relativement à l'organisation de sa classe et s'être laissé influencer par les idées des autres dans son action pédagogique. Dans les énoncés du quatrième niveau, un pair observe, rétroagit à des collègues et accepte le coenseignement (*team teaching*); il y a donc partage de l'« intimité » de la classe. Le tableau 2.1 présente les énoncés regroupés par niveau. Dans le questionnaire lui-même, les questions sont placées dans un ordre aléatoire pour éviter que le répondant ne s'aperçoive de la gradation (voir la deuxième partie des questionnaires en annexe).

Pour chacun des énoncés, il s'agit de répondre à trois questions : 1) « Ce que j'ai déjà fait », 2) « Ce que je suis prêt ou prête à faire » et, finalement, 3) « Ce que je vois chez mes collègues ». À chaque question est associée une échelle de Likert, la personne répondante choisissant l'une ou l'autre des possibilités « très peu », « peu », « assez » et « beaucoup ». En choisissant une échelle qui comporte un nombre pair de choix de réponses (quatre niveaux), nous voulons que les personnes répondantes affirment une position nette et évitent ainsi les prises de position intermédiaires. La reproduction des deux premières questions au tableau 2.2 permet de mieux comprendre la façon dont les questions sont posées (voir les annexes pour les questionnaires complets).

**TABLEAU 2.2. Début de la deuxième partie du questionnaire**

Énoncés	Ce que j'ai déjà fait				Ce que je suis prêt ou prête à faire				Ce que je vois chez mes collègues			
	Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Très peu	Peu	Assez	Beaucoup
<b>Très peu</b> L'énoncé s'applique très peu ou à peu près jamais. <b>Peu</b> L'énoncé s'applique peu ou à l'occasion. <b>Assez</b> L'énoncé s'applique assez bien. <b>Beaucoup</b> L'énoncé s'applique très bien.												
1 Donner des informations à propos d'examens.												
2 Discuter à propos d'élèves.												

### 3.1.3. Troisième partie : mises en situation relatives au travail en équipe-cycle

Pour approfondir les réactions des personnels scolaires intervenant dans un groupe-classe lorsqu'ils se retrouvent dans une situation de travail en équipe-cycle, la troisième partie du questionnaire propose cinq mises en situation. La première vise à connaître la perception du personnel enseignant au sujet de l'entraide qui peut ou doit exister dans le cadre du travail en équipe-cycle.

Une nouvelle enseignante avec quatre années d'expérience arrive dans votre école. Elle enseignera au même cycle que vous. Le directeur de l'école vous demande de l'intégrer à votre équipe de travail. Expliquez ce que vous ferez pour l'aider dans son enseignement.

La deuxième mise en situation permet de préciser la réceptivité face à ce qui semble une des principales actions à entreprendre en équipe-cycle, soit la réalisation de projets communs par les élèves de plusieurs classes.

Un collègue enseignant à votre cycle vient vous rencontrer pour vous proposer un projet d'apprentissage à faire réaliser par les élèves (par exemple, une maquette du Moyen Âge, un journal de classe ou une pièce de théâtre). Comment voudriez-vous que se déroule ce travail d'équipe ?

La troisième mise en situation vise à connaître les mécanismes de résolution de problèmes ou de gestion de conflits qui pourraient être proposés s'il y avait des désaccords dans l'équipe-cycle.

Dans une équipe-cycle (d'au moins quatre personnes), deux personnes n'ont pas du tout les mêmes façons d'enseigner et il est difficile de les concilier. Que pourrait-on faire pour favoriser le travail d'équipe ?

Les deux dernières mises en situation portent sur la coformation, c'est-à-dire le développement de nouvelles compétences par les membres de l'équipe-cycle à l'intérieur de l'équipe et sous sa responsabilité. La quatrième mise en situation concerne les réactions à une telle activité de coformation, tandis que la cinquième vise à cerner les attentes à l'égard des collègues qui agissent comme personne formatrice dans une équipe-cycle.

Dans votre école, une équipe-cycle organise des rencontres pédagogiques de discussion à partir de lectures à partager ou du contenu d'une formation déjà reçue. Comment réagissez-vous ?

Dans votre équipe-cycle, une collègue possède une expertise particulière qui peut alimenter les réflexions et les actions dans le sens du nouveau programme de formation. Elle propose d'organiser une formation qu'elle donnera aux membres de l'équipe. Qu'attendez-vous de cette rencontre pour alimenter vos échanges pédagogiques ?

Une dernière question permet l'ajout de commentaires.

En répondant à ces mises en situation, quelles réflexions ont surgi à votre esprit... a) vous concernant... b) concernant vos collègues ?

### 3.2. Adaptation des questionnaires pour d'autres personnels scolaires

Pour d'autres personnels scolaires, la première partie du questionnaire demeure la même. La deuxième partie du questionnaire soumis aux directions d'école et aux conseillers et conseillères pédagogiques comporte les mêmes énoncés, mais avec seulement deux questions pour chacun des énoncés : « Ce qui est déjà fait » et « Ce qui pourrait être fait avec réalisme » (voir le questionnaire complet à l'annexe 2). Voici le début du questionnaire :

**TABLEAU 2.3. Début de la deuxième partie du questionnaire**

Énoncés		Ce qui est déjà fait				Ce qui pourrait être fait avec réalisme			
<b>Très peu</b>	L'énoncé s'applique très peu ou à peu près jamais.	Très peu	Peu	Assez	Beaucoup	Très peu	Peu	Assez	Beaucoup
<b>Peu</b>	L'énoncé s'applique peu ou à l'occasion.								
<b>Assez</b>	L'énoncé s'applique assez bien.								
<b>Beaucoup</b>	L'énoncé s'applique très bien.								
1	Donner des informations à propos d'examens.								
2	Discuter à propos d'élèves.								

La troisième partie du questionnaire comporte cinq mises en situation dont les deux premières sont différentes de celles apparaissant dans le questionnaire destiné aux enseignants et enseignantes.

Une nouvelle enseignante avec quatre années d'expérience arrive dans votre école. Elle fera partie d'une équipe de travail. Expliquez ce qui devrait être fait pour favoriser son intégration dans l'équipe.

Un enseignant veut proposer un projet d'apprentissage à faire réaliser par les élèves (par exemple, une maquette du Moyen Âge, un journal de classe ou une pièce de théâtre). Il désire que ce projet soit réalisé par son équipe-cycle. Comment pourrait se dérouler ce travail d'équipe ?

Nous considérons que ce questionnaire peut être utilisé dans une perspective de formation afin de susciter une réflexion à propos de l'actualisation du travail en équipe-cycle.

## **4. Applications des questionnaires dans un cadre de travail en équipe-cycle**

Le questionnaire portant sur le travail d'équipe entre collègues peut servir pour animer une équipe-cycle. Il peut aussi être utilisé pour suivre l'évolution des membres d'une équipe, d'une école ou même d'un regroupement d'écoles.

### **4.1. L'utilisation du questionnaire comme outil d'animation**

Les groupes pour lesquels le questionnaire peut servir d'outil d'animation sont tous ceux intéressés par le travail d'équipe entre collègues soit directement en équipe-cycle ou en regroupement d'équipes-cycle, par exemple à l'intérieur d'une équipe-école. On peut aussi envisager d'utiliser le questionnaire dans une formation de directions d'école ou de conseillers et conseillères pédagogiques.

#### *4.1.1. Première partie : une première impression quant au travail en équipe-cycle*

Rappelons les deux questions de cette première partie du questionnaire :

Dans le cadre de l'implantation du nouveau programme de formation, nommer quatre éléments que vous voudriez retrouver dans le travail en équipe-cycle avec des collègues.

Dans le cadre de l'implantation du nouveau programme de formation, nommer quatre éléments qui vous feraient hésiter à vous engager dans le travail en équipe-cycle avec des collègues.

La première partie du questionnaire pourrait être utilisée assez directement comme outil d'animation en demandant aux personnes participantes de répondre aux questions en insistant pour qu'elles se limitent aux quatre éléments les plus importants ; on pourrait même demander de ne relever que les deux aspects les plus importants. Cette étape permet aux personnes participantes de se concentrer sur le sujet de discussion à venir et de faire émerger des idées. Les personnes qui parlent généralement peu ont besoin de ce temps pour rassembler leurs idées et ainsi participer à la discussion soit en inter-

venant, soit en écoutant intensément. Ce type de moment de réflexion favorise généralement l'engagement dans la discussion. Après un ou deux tours de table de mise en commun des idées, les membres de l'équipe peuvent être invités à modifier leurs réponses ou à s'interroger sur la satisfaction quant à celles fournies.

#### *4.1.2. Deuxième partie : perceptions de ce qui est fait ou peut être fait en équipe-cycle*

Les personnes participantes peuvent avoir à répondre aux 20 énoncés de la deuxième partie du questionnaire. Dans un premier temps, on peut s'en tenir à faire répondre à « Ce que j'ai déjà fait » afin de permettre une discussion approfondie dans le temps prévu. Dans un deuxième temps, après avoir compris les quatre niveaux présentés dans le tableau 2.1 (p. 28), les participants et participantes peuvent compiler individuellement le nombre de réponses de chaque niveau obtenu par l'équipe. Le tableau 2.4 peut servir à une telle compilation.

Une discussion peut être amorcée en vue de vérifier s'il y a moins de réponses « beaucoup » pour les niveaux 3 et 4 que pour les niveaux 1 et 2. Si c'est le cas, on peut se demander pourquoi les activités décrites dans ces niveaux sont moins faciles à entreprendre. On pourrait aussi choisir une activité que plusieurs personnes affirment ne pas faire et la diviser en sous-tâches en se demandant si l'une ou l'autre de ces sous-tâches est déjà accomplie par les personnes qui participent à la discussion. On pourrait ainsi s'apercevoir qu'on est moins loin de l'accomplissement de l'activité qu'on ne le croit. Tout naturellement, on amorce ainsi le passage à la deuxième section du même questionnaire : « Ce que je suis prêt ou prête à faire ». Les personnes participantes peuvent répondre à cette partie individuellement, comme pour la première étape, ou, si les personnes qui participent ont établi entre elles des liens le permettant, utiliser la question comme simple déclencheur d'une discussion. Comme la grille des niveaux est déjà connue, on peut se servir du tableau 2.4 regroupant les questions selon le niveau pour entamer cette partie du travail. Il n'est pas vraiment pertinent de réaliser la troisième étape, « Ce que je vois chez mes collègues », dans de telles rencontres, puisque cette question ne pourrait que créer de l'animosité et empêcher les personnes qui ne sont pas prêtes à agir d'expliquer leurs réticences. Signalons que cette étape a été élaborée principalement dans une perspective de recherche.

**TABLEAU 2.4. Compilation des résultats**

Énoncés		Ce que j'ai déjà fait			
		Très peu	Peu	Assez	Beaucoup
<b>Très peu</b>	L'énoncé s'applique très peu ou à peu près jamais.				
<b>Peu</b>	L'énoncé s'applique peu ou à l'occasion.				
<b>Assez</b>	L'énoncé s'applique assez bien.				
<b>Beaucoup</b>	L'énoncé s'applique très bien.				
<b>Niveau 1 : Transmettre et s'échanger</b>					
1	Donner des informations à propos d'élèves particuliers.				
9	S'échanger des idées d'activités.				
12	S'échanger des examens ou des évaluations.				
16	S'échanger du matériel déjà élaboré.				
19	Choisir les manuels scolaires ensemble.				
<b>Total pour le niveau 1</b>					
<b>Niveau 2 : Discuter et organiser</b>					
3	Discuter à propos d'idées pédagogiques.				
7	Discuter des difficultés d'apprentissage de certains élèves dans une perspective d'intervention.				
13	Discuter à propos du matériel scolaire (livres, jeux, outils, activités, etc.).				
15	Planifier ensemble des sorties éducatives.				
17	Discuter de changements pédagogiques avant d'en faire l'application.				
<b>Total pour le niveau 2</b>					

**TABLEAU 2.4. Compilation des résultats (suite)**

Énoncés		Ce que j'ai déjà fait			
		Très peu	Peu	Assez	Beaucoup
<b>Très peu</b>	L'énoncé s'applique très peu ou à peu près jamais.				
<b>Peu</b>	L'énoncé s'applique peu ou à l'occasion.				
<b>Assez</b>	L'énoncé s'applique assez bien.				
<b>Beaucoup</b>	L'énoncé s'applique très bien.				
<b>Niveau 3 : Élaborer ensemble des activités pédagogiques</b>					
2	Élaborer des examens ou des évaluations ensemble.				
5	Élaborer des activités pédagogiques en équipe.				
8	Élaborer en équipe des projets complexes portant sur des contenus scolaires s'étalant sur plus d'une journée.				
11	Essayer des activités en classe que les autres membres de l'équipe expérimentent aussi.				
14	Faire corriger les évaluations de mes élèves par un collègue.				
<b>Total pour le niveau 3</b>					
<b>Niveau 4 : S'interobserver et analyser ensemble</b>					
4	Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver).				
6	Analyser en équipe des expériences réalisées par tous les membres de l'équipe.				
10	Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue.				
18	Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue.				
20	Enseigner en équipe ( <i>team-teaching</i> ) dans une même classe.				
<b>Total pour le niveau 4</b>					

Une deuxième activité qu'on peut tenter avec la deuxième partie du questionnaire consiste à demander, avant la compilation, de prédire les pourcentages de réponses pour un sous-ensemble d'énoncés. Cette approche indirecte pourrait être employée avec une équipe dont les membres ont de la difficulté à verbaliser, ce qui les amènerait à s'interroger sur ce qu'ils font et sont prêts à faire. Si l'équipe-école

est assez grande ou que l'on travaille avec plusieurs écoles, on peut demander à tous les enseignants et enseignantes de répondre au questionnaire, et compiler les réponses après avoir demandé de prédire les réponses aux énoncés du questionnaire.

Deux questions se posent pour des activités comme celles que nous venons de décrire. La première concerne le temps qu'il convient d'accorder à l'activité. Il est difficile de donner *a priori* une réponse à cette question. Une équipe qui se connaît et qui fonctionne bien ensemble passera probablement peu de temps à étudier « Ce que je fais déjà » (qu'elle traduira peut-être par « Ce que nous faisons déjà ») et voudra poser la question « Ce que je suis prêt à faire » plus à l'équipe qu'aux individus qui en sont membres. Une équipe moins avancée choisira peut-être de laisser s'écouler du temps entre les deux parties, pour mieux assimiler ce qui aura été discuté dans la première. La personne accompagnatrice devra être sensible à deux types de réactions : certaines personnes peuvent s'épuiser assez rapidement dans une réunion où on leur demande de réfléchir sur leurs expériences ainsi que d'en parler. D'autres cherchent à retrouver du « concret » dans de telles réunions et refusent de prendre des chemins passant par la théorie avant de revenir au « concret ». Il s'agit de voguer entre ces deux écueils. Il importe aussi d'éviter que la discussion ne soit perçue comme une thérapie de groupe ou un psychodrame. Il ne s'agit pas de changer les personnes, mais de faciliter le travail d'une équipe. Il est évident que des personnes auront à se poser des questions quant à leurs relations avec le groupe, mais le premier but du groupe est d'agir sur le groupe plutôt que sur les individus.

La deuxième question qui se pose est de savoir si les réponses doivent être mises en commun pour une compilation formelle. Il ne semble pas que ce soit toujours nécessaire pour atteindre les objectifs de discussion visés. Répondre au questionnaire permet à chacun et à chacune de se préparer à la discussion. De plus, des traces écrites permettent aux personnes participantes de se rappeler leurs réponses s'il y a plus d'une réunion et de reconnaître ainsi leur progression, surtout en ce qui concerne la partie « Ce que je suis prêt ou prête à faire ». Si l'on décide de compiler les réponses, il faut assurer à tous et à toutes que la confidentialité sera préservée. Dans ce cas, les résultats ne pourront servir à comparer des équipes ou des écoles entre elles. Le questionnaire ne visant pas à être exhaustif, il se peut fort bien qu'il y ait des actions ou interventions dont il ne tient pas compte ; la comparaison serait ainsi injuste.

### 4.1.3. Troisième partie : mises en situation

Les mises en situation peuvent d'abord être étudiées en dyade. Ensuite, les réponses trouvées font l'objet d'une discussion en équipe. Si l'équipe-cycle est assez grande, chaque dyade peut se pencher sur une mise en situation différente. Il s'agit de répondre à la mise en situation en tenant compte des avis des membres de la dyade, puis de rendre cette dyade responsable d'une animation auprès de toute l'équipe. Une autre approche consiste à demander aux dyades d'élaborer trois à cinq réponses plausibles à la mise en situation, certaines ne reflétant pas nécessairement la position des membres. On peut donner une semaine à chaque dyade pour préparer les réponses à la mise en situation proposée. On peut ensuite présenter ces réponses plausibles à l'équipe pour que celle-ci les discute sous la direction des membres de la dyade responsable de la mise en situation. Si les personnes sont d'accord, les mises en situation, les réponses proposées ainsi que les résultats des discussions peuvent être colligés dans le portfolio collectif pour un retour éventuel quelques mois plus tard.

## 4.2. Utilisation du questionnaire comme outil de suivi

L'une ou l'autre des parties du questionnaire peut permettre de suivre l'évolution d'une équipe-cycle ou d'une équipe-école d'une année à l'autre. C'est la deuxième partie du questionnaire qui sera la mieux adaptée à cette fin, puisqu'on pourra facilement faire les compilations. C'est sans doute dans le cas où l'équipe comprend au moins une dizaine de personnes qu'il sera possible de comparer les réponses d'une année à l'autre. Nous insistons pour que l'utilisation du questionnaire comme outil de suivi soit la plus confidentielle possible. Il est important de faire en sorte que les personnes puissent répondre sans craindre d'être jugées par leurs collègues. Deux raisons militent en faveur de cette mise en garde. La première est d'ordre éthique : le questionnaire ne doit en aucun cas être utilisé pour évaluer qui que ce soit. La deuxième est d'ordre pratique : si les personnes sont assurées de ne pas être évaluées ou jugées, elles répondront ce qu'elles pensent et non ce qu'elles croient devoir répondre pour ne pas avoir de problèmes ou pour être « bien » jugées. Si le questionnaire n'est pas compilé, il peut être utilisé comme outil de suivi individuel, les personnes répondantes conservant alors leurs réponses à une première passation du questionnaire. Elles peuvent voir comment leur pensée a évolué d'une année à l'autre ou du début à la fin d'un processus de réflexion sur le travail en équipe-cycle.

## ■ Conclusion

Ce chapitre présente deux questionnaires portant sur le travail d'équipe entre collègues pour recueillir des données de recherche, mais aussi pour susciter une réflexion chez les personnels scolaires à propos du travail en équipe-cycle. Quelques éléments de contexte théorique et des explications sur la structure du questionnaire sont complétés par des propositions d'utilisation de cet outil dans une perspective de formation et d'accompagnement.

En conclusion, nous soumettons quelques considérations dont on doit tenir compte si cet outil est utilisé de façon autonome par une équipe-cycle ou s'il est utilisé par une personne extérieure à l'équipe. Si le questionnaire est utilisé par une équipe-cycle, nous pensons qu'il est préférable qu'une dyade s'occupe de préparer la rencontre pour qu'il y ait partage du leadership. De plus, une dyade a plus de chances de tenir compte de toutes les particularités de l'équipe qu'une personne seule. Ensuite, tous les membres de l'équipe-cycle devraient être d'accord avec le principe de la démarche afin que l'engagement soit le plus grand possible et que les discussions aient le plus de chances possible de se dérouler dans un climat harmonieux.

Si l'outil est utilisé par une personne extérieure à l'équipe, il faut veiller à ne pas se servir des réponses pour une évaluation, à assurer une confidentialité de ce qui va se dérouler dans l'équipe et à poser des gestes montrant qu'on se soucie de la dimension affective. Selon le rôle qu'on peut jouer dans la démarche, il importe que les membres de l'équipe comprennent qu'il y aura soit un engagement en répondant soi-même au questionnaire, soit une fonction d'animation.

Pour terminer, nous considérons qu'un tel outil ou une adaptation est très utile, voire essentiel pour faire réfléchir les membres d'une équipe à différents aspects du travail en équipe-cycle.

## Bibliographie

- DILLENBOURG, P., C. POIRIER et L. CARLES (2003). « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme », dans A. Taurisson et A. Senteni (dir.), *Pédagogies.net*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 11-47.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, Chantal (1999). *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- PAYETTE, A. et C. CHAMPAGNE (2000). *Le groupe de codéveloppement personnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- PERRENOUD, Ph. (1999). « De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(3), p. 533-570.
- ST-ARNAUD, Y. (1989). *Les petits groupes. Participation et communication*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- VITÉ, L. (2000). *Alliances de travail et enseignement spécialisé. Éclairage sur le travail en réseau*, Lucerne, Éditions SZH/SPC.

## Annexe 1

## **QUESTIONNAIRE S'ADRESSANT AUX PERSONNELS ENSEIGNANT À DES GROUPES-CLASSES**

### PROJET ASC-TEC

#### Travailler avec des collègues

Questionnaire s'adressant aux enseignants et enseignantes  
ou à toute autre personne intervenant dans un groupe-classe

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de la recherche-formation issue du partenariat entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et la direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches du ministère de l'Éducation en lien avec l'implantation du nouveau programme de formation au primaire.

Les réponses à ce questionnaire seront traitées de façon confidentielle. Aucun résultat individuel ne sera divulgué à qui que ce soit. Les réponses demeurent la propriété de l'équipe de recherche qui s'engage à respecter les règles déontologiques en vigueur pour une recherche scientifique. Les résultats seront traités globalement afin de dégager des profils présentant ce que vous faites ou pourriez faire dans un travail de collaboration avec des collègues. Si l'on vous demande de donner votre nom et celui de votre école, ce n'est que dans le but d'associer différents questionnaires à la fin de la recherche. Cette association nous permettra de mieux cerner l'évolution des profils sur une période de deux ans.

Nous vous demandons de répondre selon ce que vous pensez et ce que vous faites. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui importe, c'est que vous indiquiez ce que vous avez déjà fait, ce que vous accepteriez de faire et ce que vous observez chez vos collègues.

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

Sexe : M  F

École : \_\_\_\_\_

Commission scolaire : \_\_\_\_\_

Statut professionnel : Enseignant ou enseignante

Directeur ou directrice d'école

Spécialiste  précisez : \_\_\_\_\_

Autre  précisez : \_\_\_\_\_

Pour répondre aux deux questions qui suivent, reportez-vous à votre pratique et à vos expériences. Les bonnes réponses sont celles qui correspondent à ce que vous pensez ou ressentez par rapport au travail d'équipe entre collègues.

A Dans le cadre de l'implantation du nouveau programme de formation, nommer quatre éléments que vous voudriez retrouver dans le travail en équipe-cycle avec des collègues.

- 1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

B Dans le cadre de l'implantation du nouveau programme de formation, nommer quatre éléments qui vous feraient hésiter à vous engager dans le travail en équipe-cycle avec des collègues

- 1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



Énoncés	Ce que j'ai déjà fait				Ce que je suis prêt ou prête à faire				Ce que je vois chez mes collègues			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1 Donner des informations à propos d'élèves particuliers.												
2 Élaborer des examens ou des évaluations ensemble.												
3 Discuter à propos d'idées pédagogiques.												
4 Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver).												
5 Élaborer des activités pédagogiques en équipe.												
6 Analyser en équipe des expériences réalisées par tous les membres de l'équipe.												
7 Discuter des difficultés d'apprentissage dans une perspective d'intervention.												
8 Élaborer en équipe des projets complexes portant sur des contenus scolaires s'étalant sur plus d'une journée.												
9 S'échanger des idées d'activités.												
10 Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue.												

Énoncés	Ce que j'ai déjà fait				Ce que je suis prêt ou prête à faire				Ce que je vois chez mes collègues			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
11 Essayer des activités en classe que les autres membres de l'équipe expérimentent aussi.												
12 S'échanger des examens ou des évaluations.												
13 Discuter à propos du matériel scolaire (livres, jeux, outils, activités, etc.).												
14 Faire corriger les évaluations de mes élèves par un collègue.												
15 Planifier ensemble des sorties éducatives.												
16 S'échanger du matériel déjà élaboré.												
17 Discuter des changements pédagogiques avant d'en faire l'application.												
18 Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue.												
19 Choisir les manuels scolaires ensemble.												
20 Enseigner en équipe ( <i>team-teaching</i> ) dans une même classe.												

Dans ce qui suit, nous vous proposons des mises en situation et vous demandons de répondre à une question vous permettant de réagir à cette situation.

1. Une nouvelle enseignante avec quatre années d'expérience arrive dans votre école. Elle enseignera au même cycle que vous. Le directeur de l'école vous demande de l'intégrer à votre équipe de travail.

**Expliquer ce que ferez pour l'aider dans son enseignement.**

---

2. Un collègue enseignant à votre cycle vient vous rencontrer pour vous proposer un projet d'apprentissage à faire réaliser par les élèves (par exemple, une maquette du Moyen Âge, un journal de classe ou une pièce de théâtre).

**Comment voudriez-vous que se déroule ce travail d'équipe ?**

---

3. Dans une équipe-cycle (d'au moins quatre personnes), deux personnes n'ont pas du tout les mêmes façons d'enseigner et il est difficile de les concilier.

**Que pourrait-on faire pour favoriser le travail d'équipe ?**

---

4. Dans votre école, une équipe-cycle organise des rencontres pédagogiques de discussion à partir de lectures à partager ou du contenu d'une formation déjà reçue.

**Comment réagissez-vous ?**

---

5. Dans votre équipe-cycle, une collègue possède une expertise particulière qui peut alimenter les réflexions et les actions dans le sens du nouveau programme de formation. Elle propose d'organiser une formation qu'elle donnera aux membres de l'équipe.

**Qu'attendez-vous de cette rencontre pour alimenter vos échanges pédagogiques ?**

---

6. En répondant à ces mises en situation, quelles réflexions ont surgi à votre esprit...

**a) vous concernant...**

---

**b) concernant vos collègues ?**

---

## Annexe 2

## QUESTIONNAIRE S'ADRESSANT À DES PERSONNELS SCOLAIRES NON ENSEIGNANTS

### PROJET ASC-TEC

Travailler avec des collègues

Questionnaire s'adressant aux directions d'école

ou aux conseillers ou conseillères pédagogiques

ou à toute autre personne n'intervenant pas dans un groupe-classe

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre de la recherche-formation issue du partenariat entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et la direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches du ministère de l'Éducation en lien avec l'implantation du nouveau programme de formation au primaire.

Les réponses à ce questionnaire seront traitées de façon confidentielle. Aucun résultat individuel ne sera divulgué à qui que ce soit. Les réponses demeurent la propriété de l'équipe de recherche qui s'engage à respecter les règles déontologiques en vigueur pour une recherche scientifique. Les résultats seront traités globalement afin de dégager des profils présentant ce que vous croyez qui est fait en classe, ce que vous croyez que les enseignants et enseignantes accepteraient de faire. Si l'on vous demande de donner votre nom et celui de votre école, ce n'est que dans le but d'associer différents questionnaires à la fin de la recherche.

Nous vous demandons de répondre selon ce que vous pensez. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui importe, c'est que vous fournissiez votre vision de la situation.

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

Sexe : M  F

École : \_\_\_\_\_

Commission scolaire : \_\_\_\_\_

Statut professionnel : Enseignant ou enseignante

Directeur ou directrice d'école

Spécialiste  précisez : \_\_\_\_\_

Autre  précisez : \_\_\_\_\_

Pour répondre aux deux questions qui suivent, reportez-vous à votre pratique et à vos expériences. Les bonnes réponses sont celles qui correspondent à ce que vous pensez ou ressentez par rapport au travail d'équipe entre collègues.

A Dans le cadre de l'implantation du nouveau programme de formation, nommer deux ou trois éléments que vous voudriez retrouver dans le travail en équipe-cycle avec des collègues.

- 1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

B Dans le cadre de l'implantation du nouveau programme de formation, nommer deux ou trois éléments qui vous feraient hésiter à vous engager dans le travail en équipe-cycle avec des collègues.

- 1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_







Dans ce qui suit, nous vous proposons des mises en situation et vous demandons de répondre à une question vous permettant de réagir à cette situation.

1. Une nouvelle enseignante avec quatre années d'expérience arrive dans votre école. Elle fera partie d'une équipe de travail.

**Expliquer ce qui devrait être fait pour favoriser son intégration dans l'équipe.**

---

2. Un enseignant veut proposer un projet d'apprentissage à faire réaliser par les élèves (par exemple, une maquette du Moyen Âge, un journal de classe ou une pièce de théâtre). Il désire que ce projet soit réalisé par son équipe-cycle.

**Comment pourrait se dérouler ce travail d'équipe ?**

---

3. Dans une équipe-cycle (d'au moins quatre personnes), deux personnes ne partagent pas du tout les mêmes façons d'enseigner et il est difficile de les concilier.

**Que pourrait-on faire pour favoriser le travail d'équipe ?**

---

4. Dans votre école, une équipe-cycle organise des rencontres pédagogiques de discussion à partir de lectures à partager ou du contenu d'une formation déjà reçue.

**Comment réagissez-vous ?**

---

5. Dans votre équipe-école, une collègue possède une expertise particulière qui peut alimenter les réflexions et les actions dans le sens du nouveau programme de formation. Elle propose d'organiser une formation qu'elle donnera aux membres de l'équipe.

**Qu'attendez-vous de cette rencontre pour alimenter les échanges pédagogiques ?**

---

6. En répondant à ces mises en situation, quelles réflexions ont surgi à votre esprit...

**a) vous concernant ?**

---

**b) concernant vos collègues ?**

---



# 3

---

## **Travail en équipe-cycle** **Analyse et perspectives d'utilisation**

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

*CIRADE*

*louise\_lafortune@uqtr.ca*

**Bernard Massé**

*masb@videotron.ca*



Dans ce chapitre, nous présentons une analyse des données recueillies à partir de questionnaires portant sur le travail en équipe-cycle présentés au chapitre précédent (Lafortune, 2004b). Pour mieux comprendre cette analyse, nous décrivons brièvement le contexte de la recherche (voir Lafortune, 2004a, pour une analyse complète de l'ensemble des données). Nous soumettons ensuite notre analyse des données recueillies auprès de personnels scolaires enseignants et non enseignants. Nous terminons en montrant comment ces questionnaires peuvent être utilisés pour la formation et lors des moments de réflexion en équipe-cycle ou en équipe-école.

## **1. Contexte de la recherche**

La recherche-formation-intervention dans laquelle les questionnaires ont été employés portait sur l'accompagnement du travail en équipe-cycle à l'école primaire<sup>1</sup>. Nous avons étudié la formation d'équipes-cycle dans huit écoles des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches (Lafortune, 2004a).

Pour mener cette étude, nous avons fait appel à trois groupes de personnes : 1) le groupe des personnes accompagnatrices, formé de plus de 25 personnes, réunissait des directions d'école, des conseillers et conseillères pédagogiques et des enseignantes et enseignants ; 2) le groupe des enseignantes et enseignants des différentes écoles ; 3) les autres personnels scolaires n'enseignant pas dans un groupe-classe (p. ex., des orthopédagogues). Pour l'analyse des résultats, la première catégorie est intégrée dans les deuxième et troisième catégories selon leurs fonctions.

Le groupe des personnes accompagnatrices s'est réuni 12 fois en deux ans. Deux rencontres ont été ajoutées au cours de la troisième année afin d'en savoir plus sur le réinvestissement réalisé ainsi que sur les perspectives d'intégration du travail en équipe-cycle dans ces écoles et de mettre la dernière main à la rédaction des deux ouvrages issus de cette recherche (voir également Lafortune, 2004a). Les personnes de ce groupe servaient de relais entre l'équipe de recherche et

---

1. Ce projet se nommait ASC-TEC, pour Approche SocioConstructiviste et Travail en Équipe-Cycle.

les personnels des écoles. Entre autres tâches, ce groupe devait assurer la collecte des informations qui sont présentées et analysées dans ce chapitre. Notons que chaque école décidait de la composition de son équipe accompagnatrice. La chercheuse a rencontré deux ou trois fois les équipes-cycle de chacune des écoles choisies pour une participation particulière à la recherche-formation-intervention. Dans plusieurs de ces écoles, la chercheuse a aussi rencontré les autres membres de l'équipe-école lors de dîners ou de « cafés pédagogiques ».

Dans ce projet de recherche-formation-intervention, nous visons à connaître les attitudes des personnels scolaires à l'égard du travail d'équipe entre collègues de façon générale et du travail en équipe-cycle, en particulier, afin de mettre en relief les différences qui existent entre le travail d'équipe et le travail en équipe-cycle et d'accompagner les personnels scolaires dans la transition du travail individuel ou en équipes spontanées ou d'intérêt au travail en équipe-cycle. Le volet formation-intervention était assuré par un accompagnement qui se concrétisait par des formations portant par exemple sur l'accompagnement comme tel, le travail d'équipe, la métacognition, le socioconstructivisme, le redoublement, le décroisement, etc. Ces formations-interventions étaient proposées à la fois au groupe des personnes accompagnatrices et aux équipes-cycle participant à la recherche. Les sujets traités étaient établis par consultation entre la chercheuse et les personnes participant aux formations. L'aspect le plus formel de la recherche, soit le codage et l'analyse des transcriptions de toutes les rencontres, était réalisé par l'équipe accompagnatrice et les personnels scolaires des écoles. D'autres instruments, dont les questionnaires présentés dans les chapitres 2 et 4 (Lafortune, 2004b et c), ont été utilisés.

## **2. Résultats et analyse des questionnaires portant sur le travail en équipe-cycle**

Dans les lignes qui suivent, nous présentons d'abord les réponses et les analyses des réponses données à chacune des trois parties du questionnaire ; nous terminons par une présentation des points qui nous semblent les plus importants ainsi que par une analyse des points de convergence entre les réponses, et ce, pour les trois parties du ques-

tionnaire. On notera que le nombre de personnes et répondantes varie d'une partie à l'autre du questionnaire ; cela est dû au fait que, dans certaines écoles, les personnes n'ont pas répondu à toutes les parties du questionnaire au même moment. Les difficultés liées à la passation des questionnaires ont pour principale source les moyens de pression exercés par les personnels enseignants au cours de l'automne 2001 et de l'hiver 2002 ; c'est aussi ce qui explique le nombre restreint de réponses qui autrement aurait pu s'élever à une centaine.

Les membres de l'équipe accompagnatrice ont fait quelques remarques au sujet de la complexité du questionnaire. L'extrait suivant résume un certain nombre d'entre elles :

*Pour [remplir le] questionnaire, on s'est rendu compte que pour certains enseignants c'était plus laborieux de répondre, c'est-à-dire [...] le vocabulaire n'était peut-être pas quelque chose de courant pour eux. Ça prenait donc un peu plus de temps pour [concevoir] une réponse, ils avaient à s'y familiariser. On sentait qu'ils n'avaient pas toute la [compréhension nécessaire] quand ils lisaient les énoncés.*

Des remarques de ce type pourraient être prises en considération dans une future utilisation du questionnaire. Les personnes qui ont répondu aux trois parties de ce questionnaire se répartissent comme suit.

**TABLEAU 3.1. Répartition selon le statut et le sexe des personnes répondantes**

Statuts	Répartition selon le sexe		
	1 <sup>re</sup> partie	2 <sup>e</sup> partie	3 <sup>e</sup> partie
Personnels scolaires enseignants*	73 70 F et 3 H	62 56 F et 6 H	36 33 F et 3 H
Directions d'école	8 6 F et 2 H	8 6 F et 2 H	3 2 F et 1 H
Autres personnels scolaires**	5 3 F et 2 H	6 4 F et 2 H	1***

\* Les personnels scolaires enseignants comprennent les enseignants et enseignantes et toute autre personne intervenant dans un groupe-classe.

\*\* Cette catégorie comporte des conseillers pédagogiques, des coordonnateurs ou des orthopédagogues.

\*\*\* Nous ne précisons pas si c'est un homme ou une femme afin de préserver la confidentialité.

Avant de présenter les résultats, nous aimerions signaler qu'ils ne peuvent en aucun cas être généralisés à l'ensemble des enseignants et enseignantes du Québec ou des deux régions participantes. Ils ne peuvent servir que d'éléments de réflexion pour la mise en place d'équipes-cycle dans les écoles ou pour préparer une démarche d'accompagnement de l'actualisation d'équipes-cycle.

## 2.1. Première partie du questionnaire : attentes et craintes à l'égard du travail en équipe-cycle

Nous portons d'abord notre attention sur les attentes, puis sur les craintes, et à l'intérieur de chacune de ces deux catégories nous présentons d'abord les réponses données par les personnels scolaires non enseignants (9 F, 4 H), puis celles données par le personnel enseignant (70 F, 3 H).

### 2.1.1. Attentes des personnels scolaires non enseignants

Rappelons que la question était la suivante : « Dans le cadre de l'implantation du nouveau programme de formation, nommer quatre éléments que vous voudriez retrouver dans le travail en équipe-cycle avec des collègues. »

Nous avons classé les réponses en quatre catégories : 1) le temps, 2) les qualités personnelles jugées nécessaires pour favoriser le travail en équipe-cycle, 3) les conditions nécessaires au fonctionnement de l'équipe-cycle et 4) le contenu du travail en équipe-cycle.

Les réponses concernant le **temps** portaient sur celui à trouver pour travailler en équipe avec des collègues. Cela suppose donc une libération des membres et une gestion du temps pour *que l'équipe se rencontre régulièrement*.

Les **qualités** ou compétences que l'on juge nécessaires pour travailler en équipe-cycle sont l'écoute, le *respect mutuel des idées des autres*, l'engagement, la disponibilité et la réceptivité reliés à *l'ouverture [pour] essayer* et même la *franchise... [qui suppose de dire] ouvertement ce qu'on pense*.

Ces qualités ou compétences ne doivent pas demeurer des « *vœux pieux* », mais être mobilisées par les membres de l'équipe, ce qui débouche sur les **conditions** de fonctionnement d'une équipe. Plusieurs commentaires ont été formulés à ce sujet ; en voici des

exemples : la *communication franche* où chaque personne dit ce qu'elle pense vraiment ou le *respect des différences* dans le sens qu'il y a des personnes mieux informées [que] d'autres ou encore la *confiance mutuelle*. D'autres conditions sont relevées par plus d'une équipe, par exemple le *climat positif de travail*, la *bonne organisation* et la *bonne répartition des tâches*, la *capacité de planifier à long terme* avec tout de même une certaine *souplesse [...] permettant [...] de s'adapter au moment présent*, la *centration sur la tâche à accomplir* et le *partage des valeurs pédagogiques*.

Nous nous permettons ici d'ouvrir une parenthèse concernant cette dernière condition qui suppose que les valeurs pédagogiques devraient être les mêmes ou du moins assez semblables pour tous et toutes. Nous ne croyons pas que ce soit là une condition nécessaire au fonctionnement d'une équipe. Nous pensons que l'équipe peut bien fonctionner si ses membres prennent le soin de préciser les « intérêts communs relatifs à certains enjeux » (Leclerc, 1999, p. 28), et cela, même si ses membres ne prônent pas les mêmes valeurs. Il faudra sans doute qu'ils s'en informent mutuellement, acceptent les valeurs des autres et comprennent que certaines positions découlent de ces valeurs.

Le **contenu** du travail en équipe-cycle vise le *partage de connaissances, d'informations, d'idées, d'activités, de façons de faire (approches et technique), d'outils (grille d'observation, d'évaluation ou d'auto-évaluation)*<sup>2</sup>. Le mot « partage » semble avoir plusieurs sens : 1) « je donne de l'information à une autre personne », 2) « j'échange ma grille d'évaluation avec celle d'une autre personne », 3) « je présente les activités que j'ai prévues avec ma classe à une autre personne et celle-ci me présente les siennes », 4) « je discute avec une autre personne de nos approches », 5) « à partir de nos grilles d'autoévaluation, une autre personne et moi construisons une nouvelle grille d'autoévaluation », 6) « j'influence et je suis influencé par une autre personne au point de changer des idées ou des actions que je croyais depuis longtemps les meilleures ou les seules possibles ». Il nous est difficile de préciser quelle interprétation du mot « partage » prévalait. Dans une utilisation éventuelle du questionnaire comme outil de formation, ces divers sens peuvent être soumis aux membres de l'équipe afin de les distinguer.

2. Cette dernière phrase est un collage réalisé à partir de plusieurs réponses dans lesquelles le mot « partage » apparaissait chaque fois.

D'autres phrases étaient plus faciles à comprendre. Ainsi, on a parlé de la *planification des moments d'échanges pédagogiques*, du recours à *quelques activités de décloisonnement*, à *une concertation pour établir une planification commune des compétences transversales*. Même si les personnes répondantes ne savaient pas exactement comment pourrait se dérouler la vie d'un cycle, nous avons obtenu des réponses qui allaient dans le sens du décloisonnement comme réaliser *quelques activités de décloisonnement* ou *expérimenter des regroupements d'élèves selon le niveau d'apprentissage dans une matière* ou avoir au moins un *projet collectif pour le cycle* ou permettre aux *élèves de circuler entre groupes du cycle* ou organiser des *cliniques regroupant les élèves des différents groupes*. On va même jusqu'à proposer que les *enseignantes [soient] responsables collectivement de tous les élèves du cycle*.

### 2.1.2. Attentes des personnels scolaires enseignant à un groupe-classe

Les attentes des membres des personnels scolaires enseignant à un groupe-classe ont été regroupées dans les mêmes catégories, à savoir le temps, les qualités, les conditions et le contenu. La formulation des réponses n'était cependant pas toujours la même.

Certaines personnes demandent de prévoir du **temps** pour des rencontres sur le temps de travail et selon un horaire fixé à l'avance. De telles rencontres pourraient permettre d'échanger sur les expériences, les bons coups et les moins bons coups.

Les personnels scolaires enseignants s'attendent à percevoir chez les membres de l'équipe-cycle un certain nombre de **qualités** telles les suivantes : le goût de participer, une ouverture au changement et une ouverture d'esprit [...] afin [qu'ils soient] en mesure d'essayer de nouvelles choses au risque de faire parfois des erreurs. Cette dernière remarque suppose que de moins bons coups seront relevés, ce qui permettra de les analyser pour éventuellement apporter des améliorations.

Les **conditions** favorables ou nécessaires sont sensiblement les mêmes que celles énoncées par les personnels scolaires non enseignants. L'équipe en elle-même devrait faire montre de respect des forces et des faiblesses de chacun, de complicité, de collaboration, de concertation et de bonne entente dans un climat de confiance avec un partage équitable du travail sans jugement entre collègues. Nous devons avouer que cette dernière expression est difficile à comprendre. S'agit-il de ne pas avoir de préjugés, de ne pas émettre de jugements de valeur,

de ne pas juger la personne ni les actions entreprises ? Pour notre part, il nous semble malheureux de laisser complètement son esprit critique à la porte lorsqu'on travaille en équipe-cycle. Il convient que les expériences tentées fassent l'objet d'une critique juste, c'est-à-dire qui ne cherche pas à dénigrer les personnes, mais à susciter des remises en question des idées en vue d'améliorer les actions de l'équipe. Une façon d'y parvenir est peut-être de fixer des critères qui permettront d'évaluer une expérience ; on facilitera ainsi la phase d'analyse et d'évaluation. Une autre personne a demandé que l'équipe-cycle *travaille dans le concret*. Même si nous croyons que l'équipe-cycle doit partir de la réalité dans laquelle elle œuvre, nous ne croyons pas qu'elle doive y rester : établir des liens avec des aspects théoriques permet souvent de mieux comprendre les actions. Une autre personne a souligné qu'il fallait un *consensus sur le fonctionnement hors de la classe*. Nous avons une certaine réticence à l'égard de l'utilisation du mot « consensus », car il ne nous apparaît pas comme essentiel pour travailler en équipe-cycle. En outre, cette recherche de consensus peut empêcher l'équipe de fonctionner ou inciter certaines personnes à agir à l'encontre d'un « pseudo-consensus » sans en faire part au groupe (voir Lafortune, 2004a, chap. 3, pour une discussion sur le sujet). Dans l'expression relevée ici, le consensus porte vraisemblablement sur la façon de fonctionner plutôt que sur la pensée pédagogique des personnes, et nous ne pouvons certes nier qu'il faille un certain consensus pour définir le cadre de fonctionnement d'une équipe.

Les suggestions concernant le **contenu** du travail en équipe-cycle sont multiples. Ainsi, certaines personnes proposent des échanges sur des thèmes semblables (*méthodes, stratégies...*) à ceux retrouvés chez les personnels scolaires non enseignants. On propose des *discussions sur la façon d'instaurer tranquillement la réforme* ou *sur des aspects purement [...] didactiques* avec des *discussions sur les problèmes de la classe avec échange de trucs* ou *sur les stratégies les plus pertinentes en lecture* ou encore *sur les gestes concrets à poser sur le passage de la première à la deuxième année* et *sur l'aide à apporter aux élèves en difficulté* ou même *la création et le partage d'activités de formation des élèves*. Notons que nous relevons moins de références à des actions, comme le décroisement, dans les réponses des personnels enseignants que dans celles des personnels scolaires non enseignants. Il se peut qu'au moment où les personnes ont répondu au questionnaire, elles avaient une meilleure connaissance du programme, ce qui leur permettait de mieux entrevoir les moyens de l'appliquer.

### 2.1.3. Craintes des personnels scolaires non enseignants

Les craintes des personnels scolaires non enseignants (directions d'école, conseillers et conseillères pédagogiques) appartiennent à trois principales catégories : les craintes reliées à la participation individuelle des membres des équipes, au fonctionnement de l'équipe et à l'instauration d'une « pensée unique ».

Les principales craintes concernant la **participation individuelle** visent le *manque d'engagement et de disponibilité d'une personne de l'équipe* ainsi que le *manque d'ouverture à la nouveauté*. On a aussi peur des individus qui ne respectent pas *l'opinion d'autrui* ou qui portent des *jugements négatifs*. Quelques opinions plus fortes ont aussi été employées. Une personne dénonce la *mesquinerie*, une autre *l'individualisme à outrance* ; une autre a utilisé une formule assez heureuse, *les briseurs de rêves et les décrocheurs d'étoiles*, c'est-à-dire les personnes qui ont toujours une attitude négative et qui refusent *a priori* toute idée nouvelle ainsi que celles qui veulent aller si loin qu'il est impossible d'aller décrocher l'« étoile » qu'elles ciblent.

Les pires craintes concernant le **fonctionnement de l'équipe** portent sur la *constatation de divergences profondes dans les approches pédagogiques* ou encore sur la division de l'équipe en *deux clans* ou sur *l'augmentation de la tâche causée par la désorganisation de certains collègues*. Deux types de divergences très différentes nous semblent en jeu dans ces réponses. D'une part, il y a la présence de personnes qui refusent carrément l'appartenance à une équipe, soit parce qu'elles ne veulent pas travailler davantage ou qu'elles rejettent l'esprit du programme de formation. D'autre part, il y a des personnes qui ne partagent pas la vision d'autres personnes, mais qui sont prêtes à confronter leurs points de vue avec ceux des autres membres de l'équipe. Dans les deux cas, les réactions des autres membres de l'équipe peuvent être de l'exaspération et du rejet. Il y probablement peu à faire dans le premier cas ; peut-être à la longue ces personnes se rendront-elles compte que l'équipe peut les aider à affronter leurs problèmes. Le deuxième type de personnes représente un apport pour l'équipe, puisqu'il permet aux membres soit de changer, soit d'approfondir leurs idées par la discussion. Il faudra que l'équipe apprenne à avoir des discussions de fond, à accepter de ne pas connaître la bonne réponse à une question, à expérimenter et à discuter des expérimentations. Nous pouvons dire que ce type d'activités est de la confrontation, la définition de « confronter » étant de

« mettre en présence (deux ou plusieurs personnes) dont les déclarations ne sont pas concordantes pour expliquer les contradictions de leurs versions » (*Petit Robert*, version électronique, 2002). Cette action est très loin de l'action de s'affronter qui sous-tend l'idée d'un processus où il y a un adversaire. L'équipe aura peut-être de la difficulté à intégrer des personnes qui suscitent des remises en question et elle aura peut-être besoin d'une aide externe pour s'enrichir d'une suite d'affrontements plutôt que de rejeter les personnes qui suscitent de tels débats. On peut lire à ce sujet Lafortune (2004a, chap. 3), ou Leclerc (1999, p. 154) qui va jusqu'à dire que « les différends et les conflits créent une urgence. Ils obligent une mobilisation salutaire de nos ressources intellectuelles, affectives et physiques » (p. 154). D'autres craintes concernant le fonctionnement des équipes-cycle se rapportent à *la difficulté de faire adhérer les spécialistes à l'équipe-cycle*. On relève de plus les mouvements de personnel qui peuvent perturber les équipes.

Quelques personnes incluent dans leurs craintes l'émergence d'une **pensée unique** où l'on retrouverait *l'obligation de faire la même chose, l'obligation de production d'outils à partager* et finalement la *crainte d'une perte d'autonomie personnelle*. On a donc peur de l'uniformisation des pratiques et même des personnes. Nous croyons qu'il faut distinguer l'uniformisation qui crée une apathie totale du processus d'harmonisation qui vise à accroître la cohérence de l'action entreprise tout en laissant à chacun et à chacune une liberté d'action et de pensée essentielle au fonctionnement d'un groupe.

#### 2.1.4. Craintes des personnels scolaires enseignants

La catégorisation des craintes des personnels scolaires enseignants n'est pas aussi simple que celle des personnels scolaires non enseignants, ce qui n'est pas étonnant si l'on songe qu'elles sont les premières personnes touchées par le changement amené par le travail en équipe-cycle. Elles ont donc parlé plus au « je » que les autres personnels. Les catégories que nous établissons ne sont pas tout à fait les mêmes que dans le cas précédent ; nous en avons trouvé quatre. La première regroupe les craintes concernant l'individu, face à lui-même, mais surtout face aux autres ; c'est la catégorie pour laquelle nous avons le plus d'énoncés ; d'ailleurs, nous la subdiviserons. La deuxième catégorie de craintes concerne le fonctionnement de l'équipe, mais encore ici, on verra que ces craintes sont beaucoup

moins structurales et plus personnelles. On retrouve une troisième catégorie décrivant les perceptions relatives à la charge de travail ainsi que la catégorie « pensée unique » que nous avons déjà étudiée dans l'analyse des réponses des personnels scolaires non enseignants. La dernière catégorie dégagée de l'analyse des réponses vise le plan théorique du travail.

Lafortune et Deaudelin (2001, p. 81) proposent une catégorisation quelque peu différente de la nôtre, car elle met l'accent sur les causes de la résistance au changement. Elles relèvent des causes logiques et rationnelles, des causes sociologiques, des causes structurelles et conjoncturelles ainsi que des causes psychologiques et émotionnelles. La plupart des craintes des personnels scolaires enseignants renvoient à cette dernière catégorie. Lorsque ce sera possible, nous établirons des liens de concordance entre les éléments de notre taxonomie et celle de Lafortune et Deaudelin.

Les premières craintes d'ordre **personnel** exprimées par certaines personnes concernent leur évolution par rapport à celle des autres, par exemple, on craint *que [son] cheminement soit moins avancé que celui des autres*. On a peur également de *[se] sentir en compétition avec les autres*, de *se sentir jugée par les autres*, ou que les autres fassent des *demandes exagérées (plus grandes que ce qu'[on] croit pouvoir donner)*. Suivant la taxonomie de Lafortune et Deaudelin, on parlerait de la « peur de l'inconnu » et de « la crainte d'échouer ». Ce n'est pas la majorité des personnes répondantes qui s'expriment ainsi, mais une équipe-cycle devra tenir compte de ces craintes si elle ne veut pas que certains de ses membres se découragent et abandonnent. En outre, elle devra trouver des moyens pour les amener à s'exprimer, puisqu'il est probable que ces personnes soient enclines à ne pas les verbaliser. Une autre sous-catégorie de craintes englobe celles qui se rapportent au degré d'engagement ou à la pédagogie des autres ; en voici un exemple extrême : *chacun fait ce qu'il pense dans sa classe quand même*. On relève aussi la crainte de travailler avec des *enseignants mal préparés, passifs, non participatifs* ou *ayant de la difficulté avec le changement et qui ne croient pas en la réforme*. Alors que très peu de personnes font part de leur résistance au changement, il y en a plusieurs qui craignent cette résistance chez les autres. On retrouve d'autres expressions moins fortes, mais dénotant tout de même des appréhensions quant au *niveau d'engagement des personnes*, ou du *manque d'ouverture et de partage* et de *l'individualisme*. Ces interrogations sont à rapprocher de la catégorie « climat organisationnel » de Lafortune et Deaudelin.

On observe, comme chez les autres personnels scolaires, de l'inquiétude à l'égard *des croyances pédagogiques ou des valeurs incompatibles, des approches différentes dans nos pratiques pédagogiques* ; on affirme qu'une *vision commune de la pédagogie est essentielle*. Nous devons avouer notre surprise devant le fait que certains membres des personnels scolaires, enseignants ou pas, ne voient pas qu'il est possible de discuter pour mieux comprendre les différences et chercher à rendre les pratiques cohérentes sans pour autant les homogénéiser. Une enseignante, toutefois, exprime un point de vue différent ; elle a peur de celles qui ne seraient pas *du tout sur la même longueur d'onde ; par contre, [elle] croit aux confrontations constructives*. Certaines personnes ont aussi parlé de la « **pensée unique** », disant craindre le caractère obligatoire du travail en équipe-cycle et l'*uniformisation poussée de l'enseignement*. On ajoute que le *travail [est] agréable lorsqu'il est volontaire et qu'il se fait dans le respect des limites de chacun*. Ici, on peut établir un lien avec la catégorie « peur de la perte d'autonomie et d'indépendance » de Lafortune et Daudelin.

Les craintes se rapportant au fonctionnement de l'équipe sont aussi nombreuses. Citons certaines craintes organisationnelles comme le *trop grand nombre de personnes*, ou celle d'avoir des *rencontres non planifiées (sans ordre du jour, sans mode d'organisation, sans limite de temps)* ou d'avoir *trop de réunions qui ne sont pas rentables*. Il y a aussi des craintes portant sur la participation de certains et certaines à l'équipe : on redoute l'*exagération de certains collègues dans leur changement*, le *manque d'explications de certains*, les *personnes qui ne respectent pas les échéanciers qu'on s'était fixés*. En outre, on avoue craindre l'émergence de *conflits de personnalité ou sur la façon de penser pédagogiquement*. On veut éviter le « *grand talent* » qui prend le plancher sans égard pour les idées des autres ou celui qui veut imposer sa *domination sur les autres*. Encore une fois, nous croyons que ces craintes peuvent être considérablement allégées si l'on cherche à comprendre ce qu'est un travail d'équipe basé sur « la communauté du sort commun » dont parle Leclerc (1999).

Sont également exprimées des craintes concernant la **charge de travail** qui serait augmentée par l'adoption d'un modèle de travail en équipe-cycle. On a peur des *surplus de travail en dehors des heures réservées à la tâche* ou que le *travail se fasse toujours après les heures habituelles de travail*, ou que les *rencontres pédagogiques soient faites [lors des journées] pédagogiques réservées à la planification de [la] classe*. On déplore le *manque de temps pour les échanges ou pour rencontrer les échéanciers* et

la *difficulté à trouver du temps de rencontre*. Une personne va même jusqu'à dire que le *temps d'implication [est] quelquefois démesuré pour un changement minime*. En général, cette dernière affirmation pourrait entrer dans la catégorie « absence de gains immédiats » de la catégorisation conçue par Lafortune et Deaudelin (2001). Lafortune (2004a, chap. 6) propose une discussion montrant que ces craintes, qui ont une part de vérité, peuvent être atténuées par certains moyens. Dans la même catégorie se retrouve la crainte du *manque d'aide et de ressources, de support*.

Par ailleurs, une catégorie nouvelle, qui ne se retrouve pas chez les personnels scolaires non enseignants, est apparue dans le dépouillement des réponses. Elle touche les **aspects théoriques** inhérents ou non au travail en équipe-cycle. Ainsi, on redoute que le travail en équipe-cycle mène à une *discussion philosophique sur les principes* ou à *trop d'analyses de grandes théories* et qu'on aborde des *aspects purement théoriques sans applications pratiques en classe*. Même si nous croyons que le premier but d'une équipe-cycle est de fonctionner dans le contexte d'une école, nous nous empressons d'ajouter qu'il peut être nécessaire d'avoir un certain nombre de discussions portant sur les fondements de l'action des membres de l'équipe. Les confrontations dont nous parlions précédemment en les opposant aux affrontements ne peuvent avoir lieu que si l'on connaît les positions des uns et des autres. On peut alors comprendre pourquoi une personne propose telle action plutôt que telle autre. Nous reviendrons sur ce sujet lors de l'étude des réponses de la troisième partie du questionnaire.

#### 2.1.5. *Conclusions sur la première partie du questionnaire*

Nous relevons une certaine convergence entre les visions des divers personnels scolaires concernant les attentes et les craintes à l'égard du travail en équipe-cycle. Les différences viennent surtout du fait que les personnels scolaires non enseignants considèrent le changement plutôt sur un plan organisationnel, alors que les personnels scolaires enseignants sont préoccupés par les changements qu'ils doivent apporter à leur pratique immédiate et que ce sont eux qui doivent actualiser le programme de formation et travailler en équipe-cycle.

**2.2. Deuxième partie du questionnaire :**  
**« Ce qui est fait », « Ce qui peut être fait » et**  
**« Ce qui est observé chez les collègues »**

Contrairement aux analyses des première et troisième parties du questionnaire, qui se font sur un mode qualitatif, l'analyse de la deuxième partie porte sur des données quantitatives. Les tableaux suivants fournissent le nombre de réponses à chacun des énoncés. Pour faciliter les analyses, nous avons regroupé les questions suivant le degré d'engagement dans le travail en équipe-cycle. Les explications sur les niveaux se retrouvent dans Lafortune (2004b).

En regroupant les réponses « assez » avec les réponses « beaucoup », nous obtenons le tableau suivant.

**TABLEAU 3.2. Pourcentages des réponses « assez » et « beaucoup » regroupées de la deuxième partie du questionnaire**

Énoncés	Déjà fait (%)	Prêt ou prête à le faire (%)	Vois chez mes collègues (%)
<b>Niveau 1 : Transmettre et s'échanger</b>			
1. Transmettre des informations à des collègues à propos des difficultés d'apprentissage d'élèves particuliers.	80	87	64
9. S'échanger des idées d'activités.	90	97	77
12. S'échanger des examens ou des évaluations.	64	84	62
16. S'échanger du matériel déjà élaboré.	85	95	66
19. Choisir les manuels scolaires ensemble.	69	85	72

**TABLEAU 3.2. (suite)**

Énoncés	Déjà fait (%)	Prêt ou prête à le faire (%)	Vois chez mes collègues (%)
<b>Niveau 2 : Discuter et organiser</b>			
3. Discuter à propos d'idées pédagogiques.	82	97	58
7. Discuter des difficultés d'apprentissage de certains élèves dans une perspective d'intervention.	60	90	44
13. Discuter à propos du matériel scolaire (livres, jeux, outils, activités, etc.).	74	97	68
15. Organiser ensemble des sorties éducatives.	88	97	88
17. Discuter de changements pédagogiques avant d'en faire l'application.	46	84	36
<b>Niveau 3 : Élaborer ensemble des activités pédagogiques</b>			
2. Élaborer des examens ou des évaluations ensemble.	50	75	51
5. Élaborer des activités pédagogiques en équipe.	52	89	40
8. Élaborer en équipe des projets portant sur des contenus scolaires s'étalant sur plus d'une journée.	30	80	23
11. Essayer des activités en classe que les autres membres de l'équipe expérimentent aussi.	66	90	52
14. Faire corriger les évaluations de mes élèves par un collègue.	3	24	4
<b>Niveau 4 : S'interobserver et analyser ensemble</b>			
4. Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver).	10	48	3
6. Analyser en équipe des expériences réalisées par tous les membres de l'équipe.	20	82	18
10. Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue.	6	39	2
18. Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue.	7	41	7
20. Enseigner en équipe ( <i>team-teaching</i> ) dans une même classe.	23	67	3

Les résultats, résumés en présentant les intervalles de pourcentage des plus faibles aux plus forts et en associant les « assez » et les « beaucoup », sont présentés dans le tableau suivant.

**TABEAU 3.3. Intervalles de pourcentages de réponses associant les « assez » et « beaucoup » regroupées par niveau**

Énoncés	Déjà fait (%)	Prêt ou prête à le faire (%)	Vois chez mes collègues (%)
Niveau 1: Transmettre et s'échanger.	64 à 90	84 à 97	64 à 77
Niveau 2: Discuter et organiser.	46 à 88	84 à 97	36 à 88
Niveau 3: Élaborer ensemble des activités pédagogiques.	3 à 66	24 à 99	4 à 51
Niveau 4: S'interobserver et analyser ensemble.	6 à 23	39 à 82	2 à 18

Comme le montrent les tableaux 3.2 et 3.3, il y a une baisse du taux de grandes fréquences si l'on passe du niveau 1 au niveau 4, quelle que soit la catégorie (« Déjà fait », « Prêt ou prête à le faire », « Vois chez mes collègues »). On a ainsi une confirmation que les niveaux définis lors de la création du questionnaire étaient ancrés dans la réalité. On remarque aussi que l'énoncé ayant le plus faible taux de fréquences dans chacun des niveaux est le même quelle que soit la catégorie ; il s'agit des énoncés 12, 17, 14 et 10.

- 12. S'échanger des examens ou des évaluations.
- 17. Discuter de changements pédagogiques avant d'en faire l'application.
- 14. Faire corriger les évaluations de mes élèves par un collègue.
- 10. Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue.

L'énoncé 14, « faire corriger les évaluations de mes élèves par un collègue », paraît être le seul qui se démarque nettement des autres quant à son niveau d'appartenance : dans les deux catégories concernant l'activité présente ou prévisible, la fréquence est la plus basse en plus d'être l'une des plus basses pour ce qu'on pense que les autres font. On semble considérer que l'évaluation est l'acte le plus

personnel de ceux que nous avons abordés. Plusieurs raisons peuvent expliquer cet état de choses : par exemple, la correction représente une tâche privilégiée pour apprendre à connaître ses élèves ou pour déceler les éléments de compétences sur lesquels il faudrait revenir ; en outre, la correction de travaux de ses élèves par des collègues peut leur permettre d'évaluer sa compétence. Les réponses auraient sans doute été différentes s'il avait été question de corriger les évaluations avec un collègue plutôt que par un collègue. À part cet énoncé, ceux qui ont obtenu le plus faible taux de fréquences sont les énoncés 10, 18 et 4 relatifs à l'observation par des collègues.

10. Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue.
18. Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue.
4. Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver).

Non seulement cette observation ne se fait pas, mais on est peu enclin à y participer. Même si l'on est un plus prêt ou prête à observer ou à être observé, on est moins prêt ou prête à donner ou à recevoir de la rétroaction. Ce type de réponse n'a rien d'étonnant, puisqu'il n'est jamais plaisant d'avoir quelqu'un qui nous observe lorsque nous travaillons. Pour encourager la pratique de ce type d'activité par les membres d'une équipe-cycle, il faudrait sans doute établir des paramètres stricts en ce qui concerne cette l'expérience ; on pourrait notamment élaborer une grille d'observation qui fixerait les objectifs de l'observation et de là les points observés ainsi que le type de rétroaction attendu. On pourra commencer avec des observations de faits assez simples pour graduellement passer à des ensembles de faits. Il faudra aussi s'assurer que les rétroactions restent entre les membres de l'équipe et qu'elles ne seront pas utilisées par la suite par des personnes ne faisant pas partie de l'équipe, par exemple du personnel de direction de l'école.

On retrouve une assez bonne adéquation entre les réponses à « Ce que j'ai déjà fait » et à « Ce que je vois chez mes collègues », sauf pour les énoncés 1, 3, 7, 16 et 20, la différence relative étant la plus grande pour cette dernière catégorie.

1. Transmettre des informations à des collègues à propos des difficultés d'apprentissage d'élèves particuliers.
3. Discuter à propos d'idées pédagogiques.

7. Discuter des difficultés d'apprentissage de certains élèves dans une perspective d'intervention.
16. S'échanger du matériel déjà élaboré.
20. Enseigner en équipe (*team-teaching*) dans une même classe.

Il est difficile d'expliquer ces différences sinon par le fait que les personnes qui ont répondu au questionnaire sont déjà engagées dans diverses activités et que l'ensemble des collègues choisis pour répondre à la catégorie « Ce que je vois chez mes collègues » sont tous les collègues de l'école, donc des collègues peut-être moins engagés. Les questions où il y a la plus grande disparité sont celles qui, jusqu'à un certain point, exigent plus d'interactions de personne à personne. Si le jugement porte sur tous les collègues de l'école, il se pourrait que la personne qui juge ne soit pas en relation de personne à personne avec les collègues d'autres cycles.

### **2.3. Troisième partie du questionnaire : analyse des commentaires à propos des mises en situation**

Dans la troisième partie du questionnaire, les personnels des écoles devaient indiquer comment ils réagissent devant certaines situations. Nous avons reçu des réponses de 4 personnes du groupe des personnels scolaires non enseignants et de 36 personnes (33 femmes et 3 hommes) du groupe des personnels scolaires enseignants de six écoles différentes. Le dernier groupe est composé d'enseignantes et d'enseignants titulaires de classe, de spécialistes et d'orthopédagogues.

#### **2.3.1. Première mise en situation : réactions des membres du personnel scolaire non enseignant**

Une nouvelle enseignante avec quatre années d'expérience arrive dans votre école. Elle enseignera au même cycle que vous. Le directeur de l'école vous demande de l'intégrer à votre équipe de travail. Expliquer ce que vous ferez pour l'aider dans son enseignement.

La première mise en situation portait sur l'accueil réservé à une nouvelle enseignante. Selon une personne, il s'agit d'abord de chercher à la connaître en s'informant de *ce qu'elle a vécu antérieurement et de ce qu'elle pense du travail d'équipe*. Deux personnes du même groupe vont dans ce sens et proposent de *lui expliquer ou lui décrire le fonctionnement actuel de l'équipe, de l'école et de vérifier auprès*

de la nouvelle venue son intérêt pour le matériel utilisé à l'école [...] et pour les choix qui ont été faits précédemment ou de lui décrire le milieu, les attentes des parents, la clientèle scolaire. Après une présentation de la nouvelle enseignante aux autres membres de l'équipe à laquelle elle se joint, une direction va profiter de l'occasion pour préciser le mandat et le rôle de chacun des membres et pour demander aux gens d'exprimer leurs attentes et de dire ce qu'ils peuvent apporter à l'équipe. Une autre personne suggère d'utiliser le prétexte d'un perfectionnement d'une activité particulière, [...] pour lui permettre de mettre de l'avant ses croyances pédagogiques et découvrir celles de ses coéquipiers. Une personne a proposé de lui trouver une personne de l'équipe pour l'aider à s'intégrer à l'équipe. En résumé, la présentation de l'école à la nouvelle enseignante et de la nouvelle enseignante au personnel de l'école n'est pas uniquement une présentation formelle, elle incorpore les idées et les pratiques autant de l'enseignante que celles de l'école.

### 2.3.2. Première mise en situation : réactions du personnel enseignant

L'orientation des réponses de quelques membres du personnel scolaire enseignant est résumée dans ce qui suit :

*Je vais d'abord chercher à connaître sa philosophie de l'enseignement, les approches pédagogiques qu'elle privilégie. Je vais m'ouvrir également en lui disant brièvement mon cheminement. Je vais mettre l'accent davantage sur le nouveau programme de formation, sur les compétences que nous avons à développer au premier cycle et surtout [sur les] savoirs essentiels auxquels elles sont liées. J'aimerais qu'on puisse élaborer des activités pédagogiques ensemble qui dépasseraient telle ou telle page de tel ou tel manuel.*

Dans le même sens, une autre ajoute *qu'elle peut peut-être m'aider plus que moi je pourrais l'aider !* et une autre considère que c'est *une collègue à découvrir*. On trouve dans ces réponses une ouverture intéressante, non seulement envers la nouvelle enseignante, mais aussi à l'égard de ses idées. D'autres font plutôt une présentation à sens unique de l'école et de ses façons de faire, en présumant que la nouvelle enseignante se chargera elle-même de se présenter aux autres. Toutefois, on décèle beaucoup de générosité dans certaines expressions glanées çà et là ; il importe de *la sécuriser, de l'informer, de prendre le temps, de se rendre disponible, d'échanger, de discuter*. Une seule personne envisage de retarder ses premiers contacts avec la nouvelle venue, *pour la laisser arriver afin qu'elle s'intègre dans l'école d'abord. Après quelques semaines, je l'inviterais à venir jaser et j'aborderais le sujet*

de travailler en équipe. Cependant, il n'est pas sûr que l'urgence du travail en équipe-cycle et les attentes de cette nouvelle collègue permettent de reporter à plus tard ce premier entretien.

### 2.3.3. Deuxième mise en situation : réactions des membres du personnel scolaire non enseignant

Un collègue enseignant à votre cycle vient vous rencontrer pour vous proposer un projet d'apprentissage à faire réaliser par les élèves (par exemple, une maquette du Moyen Âge, un journal de classe ou une pièce de théâtre). Comment voudriez-vous que se déroule ce travail d'équipe ?

La deuxième mise en situation visait à demander d'indiquer les étapes nécessaires au déroulement d'un projet proposé par un enseignant de l'école. La séquence suivante illustre assez bien comment les membres du personnel scolaire non enseignant entendent ce déroulement :

*L'adhésion me semble être la première étape du travail. L'enseignant devrait présenter le projet à l'ensemble de l'équipe en faisant des liens avec le programme de formation tout en démontrant les avantages à vivre un tel projet. Par la suite, s'il y a adhésion, il faut préciser le projet afin que chacun puisse émettre son opinion et suggérer des aménagements du projet. Il faudrait aussi convenir de la façon de mener le projet à terme : qui fait quoi, le nombre de rencontres nécessaires, le moment de l'année où [le projet] sera vécu, la durée, etc.*

Une autre personne relève les écueils possibles, en supposant la présence de *membres réfractaires, moins engagés dans la collectivité, moins convaincus de la force et des avantages du travail d'équipe*. Ces écueils sont déjà apparus dans les craintes à l'égard du travail en équipe-cycle (première partie du questionnaire).

### 2.3.4. Deuxième mise en situation : réaction du personnel enseignant

La réponse suivante rend compte de l'ensemble des idées soumises par le personnel scolaire enseignant :

*J'aimerais que l'on planifie cette tâche en intégrant les phases de l'intervention. D'abord, se faire un canevas dans lequel on déterminerait le domaine général de formation, les compétences à développer, les critères d'évaluation retenus, les stratégies d'enseignement privilégiées. Ensuite, je voudrais que l'on s'attarde aux grilles, aux outils que nous utiliserons pour faire la collecte des données. Lors de la réalisation, pour respecter les couleurs de chacune, elle pourrait être vécue dans chacune de nos classes pour la*

*première fois. Je tiendrais toutefois à ce que l'on fasse notre retour sur l'enseignement ensemble et [que l'on fasse ensemble] les ajustements nécessaires.*

La partie de cette réponse qui est revenue le moins suivant est celle qui concerne *le domaine général de formation et les compétences à développer*. Probablement que, placés devant un projet précis, les membres du personnel enseignant poseraient des questions quant à son but pédagogique, mais cela ne semble pas être évident dans une mise en situation comme celle-ci. Il faut peut-être aussi tenir compte du fait que plusieurs projets interclasses tels qu'ils existaient jusqu'à l'apparition des cycles d'apprentissage étaient plutôt axés sur des activités parascolaires (préparation de fêtes, de voyages...). Nous avons retracé des réponses où, sans discuter des compétences visées par telle ou telle activité, on se demande si *les élèves sont en mesure de mener à terme un tel projet*. Une spécialiste a répondu à cette partie du questionnaire qu'elle trouvait *difficile [...] de répondre à cet exemple*. La problématique de l'insertion des spécialistes dans le déroulement des projets et même dans les équipes-cycle semble loin d'être résolue ; il ne faut pas oublier que le spécialiste enseigne souvent à des élèves de plusieurs cycles ou même de plusieurs écoles, ce qui réduit sa disponibilité. Certaines réponses évoquent explicitement le *partage des responsabilités*, une enseignante précisant qu'il ne faut *pas laisser l'autre tout décider ni tout prendre sur ses épaules*. Il nous semblerait utile que les équipes-cycle soient invitées à proposer de brefs devis qui obligerait les personnes voulant mettre en œuvre un projet à tenir compte de toutes les étapes d'élaboration, de réalisation et d'évaluation relatives à ce projet.

### 2.3.5. Troisième mise en situation : réactions des membres du personnel scolaire non enseignant

Dans une équipe-cycle (d'au moins quatre personnes), deux personnes n'ont pas du tout les mêmes façons d'enseigner et il est difficile de les concilier. Que pourrait-on faire pour favoriser le travail d'équipe ?

Dans la troisième mise en situation, les personnes devaient montrer comment elles entrevoyaient la résolution de conflits dans une équipe. La question était quelque peu équivoque. Ainsi, on pouvait aussi bien penser qu'il y avait confrontation, donc discussion, mais que cette confrontation ne se résolvait pas dans l'établissement d'un consensus ou d'un *modus vivendi* entre les membres de l'équipe ou, pis encore, affrontement, c'est-à-dire rejet implicite, voire explicite

d'une ou de plusieurs personnes ou de leurs idées. Dans la réponse d'un membre de ce groupe, on relève le mot *clan* qui laisse supposer une situation plutôt tendue. Dans les autres réponses, on cherchait à résoudre une situation de confrontation plutôt qu'une situation conflictuelle. On propose d'abord ce que l'on pourrait appeler une solution organisationnelle : *L'un des canaux par lequel on peut passer pour y arriver, c'est « l'obligatoire ». L'obligation d'évaluer, celle de diviser un matériel commun, celle de décider du fonctionnement d'un service, comme l'orthopédagogie ou le soutien pédagogique. Lors de prises de décisions importantes, tenter de faire ressortir les avantages du travail d'équipe.*

D'autres solutions font appel à des positions se référant à la dynamique interne de l'équipe en suggérant de *concilier ces personnes en faisant accepter l'idée que les différends peuvent contribuer à améliorer la créativité*. On lit ailleurs qu'on pourrait trouver ensemble des points communs pour réaliser le travail d'équipe, ou encore rappeler à l'équipe que notre mandat est la réussite des élèves, le tout dans le but de faire cheminer les enseignants sur la raison d'être de ces rencontres : *aider les élèves. Ce sont des rencontres professionnelles et non sociales qui peuvent avoir des répercussions positives sur sa tâche d'enseignant et peut-être même améliorer à plus long terme le travail en développant l'empathie chez les membres de l'équipe.*

### 2.3.6. Troisième mise en situation : réactions du personnel enseignant

La gamme des réponses des membres du personnel scolaire enseignant est beaucoup plus étendue que celles des membres du personnel scolaire non enseignant. Pour terminer la présentation sur une note optimiste, nous allons d'abord traiter des réponses qui vont dans le sens du retrait de certaines personnes du travail d'équipe. Par exemple, une personne désire *ne pas obliger et les laisser cheminer à leur façon* ; après avoir abondé dans le même sens, une autre ajoute : *je crois que le travail d'équipe ne devrait pas être obligatoire et il ne faut pas mettre de pression sur ceux qui ne veulent pas travailler en équipe*. Une autre va jusqu'à accepter la scission de l'équipe si, après discussion, il n'y a aucun terrain d'entente possible ; [elle] recommanderait à ceux qui ont la même vision de [...] travailler ensemble. Les opinions émises par ces personnes répondantes et quelques autres aussi nous incitent à croire que la personne qui enseigne est la seule maîtresse de la situation une fois la porte de sa classe fermée, ce qui transparait dans un commentaire comme celui-ci : *par expérience (presque 30 ans), je crois sincèrement qu'il y a très peu à faire, on pourrait comparer à un couple qui ne s'entend pas :*

les affinités pour travailler en équipe, pour moi, c'est une question de « feeling ». Certaines personnes soutiennent que, si le travail d'équipe ne convient pas à sa personnalité, on devrait le laisser tomber. Nous ne pouvons partager ce point de vue, car nous croyons fermement que l'implantation de cycles d'apprentissage ne peut se réaliser sans travail en équipe-cycle.

Heureusement, les réponses rapportées ci-dessus sont sous-représentées parmi celles qui ont été analysées. On note cependant une certaine frilosité dans d'autres réponses. Des affirmations comme *ne pas juger, ne pas imposer* traduisent, à notre avis, une volonté d'esquiver aussi bien les discussions que les affrontements. Dans ce sens, plusieurs réponses peuvent être regroupées autour de la théorie des « petits pas » qu'illustre bien l'affirmation suivante : *Essentiellement, il ne faudrait pas briser tous les liens et plutôt tenter un rapprochement. Dans une optique de respect, il faudrait maintenir des rencontres d'équipe périodiques afin d'identifier, tout au moins, les éléments qui peuvent être mis en commun ou partagés, ce qui se concrétisera par le fait de pouvoir échanger sur les différents moyens que l'on peut mettre en place en commençant par de très courts projets faciles et sécuriser les personnes dans le changement qu'elles pourraient être amenées à faire par la suite dans leur enseignement.*

D'autres personnes prennent plus résolument parti pour l'équipe, comme en témoignent des solutions volontaires comme celles-ci : 1) *provoquer des rencontres avec les membres de l'équipe* ; 2) *partager la vision de l'enseignement de chacune* ; 3) *faire ressortir l'interdépendance des niveaux et tenter d'échanger les trucs, histoires, matériels associés à certaines notions* ; 4) *tirer profit des forces de chacune en leur demandant ce qu'elles ont à suggérer*. Comme chez les membres du personnel scolaire non enseignant, on trouve l'idée de recentrer l'action de l'équipe, car *il est important de faire comprendre à tous que, peu importe nos façons d'enseigner, le centre de nos interventions, c'est nos élèves*. Une autre suggère de faire attention aux aspects personnels, car si l'on veut *essayer de développer un bon climat, [il faut] éviter à tout prix qu'il y ait des remarques blessantes, des jugements posés, etc. [et] insister sur les bonnes idées, les bonnes attitudes à adopter*. Cette même personne poursuit en disant *qu'il faudrait une personne médiatrice dans cette équipe pour faire valoir les points de vue différents des deux personnes*. On peut également démontrer que *leur façon d'enseigner est correcte, mais que pour les besoins présents il serait bon d'en modifier la façon, puisque le travail servira aux quatre membres de l'équipe...* Des personnes se perçoivent

différentes des autres et mentionnent que *le pire [...] c'est [d'être] la seule à avoir des convictions pédagogiques avant-gardistes qui tiennent compte des recherches faites en pédagogie et que le reste de l'équipe a plusieurs bémols à ce sujet [...] elle] croit qu'il ne faut pas avoir peur de partager [ses] expériences et de montrer l'efficacité [de] telles types d'activités pédagogiques.*

Comme on le voit, les réactions sont loin d'être homogènes. Il semble y avoir autant de réponses menant à une scission de l'équipe que d'autres manifestant une volonté de trouver des solutions qui, même si elles obligeaient à traverser des moments difficiles, renforceraient la cohésion de l'équipe. La majorité des réponses se situent entre ces deux extrêmes ; on sent donc une certaine peur de la confrontation, probablement pour deux raisons : on mêle confrontation et affrontement et, comme nous le verrons dans l'analyse de la quatrième mise en situation, on se sent peu outillé pour argumenter sans être désarçonné.

### **2.3.7. Quatrième mise en situation : réactions des membres du personnel scolaire non enseignant**

Dans votre école, une équipe-cycle organise des rencontres pédagogiques de discussion à partir de lectures à partager ou du contenu d'une formation déjà reçue. Comment réagissez-vous ?

La quatrième mise en situation portait sur l'organisation de rencontres pour discuter à partir de lectures. Les membres du personnel scolaire non enseignant sont favorables et se déclarent prêts à appuyer l'initiative ; la réponse la plus complète est celle-ci :

*J'y participe, si cela est accepté par l'équipe-cycle, en apportant mes lectures et de l'information. Je les soutiens en leur proposant des livres que je mets à leur disposition, des articles et en leur proposant des formations leur convenant.*

### **2.3.8. Quatrième mise en situation : réactions du personnel enseignant**

Le personnel scolaire enseignant n'a pas le même enthousiasme que le personnel scolaire non enseignant. Après une phrase encourageante qui souligne que cela *dépend des sujets proposés et du temps dont [elle] dispose, une personne considère que ce ne serait pas la priorité dans [son] travail et actuellement, [elle] n'a pas une minute à consacrer à ce genre de choses.* Le ton est plutôt brutal. Ce type de réponse n'est pas fréquent, mais on a tout de même relevé plusieurs réponses de même

nature. Les raisons principales qui incitent certaines personnes à rejeter les rencontres est le manque de temps et le fait que de telles rencontres n'ont pas de visée pratique, car *les rencontres d'une équipe-cycle doivent essentiellement se concentrer sur des choses plus pratiques, du concret par rapport aux élèves*. D'autres personnes du groupe acceptent de participer à ce type de rencontre, mais à condition que *les rencontres soient pratiques, qu'elles [fassent] cheminer dans [l']enseignement comme par exemple, après les rencontres pédagogiques, je peux appliquer dès le lendemain une petite chose dans ma classe, c'est stimulant !*

La plupart des réponses n'insistent pas sur le fait que les rencontres devraient avoir un intérêt immédiat. La suivante reflète assez bien cette catégorie :

*Je trouve que c'est une très bonne idée que les gens d'une même équipe se réunissent pour partager leur point de vue. En effet, d'abord cela crée une appartenance, de plus, l'habitude de discuter sans se sentir jugée. Même si les gens n'ont pas nécessairement envie de changer leurs pratiques pédagogiques, ils doivent du moins porter une réflexion et ainsi, cela les fait évoluer. C'est important de connaître le point de vue de chacun si l'on veut apporter des changements si petits soient-ils et s'aider mutuellement à cheminer.*

Notons cependant qu'il semble y avoir un glissement entre la question telle qu'elle est posée et la réponse. On parle ici d'*échange de point de vue* et non pas de *discussion à partir de lectures* comme dans la question. On retrouve le même glissement dans cette autre réponse : *tous apportent de bonnes idées et on y trouve de simples solutions à des problèmes qui nous paraissent parfois insurmontables*, et dans plusieurs autres également. Il est donc difficile d'affirmer que la formulation de la question ait été interprétée de la même façon par la majorité des personnes répondantes. Quelques-unes nous semblent tout de même répondre en respectant l'esprit de la mise en situation ; *je suis toujours intéressée de connaître le contenu des formations auxquelles je n'ai pas assisté* tout en précisant que *les rencontres [devaient répondre] à des besoins que nous avons manifestés*.

### 2.3.9. Cinquième mise en situation : réactions des membres du personnel scolaire non enseignant

Dans votre équipe-cycle, une collègue possède une expertise particulière qui peut alimenter les réflexions et les actions dans le sens du nouveau programme de formation. Elle propose d'organiser une formation qu'elle donnera aux membres de l'équipe. Qu'attendez-vous de cette rencontre pour alimenter vos échanges pédagogiques ?

Les membres du personnel scolaire non enseignant sont d'accord pour favoriser le partage des expertises proposé dans la cinquième mise en situation. Les deux réactions suivantes résument assez bien les autres :

*Je m'attends à ce que ce soit plus qu'une rencontre d'information [et] à ce que la personne fasse participer les enseignants, les rendent actifs, réflexifs et que le contenu de cette rencontre ait des retombées dans les classes. Un suivi serait à prévoir suite à cette rencontre.*

*L'impact sera probablement moins concret chez ceux et celles qui viennent un peu à reculons, mais il ne faut pas sous-estimer l'effet d'entraînement. À voir et à entendre ses collègues vanter les mérites et les avantages de certaines actions et dispositions, il devient tentant d'essayer soi-même.*

### 2.3.10. Cinquième mise en situation : réactions du personnel scolaire enseignant

Comme pour la mise en situation précédente, il existe une tension entre une option qui favorise l'applicabilité immédiate et concrète et une autre qui suppose un rayonnement à plus long terme d'une telle formation. Par exemple, une enseignante demande *que la personne fasse part de son expertise avec des exemples concrets et applicables, et qu'elle donne des trucs précis et simples à utiliser avec les élèves au quotidien*. À l'opposé, une autre s'attend à *recevoir des pistes permettant de remettre en question [sa] pédagogie*. Nous allons étudier plus particulièrement trois aspects des demandes : l'atmosphère dans laquelle se déroulent ces formations, leur contenu et les bénéfices escomptés.

Il est important pour des personnes enseignantes *que toutes les personnes participantes soient de bonne foi, intéressées et stimulées par la nouveauté*. Une autre signale que *parfois, malheureusement, certains se joignent à cette équipe et en profitent pour contester, [ce qui mène] à une perte de temps*. Il est donc important que ce soit *une invitation et non une obligation des membres de l'équipe*. Une autre mentionne que *les enseignants pourraient se regrouper selon leur intérêt et selon leur rythme*. En effet, *il apparaît plutôt inutile de joindre des personnes qui ont trop d'écart entre elles (au point de vue du cheminement pédagogique)*.

On souhaite que le contenu de la théorie atteigne un équilibre entre théorie et pratique. C'est l'avis de cette enseignante :

*La théorie, c'est bien, mais « mélangé » avec le concret, c'est beaucoup mieux. Ça aide à enlever la « peur » de la nouveauté, du changement. C'est rassurant d'entendre quelqu'un qui admet ce qui fonctionne et ce qui a échoué. Pour moi, ça me fait dire « moi aussi je suis capable ».*

On s'attend à recevoir un certain nombre d'outils qui *vienn[en]t se greffer aux outils d'évaluation [avec] plus de précision sur l'évaluation [en] fourniss[ant] des grilles et des outils de travail pour évaluer [ainsi que] des spécimens faits dans d'autres écoles de la commission ou même ailleurs. Certaines aimeraient aussi que ces rencontres mènent à des actions, par exemple que chaque personne puisse expérimenter des choses dans [sa] classe et par la suite faire un retour ensemble. La réponse suivante est celle qui ouvre les plus larges horizons :*

*D'abord, je souhaiterais qu'elle trace un profil historique des programmes. Trop souvent, nous manquons de perspective historique. Nous tentons trop souvent de réinventer la roue. J'aimerais également avoir un profil concret de ce que la réforme implique pour un enseignant à tous les niveaux de l'acte d'enseigner : la planification, les approches pédagogiques et les méthodes d'enseignement, l'évaluation, etc. Finalement, j'aimerais discuter de l'ouverture à l'engagement dans la réforme et dans quelle mesure elle peut se réaliser.*

Les bénéfiques escomptés reflètent évidemment les contenus qu'on souhaite retrouver dans cette formation. Même si la réponse suivante ne propose pas d'éléments « concrets », elle est intéressante, car elle traduit les attentes implicites de plusieurs personnes : *Qu'elle m'apporte du nouveau, du concret, des idées, du matériel [...] Et que les participantes y ajoutent leurs idées, leurs commentaires [...] Qu'il y ait des réactions autour de la table, des échanges. Certains vont jusqu'à vouloir remettre en question [la] pédagogie, [se] questionner, [s]'adapter et [la] changer progressivement au besoin. Une autre précise : sans tout bouleverser. L'idée de changement progressif revient presque à chaque fois qu'on parle de remise en question. On veut que le changement se fasse à l'intérieur d'un cadre de stabilité, un exemple de ce que nous avons appelé un « déséquilibre sécurisant ». Personne n'indique qui est responsable de cette stabilité. Est-ce la personne elle-même, est-ce l'équipe, est-ce la direction d'école ? Aucune des réponses n'en fait mention.*

Comme pour la quatrième mise en situation, on relève une ambivalence chez les membres du personnel enseignant concernant des interventions de type plus ou moins théorique. Certaines affirment ne pas s'y intéresser, ou ne pas avoir le temps, d'autres veulent bien participer à de telles actions, mais à condition qu'il y ait des retombées immédiates. Il nous semble important de tenter d'infléchir une certaine culture scolaire qui fait des enseignantes et enseignants des praticiens dont l'action ne se situe dans aucun contexte théorique. Il faudrait penser à revitaliser l'apport théorique dans

les programmes de formation universitaire, dans les formations données dans le milieu. Le manque de ressources théoriques ne favorise pas la compréhension, la discussion et, en définitive, l'actualisation du programme de formation. Celui-ci est souvent perçu comme un changement voulu par d'obscurs fonctionnaires et non comme une intégration de nouvelles visions de la pédagogie à la vie scolaire et une adaptation de l'école aux défis de la vie contemporaine. Si l'on veut que les membres du personnel enseignant développent leur créativité à son plus haut degré, il faudra veiller à accroître la compréhension qu'ils ont de leur travail.

### 2.3.11. *Réflexions des personnels scolaires après avoir répondu aux mises en situation*

En répondant à ces mises en situation, quelles réflexions ont surgi à votre esprit... a) vous concernant... b) concernant vos collègues ?

Une dernière question permettait aux personnes répondantes de faire part des idées qui leur étaient venues à l'esprit lorsqu'elles réfléchissaient aux mises en situation. Un membre des personnels scolaires non enseignants retire de l'exercice qu'*il faut que les collègues sentent qu'il y a de nombreux avantages à travailler en équipe : partage du travail de planification, de ressources didactiques, d'une motivation accrue, que cela aide à la réussite scolaire des élèves. Un autre soutient qu'il est important de toujours miser sur les forces des gens plutôt que sur leurs points faibles.*

Les réponses des membres du personnel enseignant sont étudiées en deux parties. Dans la première partie, nous analysons les réflexions que font les personnes à leur propre sujet ; la seconde porte sur celles qui concernent leurs collègues. Plusieurs personnes indiquent qu'elles sont à l'aise avec le travail d'équipe, *au cours des années, je trouve encore que c'est une expérience valorisante. Une autre considère qu'on a toujours à apprendre dans le travail d'équipe. D'autres encore soulignent l'apport de l'équipe à leur vie professionnelle, car elles aime[nt] l'échange avec les collègues ou apprécie[nt] d'aider les autres à cheminer dans la réforme et aime[nt] retirer des pistes de l'expertise des autres. Une autre personne relève cependant un besoin d'encadrement rigoureux pour arriver à des résultats tant au plan des formations que du travail lui-même. Un tel changement, ça s'organise et ça mérite un suivi. Nous avons remarqué que les personnes enseignantes semblent penser que le travail en équipe-cycle n'est que la continuation du travail d'équipe*

qui existait déjà, ce qui transparaît dans des commentaires comme celui-ci : *la réforme ne change en rien ma façon de fonctionner avec mes collègues du même degré, car j'ai toujours travaillé en étroite collaboration avec les autres enseignantes appartenant au même degré que le mien*. Selon nous, le travail en équipe-cycle imposera des contraintes qui n'étaient pas présentes dans le travail d'équipe tel qu'il a été vécu antérieurement, par exemple, la nécessité de s'entendre sur l'évaluation, sur la continuité entre les deux années d'un même cycle, d'uniformiser ou d'harmoniser les matériels pédagogiques et peut-être même de remettre en question certaines approches pédagogiques. Il serait donc sain que les équipes réfléchissent et discutent du passage d'un type de travail d'équipe à l'autre afin de préserver les acquis tout en les adaptant à la nouvelle réalité.

Certaines personnes n'apprécient pas certains aspects du travail d'équipe ; l'affirmation la plus éloquente étant celle-ci : *Je n'aime pas le travail d'équipe lorsqu'il s'agit de monter des projets. Je préfère travailler seule et partager lorsque « pertinent » mais pas de façon régulière*. D'autres doutent de leur capacité de contribuer au travail d'équipe : *Je tente de partager, mais je juge souvent que mes idées sont peut-être ordinaires et ne valent pas la peine d'être partagées*. Une autre considère qu'en travaillant à un projet commun avec un cycle, ça me fait sentir quelquefois en retard... ou poussée ou bousculée par les échéances. *Je veux me régler au rythme des autres classes et certaines fois je n'y arrive pas. Ça ajoute un stress de plus dont je n'ai pas besoin*. L'équipe doit faire en sorte que les personnes qui ne se sentent pas assez fortes ou à l'aise disent ce qu'elles pensent. La même répondante termine cependant sa phrase par : *Osez...* Une autre souligne qu'il n'est pas toujours facile de travailler en équipe étant donné les différences chez les personnes mais, encore là, en ajoutant qu'il peut cependant être très enrichissant si tous se respectent.

Plusieurs enseignantes envisagent avec optimisme le travail en équipe-cycle avec leurs collègues, puisque leurs expériences sont bonnes : *[...] je fais partie d'une équipe où les personnes sont impliquées, vaillantes et soucieuses de faire un travail de qualité. [...] ce sont des personnes dynamiques, proches des enfants et qui font de leur mieux*. Ou encore : *Je travaille dans un milieu où l'équipe travaille beaucoup en collaboration, il y a beaucoup de partage d'idées. C'est une grande richesse*. Les quelques réticences que nous avons relevées visent l'attitude réservée de certaines personnes et se rapportent au fait que trop d'enseignantes sont encore trop individualistes. Une autre déplore que tous [ses] collègues ne [soient] pas rendus au même point. Qu'il y a de [ses] collègues qui ne

*veulent pas modifier des choses dans leur enseignement et qu'il y a un grand manque de respect chez certains. Une autre enseignante relève la difficulté d'imposer un travail d'équipe entre collègues [...]. Et si c'est imposé, on arrive seulement à élargir le fossé entre les personnes. Pour terminer sur une note plus optimiste, nous préférons citer le témoignage de cette enseignante :*

*Certaines de mes collègues m'invitent au dépassement et me donnent beaucoup de motivation. Je crois que je dois regarder en avant et ne pas me laisser abattre par des personnes pour qui les relations interpersonnelles sont plus difficiles. Je crois qu'il y a toujours l'humour qui nous permet de passer au travers.*

### *2.3.12. Conclusion pour la troisième partie du questionnaire*

La recension des réponses que les divers personnels scolaires ont données aux mises en situation autorise à penser que le travail en équipe-cycle est parti sur une bonne voie dans les écoles participantes. La majorité des personnes manifestent une ouverture au changement, tout en émettant des restrictions qui montrent leur réalisme. Le seul point qui nous semble un peu faible est la réticence à effectuer des réflexions qui ne débouchent pas sur des résultats quasi immédiats. Nous croyons que les personnes qui sont prêtes à s'engager dans de telles réflexions appuyées sur des bases théoriques devraient tenter de convaincre les personnes plus hésitantes. Le fait d'avoir une posture théorique assez claire facilite l'analyse des situations de la vie scolaire courante. De plus, comme toute personne se construit une position idéologique au fil des ans, il est pertinent de mieux connaître cette position pour pouvoir soit la changer si elle n'est pas productive, soit la compléter par la confrontation à des situations nouvelles.

## **3. Utilisation de l'analyse pour l'intervention**

Chacune des parties du questionnaire pourrait être utilisée pour faire réfléchir des personnes accompagnées à la possibilité d'actualiser le travail en équipe-cycle dans les milieux. En ce qui concerne la première partie, qui porte sur les attentes et les craintes relatives à l'engagement dans le travail en équipe-cycle, nous proposons la grille qui suit (voir le tableau 3.4 de la page suivante) afin d'organiser les idées des membres de l'équipe et ainsi favoriser une discussion structurée. Cette grille sert à classer les différentes attentes et craintes

qui ont émergé des réponses de la première partie. Cette classification sert à élaborer des questions sur chacun des aspects et à les aborder en équipe-cycle, lors de la rencontre en cours ou lors d'une rencontre subséquente. Il se peut que d'autres catégories émergent ; il suffit de les ajouter.

**TABLEAU 3.4. Catégories d'attentes et de craintes relativement au travail en équipe-cycle**

Attentes concernant :	Explications
Temps	Celui qu'il faut trouver pour travailler en équipe-cycle.
Qualités	Celles qui favorisent le travail en équipe : par exemple l'écoute, le respect des autres, l'engagement, la disponibilité ou la réceptivité.
Conditions	Celles qui assurent l'actualisation du travail d'équipe, par exemple la franche communication, la création d'un climat positif, l'organisation efficace ou la planification.
Contenu	C'est ce que l'équipe produit : le partage et la création de connaissances, d'informations, d'idées, d'activités, de façons de faire, d'outils, etc.
<i>Autres</i>	<i>On trouvera sans doute d'autres catégories d'attentes.</i>
Craintes	Explications
Participation des individus à l'équipe	On craint le manque d'engagement et de disponibilité.
Ordre personnel	Il s'agit des craintes qu'a une personne de ne pas être à la hauteur par rapport aux autres membres de l'équipe.
Fonctionnement de l'équipe	On craint de ne pas pouvoir résoudre les divergences, les conflits.
Charge de travail	On craint que la participation à l'équipe augmente sensiblement la tâche de travail.
Instauration d'une « pensée unique »	On pense que les membres de l'équipe doivent viser et atteindre une unanimité ou une uniformisation qui brime les libertés individuelles.
Prise en compte d'aspects théoriques	On craint que le travail de l'équipe ne porte que sur la théorie sans déboucher sur des aspects pratiques.
<i>Autres</i>	<i>On trouvera sans doute d'autres catégories de craintes.</i>

On peut transcrire la grille sur un grand carton comportant trois colonnes, les deux qui apparaissent ici ainsi qu'une plus large où l'on peut transcrire les phrases ou les expressions relevées dans les réponses fournies par les personnes présentes.

Avec la deuxième partie du questionnaire, nous avons réalisé une activité interactive-réflexive avec le groupe de personnes accompagnatrices (plus de 25 personnes) participant à notre projet. Voilà les étapes de réalisation de cette activité.

- 1) Nous avons demandé de prédire les résultats relativement aux pourcentages de réponses en combinant les « assez » et les « beaucoup » pour chacun des énoncés, dans une grille comme celle présentée à l'annexe 1.
- 2) Nous avons ensuite présenté la structure du questionnaire (voir Lafortune, 2004b, chap. 2) et les résultats obtenus sous la forme de diagrammes à bâtons (voir l'annexe 2). En comparant les anticipations des réponses et les résultats compilés, nous avons obtenu des réactions comme les suivantes : *Nous, on l'avait évalué à 75 % et le sondage nous donne 44 %. Ça nous a surpris beaucoup. [...] Il y a eu des écarts très prononcés. De façon générale, on a sur-évalué ce qui est là.* Cette étape a été assez longue à réaliser, mais généralement il n'y a pas autant de résultats et l'équipe-cycle est beaucoup plus restreinte, ce qui diminue le temps de discussion. Cependant, si plusieurs interrogations émergent, il peut être intéressant d'en garder une partie pour des rencontres ultérieures.

La troisième partie du questionnaire n'a pas été utilisée dans cette rencontre, mais nous pensons que les mises en situation peuvent servir d'élément déclencheur de discussions. Le choix des mises en situation soumises au groupe pourrait être fait en tenant compte de la problématique propre à ce groupe.

## ■ Conclusion et discussion

Dans ce chapitre, nous avons analysé les réponses données à un questionnaire portant sur le travail en équipe-cycle (voir Lafortune, 2004b, pour les fondements du questionnaire). Cette analyse nous amène à approfondir les sept aspects suivants : 1) l'ouverture au travail en équipe-cycle, 2) le temps lié à la charge de travail, 3) la recherche ou

la crainte d'une « pensée unique », 4) la confrontation ou l'affrontement, 5) la difficulté d'observer et de rétroagir à des collègues, 6) les perceptions plus ou moins positives de l'arrivée d'une nouvelle personne et 7) le désir d'avoir du « concret ». Nous traitons de chacun de ces aspects en lien avec l'accompagnement d'équipes-cycle.

**Ouverture au travail en équipe-cycle.** L'ouverture à l'égard du travail en équipe-cycle semble une attitude très importante à avoir pour que l'équipe-cycle fonctionne bien et que les réflexions collectives conduisent à des actions pensées et réalisées en équipe. Cependant, cette condition n'est pas toujours assurée étant donné les expériences passées des personnes accompagnées. Ainsi, les personnes accompagnatrices d'équipes-cycle devraient être mises au courant de cette situation pour préparer les interventions en tenant compte des affinités, mais aussi des animosités plus ou moins prononcées. On peut donc présumer que l'accompagnement d'une équipe-cycle est un cas presque unique même si des expériences d'accompagnement peuvent se révéler très utiles.

**Temps lié à la charge de travail.** Des craintes liées à l'organisation du temps susceptible de mener à une surcharge de travail émergent lors de toutes les rencontres portant sur le travail en équipe-cycle. Si le travail en équipe-cycle ne mène pas à un changement profond des pratiques, il est presque assuré qu'il engendrera une surcharge de travail. Le travail en équipe-cycle est essentiel à la mise en place de véritables cycles d'apprentissage ; ce travail ne doit pas s'ajouter aux pratiques habituelles, mais faire en sorte que les pratiques changent. Un tel changement suppose que la préparation de cours est partagée, ce qui entraîne à plus ou moins long terme un allègement de tâche, surtout en ce qui concerne la responsabilité de l'évaluation des élèves, laquelle crée toujours une forme de tension (devant les parents surtout). Cette tension s'atténuera vraisemblablement si la responsabilité devient collective.

**Recherche ou crainte d'une « pensée unique ».** Dans les propos analysés, il y a parfois l'idée de chercher à uniformiser les idées des membres d'une équipe-cycle ; d'autres fois, les personnes répondantes montrent une ouverture à la diversité des façons de penser. Dans une perspective socioconstructiviste, nous ne pouvons préconiser la recherche d'une « pensée unique », car cela va à l'encontre de l'idée que les individus structurent leurs apprentissages et leur pensée à partir d'expériences antérieures. Cependant, en équipe-cycle, on peut y avoir assister à un partage de ces différentes façons

de penser, ce qui peut contribuer à alimenter les idées des autres, à se comprendre mutuellement, mais surtout à mettre à profit toutes ces façons de faire et de penser pour créer collectivement.

**Confrontation ou affrontement.** La crainte de l'affrontement est perceptible dans divers propos et de façon plus ou moins explicite. Il est vrai que l'affrontement vu comme une bataille contre un adversaire n'est pas recherché, alors que les confrontations qui suscitent la réflexion et la remise en question sont souhaitables. Ces confrontations qui suscitent des déséquilibres cognitifs sont essentielles pour mener à un changement de croyances et de pratiques et pour atteindre une certaine harmonie même dans la diversité.

**Difficulté d'observer et de rétroagir à des collègues.** Un aspect qui ressort fortement et qui ne surprend pas concerne la difficulté d'envisager la possibilité d'observer un collègue ou d'être observé par lui et surtout de rétroagir à sa façon de faire. Les réponses aux énoncés relatifs à cet aspect montrent le peu d'habitude de le faire et le peu d'intérêt pour de telles activités. Pourtant, lorsqu'une personne formatrice intervient auprès d'une équipe-cycle, elle est observée autant dans sa façon de faire que dans le contenu de la formation. Si les personnes accompagnatrices laissent de la place à l'observation et incitent à la rétroaction, elles créeront une ouverture à cette possibilité entre collègues d'une même équipe-cycle.

**Intégration d'une nouvelle personne à une équipe-cycle.** L'arrivée d'une nouvelle personne dans une équipe-cycle suscite des points de vue diversifiés. D'une part, cette situation est perçue négativement, car elle risque de retarder le travail déjà amorcé en équipe. D'autre part, elle est perçue positivement, car une nouvelle personne apporte d'autres idées, suscite la discussion et peut modifier la dynamique. Ces deux pôles d'intérêt montrent l'importance d'aborder cette problématique en équipe-cycle même dans un moment où il n'est pas prévu qu'une telle personne ait à s'intégrer à une équipe. Si on le fait en dehors d'une situation précise, cela diminue l'émergence d'émotions défavorables à l'action collective et favorise l'intégration d'une nouvelle personne lorsque cela se présente.

**Désir d'avoir du « concret ».** Enfin, nous constatons que les personnes travaillant dans les milieux scolaires désirent avoir du « concret ». Cependant, il n'est pas toujours évident de savoir en quoi consiste ce « concret ». Une clarification en équipe-cycle du sens

donné à « avoir du concret » pourra montrer que les interprétations diffèrent d'une personne à l'autre. De plus, une réflexion sur l'intégration d'éléments théoriques dans les discussions à propos d'approches pédagogiques s'impose. Une alliance théorie-pratique risque de faire cheminer une équipe-cycle vers un changement que l'on pourra expliquer.

Pour terminer, nous aimerions faire remarquer que les écueils du travail en équipe-cycle sont relevés par les personnels scolaires enseignants, et cela est compréhensible, car ce sont eux qui auront à le vivre. C'est pourquoi les personnes accompagnatrices qui n'interviennent pas dans un groupe-classe ont intérêt à tenir compte des pratiques passées, de même que des craintes explicites ou implicites, afin de créer un climat d'accompagnement propice aux échanges et aux confrontations, et ce dans l'harmonie.

## Bibliographie

- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004a). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2004b). « Questionnaires portant sur le travail en équipe-cycle : fondements et suggestions d'utilisation », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 19-52.
- LAFORTUNE, L. (2004c). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 94-144.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, C. (1999) *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, MEQ.

## **Annexe 1**

### **POUR LA COMPILATION DES RÉPONSES**

### **AU QUESTIONNAIRE PORTANT**

### **SUR LE TRAVAIL EN ÉQUIPE-CYCLE**

Énoncés	Ce que j'ai déjà fait	Ce que je suis prêt ou prête à faire
	Assez Beaucoup %	Assez Beaucoup %
1 Donner des informations à propos d'élèves particuliers.		
2 Élaborer des examens ou des évaluations ensemble.		
3 Discuter à propos d'idées pédagogiques.		
4 Observer un collègue et être observé par lui (s'interobserver).		
5 Élaborer des activités pédagogiques en équipe.		
6 Analyser en équipe des expériences réalisées par tous les membres de l'équipe.		
7 Discuter à propos de certains élèves.		
8 Élaborer en équipe des projets complexes portant sur des contenus scolaires s'étalant sur plus d'une journée.		
9 S'échanger des idées d'activités.		

Énoncés	Ce que j'ai déjà fait	Ce que je suis prêt ou prête à faire
	Assez Beaucoup %	Assez Beaucoup %
10 Donner de la rétroaction sur des observations faites dans la classe d'un collègue.		
11 Essayer des activités en classe que les autres membres de l'équipe expérimentent aussi.		
12 S'échanger des examens ou des évaluations.		
13 Discuter à propos du matériel scolaire (livres, jeux, outils, activités, etc.).		
14 Faire corriger les évaluations de mes élèves par un collègue.		
15 Planifier ensemble des sorties éducatives.		
16 S'échanger du matériel déjà élaboré.		
17 Discuter de demandes de la direction avant d'y donner suite.		
18 Recevoir de la rétroaction sur des observations réalisées dans sa classe par un autre collègue.		
19 Choisir les manuels scolaires ensemble.		
20 Enseigner en équipe ( <i>team-teaching</i> ) dans une même classe.		

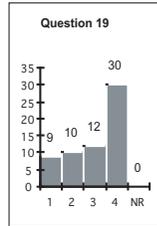
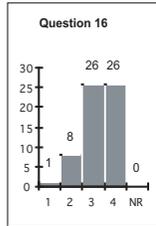
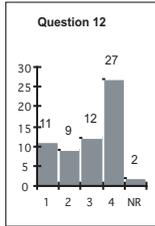
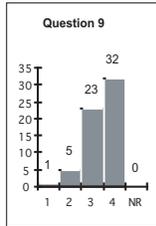
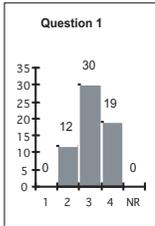
Annexe 2

DIAGRAMMES À BÂTONS

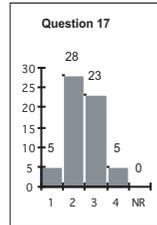
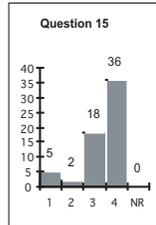
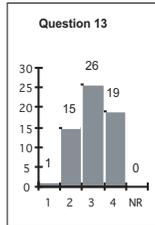
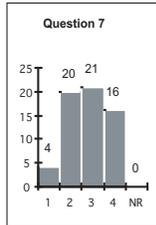
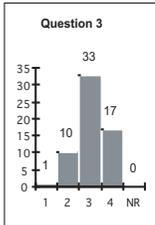
PRÉSENTANT LES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE SELON LES NIVEAUX

CE QU'ILS ONT DÉJÀ FAIT

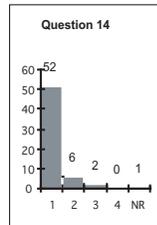
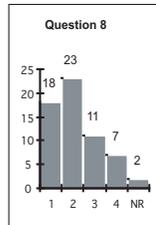
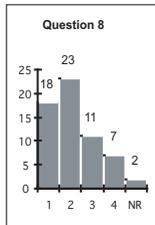
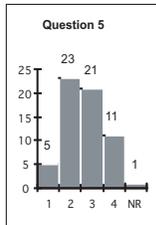
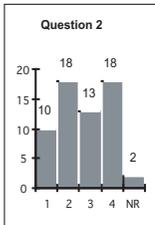
Niveau 1 – Transmettre et échanger.



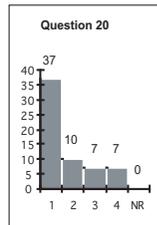
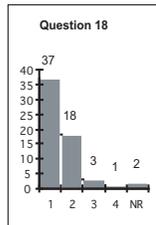
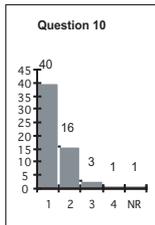
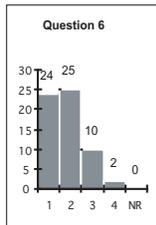
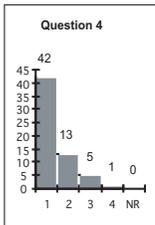
Niveau 2 – Discuter.



Niveau 3 – Élaborer ensemble.

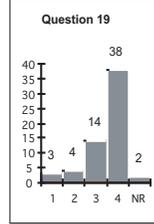
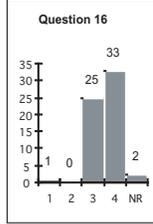
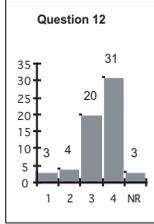
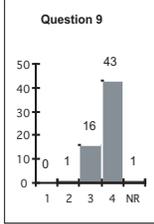
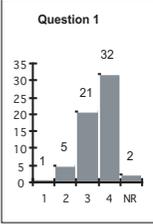


Niveau 4 – S’interobserver et analyser ensemble.

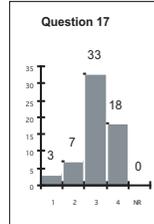
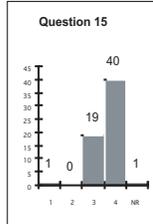
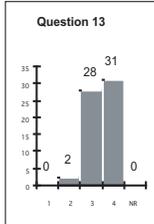
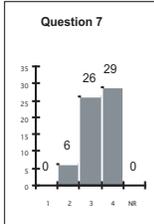
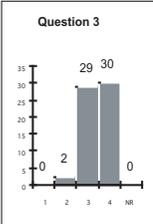


**CE QU'ILS SONT PRÊTS ET PRÊTES À FAIRE**

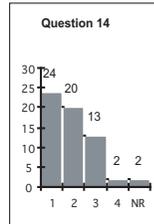
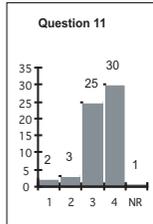
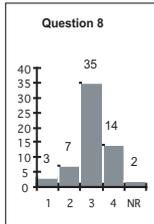
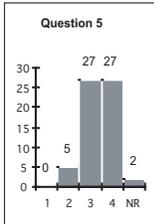
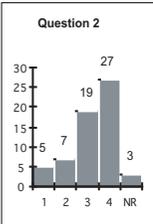
**Niveau 1 – Transmettre et échanger.**



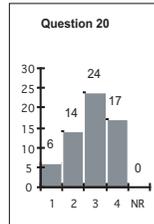
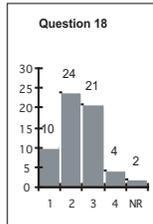
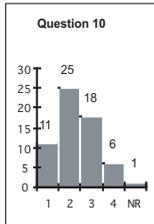
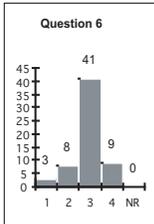
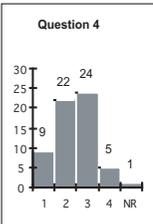
**Niveau 2 – Discuter.**



**Niveau 3 – Élaborer ensemble.**

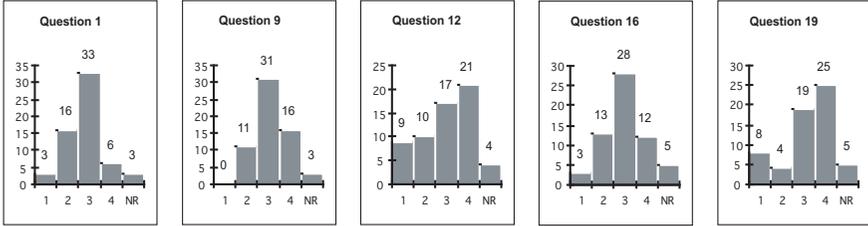


**Niveau 4 – S’interobserver et analyser ensemble.**

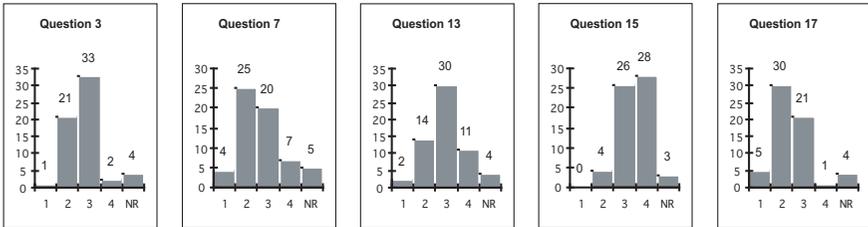


**CE QU'ILS VOIENT CHEZ LEURS COLLÈGUES**

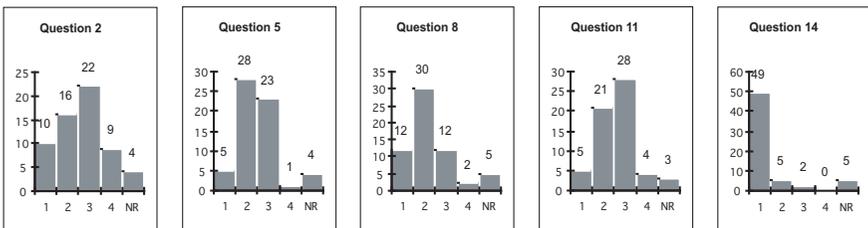
**Niveau 1 – Transmettre et échanger.**



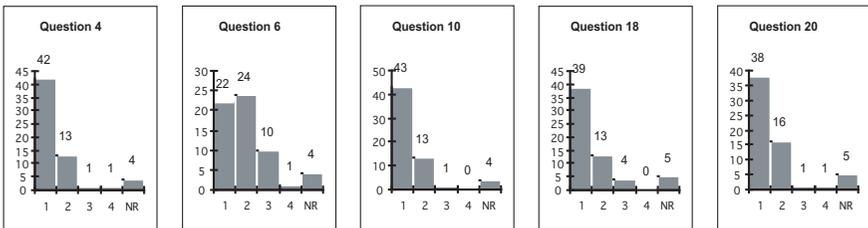
**Niveau 2 – Discuter.**



**Niveau 3 – Élaborer ensemble.**



**Niveau 4 – S'interobserver et analyser ensemble.**





E

I

T

R

A

P



**CROYANCES  
ET PRATIQUES POUR  
L'ENSEIGNEMENT  
ET L'APPRENTISSAGE**

**Questionnaires et analyse**





# **Croyances et pratiques**

## **Deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion**

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

*CIRADE*

*[louise\\_lafortune@uqtr.ca](mailto:louise_lafortune@uqtr.ca)*



Pour amorcer un travail d'équipe avec des collègues du primaire à l'université, nous pensons qu'une réflexion collective à propos des croyances et des pratiques pédagogiques est essentielle pour se connaître soi-même et pour connaître les autres et ainsi pouvoir comprendre les différents points de vue. C'est dans cette perspective que nous avons élaboré un questionnaire portant sur les croyances (« Ce que je pense ») et un autre sur les pratiques (« Ce que je fais »); ces questionnaires ont servi dans le cadre d'un projet de recherche-formation-intervention portant sur le travail en équipe-cycle décrit dans Lafortune (2004a) et pouvant être utilisé dans une autre recherche ou dans une perspective de formation ou d'autoréflexion.

L'élaboration d'un questionnaire sur les croyances et les pratiques a été réalisée à partir d'un projet de recherche où des enseignantes et enseignants ont utilisé une approche pédagogique dans laquelle ils guident les élèves au plan cognitif dans leur apprentissage des mathématiques. Cette recherche était axée sur l'étude de l'évolution des croyances et des pratiques liées à l'enseignement des mathématiques (Franke, Fennema et Carpenter, 1997). Nous avons adapté les réflexions issues de cette recherche aux croyances et aux pratiques liées à l'enseignement et à l'apprentissage de façon plus générale.

Pour comprendre la structure des deux questionnaires et l'analyse des données de recherche réalisée dans les chapitres 5 et 6 (Lafortune, Doudin, Martin et Moreau, 2004a et b), nous présentons le cadre théorique sur lequel sont basées l'élaboration des questionnaires ainsi que leur structure.

En ce sens, nous présentons notre vision d'une approche socio-constructiviste. Suivront des définitions des termes croyances et pratiques ainsi que diverses formes que peuvent prendre les changements de croyances et de pratiques. Nous présentons divers niveaux de croyances et de pratiques relativement aux dimensions cognitive et métacognitive. Pour terminer ce chapitre, nous proposons des perspectives d'utilisation de ces questionnaires dans des démarches d'accompagnement des personnels scolaires; des propositions se rapportant plus particulièrement au travail en équipe-cycle sont décrites dans les deux prochains chapitres.

## **1. Approche socioconstructiviste : des explications**

Dans une approche socioconstructiviste, Lafortune (2004a) et Lafortune et Deaudelin (2001a) considèrent que l'élève structure ses connaissances de façon active en interaction avec les autres. Telle qu'elle est conçue, cette approche doit tenir compte des différentes dimensions de la personne (cognitive, métacognitive, affective et sociale). Dans ce contexte, les enseignantes et enseignants devraient reconnaître que les élèves peuvent apprendre sans un enseignement direct, que les concepts et les habiletés sont construits dans des situations ayant du sens pour les élèves et que leur processus de pensée individuel et collectif influence et modifie l'enseignement.

Cette conception d'une approche socioconstructiviste utilise la métacognition pour favoriser la compréhension et l'intégration des apprentissages ; elle se traduit en classe par des interventions sur la dimension métacognitive en favorisant l'expression du processus d'apprentissage des élèves dans différentes situations. Cette façon de procéder montre le degré de compréhension et d'intégration des élèves (dimension cognitive) et rend les élèves cognitivement actifs, ce qui peut les stimuler à apprendre et favoriser une augmentation de la confiance en soi (dimension affective). Enfin, elle suscite des interactions significatives tels des conflits sociocognitifs qui peuvent faire évoluer les conceptions, mais aussi les convictions et préjugés (dimension sociale). Puisque dans le questionnaire nous nous limitons aux dimensions cognitive et métacognitive, nous n'abordons que ces deux dimensions également dans le présent texte après avoir précisé le sens des termes croyances et pratiques.

## **2. Croyances et pratiques<sup>1</sup>**

Avant de fournir des explications sur les croyances entretenues à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage et sur les pratiques utilisées, nous présentons des définitions de ces concepts.

---

1. La description des fondements du questionnaire utilise plusieurs éléments du texte de Lafortune et Fennema (2003).

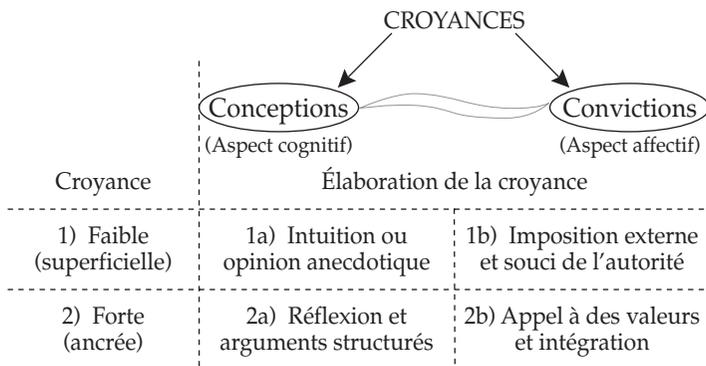
## **2.1. Croyances**

Une croyance à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage est un énoncé qui est tenu pour réel, vraisemblable ou possible. Une croyance peut être une conception ou une conviction. Si elle est une conception, elle renvoie davantage à la dimension cognitive. Une affirmation de ce type vise la façon d'apprendre des élèves ou la façon de leur enseigner pour qu'ils comprennent. Par exemple, un énoncé qui serait une conception pourrait être : « les élèves structurent leurs connaissances différemment ». Si une croyance est une conviction, elle renvoie plutôt à la dimension affective. Un énoncé de ce type pourrait être : « les élèves ont besoin d'un enseignement explicite de stratégies ». Une telle croyance est plus liée à la relation qu'on peut entretenir avec les élèves. Signalons qu'il n'est pas toujours facile de préciser si une croyance est une conception ou une conviction, car plusieurs croyances sont basées sur ces deux composantes (cognitive et affective).

Une croyance peut être faible (superficielle) ou forte (ancrée).  
1) Si elle est faible ou superficielle, 1a) la croyance est peu argumentée ; elle peut mener à une application des techniques proposées. Ce type de croyance peut être basé sur des intuitions ou des opinions anecdotiques. 1b) Les croyances peuvent également être imposées de l'externe et tenir compte de l'autorité ou être influencées par elle. Cette forme de croyances peut être changée sans nécessairement que ce soit de façon solide et permanente. 2) Si une croyance est forte et donc ancrée, 2a) elle peut être réfléchi et basée sur des arguments. La croyance s'articule alors dans une structure ou une organisation de ses propres croyances, et les actions posées peuvent être davantage en lien avec les croyances de la personne. Ces croyances sont assez difficiles à changer. Cependant, comme elles sont basées sur des arguments, elles peuvent être remises en question par des conflits sociocognitifs. 2b) Les croyances fortes et ancrées peuvent être intégrées, faire partie en quelque sorte de la personne. Elles font appel à des valeurs ; elles sont profondes et très difficiles à ébranler. Paradoxalement, des croyances fortes et ancrées sont rarement basées sur des arguments solides (voir la figure à la page suivante).

Cette conception des croyances est représentée par le modèle qui suit.

## Conceptions, croyances et convictions



Même si, dans la figure ci-dessus (tirée de Lafortune et Fennema, 2003), nous donnons l'impression que les croyances peuvent être catégorisées dans des cases étanches, nous savons que des nuances peuvent être apportées et qu'une même croyance peut faire partie de catégories différentes selon le sens donné par la personne concernée.

### 2.2. Pratiques

Les pratiques de l'enseignement correspondent à la mise en application de manières de procéder (Legendre, 1993). Ces pratiques sont influencées par différents courants théoriques comme le socioconstructivisme, le cognitivisme et la psychologie cognitive ou le béhaviorisme. La notion de pratiques de l'enseignement est très large ; elle peut être définie en tenant compte de divers facteurs, dont les intentions poursuivies, les actions posées, les approches sous-jacentes, les attitudes adoptées et les effets escomptés.

En effet, selon nous, une pratique adoptée découle généralement d'intentions poursuivies, explicitées ou non. Nous pensons qu'il est préférable que ces intentions soient précisées afin de pouvoir en discuter et de les mettre en relation avec les actions posées. Ces actions renvoient à la description de ce qui est réellement réalisé en classe. Cette description n'est pas toujours simple à faire (Vermersch, 1994), surtout si l'on cherche à éviter les jugements et l'évaluation de l'action (*cela s'est bien passé*) et un jugement des réactions des élèves (*les élèves ont aimé ça*). Ces actions découlent ou se rapprochent de différentes

approches pédagogiques comme l'apprentissage coopératif, la Philosophie pour enfants, l'enseignement stratégique... La mise en application d'une même approche pédagogique ne se fait pas de la même façon par toutes les personnes. Des adaptations sont nécessaires et les attitudes de chacun et chacune influencent grandement les façons de procéder, ce qui peut avoir un effet chez les élèves. Ces effets sont souvent analysés dans le cadre de recherches ; ils dépendent de l'application d'une approche pédagogique, des attitudes adoptées, mais aussi du contexte et de l'environnement pédagogique. Notons en outre que les actions des enseignantes et enseignants peuvent différer même si les intentions sont semblables.

### **2.3. Croyances avant pratiques ou pratiques avant croyances ?**

On peut s'interroger à savoir si les croyances changent avant les pratiques ou si un changement de pratiques entraîne un changement de croyances. De même, on peut se demander s'il est préférable d'intervenir pour changer les pratiques avant de tenter de modifier les croyances ou de faire l'inverse.

Ainsi, pour valider le questionnaire que nous proposons dans ce chapitre, nous nous sommes demandé si nous allions d'abord nous enquérir des croyances du personnel scolaire ou de ses pratiques. Après réflexion, nous avons résolu de commencer par les pratiques, car nous savions que les enseignantes et enseignants s'expriment plus aisément sur ce sujet. Le processus de validation nous a permis de nous rendre compte qu'en interrogeant les sujets sur leurs pratiques d'abord, leurs réponses n'avaient pas à être en concordance avec leurs croyances. Concrètement, poser des questions sur les pratiques (ce que je fais) puis sur les croyances (ce que je pense) s'est révélé profitable, car cela a permis de sensibiliser plusieurs personnes à l'importance d'avoir des pratiques qui concordent avec leurs croyances. Par exemple, une enseignante qui a répondu qu'elle ne mettait pas ses élèves en situation d'autoévaluation s'est rendu compte qu'elle manquait de cohérence, puisque, dans un deuxième temps, elle répondait qu'elle croyait en l'importance de l'autoévaluation. Cette réflexion soulève la question de la pertinence d'agir sur les pratiques avant de se préoccuper des croyances.

## 2.4. Prémisses favorisant des changements

Franke, Fennema et Carpenter (1997) proposent certaines prémisses afin de favoriser des changements à propos des croyances et des pratiques des enseignantes et enseignants. Sur le plan des croyances, ces auteurs soulignent qu'il est important de croire que des élèves arrivent en classe en ayant déjà construit certaines connaissances et que ces connaissances influencent leur façon de réaliser des tâches ou de vivre des situations d'apprentissage. Pour compléter cette première prémisses, il est nécessaire d'accepter que l'on apprend des élèves et que ce que l'on apprend d'eux devrait influencer le contenu et la forme de l'enseignement.

Sur le plan des pratiques, ces mêmes auteurs proposent trois dimensions à respecter et à adapter selon les contextes. 1) La première dimension consiste à donner l'occasion aux élèves d'aborder des situations d'apprentissage en utilisant les stratégies de leur choix ; c'est une façon de permettre aux élèves de s'engager dans la tâche. 2) La deuxième vise l'écoute de la pensée des élèves en situation d'apprentissage ; cela signifie qu'il faut laisser le temps aux élèves d'exprimer leurs processus mentaux sans être interrompus. 3) La troisième dimension consiste à utiliser ce qu'on apprend des élèves afin d'organiser son enseignement ; cela signifie qu'il faut placer les élèves dans des situations d'apprentissage et les observer pour tenter de comprendre leurs démarches, ce qui amène l'enseignant ou l'enseignante à poser des questions mieux adaptées à la situation.

Au-delà des croyances et des pratiques qui favorisent le changement, il importe que les enseignantes et enseignants connaissent des éléments théoriques sur le processus d'apprentissage des élèves et, surtout, différentes stratégies de résolution de situations plus ou moins complexes et inédites que les élèves peuvent utiliser. Le fait de relier ses connaissances pratiques à des éléments théoriques permet une meilleure intégration et une plus grande cohérence entre théorie et pratique.

Les définitions de croyances et pratiques et ces prémisses favorisent la compréhension des quatre niveaux des dimensions cognitive et métacognitive qui servent de fondements à l'élaboration des questionnaires dont la structure est proposée plus loin dans ce chapitre.

### **3. Aspects cognitifs : quatre niveaux de croyances et de pratiques**

Franke, Fennema et Carpenter (1997) proposent quatre niveaux de nature cognitive pour étudier les croyances et les pratiques liées à l'enseignement des mathématiques (voir également Lafortune et Fennema, 2003). Les explications relatives à ces niveaux sont adaptées aux conceptions et aux pratiques concernant l'enseignement et l'apprentissage en général. De plus, on perçoit une évolution des croyances et des pratiques qui mènent à l'adoption d'une perspective constructiviste, car les élèves y sont vus comme des individus. Notre vision est différente, puisqu'elle offre une perspective socioconstructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage.

Nous fournissons quelques explications des niveaux 1 et 4. Nous nous attarderons par la suite à l'ensemble des quatre niveaux. La dimension cognitive pose comme premier niveau celui où l'enseignante ou l'enseignant veut contrôler sa classe, veut que les élèves procèdent de la façon qu'il leur a montrée et croit que les élèves ont besoin d'un enseignement explicite pour apprendre et pour réaliser des tâches scolaires. Au quatrième niveau, l'enseignante ou l'enseignant responsabilise ses élèves, les place en situation de construire leurs connaissances de façon autonome, favorise le partage des différentes façons de procéder et accepte très facilement que les élèves ne procèdent pas de la manière qu'il leur a montrée. On peut remarquer que d'un niveau à l'autre on passe d'une conception non constructiviste à une conception socioconstructiviste de l'apprentissage.

#### **3.1. Niveau 1 – Applications des connaissances**

Les enseignantes et enseignants du premier niveau considèrent que les élèves apprennent à partir de l'application de procédures ou de l'utilisation de connaissances qui leur ont été enseignées. Ils s'expriment donc davantage à propos de ce qui doit être enseigné aux élèves qu'à propos de leur processus d'apprentissage.

##### *Croyances*

À ce niveau, un enseignant ou une enseignante ne croit pas que les élèves de sa classe puissent réaliser des tâches qui ne leur ont pas été enseignées. Cela signifie qu'il croit que ses élèves vont accomplir des tâches à peu près tous de la même façon et que cette façon sera celle

qui leur aura été enseignée. Ce type d'enseignants et enseignantes utilisent peu ce qu'ils savent de leurs élèves, se fiant plutôt à des experts pour décider quoi enseigner et comment le faire. Les guides d'enseignement leur sont indispensables.

### *Pratiques*

Une enseignante ou un enseignant du premier niveau ne donne pas l'occasion aux élèves de réaliser des tâches en utilisant ses propres stratégies ou ne leur demande pas comment ils procèdent. De tels enseignants et enseignantes montrent des procédures (techniques, trucs, etc.) aux élèves et s'attendent à ce qu'ils les utilisent. Ils les interrogent pour savoir s'ils sont capables de reproduire les procédures enseignées. Pour eux, la reproduction d'une démarche en étapes est synonyme de compréhension. Ils demandent aux élèves de montrer leur travail aux autres plutôt dans une perspective de pratique (s'exercer à le faire) et n'utilisent pas ce qu'ils connaissent du processus de pensée des élèves dans leurs décisions relatives à leur enseignement. Par exemple, ce sont des enseignants et enseignantes qui utilisent les manuels scolaires de façon systématique en suivant l'ordre de présentation des concepts et en demandant aux élèves de faire les exercices tels qu'ils sont prescrits dans le manuel ou le guide ou les cahiers. Ces personnes enseignantes ont peu d'autonomie dans leur utilisation du matériel proposé.

## **3.2 Niveau 2 – Début d'acceptation de différentes stratégies**

Au deuxième niveau, l'enseignante ou l'enseignant commence à voir les élèves comme étant capables d'utiliser leurs connaissances pour gérer de nouvelles situations d'apprentissage. Ces personnes enseignantes estiment que les élèves peuvent réaliser des tâches de différentes façons et croient que chaque solution ou résultat correspond au développement de la compréhension des élèves.

### *Croyances*

Les enseignants et enseignantes du deuxième niveau acceptent l'idée que les élèves puissent réaliser des tâches sans un enseignement explicite de procédures ou stratégies. Ils pressentent qu'il est possible d'avoir une variété de solutions et envisagent d'élargir le type de tâches qu'ils demandent. Cependant, ils ne sont pas convaincus qu'ils

n'ont pas à montrer aux élèves comment faire. Ils croient que certaines conditions sont nécessaires pour laisser faire un peu les élèves. Ainsi, il leur semble essentiel de suggérer une stratégie ou de donner des indices de la procédure à suivre. Par exemple, un enseignant ou une enseignante pourrait dire : « Je laisserai les élèves faire à leur façon jusqu'en décembre, mais je devrai éventuellement leur montrer comment faire. » Ces enseignants classent promptement les élèves et pensent, par exemple, qu'on doit dire comment faire à un élève qui a de la difficulté. En outre, ils sont d'avis que différentes façons de faire peuvent « mêler » les élèves, surtout ceux qui ont de la difficulté.

### *Pratiques*

Les enseignants et enseignantes du deuxième niveau donnent parfois l'occasion aux élèves de réaliser des tâches à leur façon et leur demandent comment ils ont fait ; mais ils ne le font pas de façon systématique. Ils considèrent que susciter l'expression des processus de pensée des élèves est parfois utile et, d'autres fois, ils montrent aux élèves une procédure et s'attendent à ce qu'ils l'utilisent pour des tâches particulières. Lorsqu'ils laissent les élèves s'exprimer, c'est pour leur donner l'occasion de partager plutôt que pour se donner une occasion de mieux comprendre les stratégies des élèves. Par exemple, ces enseignants et enseignantes peuvent interrompre les élèves avant qu'ils aient fini de décrire leurs stratégies ou les amener à adopter une façon de faire plus ou moins cohérente avec ce qu'ils viennent de présenter.

### **3.3. Niveau 3 – Début d'autonomie dans la réalisation d'une tâche**

Les enseignants et enseignantes du troisième niveau se rendent compte que les élèves peuvent réaliser par eux-mêmes différentes tâches et ils reconnaissent que les façons de faire, les solutions, les résultats ou les productions varient selon la structure de la tâche demandée.

### *Croyances*

Les enseignants et enseignantes du troisième niveau croient que les élèves peuvent réaliser des tâches sans qu'une stratégie particulière soit assignée à cette tâche. Même s'ils croient à certaines exceptions, il

y en a peu. Ils croient que différents élèves vont réaliser une même tâche de différentes façons et que différentes tâches vont exiger différentes stratégies. Ils croient qu'il est bénéfique pour les élèves de réaliser des tâches à leur façon, car cela a ainsi plus de sens pour eux et ils veulent qu'ils comprennent réellement ce qu'ils font. Ces personnes enseignantes commencent à penser que ce qu'elles apprennent de leurs élèves doit influencer ce qu'elles font en classe.

### *Pratiques*

Les enseignants et enseignantes du troisième niveau voient à ce que les élèves réalisent une même tâche de différentes façons et se rendent compte que les solutions ou les productions peuvent différer, même pour une tâche type, ayant une structure bien définie. Ces enseignants et enseignantes donnent non seulement différentes tâches à réaliser, mais aussi l'occasion de discuter des résultats et des productions. Ils commencent à entrer en interaction avec les autres élèves de la classe et peuvent apprendre d'eux. Ces enseignants et enseignantes écoutent les élèves lorsqu'ils décrivent leur processus de pensée. Généralement, dans divers contextes, ils donnent une tâche à faire, demandent de la réaliser et de décrire comment ils ont procédé. Cette routine se répète et il y a peu de changements quant au choix des tâches et aux questions posées. Ces personnes enseignantes savent quelles questions poser pour faire émerger le processus de pensée des élèves ; elles savent quand arrêter de poser des questions, mais ne saisissent pas toujours les occasions qui se présentent à elles.

### **3.4. Niveau 4 – Autonomie dans l'apprentissage<sup>2</sup>**

Les enseignants et enseignantes du quatrième niveau mettent à profit les connaissances qu'ils ont à propos du processus d'apprentissage de leurs élèves. Dans leur enseignement, ils utilisent ce qu'ils en connaissent et ils modifient leur enseignement en conséquence.

---

2. L'équipe de Franke, Fennema et Carpenter (1997) partage ce quatrième niveau en deux parties ; nous avons choisi pour notre part de considérer ce quatrième niveau comme un tout. De plus, nous y apportons une perspective socioconstructiviste, ce qui ne fait pas partie de la perspective de ces auteurs qui adoptent une perspective plutôt constructiviste.

Les enseignants et enseignantes du quatrième niveau croient que les élèves doivent influencer plusieurs décisions relatives à leur enseignement. Ils estiment que les élèves doivent avoir l'occasion de construire leur propre compréhension et que leur rôle consiste à créer un environnement propice à cette construction, c'est-à-dire qui permet aux élèves d'interagir avec les autres et de vivre des conflits sociocognitifs. Selon ces enseignants et enseignantes, le processus de pensée des élèves doit déterminer l'évolution de leur programme et la façon dont le personnel enseignant doit interagir individuellement avec les élèves. Les enseignants et enseignantes de ce niveau discutent des processus de pensée de leurs élèves ; ils savent comment un élève connaît et comment le processus de compréhension se développe. Ainsi, ils ont conçu des moyens pour construire leur enseignement à partir de ce qu'ils savent de leurs élèves et trouvé des façons de leur permettre de construire leur propre pensée, d'être en interaction avec les autres et de susciter des conflits sociocognitifs. Ces enseignantes et enseignants croient que les procédures et stratégies des élèves vont même jusqu'à modifier la planification de l'enseignement et justifient des ajustements en cours d'action.

### *Croyances*

Les enseignantes et enseignants du quatrième niveau croient non seulement que les élèves peuvent réaliser des tâches sans enseignement explicite, mais aussi que ce qu'ils apprennent du processus d'apprentissage de leurs élèves peut les aider à prendre des décisions pour modifier leur enseignement. Les élèves de ces enseignantes et enseignants les perçoivent comme des guides ou des personnes accompagnatrices qui les connaissent. Les personnes enseignantes sont à l'affût pour percevoir les moments où les élèves vivent des conflits cognitifs ou sociocognitifs afin de les faire émerger et de les utiliser pour favoriser l'apprentissage.

### *Pratiques*

Les enseignantes et enseignants du quatrième niveau se servent des informations qu'ils connaissent à propos du processus d'apprentissage de leurs élèves et prennent en considération la façon dont ceux-ci apprennent. Ces enseignantes et enseignants utilisent ce qu'ils savent à propos de leurs élèves pour organiser le contenu à maîtriser.

Ils n'interrogent pas toujours les élèves sur ce qu'ils viennent de leur présenter, mais posent davantage de questions ouvertes, adaptées à une variété de rythmes d'apprentissage<sup>3</sup>.

#### **4. Aspects métacognitifs : quatre niveaux de croyances et de pratiques**

Même si nous n'avons pas mené de recherches sur les croyances et les pratiques des enseignantes et enseignants par rapport aux aspects métacognitifs de l'apprentissage, nos travaux antérieurs (Lafortune et St-Pierre, 1994, 1996 ; Lafortune, 1998 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000 ; Lafortune et Deaudelin, 2001a et b) nous ont mené à faire une proposition.

La dimension métacognitive comporte également quatre niveaux, comme pour la dimension cognitive. Voici succinctement les niveaux 1 et 4 ; nous décrirons par la suite les quatre niveaux. Au premier niveau, la métacognition ne fait pas partie des préoccupations de la planification de cours. En classe, aucune activité n'est prévue pour favoriser le développement d'habiletés métacognitives. Au quatrième niveau, les planifications de cours sont principalement axées sur la construction d'habiletés métacognitives chez les élèves. Des interventions portant sur cette dimension de l'apprentissage sont intégrées harmonieusement aux autres activités d'apprentissage (Lafortune et Deaudelin, 2001b).

##### **4.1. Niveau 1 – Inutilité d'intervenir sur la métacognition**

Au premier niveau, les enseignantes et enseignants ne croient pas vraiment qu'une intervention portant sur la dimension métacognitive puisse aider les élèves à apprendre. Comme ils pensent que les élèves ont des processus d'apprentissage très semblables, ils ne voient pas la nécessité de connaître ces processus ou même de s'y intéresser.

---

3. Les résultats de la recherche visant à connaître les croyances et les pratiques des enseignants et enseignantes pour les mathématiques du début du primaire, apparaissent à la section 5 du texte de Lafortune et Fennema (2003).

### *Croyances*

Les enseignantes et enseignants du premier niveau croient que les élèves ont des processus d'apprentissage semblables et ils pensent connaître ces processus. Ils les généralisent facilement, sans vraiment s'attarder aux particularités. Ils ne conçoivent pas l'utilité d'en tenir compte dans leur enseignement. Par exemple, d'après eux, les élèves sont incapables de s'autoévaluer correctement et ils croient jouer un rôle indispensable dans le processus d'évaluation des élèves. De ce fait, ils ne peuvent voir l'autoévaluation comme un moyen pour favoriser l'apprentissage.

### *Pratiques*

Les enseignantes et enseignants du premier niveau n'invitent pas les élèves à partager leurs processus d'apprentissage dans une situation problème, c'est-à-dire à partager toutes les idées qui leur passent par la tête lorsqu'ils cherchent une solution ou réalisent une tâche (protocole de pensée à voix haute). Ils n'utilisent aucun moyen pour faire émerger les démarches mentales des élèves.

## **4.2. Niveau 2 – Interventions ponctuelles**

Les enseignantes et enseignants du deuxième niveau s'interrogent à propos de leurs pratiques et décident ou non, consciemment ou inconsciemment, de s'engager dans un processus de changement afin que leurs interventions développent davantage l'individu métacognitif. Ils croient que les élèves peuvent profiter de mieux se connaître au plan métacognitif dans la réalisation de différentes tâches. Cependant, ils ne savent pas trop comment intervenir en tenant compte de cette dimension de l'apprentissage et recourent plutôt à des moyens ponctuels qui ne font pas partie intégrante de leur enseignement.

### *Croyances*

Les enseignantes et enseignants à ce niveau soupçonnent que les élèves peuvent profiter de réflexions métacognitives. Ils envisagent la possibilité de tenir compte de cette dimension de l'apprentissage

pour mieux connaître leurs élèves et, surtout, pour les aider à mieux se connaître eux-mêmes. Ils pensent que ce processus de réflexion est plutôt individuel.

### *Pratiques*

À ce niveau, les enseignantes et enseignants font l'essai de façon sporadique d'activités axées sur le développement de la métacognition. Généralement peu intégrés à la démarche d'enseignement, ces essais prennent la forme d'arrêts ou de pauses systématisés qui, dans l'action, ne sont pas toujours adaptés à ce qui vient de se passer en classe.

### **4.3. Niveau 3 – Interventions habituellement planifiées**

Au troisième niveau, les enseignantes et enseignants commencent à s'approprier des interventions portant sur la métacognition ; ces dernières sont progressivement intégrées à leur pratique. Lors de la planification de l'enseignement, on a le souci d'intervenir sur la métacognition des élèves.

### *Croyances*

Les enseignantes et enseignants de ce niveau estiment que les élèves profitent d'interventions relatives à la métacognition et du partage des différents processus mentaux afin d'améliorer le leur. Les élèves leur semblent capables d'utiliser des éléments des démarches mentales pour les adapter à la leur. Cependant, ils ne pensent pas qu'il faille procéder ainsi pour tous les apprentissages, surtout lorsque certains contenus sont perçus comme étant complexes pour les élèves. Ils en viennent à penser que la connaissance de différentes démarches mentales pourrait les ébranler et nuire à leur démarche plus cognitive.

### *Pratiques*

À ce niveau, les enseignantes et enseignants recourent à des interventions axées sur la métacognition qui deviennent assez systématiques et élaborées ; elles sont graduellement intégrées à la pratique en ce sens qu'elles font de plus en plus partie de la structure même de leur enseignement. Les interventions portant sur la métacognition sont pensées en fonction du contenu à apprendre. Dans la pratique, cela

veut dire que les enseignantes et enseignants utilisent des interventions préparées qui respectent la cohérence entre les connaissances à construire et les compétences à développer.

#### **4.4. Niveau 4 – Interventions entièrement intégrées à la pratique**

Au quatrième niveau, les enseignantes et enseignants sont convaincus de l'importance d'intervenir sur la métacognition des élèves pour favoriser l'apprentissage, l'autonomie et les habiletés de transposition dans différents contextes. À ce niveau, les enseignantes et enseignants se sentent à l'aise d'intervenir sur cette dimension et les interventions sont intégrées à l'ensemble de leur enseignement.

##### *Croyances*

À ce niveau, les enseignantes et enseignants croient fermement qu'il faut intervenir sur la métacognition des élèves. Pour eux, c'est un excellent moyen de favoriser l'autonomie et les habiletés de transposition dans différentes situations. Ils croient que les interventions sur la métacognition doivent être intégrées à l'enseignement de façon harmonieuse, en cohérence avec le processus d'apprentissage. Dans les interventions sur la métacognition, ils croient qu'il est nécessaire de mettre les élèves en interaction pour qu'ils fassent part de leurs démarches mentales afin de les améliorer.

##### *Pratiques*

À ce niveau, les enseignantes et enseignants recourent à des interventions portant sur la métacognition qui font partie intégrante de leur enseignement. Ils préparent leurs cours en ayant une optique métacognitive. En classe, ils intègrent des interventions axées sur la métacognition de façon spontanée et saisissent toutes occasions favorables au développement d'habiletés métacognitives en cours d'enseignement ; ils profitent des « déclics métacognitifs » des élèves et cherchent par divers moyens à susciter des prises de conscience. L'ensemble des interventions sur la métacognition repose sur les interactions entre les élèves pour le partage des processus mentaux, pour comparer des façons de penser et de gérer son activité mentale.

## **5. Réflexion sur les croyances et les pratiques dans une perspective socioconstructiviste**

La réflexion à propos des croyances et des pratiques part de la prémisses que les élèves construisent leurs connaissances et leurs compétences. Pour aider la personne enseignante à comprendre les différents processus de construction, il est nécessaire de laisser chaque élève décrire sa façon de réaliser des tâches scolaires ou de résoudre des situations problèmes. Il apparaît donc pertinent de s'intéresser aux interactions sociales dans une perspective socioconstructiviste et d'intervenir pour l'ensemble du groupe tout en ayant des préoccupations pour les individus. Cet aspect apparaît important, car, par ces interactions avec les autres, les élèves vivent des conflits sociocognitifs qui ébranlent leurs croyances (conceptions et convictions) et les amènent à faire des apprentissages plus solides et mieux intégrés.

Une intégration des dimensions cognitive et métacognitive incite à des interactions sociales, car si les élèves partagent leurs processus mentaux et en discutent, ils ont plus de chances de s'inspirer des autres pour améliorer leurs propres stratégies. Leurs constructions sont influencées par des conflits sociocognitifs, c'est-à-dire par des déséquilibres cognitifs qui les obligent à considérer des conceptions parfois difficilement compatibles avec la leur. La perspective est alors plutôt socioconstructiviste.

En intégrant les dimensions cognitive et métacognitive, les enseignants ou enseignantes qui adhèrent au quatrième niveau considèrent que les élèves apprennent en interaction avec les autres et que l'approche pédagogique devrait leur permettre de comparer leurs démarches de résolution de problèmes et de décrire leurs processus mentaux. Sur le plan des pratiques, ces enseignants et enseignantes suscitent des interactions entre les élèves, tirent parti des conflits sociocognitifs et adaptent leur enseignement en cours d'action selon les réactions et les propos du groupe.

## **6. Structure des questionnaires portant sur les croyances et les pratiques**

À partir de ces fondements théoriques, nous avons bâti des questionnaires (voir les annexes 1 et 2) afin de connaître les croyances (« Ce que je pense ») et les pratiques (« Ce que je fais ») des personnels scolaires intervenant dans des groupes-classes. Nous avons adapté le questionnaire « Ce qui est fait » pour le personnel scolaire non enseignant (directions d'école, conseillers et conseillères pédagogiques, etc. ; voir les annexes 3, 4 et 5) en pensant que ce personnel pouvait répondre au même questionnaire sur les croyances que les enseignantes et enseignants.

Les 35 énoncés portant sur les croyances sont rédigés de façon générale. Certains concernent l'enseignement et d'autres l'apprentissage et l'échelle de Likert utilisée va de « complètement en désaccord » à « complètement en accord ». Les 25 énoncés relatifs aux pratiques s'adressent aux enseignantes et enseignants et visent leur pratique pédagogique. Ils sont rédigés en employant le « je » et l'échelle de Likert utilisée va de « jamais » à « très souvent ».

### **6.1. Dimension cognitive<sup>4</sup>**

La dimension cognitive comporte 29 énoncés, 17 portant sur les croyances et 12 sur les pratiques.

---

4. Les codes de la colonne de gauche précisent s'il s'agit de croyances (P pour ce que je Pense) ou de pratiques (F pour ce que je Fais) et le numéro qui suit indique la question à laquelle correspond l'énoncé. Les codes de la colonne de droite ont les significations suivantes : C, cognitif ; M, métacognitif ; CA, croyances à propos de l'apprentissage ; CE, croyances à propos de l'enseignement ; N1, niveau 1 ; N2, niveau 2 ; N3, niveau 3 ; N4, niveau 4. Pour les croyances, les niveaux sont codés selon que la personne répond de « complètement en désaccord » à « complètement en accord » pour les croyances et de « jamais » à « très souvent » pour les pratiques.

Croyances à propos de l'apprentissage : N1 : 5 énoncés, N4 : 4 énoncés		
P29	Les élèves qui sont capables de reproduire la procédure enseignée démontrent qu'ils comprennent.	C-CA-N1
P20	Les élèves ont besoin qu'on leur fournisse une procédure afin de réussir une tâche scolaire.	C-CA-N1
P9	Les élèves ont besoin d'un exemple semblable à ce qu'ils auront à faire dans la tâche demandée.	C-CA-N1
P3	Les élèves sont perdus s'ils sont en contact avec plusieurs façons de procéder pour réaliser une même tâche.	C-CA-N1
P26	Les élèves ont besoin d'un enseignement explicite de stratégies.	C-CA-N1
P21	Les enfants peuvent découvrir seuls de nouvelles procédures.	C-CA-N4
P15	Les élèves peuvent réussir des tâches scolaires en procédant d'une autre façon que celle qui a été enseignée.	C-CA-N4
P6	Les élèves peuvent mener à terme très différemment une même tâche.	C-CA-N4
P22	Il est nécessaire que les élèves partagent leurs différentes façons de faire.	C-CA-N4
Croyances à propos de l'enseignement : N1 : 4 énoncés, N4, 4 énoncés		
P2	Le rôle premier de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à transmettre des connaissances.	C-CE-N1
P28	Il est essentiel de suivre le guide d'enseignement approuvé par le MEQ.	C-CE-N1
P33	Le programme est trop chargé pour permettre aux élèves de discuter de leurs façons de faire.	C-CE-N1
P18	Être à l'écoute des différentes façons de faire des élèves de la classe mène à la désorganisation.	C-CE-N1
P31	L'enseignant ou l'enseignante peut donner des tâches à faire pour lesquelles il ne se sent pas expert.	C-CE-N4
P5	Il faut organiser des activités d'enseignement qui ébranlent les conceptions des élèves.	C-CE-N4
P17	Il est important d'amener les élèves à exprimer leurs différentes façons de faire.	C-CE-N4
P27	L'intervention en classe exige des adaptations constantes à la planification de cours.	C-CE-N4

Pratiques : N1 : 5 énoncés, N4 : 7 énoncés		
F1	Je prépare mes cours en suivant le guide d'enseignement.	C-P-N1
F18	Je donne aux élèves des procédures et je m'attends à ce qu'ils les utilisent de la même façon.	C-P-N1
F9	Avant de demander aux élèves de réaliser une tâche, je leur donne un exemple à suivre semblable à ce qu'ils auront à faire.	C-P-N1
F7	En classe, les manuels scolaires dirigent le contenu de mon enseignement.	C-P-N1
F13	Lorsqu'un élève donne une explication, je l'arrête si je vois qu'il est en train de se tromper.	C-P-N1
F6	J'organise des activités pour que les élèves partagent leurs façons de faire.	C-P-N4
F14	J'organise des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder.	C-P-N4
F24	J'accepte que les élèves mènent à terme une même tâche de différentes façons.	C-P-N4
F2	Je prends du temps pour permettre aux élèves de discuter de leurs productions.	C-P-N4
F5	J'organise des activités pour faire ressortir les conceptions erronées des élèves.	C-P-N4
F25	Si je juge que cela aide à la compréhension des élèves, je change l'ordre de ce qui est prescrit dans le programme de formation.	C-P-N4
F23	Je passe du temps à développer la compréhension des élèves même si je dois restreindre la matière à passer.	C-P-N4

## 6.2. Dimension métacognitive

La dimension métacognitive comporte 31 énoncés, 18 portant sur les croyances et 13 sur les pratiques.

<b>Croyances à propos de l'apprentissage : N1 : 4 énoncés, N4 : 5 énoncés</b>		
P14	Les élèves sont incapables d'autoévaluer la qualité de leurs productions.	M-CE-N1
P16	Les élèves peuvent améliorer leur apprentissage sans connaître leurs propres processus mentaux.	M-CE-N1
P23	Les élèves sont incapables de juger par eux-mêmes de la qualité de leurs apprentissages.	M-CE-N1
P34	L'élève doit régulièrement consulter l'enseignant ou l'enseignante pour s'assurer que sa démarche mentale le mènera à réaliser la tâche demandée.	M-CE-N1
P35	Les élèves sont capables d'évaluer le niveau de difficulté que représente une tâche pour eux.	M-CE-N4
P32	Dans le contexte d'une tâche précise à réaliser, les élèves sont capables de choisir la stratégie la plus pertinente pour eux.	M-CA-N4
P25	Les élèves sont capables d'exprimer leur démarche mentale à voix haute.	M-CE-N4
P12	Les élèves devraient apprendre à exprimer à voix haute tout ce qui se passe dans leur tête pendant la réalisation d'une tâche.	M-CE-N4
P30	Il est essentiel que les élèves prennent conscience de leur propre démarche mentale pour améliorer leurs façons d'apprendre.	M-CE-N4
<b>Croyances à propos de l'enseignement : N1 : 5 énoncés, N4 : 4 énoncés</b>		
P19	Il est essentiel d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.	M-CE-N4
P13	L'enseignant ou l'enseignante doit se préoccuper des processus mentaux de ses élèves.	M-CE-N4
P11	Il est nécessaire d'organiser des activités pour favoriser la prise de conscience des processus mentaux des élèves.	M-CE-N4
P1	Il est essentiel d'amener les élèves à réfléchir sur leurs façons d'apprendre.	M-CE-N4
P10	En classe, il est impossible d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.	M-CE-N1
P8	L'organisation d'activités permettant aux élèves de discuter de leur démarche mentale prend un temps qui serait mieux utilisé à enseigner la matière prévue au programme.	M-CE-N1
P24	Il est impossible de convaincre les élèves de l'utilité d'apprendre à s'autoévaluer.	M-CE-N1

P7	Il est inutile de se préoccuper des processus mentaux (de la métacognition) des élèves.	M-CE-N1
P4	Il est préférable de montrer des stratégies aux élèves que de les amener à découvrir leurs propres stratégies.	M-CE-N1
<b>Pratiques : N1 : 1 énoncé, N4 : 12 énoncés</b>		
F21	J'évite que les élèves échangent à propos de leurs processus mentaux avec d'autres élèves.	M-P-N1
F17	Je demande aux élèves d'évaluer la qualité de leur travail (autoévaluation).	M-P-N4
F8	J'organise des activités où les élèves expriment leur démarche mentale à voix haute.	M-P-N4
F22	Lorsque je me rends compte qu'un élève change de stratégie pendant qu'il réalise une tâche, je lui en fais prendre conscience.	M-P-N4
F20	J'organise des activités pour que les élèves prennent conscience du type de planification qu'ils font avant de commencer à réaliser une tâche.	M-P-N4
F16	Lors de l'organisation d'un cours, je planifie des moments de réflexion où les élèves ont à s'exprimer sur les apprentissages qu'ils viennent de réaliser.	M-P-N4
F4	Je mets des élèves en situation d'observation d'autres élèves qui travaillent en équipe.	M-P-N4
F15	J'amène les élèves à écrire leurs réflexions sur leurs façons d'apprendre.	M-P-N4
F10	Je demande aux élèves de remplir des fiches qui les amènent à mieux connaître leur processus d'apprentissage.	M-P-N4
F11	J'invite des élèves à faire des témoignages à propos de l'évolution de leurs façons d'apprendre.	M-P-N4
F12	J'exprime à voix haute ma propre démarche mentale afin de montrer aux élèves que la réalisation d'une tâche exige des ajustements en cours de route.	M-P-N4
F3	Je mets les élèves en situation de discuter à propos de leurs façons de faire plutôt que sur le produit qu'ils viennent de réaliser.	M-P-N4
F19	J'amène les élèves non seulement à s'autoévaluer, mais aussi à justifier leur autoévaluation.	M-P-N4

Le processus de validation du questionnaire comportait deux phases. Une première phase a été réalisée auprès de chercheurs et chercheures<sup>5</sup> collaborant déjà à nos projets et ayant une expertise sur le sujet. Leurs commentaires ont servi à récrire certains énoncés et à assurer la cohérence entre le cadre théorique, la structure du questionnaire et les énoncés. Ensuite, ce sont des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement, également assistants de recherche, qui ont rempli le questionnaire ; leurs commentaires ont permis de modifier certains énoncés pour en clarifier le sens. Ce sont également eux qui ont proposé de faire remplir le questionnaire sur les pratiques avant celui portant sur les croyances afin d'éviter que les personnes répondantes ne soient tentées de sélectionner des pratiques en fonction des croyances annoncées. De plus, il semble *a priori* plus aisé de parler de ses pratiques que de ses croyances. Ils ont en outre suggéré de recueillir les réponses données au premier questionnaire avant de soumettre le second.

## **7. Pour une utilisation du questionnaire dans une démarche d'accompagnement**

Les orientations du curriculum québécois (MEQ, 2001) supposent des changements qui peuvent susciter un accueil très différent d'une personne à l'autre en fonction des croyances et des pratiques actuelles. On peut également penser que des croyances et des pratiques éloignées des fondements du programme de formation exigent plus d'adaptations et de remises en question. Cela suppose que plusieurs personnes auront à traverser des moments de déséquilibres, lesquels, dans le cadre d'une démarche d'accompagnement, devront se vivre dans un contexte sécurisant. Lafortune et Deaudelin (2001a) parlent alors de « déséquilibres sécurisants » qui s'inscrivent dans une approche socioconstructiviste : des déséquilibres cognitifs vécus dans une sécurité affective. Pour y parvenir, les personnes enseignantes doivent sentir que les remises en question de leurs croyances et pra-

---

5. Nous remercions Monique Brodeur, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin d'avoir accepté de collaborer au processus de validation de ce questionnaire.

tiques ne sont pas jugées, que ces déséquilibres font partie du processus de changement et qu'elles auront du soutien pour réfléchir à leurs pratiques et en adopter de nouvelles.

Dans une perspective d'action, nous considérons les compétences à développer afin d'entreprendre une démarche de changement de pratiques et de réflexion sur les croyances. Nous aborderons à nouveau la question de l'intervention sur les croyances et les pratiques : par quoi commencer ? Nous présentons quelques éléments d'intervention en classe en lien avec les croyances et pratiques. Enfin, nous proposerons des façons d'utiliser des questionnaires présentés dans une perspective de formation et d'autoréflexion.

### **7.1. Moyens à utiliser**

À partir de deux projets que nous avons dirigés (Lafortune et Deaudelin, 2001a ; Lafortune, 2004a), voici les moyens que nous considérons comme essentiels pour soutenir une démarche de changement de croyances et de pratiques dans des équipes-cycle.

*Susciter des échanges d'idées entre collègues qui peuvent mener à des argumentations, et ce, en veillant à maintenir un climat de respect*

Cela peut se faire en examinant les pratiques actuelles ; celles-ci peuvent être étudiées en fonction de leur concordance ou non avec les croyances. On peut demeurer sur un plan collectif et général avant d'aborder le plan individuel et personnel. Dans une démarche d'accompagnement ou de formation<sup>6</sup>, on peut être porté à conforter les personnes dans leurs croyances et leurs pratiques afin de ne pas susciter de remous ; cependant, ce n'est pas dans cet esprit qu'il faut envisager un engagement dans un processus de changement. Il faut plutôt trouver des moyens pour faire ressortir les contradictions et susciter des remises en question tout en sachant que, si l'on exagère dans ce sens, la résistance s'installera automatiquement. C'est donc

---

6. La démarche d'accompagnement inclut une formation. Cependant, elle suppose également un suivi et un soutien au-delà des rencontres formelles et sous-tend des expériences et des actions menées par les personnes accompagnées entre les rencontres.

une question de dosage entre l'acceptation des pratiques et les interrogations à propos des croyances, mais aussi des pratiques à changer ou à adapter. Ce travail exige un sens aigu de l'observation et une ouverture à des ajustements constants en cours d'accompagnement ou de formation.

### *Faire émerger la richesse recelée par diverses croyances et pratiques*

Dans une démarche d'accompagnement et de formation, il est essentiel de faire émerger, dans un premier temps, les différentes croyances et pratiques. Pour faciliter la remise en question, on peut examiner ces croyances et pratiques en mettant l'accent sur la richesse associée aux différences. C'est un moyen, dans un deuxième temps, de mieux faire accepter les incohérences entre croyances et pratiques. À cette étape, il ne faut pas craindre les opinions diversifiées, mais il importe d'en exiger les justifications. Cela suppose de centrer son attention sur les aspects positifs relevés, sans pour autant négliger les incohérences mises au jour par le questionnement.

### *Développer des moyens d'écouter les arguments et les justifications*

Dans le cadre d'une démarche d'accompagnement, lorsqu'on écoute les arguments justifiant certaines pratiques, il est essentiel de pouvoir déceler ce qui se cache derrière une justification. Ainsi, on peut alors se demander si la justification est un prétexte à la résistance au changement ou si elle est basée sur des arguments solides. Quelle que soit la nature des justifications, celles-ci traduisent souvent de réelles craintes qu'il faut apprendre à interpréter afin d'intervenir comme il convient pour favoriser une démarche de changement.

Une telle démarche d'accompagnement exige le développement de ce qu'on peut appeler un « regard méta », qui permet de refléter aux personnes accompagnées ce qui a été observé sans jugement, en vue d'un passage à l'action, pour un partage et une analyse collective. Cette démarche exige également des ajustements dans l'action, des prises de risque et l'acceptation de déséquilibres ; ceux-ci peuvent influencer, dans leurs pratiques et leurs croyances, autant la personne accompagnatrice-formatrice que la personne en situation d'apprentissage – le plus souvent une enseignante ou un enseignant.

## **7.2. Croyances avant pratiques ou pratiques avant croyances**

Dans une perspective de remise en question des croyances et des pratiques, on peut se demander par quoi il faut commencer : les croyances ou les pratiques ? Nous avons déjà relevé cette interrogation dans le présent texte. Bien qu'il soit préférable de garder ces deux perspectives à l'esprit, nous pensons que les personnes enseignantes devraient être amenées à décrire leurs pratiques. Toutefois, la description des pratiques représente un exercice plus difficile à accomplir qu'il n'y paraît. Vermersch (1994) propose de recourir à l'« entretien d'explicitation » : ce type d'entretien vise la description d'une situation. Il considère en outre qu'il permet de susciter des prises de conscience ; nous abondons dans le même sens. Pour que les personnes enseignantes décrivent leurs pratiques, il est essentiel de porter une attention particulière à leurs propos et de les encadrer afin qu'elles ne se mettent pas à commenter ce qui s'est passé (évaluation, jugement, réactions, ajustements, etc.) plutôt que de s'en tenir à un mode descriptif. Vermersch (1994) suggère de s'attarder à ce qui s'est passé au début de l'action, pendant l'action et à la fin de l'action. L'analyse des premiers résultats de la recherche qui a permis d'élaborer les questionnaires présentés dans ce chapitre (Lafortune, 2004a ; voir également Lafortune, 2004b, chapitre 7 de cet ouvrage) révèle la difficulté de demeurer dans la description et montre qu'il est préférable de réaliser ce type d'entretien en dyade (deux personnes accompagnatrices avec un petit groupe d'enseignantes et enseignants) les premières fois. Après l'expérience, on constate que c'est un bon moyen d'amorcer une discussion. Les pratiques ayant été décrites, il devient ensuite possible de discuter soit des croyances, soit des actions à poser.

Si l'on veut faire émerger les croyances des personnes auxquelles on s'adresse, on les amènera à réfléchir sur leurs propres croyances (activité de réflexion individuelle) avant de discuter avec les autres. Il est aussi possible de présenter les croyances relevées dans d'autres groupes ; cela permet aux personnes de s'exprimer plus librement en ne dévoilant pas aux autres ce qu'elles croient, surtout si cela leur semble traditionnel ou différent des orientations curriculaires. Un retour sur ses croyances personnelles peut ensuite mieux disposer la personne à s'engager dans un processus de changement.

En somme, il est très difficile de décider s'il vaut mieux commencer par intervenir sur les croyances ou sur les pratiques : cela

dépend de la situation, des intentions poursuivies, des personnes auxquelles on s'adresse, de ses propres convictions à ce sujet et, surtout, de son style d'intervention. Ce qui importe, c'est de pouvoir justifier son choix.

### **7.3. Interventions dans la classe dans la perspective d'atteindre un niveau 4 sur les plans cognitif et métacognitif**

Dans une perspective socioconstructiviste, nous proposons les quatre principes suivants pour susciter une réflexion sur ses propres croyances et pratiques afin que les élèves développent autonomie, créativité et pensée critique dans des situations d'apprentissage.

#### *Permettre aux élèves de bâtir leurs propres stratégies*

Pour permettre aux élèves de bâtir leurs propres stratégies de résolution de problèmes, il importe d'accepter qu'ils procèdent différemment de la façon enseignée. On peut parfois penser que la stratégie enseignée est la plus simple et la plus compréhensible ; pourtant, si un élève utilise une stratégie, c'est qu'il l'estime efficace pour lui. Si on veut l'amener à concevoir une autre stratégie ou à améliorer la sienne, il faut chercher à comprendre pourquoi sa stratégie est bonne pour lui. On peut dire qu'il faut tenter « d'entrer dans la métacognition » de l'élève, plutôt que de lui demander d'entrer dans la nôtre, et c'est bien ce qu'on fait lorsqu'on l'oblige à choisir notre stratégie ou notre procédure (voir aussi Lafortune, 1998).

#### *Laisser le temps d'exprimer les processus mentaux*

D'abord, l'expression des processus mentaux en situation d'apprentissage n'est pas simple. Il ne s'agit pas seulement d'énumérer les étapes réalisées ; dans ce cas, on devrait plutôt parler de description de procédure. La démarche mentale englobe tout ce qui s'est passé dans la tête en action. L'expression de cette démarche est difficile, car elle exige une prise de conscience des doutes, des remises en question, des ajustements, des « déclics », des moments de plaisir... Il s'agit que les élèves saisissent l'importance de cette démarche et soient conscients de ce qu'ils font pendant qu'ils réalisent l'action. C'est un regard sur l'action pendant l'action pour en parler après l'action.

De plus, l'expression des processus mentaux exige du temps ; elle suppose de la patience de la part de la personne enseignante, car elle doit laisser les élèves parler de leur démarche mentale sans les interrompre. C'est difficile de le faire, surtout si l'on pense qu'un élève n'est pas sur la bonne voie ou si l'on considère que cela prend beaucoup de temps. Pourtant, les autres élèves apprennent aussi pendant qu'un camarade s'efforce d'expliquer son processus mental.

### *Ajuster l'enseignement dans l'action*

Lorsqu'une personne planifie une séquence de formation, elle espère généralement qu'elle pourra procéder selon la préparation réalisée et, surtout, qu'elle pourra « tout enseigner » ce qu'elle a préparé. Dans une perspective socioconstructiviste, il est nécessaire d'observer ce qui se passe en classe, de tenir compte des réactions des élèves et d'apporter des modifications en fonction des observations.

Pour tenir compte de ce principe, il convient de remettre en question deux croyances : « si cela a été enseigné aux élèves, ils l'ont appris » et « il faut couvrir le programme, car les élèves ne pourront suivre le programme l'an prochain ». On peut se demander ce que veulent dire « apprendre » et « couvrir le programme ». Est-ce que cela signifie que l'on a présenté aux élèves ce que le programme prescrit et qu'automatiquement les élèves l'ont compris ou intégré ? Si l'on pense que les élèves construisent leurs connaissances, on doit tenir compte de ce processus de construction en cours d'action et procéder à des ajustements qui peuvent être mineurs ou majeurs, s'ils remettent en question de façon importante ce qui a été préparé.

### *Susciter, reconnaître et tirer profit des conflits sociocognitifs*

Lors de la préparation d'une intervention, il est possible de concevoir des activités qui suscitent des conflits sociocognitifs chez les élèves. Ces conflits constituent « un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 201). La personne enseignante exerce un contrôle considérable sur les activités qui se déroulent en classe. Pour déceler ces conflits sociocognitifs en action, elle doit être en mesure d'observer ce qui se passe en classe ou lors de la réalisation d'une tâche individuellement

ou en équipe. Pour tirer parti de ces moments de déséquilibres cognitifs et stimuler l'apprentissage, il faut pouvoir susciter une prise de conscience chez l'élève pour ensuite en faire profiter le groupe afin d'ébranler les croyances ou les connaissances.

#### **7.4. Des idées d'utilisation du questionnaire : formation et autoréflexion**

Outre les idées proposées dans les sections précédentes, nous soumettons ici deux façons d'utiliser ces questionnaires soit en équipe-cycle ou en équipe-école, soit dans une démarche de formation qui peut être précédée d'une étape d'autoréflexion.

Une première façon de procéder consiste à répondre aux deux questionnaires et à comparer individuellement et collectivement les réponses données pour certaines paires d'énoncés afin de susciter des prises de conscience des cohérences et incohérences, et cela, non dans un strict but de favoriser une réflexion collective. On ne peut pas vraiment viser une cohérence parfaite ; on doit plutôt chercher à devenir conscient des difficultés de faire concorder les croyances et les pratiques.

Voici quelques paires d'énoncés à comparer ; il peut y en avoir d'autres. Nous laissons aux personnes formatrices ou aux personnes accompagnées le soin d'en trouver d'autres.

P3 : Les élèves sont perdus s'ils sont en contact avec plusieurs façons de procéder pour réaliser une même tâche.

F18 : Je donne aux élèves des procédures et je m'attends à ce qu'ils les utilisent de la même façon.

P10 : En classe, il est impossible d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.

F8 : J'organise des activités où les élèves expriment leur démarche mentale à voix haute.

P12 : Les élèves devraient apprendre à exprimer à voix haute tout ce qui se passe dans leur tête pendant la réalisation d'une tâche.

F3 : Je mets les élèves en situation de discuter à propos de leurs façons de faire plutôt que sur le produit qu'ils viennent de réaliser.

P14 : Les élèves sont incapables d'autoévaluer la qualité de leurs productions.

F17 : Je demande aux élèves d'évaluer la qualité de leur travail (autoévaluation).

P28 : Il est essentiel de suivre le guide d'enseignement approuvé par le MEQ.

F7 : En classe, les manuels scolaires dirigent le contenu de mon enseignement.

P33 : Le programme est trop chargé pour permettre aux élèves de discuter de leurs façons de faire.

F23 : Je passe du temps à développer la compréhension des élèves même si je dois restreindre la matière à passer.

Une autre piste d'utilisation consiste à faire une compilation des fréquences des réponses données et de la retourner aux personnes accompagnées pour une discussion. Cette façon de procéder évite aux individus de se livrer aux autres tout en favorisant des prises de conscience qui peuvent mener à des changements sans avoir à en témoigner. La discussion sur cette compilation peut également utiliser des paires d'énoncés, comme nous le proposons dans la piste précédente.

## ■ Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté notre vision d'une approche socioconstructiviste, soit celle qui a guidé l'élaboration de questionnaires sur les croyances et les pratiques. La présentation de la structure de ces questionnaires nous a amenée à suggérer des moyens de les utiliser dans des démarches de formation et d'autoréflexion. C'est dans cette dernière perspective que nous avons voulu élaborer nos questionnaires afin que les milieux scolaires changent d'opinion au sujet de la recherche universitaire. Nous ne voulions pas que la recherche soit perçue comme se limitant à une collecte de données réalisée à l'aide de questionnaires et dont les résultats seraient analysés dans des locaux isolés sans retour à ces milieux. Cependant, dans la réalité, nous constatons que, pour contrer cette façon de penser, il faudra réaliser plusieurs recherches ayant une perspective de formation afin que les milieux aient vraiment une autre perception de la recherche.

## Bibliographie

- FRANKE, M.L., E. FENNEMA et T.P. CARPENTER (1997). « Teachers creating change : Examining evolving beliefs and classroom practice », dans E. Fennema et B. Scott Nelson (dir.), *Mathematics Teachers in Transition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 255-282.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004a). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2004b). « Entretiens d'accompagnement : sens et stratégies », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 195-208.
- LAFORTUNE, L., P.-A. DOUDIN, D. MARTIN et J. MOREAU (2004a), « Croyances et pratiques : résultats et analyses de praticiens et praticiennes », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 145-172.
- Lafortune, L., P.-A. Doudin, D. Martin et J. Moreau (2004b), « Croyances et pratiques : une réflexion sur le socioconstructivisme à partir des résultats d'un questionnement », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 172-192.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001a). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001b). « La métacognition dans une perspective transversale », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang, p. 46-68.
- LAFORTUNE, L. et E. FENNEMA (2003). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57.
- LAFORTUNE, L., S. JACOB et D. HÉBERT (2000). *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », dans L. Lafortune, P. Mongeau, et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques. p. 313-331.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin Éditeur.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, MEQ.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.

Annexe 1

**QUESTIONNAIRE « CE QUE JE PENSE » S'ADRESSANT À TOUS LES PERSONNELS SCOLAIRES**

CE QUE JE PENSE

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche-formation menée grâce à un partenariat entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et la direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches du ministère de l'Éducation en lien avec l'implantation du nouveau programme de formation au primaire.

Les réponses à ce questionnaire seront traitées de façon confidentielle. Aucun résultat individuel ne sera divulgué à qui que ce soit. Les réponses demeurent la propriété de l'équipe de recherche, qui s'engage à respecter les règles déontologiques en vigueur pour une recherche scientifique. Les résultats seront traités globalement afin de dégager des profils présentant ce que vous pensez de l'enseignement et de l'apprentissage et ce que vous faites en classe. Si l'on vous demande de donner votre nom et celui de votre école, ce n'est que dans le but d'associer deux questionnaires à la fin de la recherche. Cette association nous permettra de mieux cerner l'évolution des profils sur une période de deux ans.

Nous vous demandons de répondre selon ce que vous pensez et ce que vous faites. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui importe, c'est que vous indiquiez ce que vous pensez vraiment.

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

Sexe : M  F

École : \_\_\_\_\_

Commission scolaire : \_\_\_\_\_

Statut professionnel : Enseignant ou enseignante

Directeur ou directrice d'école

Spécialiste  précisez : \_\_\_\_\_

Autre  précisez : \_\_\_\_\_

Niveau(x) d'enseignement (si pertinent) :

Nombre d'années d'expérience

- dans l'enseignement au primaire : \_\_\_\_\_
- dans l'enseignement à d'autres ordres d'enseignement : \_\_\_\_\_
- à la direction d'une école : \_\_\_\_\_
- comme intervenant ou intervenante en relation individuelle ou en petit groupe : \_\_\_\_\_
- comme conseiller ou conseillère pédagogique : \_\_\_\_\_

### CE QUE JE PENSE

Afin de vous aider à répondre à ces énoncés, référez-vous à ce que vous pensez de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est votre opinion et vos idées qui comptent.

### CONSIGNES

Pour chacun des énoncés, nous vous demandons d'indiquer votre degré d'accord :

1. **Complètement en désaccord** L'énoncé ne s'applique jamais ou que très rarement.
2. **Plutôt en désaccord** L'énoncé s'applique à l'occasion.
3. **Plutôt en accord** L'énoncé s'applique souvent.
4. **Complètement en accord** L'énoncé s'applique toujours ou presque toujours.

Si, comme dans l'exemple ci-dessous (exemple A), vous considérez que l'énoncé s'applique souvent à vous, cochez la case « Plutôt en accord ». Si, comme dans l'exemple B, vous considérez que l'énoncé ne s'applique que très rarement à vous, cochez « Complètement en désaccord ».

### EXEMPLE

Énoncés	1	2	3	4
<b>A</b> Les élèves peuvent apprendre sans aide.			✓	
<b>B</b> Lorsque les élèves mémorisent, ils apprennent mieux.	✓			

Énoncés	1	2	3	4
P1 Il est essentiel d'amener les élèves à réfléchir sur leurs façons d'apprendre.				
P2 Le rôle premier de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à transmettre des connaissances.				
P3 Les élèves sont perdus s'ils sont en contact avec plusieurs façons de procéder pour réaliser une même tâche.				
P4 Il est préférable de montrer des stratégies aux élèves que de les amener à découvrir leurs propres stratégies.				
P5 Il faut organiser des activités d'enseignement qui ébranlent les conceptions des élèves.				
P6 Les élèves peuvent mener à terme très différemment une même tâche.				
P7 Il est inutile de se préoccuper des processus mentaux (de la métacognition) des élèves.				
P8 L'organisation d'activités permettant aux élèves de discuter de leur démarche mentale prend un temps qui serait mieux utilisé à enseigner la matière prévue au programme.				
P9 Les élèves ont besoin d'un exemple semblable à ce qu'ils auront à faire dans la tâche demandée.				
P10 En classe, il est impossible d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.				
P11 Il est nécessaire d'organiser des activités pour favoriser la prise de conscience des processus mentaux des élèves.				
P12 Les élèves devraient apprendre à exprimer à voix haute tout ce qui se passe dans leur tête pendant la réalisation d'une tâche.				
P13 L'enseignant ou l'enseignante doit se préoccuper des processus mentaux de ses élèves.				

Énoncés	1	2	3	4
P14 Les élèves sont incapables d'autoévaluer la qualité de leurs productions.				
P15 Les élèves peuvent réussir des tâches scolaires en procédant d'une autre façon que celle qui a été enseignée.				
P16 Les élèves peuvent améliorer leur apprentissage sans connaître leurs propres processus mentaux.				
P17 Il est important d'amener les élèves à exprimer leurs différentes façons de faire.				
P18 Être à l'écoute des différentes façons de faire des élèves de la classe mène à la désorganisation.				
P19 Il est essentiel d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.				
P20 Les élèves ont besoin qu'on leur fournisse une procédure afin de réussir une tâche scolaire.				
P21 Les enfants peuvent découvrir seuls de nouvelles procédures.				
P22 Il est nécessaire que les élèves partagent leurs différentes façons de faire.				
P23 Les élèves sont incapables de juger par eux-mêmes de la qualité de leurs apprentissages.				
P24 Il est impossible de convaincre les élèves de l'utilité d'apprendre à s'autoévaluer.				
P25 Les élèves sont capables d'exprimer leur démarche mentale à voix haute.				

Énoncés	1	2	3	4
P26 Les élèves ont besoin d'un enseignement explicite de stratégies.				
P27 L'intervention en classe exige des adaptations constantes à la planification de cours.				
P28 Il est essentiel de suivre le guide d'enseignement approuvé par le MEQ.				
P29 Les élèves qui sont capables de reproduire la procédure enseignée démontrent qu'ils comprennent.				
P30 Il est essentiel que les élèves prennent conscience de leur propre démarche mentale pour améliorer leurs façons d'apprendre.				
P31 L'enseignant ou l'enseignante peut donner des tâches à faire pour lesquelles il ne se sent pas expert.				
P32 Dans le contexte d'une tâche précise à réaliser, les élèves sont capables de choisir la stratégie la plus pertinente pour eux.				
P33 Le programme est trop chargé pour permettre aux élèves de discuter de leurs façons de faire.				
P34 L'élève doit régulièrement consulter l'enseignant ou l'enseignante pour s'assurer que sa démarche mentale le mènera à réaliser la tâche demandée.				
P35 Les élèves sont capables d'évaluer le niveau de difficulté que représente une tâche pour eux.				

## Annexe 2

## **QUESTIONNAIRE « CE QUE JE FAIS » S'ADRESSANT AUX INTERVENANTS ET INTERVENANTES AUPRÈS DE GROUPES-CLASSES**

### CE QUE JE FAIS

Questionnaire s'adressant aux enseignants et enseignantes  
ou à toute autre personne intervenant dans un groupe-classe

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche-formation menée grâce à un partenariat entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et la direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches du ministère de l'Éducation en lien avec l'implantation du nouveau programme de formation au primaire.

Les réponses à ce questionnaire seront traitées de façon confidentielle. Aucun résultat individuel ne sera divulgué à qui que ce soit. Les réponses demeurent la propriété de l'équipe de recherche, qui s'engage à respecter les règles déontologiques en vigueur pour une recherche scientifique. Les résultats seront traités globalement afin de dégager des profils présentant ce que vous pensez de l'enseignement et de l'apprentissage et ce que vous faites en classe. Si l'on vous demande de donner votre nom et celui de votre école, ce n'est que dans le but d'associer deux questionnaires à la fin de la recherche. Cette association nous permettra de mieux cerner l'évolution des profils sur une période de deux ans.

Nous vous demandons de répondre selon ce que vous pensez et ce que vous faites. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui importe, c'est que vous indiquiez ce que vous faites vraiment.

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

Sexe : M  F

École : \_\_\_\_\_

Commission scolaire : \_\_\_\_\_

Statut professionnel : Enseignant ou enseignante

Directeur ou directrice d'école

Spécialiste  précisez : \_\_\_\_\_

Autre  précisez : \_\_\_\_\_

Niveau(x) d'enseignement (si pertinent) :

Nombre d'années d'expérience

- dans l'enseignement au primaire : \_\_\_\_\_
- dans l'enseignement à d'autres ordres d'enseignement : \_\_\_\_\_
- à la direction d'une école : \_\_\_\_\_
- comme intervenant ou intervenante en relation individuelle ou en petit groupe : \_\_\_\_\_
- comme conseiller ou conseillère pédagogique : \_\_\_\_\_

### CE QUE JE FAIS

Afin de vous aider à répondre à ces énoncés, référez-vous à ce que vous faites en classe avec vos élèves.

### CONSIGNE

Pour chacun des énoncés, nous vous demandons d'indiquer votre degré d'accord :

1. **Jamais** L'énoncé ne s'applique jamais ou que très rarement.
2. **Pas souvent** L'énoncé s'applique à l'occasion.
3. **Assez souvent** L'énoncé s'applique souvent ou assez souvent.
4. **Très souvent** L'énoncé s'applique très souvent.

Si, comme dans l'exemple ci-dessous (exemple A), vous considérez que l'énoncé s'applique assez souvent à vous, cochez la case « Assez souvent ». Si, comme dans l'exemple B, vous considérez que l'énoncé ne s'applique que très rarement à vous, cochez « Jamais ».

### EXEMPLE

Énoncés	1	2	3	4
<b>A</b> Je présente des procédures au tableau que je demande aux élèves de reproduire.			✓	
<b>B</b> J'organise des projets d'apprentissage pour les élèves de ma classe.	✓			

Énoncés	1	2	3	4
F1 Je prépare mes cours en suivant le guide d'enseignement.				
F2 Je prends du temps pour permettre aux élèves de discuter de leurs productions.				
F3 Je mets les élèves en situation de discuter à propos de leurs façons de faire plutôt que sur le produit qu'ils viennent de réaliser.				
F4 Je mets les élèves en situation d'observation d'autres élèves qui travaillent en équipe.				
F5 J'organise des activités pour faire ressortir les conceptions erronées des élèves.				
F6 J'organise des activités pour que les élèves partagent leurs façons de faire.				
F7 En classe, les manuels scolaires dirigent le contenu de mon enseignement.				
F8 J'organise des activités où les élèves expriment leur démarche mentale à voix haute.				
F9 Avant de demander aux élèves de réaliser une tâche, je leur donne un exemple à suivre semblable à ce qu'ils auront à faire.				
F10 Je demande aux élèves de remplir des fiches qui les amènent à mieux connaître leur processus d'apprentissage.				
F11 J'invite des élèves à faire des témoignages à propos de l'évolution de leurs façons d'apprendre.				
F12 J'exprime à voix haute ma propre démarche mentale afin de montrer aux élèves que la réalisation d'une tâche exige des ajustements en cours de route.				
F13 Lorsqu'un élève donne une explication, je l'arrête si je vois qu'il est en train de se tromper.				

Énoncés	1	2	3	4
F14 J'organise des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder.				
F15 J'amène les élèves à écrire leurs réflexions sur leurs façons d'apprendre.				
F16 Lors de l'organisation d'un cours, je planifie des moments de réflexion où les élèves ont à s'exprimer sur les apprentissages qu'ils viennent de réaliser.				
F17 Je demande aux élèves d'évaluer la qualité de leur travail (autoévaluation).				
F18 Je donne aux élèves des procédures et je m'attends à ce qu'ils les utilisent de la même façon.				
F19 J'amène les élèves non seulement à s'autoévaluer, mais aussi à expliquer les raisons de leur autoévaluation.				
F20 J'organise des activités pour que les élèves prennent conscience du type de planification qu'ils font avant de commencer à réaliser une tâche.				
F21 J'évite que les élèves échangent à propos de leurs processus mentaux avec d'autres élèves.				
F22 Lorsque je me rends compte qu'un élève change de stratégie pendant qu'il réalise une tâche, je lui en fais prendre conscience.				
F23 Je passe du temps à développer la compréhension des élèves même si je dois restreindre la matière à passer.				
F24 J'accepte que les élèves mènent à terme une même tâche de différentes façons.				
F25 Si je juge que cela aide à la compréhension des élèves, je change l'ordre de ce qui est prescrit dans le programme de formation.				

## Annexe 3

## QUESTIONNAIRE S'ADRESSANT AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE

### CE QUI EST FAIT

Questionnaire s'adressant aux directions d'école

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche-formation menée grâce à un partenariat entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et la direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches du ministère de l'Éducation en lien avec l'implantation du nouveau programme de formation au primaire.

Les réponses à ce questionnaire seront traitées de façon confidentielle. Aucun résultat individuel ne sera divulgué à qui que ce soit. Les réponses demeurent la propriété de l'équipe de recherche, qui s'engage à respecter les règles déontologiques en vigueur pour une recherche scientifique. Les résultats seront traités globalement afin de dégager des profils présentant ce que vous pensez de l'enseignement et de l'apprentissage et ce que vous faites en classe. Si l'on vous demande de donner votre nom et celui de votre école, ce n'est que dans le but d'associer deux questionnaires à la fin de la recherche. Cette association nous permettra de mieux cerner l'évolution des profils sur une période de deux ans.

Nous vous demandons de répondre selon ce que vous pensez et ce que vous faites. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

Sexe : M  F

École : \_\_\_\_\_

Commission scolaire : \_\_\_\_\_

Statut professionnel : Enseignant ou enseignante

Directeur ou directrice d'école

Spécialiste  précisez : \_\_\_\_\_

Autre  précisez : \_\_\_\_\_

Niveau(x) d'enseignement (si pertinent) :

Nombre d'années d'expérience

- dans l'enseignement au primaire : \_\_\_\_\_
- dans l'enseignement à d'autres ordres d'enseignement : \_\_\_\_\_
- à la direction d'une école : \_\_\_\_\_
- comme intervenant ou intervenante en relation individuelle ou en petit groupe : \_\_\_\_\_
- comme conseiller ou conseillère pédagogique : \_\_\_\_\_

1. Décrivez une approche pédagogique que vous observez chez certains enseignants et enseignantes que vous jugez pertinente pour l'apprentissage des élèves. (Décrivez les étapes d'enseignement, les activités pédagogiques, les réactions des élèves, etc.)

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Décrivez une rencontre que vous avez eue avec votre équipe-école au cours de l'année qui vient de s'écouler et que vous considérez comme ayant bien fonctionné. (Décrivez le déroulement, le contenu, les réactions de l'équipe-école, le bilan de votre part, etc.)

---

---

---

---

---

---

---

---

## Annexe 4

## **QUESTIONNAIRE S'ADRESSANT AUX CONSEILLERS ET CONSEILLÈRES PÉDAGOGIQUES**

### CE QUI EST FAIT

Questionnaire s'adressant aux conseillers et conseillères pédagogiques

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche-formation menée grâce à un partenariat entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et la direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches du ministère de l'Éducation en lien avec l'implantation du nouveau programme de formation au primaire.

Les réponses à ce questionnaire seront traitées de façon confidentielle. Aucun résultat individuel ne sera divulgué à qui que ce soit. Les réponses demeurent la propriété de l'équipe de recherche, qui s'engage à respecter les règles déontologiques en vigueur pour une recherche scientifique. Les résultats seront traités globalement afin de dégager des profils présentant ce que vous pensez de l'enseignement et de l'apprentissage et ce que vous faites en classe. Si l'on vous demande de donner votre nom et celui de votre école, ce n'est que dans le but d'associer deux questionnaires à la fin de la recherche. Cette association nous permettra de mieux cerner l'évolution des profils sur une période de deux ans.

Nous vous demandons de répondre selon ce que vous pensez et ce que vous faites. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

Sexe : M  F

École : \_\_\_\_\_

Commission scolaire : \_\_\_\_\_

Statut professionnel : Enseignant ou enseignante

Directeur ou directrice d'école

Spécialiste  précisez : \_\_\_\_\_

Autre  précisez : \_\_\_\_\_

Niveau(x) d'enseignement (si pertinent) :

Nombre d'années d'expérience

- dans l'enseignement au primaire : \_\_\_\_\_
- dans l'enseignement à d'autres ordres d'enseignement : \_\_\_\_\_
- à la direction d'une école : \_\_\_\_\_
- comme intervenant ou intervenante en relation individuelle ou en petit groupe : \_\_\_\_\_
- comme conseiller ou conseillère pédagogique : \_\_\_\_\_

1. Décrivez une approche pédagogique que vous observez chez certains enseignants et enseignantes que vous jugez pertinente pour l'apprentissage des élèves. (Décrivez les étapes d'enseignement, les activités pédagogiques, les réactions des élèves, etc.)

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Décrivez une rencontre que vous avez eue ou une formation que vous avez donnée à un groupe d'enseignants et d'enseignantes au cours de l'année qui vient de s'écouler et que vous considérez comme ayant bien fonctionné. (Décrivez le déroulement, le contenu, les réactions des participants et participantes, le bilan de votre part, etc.)

---

---

---

---

---

---

---

---

## Annexe 5

**QUESTIONNAIRE S'ADRESSANT AUX PERSONNES  
INTERVENANT AUPRÈS D'ÉLÈVES RENCONTRÉS  
INDIVIDUELLEMENT OU EN PETITS GROUPES  
(ORTHOPÉDAGOGUES, PSYCHOLOGUES, ETC.)**

CE QUI EST FAIT

Questionnaire s'adressant aux personnes intervenant  
auprès d'élèves rencontrés individuellement ou en petits groupes  
(psychologues, orthopédagogues, etc.)

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche-formation menée grâce à un partenariat entre l'Université du Québec à Trois-Rivières et la direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches du ministère de l'Éducation en lien avec l'implantation du nouveau programme de formation au primaire.

Les réponses à ce questionnaire seront traitées de façon confidentielle. Aucun résultat individuel ne sera divulgué à qui que ce soit. Les réponses demeurent la propriété de l'équipe de recherche, qui s'engage à respecter les règles déontologiques en vigueur pour une recherche scientifique. Les résultats seront traités globalement afin de dégager des profils présentant ce que vous pensez de l'enseignement et de l'apprentissage et ce que vous faites en classe. Si l'on vous demande de donner votre nom et celui de votre école, ce n'est que dans le but d'associer deux questionnaires à la fin de la recherche. Cette association nous permettra de mieux cerner l'évolution des profils sur une période de deux ans.

Nous vous demandons de répondre selon ce que vous pensez et ce que vous faites. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

Sexe : M  F

École : \_\_\_\_\_

Commission scolaire : \_\_\_\_\_

Statut professionnel : Enseignant ou enseignante

Directeur ou directrice d'école

Spécialiste  précisez : \_\_\_\_\_

Autre  précisez : \_\_\_\_\_

Niveau(x) d'enseignement (si pertinent) :

Nombre d'années d'expérience

- dans l'enseignement au primaire : \_\_\_\_\_
- dans l'enseignement à d'autres ordres d'enseignement : \_\_\_\_\_
- à la direction d'une école : \_\_\_\_\_
- comme intervenant ou intervenante en relation individuelle ou en petit groupe : \_\_\_\_\_
- comme conseiller ou conseillère pédagogique : \_\_\_\_\_

1. Décrivez une approche pédagogique que vous observez chez certains enseignants et enseignantes que vous jugez pertinente pour l'apprentissage des élèves. (Décrivez les étapes d'enseignement, les activités pédagogiques, les réactions des élèves, etc.)

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Décrivez une rencontre que vous avez eue avec un élève ou un petit groupe d'élèves au cours de l'année qui vient de s'écouler et que vous considérez comme ayant bien fonctionné. (Décrivez le déroulement, le contenu, les réactions du ou des élèves, le bilan de votre part, etc.)

---

---

---

---

---

---

---

---





# Croyances et pratiques

## Résultats et analyses de praticiens et praticiennes

**Louise Lafortune**

*Université du Québec  
à Trois-Rivières*

*CIRADE*

*louise\_lafortune@uqtr.ca*

**Daniel Martin**

*Haute École pédagogique,  
Lausanne*

*daniel.martin@edu-vd.ch*

**Pierre-André Doudin**

*Universités de Lausanne  
et de Genève et Haute*

*École pédagogique, Lausanne*

*pierre-andre.doudin@pse.unige.ch*

**Jean Moreau**

*Unité de recherche  
pour le pilotage  
des systèmes*

*pédagogiques (Lausanne)*

*jean.moreau@rect.unil.ch*



Dans une recherche-formation-intervention portant sur le travail en équipe-cycle dans une perspective socioconstructiviste (Lafortune, 2004a), nous avons conçu deux questionnaires<sup>1</sup> afin de connaître les croyances et les pratiques des personnels scolaires d'écoles primaires relativement à l'enseignement et à l'apprentissage dans le contexte de l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Ces questionnaires intitulés « Ce que je pense » et « Ce que je fais » ont été élaborés dans l'intention d'en utiliser les résultats autant dans une optique de recherche que pour une formation-intervention. C'est en considérant ces deux intentions que nous avons rédigé ce chapitre.

Nous exposons d'abord brièvement le contexte d'utilisation de ces questionnaires en considérant les sujets répondants pour traiter ensuite de la méthode d'analyse utilisée. Puis nous présentons les résultats quantitatifs obtenus ainsi que les résultats qualitatifs comprenant une interprétation et une discussion. Nous poursuivons en décrivant une activité d'analyse des résultats menée auprès de plus de 25 personnes accompagnatrices engagées dans le projet et en exposant les résultats de cette activité de réflexion-formation. Nous terminons avec une réflexion portant sur cette alliance entre recherche, formation-intervention.

## **1. Contexte d'utilisation des questionnaires « Ce que je pense » et « Ce que je fais »**

Le questionnaire « Ce que je pense » porte sur les croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage et le questionnaire « Ce que je fais » porte sur les pratiques que les enseignants et enseignantes déclarent utiliser en classe. Pour ces deux questionnaires, nous considérons les perspectives cognitive et métacognitive (Lafortune, 2004b, chapitre 4 de ce livre). Le questionnaire « Ce que je pense » dans sa version quantitative (voir annexe 1 du chapitre 4) peut être rempli par des personnels scolaires tant enseignants que non enseignants comme des directions d'école ou des conseillers et conseillères pédagogiques. Cependant, le questionnaire « Ce que je fais » ne peut être

---

1. Les fondements d'élaboration de ces questionnaires sont présentés au chapitre 4 (Lafortune, 2004b) et les questionnaires sont fournis en annexe.

rempli par des personnels scolaires non enseignants (voir annexe 2 du chapitre 4) ; c'est pourquoi nous avons élaboré deux questions de nature qualitative (voir annexes 3, 4 et 5 du chapitre 4) destinées à ces personnels.

La passation des questionnaires a été réalisée par un groupe de personnes accompagnatrices de huit écoles primaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches. Ce groupe est composé de la direction d'école et d'une ou de deux autres personnes (un ou deux enseignants et parfois un conseiller pédagogique) de chacune de ces écoles. Des consignes pour la passation des questionnaires ont été remises à ces personnes (voir annexe 1).

En plus des consignes écrites, il a été signalé oralement qu'il importait que le questionnaire sur les pratiques soit rempli avant celui portant sur les croyances, ce qui a été fait. En outre, nous avons indiqué qu'il n'était pas nécessaire que les deux questionnaires soient remplis au même moment. C'est la raison pour laquelle ce n'est pas le même nombre de personnes qui ont rempli les deux questionnaires (110 et 106 personnes). Cependant, nous avons demandé que les personnes remplissent les questionnaires individuellement, sur place lors d'une rencontre de groupe ; cette requête n'a pas été respectée dans tous les cas. Ainsi, nous savons que, dans certaines écoles, les questionnaires ont été distribués dans les casiers et remplis lors de moments libres à l'école ou à la maison. Nous ne connaissons pas l'effet de cette situation sur les réponses rendues. Comme nous ne prétendons pas utiliser les résultats dans une perspective de généralisation, mais plutôt pour susciter la réflexion, favoriser la formation et ouvrir des pistes d'intervention, nous pensons que les résultats et leur analyse atteignent les buts visés. Les tableaux suivants indiquent la répartition des sujets répondants.

**TABLEAU 5.1. Répartition selon le statut et le sexe des personnes répondantes**

Statuts	Ce que je pense	Ce que je fais
Personnels scolaires enseignants*	106 : 91 F, 15 H	110 : 95 F, 15 H
Directions d'école	8 : 5 F, 3 H	8 : 5 F, 3 H
Conseillers ou conseillères pédagogiques	4 : 3 F, 1 H	4 : 3 F, 1 H

\* Les personnels scolaires enseignants comprennent les enseignants et enseignantes et toute autre personne intervenant dans un groupe-classe.

**TABLEAU 5.2. Répartition selon l'expérience de travail dans l'enseignement primaire des personnels scolaires enseignants**

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement primaire	Ce que je pense	Ce que je fais
7 ans et moins	29	29
8 à 20 ans	29	33
21 ans et plus	47	46
Non-réponses	1	2

**TABLEAU 5.3. Répartition selon le cycle d'enseignement au primaire des personnels scolaires enseignants**

Cycle d'enseignement au primaire	Ce que je pense	Ce que je fais
1 <sup>er</sup> cycle	31	32
2 <sup>e</sup> cycle	24	23
3 <sup>e</sup> cycle	19	19
Pré-scolaire	14	17
2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> cycles	11	12
Tous les cycles	2	2
Non-réponses	5	5

Dans le tableau 5.1, on voit que le nombre de personnes répondantes selon le nombre d'années d'expérience est assez bien réparti en sachant qu'il y a plus de personnes expérimentées qui ont répondu aux questionnaires, ce qui peut correspondre à la réalité des écoles à l'automne 2001. Cette situation peut avoir changé depuis étant donné les nombreux départs à la retraite. En outre, le nombre de femmes intervenant à l'enseignement primaire est passablement plus élevé que celui des hommes, ce qui peut représenter la réalité des écoles primaires des autres régions du Québec. Pour la répartition selon le cycle d'enseignement, on constate que le premier cycle était plus avancé dans l'implantation du programme de formation, ce qui peut expliquer le plus grand nombre de personnes répondantes enseignant dans ce cycle. Nous ne présentons pas les répartitions selon les autres

variables (p. ex., le nom des écoles) afin qu'aucune école ne soit reconnue dans les résultats présentés, ce que nous voulons éviter à tout prix.

## **2. Méthode d'analyse quantitative**

La lecture de la méthode d'analyse des données peut paraître ardue, mais cette présentation est importante pour démontrer la rigueur de la démarche utilisée pour obtenir les résultats fournis dans la section suivante. Afin d'explorer l'ensemble des données et d'analyser les liaisons entre les variables, nous avons recouru à deux analyses factorielles des correspondances multiples (Moreau, Doudin et Cazes, 2000), une pour chaque questionnaire (« Ce que je pense » et « Ce que je fais »). De manière très synthétique et sous forme graphique, l'analyse donne une structure de différenciation des personnes répondantes par rapport à l'ensemble des variables en présence. Les variables émergentes sont celles qui jouent un rôle prédominant dans l'établissement des différences entre les personnes répondantes. Plus précisément, nous étudions les liens entre deux groupes de variables : d'une part, les réponses au questionnaire et, d'autre part, les caractéristiques des personnes répondantes et de leur contexte professionnel, soit le sexe, le statut professionnel (enseignants, membres de la direction conseillers pédagogiques, spécialistes, etc.), le ou les cycles dans lesquels la personne répondante intervient (1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle ; préscolaire ; 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles ; tous les cycles), le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement primaire (7 ans ou moins ; 8 à 20 ans ; 21 ans ou plus), l'école à laquelle elle est rattachée (1 à 9), la commission scolaire dont l'école fait partie (1 à 6), la grandeur de l'école ( $\leq 300$  élèves pour une petite école ;  $>300$  élèves pour une grande école) ; le statut socioéconomique de la région immédiate (milieu défavorisé, classe moyenne), le niveau perçu de l'actualisation du programme de formation dans l'école à l'automne 2001 (échelle de 1 à 4, 4 étant le niveau d'actualisation le plus élevé), le niveau perçu de travail en équipe-cycle (sur une échelle de 1 à 4, 4 étant le niveau perçu le plus élevé), le degré perçu d'ouverture au changement de l'école (sur une échelle de 1 à 4, 4 étant le degré le plus élevé), le type de groupe auquel la personne répondante appartient (enseignant à des grands groupes, à des petits groupes ou de façon individuelle, direction d'école, conseiller pédagogique).

Les variables sont projetées sur des axes, chaque axe ayant deux pôles (droit-gauche ; haut-bas) qui font ressortir les oppositions<sup>2</sup>. Pour accroître la lisibilité des deux graphiques présentés ci-après, seules les variables qui caractérisent les personnes répondantes et leur contexte professionnel sont positionnées sur les axes.

### **3. Résultats : croyances et pratiques**

L'analyse des résultats est présentée en deux parties pour traiter respectivement chacun des questionnaires, soit la partie quantitative. Cela signifie que pour le questionnaire « Ce que je pense » il y a des réponses provenant autant des personnels scolaires enseignants (106) que des non-enseignants (12), tandis que pour le questionnaire « Ce que je fais » il n'y a de réponses que pour les personnels scolaires enseignants (110). Rappelons que le questionnaire portant sur les pratiques a été rempli avant celui portant sur les croyances.

#### **3.1. Résultats du questionnaire « Ce que je pense »**

L'analyse factorielle des correspondances portant sur le questionnaire « Ce que je pense » a permis de dégager deux axes de différenciation des personnes répondantes (voir la figure 5.1). L'axe 1 montre un premier facteur qui oppose deux types de profils de personnes répondantes : le premier profil (A : pôle droit de l'axe horizontal) se caractérise par le regroupement d'un ensemble de réponses dénotant une conception métacognitiviste modérée du rôle de la personne enseignante. Par exemple, ces personnes sont plutôt d'accord que « l'enseignant doit se préoccuper des processus mentaux de leurs élèves » et plutôt en désaccord avec les énoncés posant que « les élèves sont incapables d'autoévaluer la qualité de leurs productions » ou qu'« il est impossible de convaincre les élèves de l'utilité d'apprendre à s'autoévaluer ». Ce premier profil est principalement associé à des personnes répondantes 1) qui enseignent dans tous les cycles, 2) qui ont un statut de direction d'école, 3) qui appartiennent à la commission scolaire 4 et 4) aux écoles 4 et 6.

---

2. L'analyse factorielle des correspondances donne des valeurs numériques aux variables qui sont représentables sur des axes d'un plan cartésien où « droite » et « haut » sont associés à la direction positive des axes et où « gauche » et « bas » sont associés à la direction négative des axes. Dans ce type d'analyse, les valeurs numériques (positives ou négatives) ne présument pas des valeurs pédagogiques sous-jacentes à la recherche.

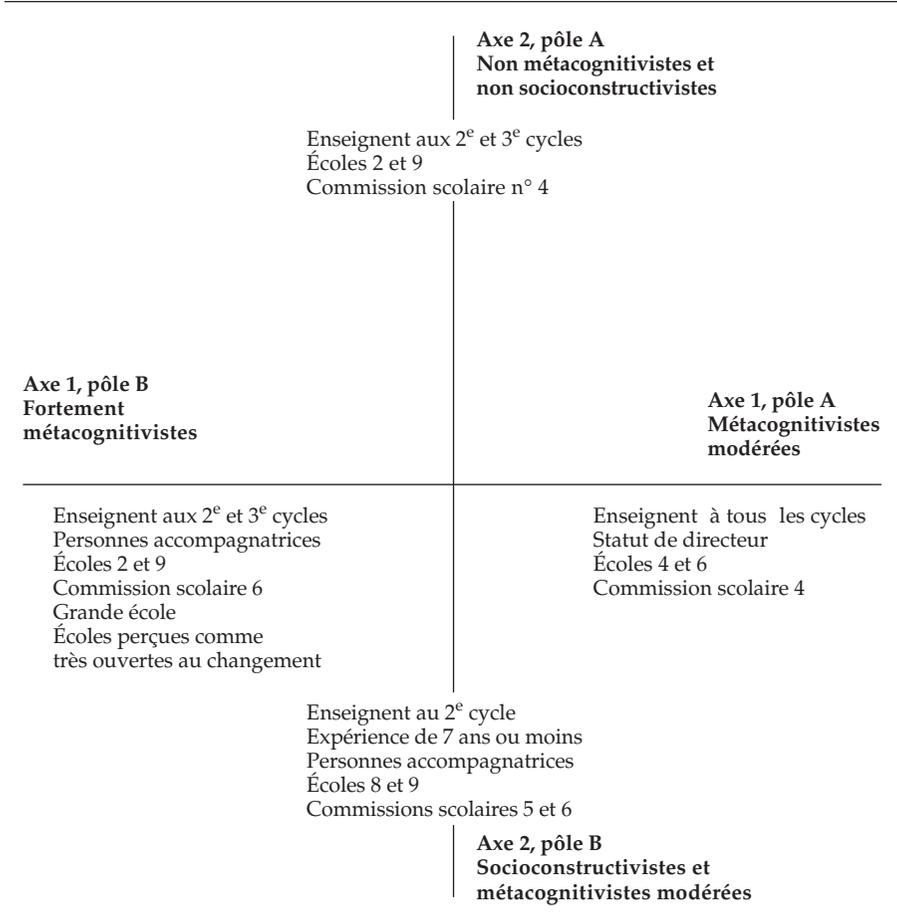
À l'opposé sur cet axe (B : pôle gauche de l'axe horizontal), nous trouvons un deuxième profil de personnes répondantes qui se définissent par une conception fortement métacognitiviste de l'enseignement. De plus, elles prônent l'autonomie de l'élève et leur propre autonomie à l'égard de l'autorité. Par exemple, ces personnes sont complètement en accord avec le fait que « dans le contexte d'une tâche précise à réaliser, les élèves sont capables de choisir la stratégie la plus pertinente pour eux » ; ils sont complètement en désaccord avec le fait qu'« il est essentiel de suivre le guide d'enseignement approuvé par le MEQ », ou encore ils sont complètement en accord avec le fait que « l'enseignant doit se préoccuper des processus mentaux de leurs élèves ». Ce deuxième profil est principalement associé à des personnes répondantes 1) qui enseignent aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, 2) qui sont des personnes accompagnatrices, 3) qui sont rattachées aux écoles 2 et 9, 4) qui sont rattachés à la commission scolaire 6, 5) qui enseignent dans une grande école et 6) qui enseignent dans une école dont l'ouverture au changement est considérée comme étant élevée.

Le second axe met en relief un deuxième facteur qui oppose deux types de profils de personnes répondantes : le premier profil (A : pôle haut de l'axe vertical) se caractérise par le regroupement d'un ensemble de réponses dénotant une conception non constructiviste et non métacognitiviste de l'enseignement. Ces personnes affirment leur allégeance à l'autorité. Elles prônent la dépendance des élèves à leur enseignant ou enseignante et leur propre dépendance à l'égard de l'autorité. Elles favorisent la transmission de connaissances en appliquant les méthodes « traditionnelles ». Par exemple, elles sont complètement en accord avec les énoncés posant que « les élèves ont besoin d'un exemple semblable à ce qu'ils auront à faire dans la tâche demandée, qu'il est essentiel de suivre le guide d'enseignement approuvé par le MEQ », et que « les élèves ont besoin qu'on leur fournisse une procédure afin de réussir une tâche scolaire ». Ce profil est associé principalement à des personnes répondantes 1) qui enseignent aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, 2) qui sont rattachées aux écoles 2 et 9 et 3) qui sont rattachées à la commission scolaire 4.

Pour le deuxième profil (B : pôle au bas de l'axe vertical), nous retrouvons une conception socioconstructiviste et métacognitiviste modérée de l'enseignement, conception dégagée également lors de l'analyse du premier axe. Par exemple, les personnes répondantes sont plutôt en désaccord avec les énoncés posant que « les élèves ont besoin qu'on leur fournisse une procédure afin de réussir une tâche »

et qu'« il est inutile de se préoccuper des processus mentaux des élèves », mais plutôt en accord avec le fait qu'« il est essentiel d'amener les élèves à réfléchir sur leurs façons d'apprendre ». Ce deuxième profil est principalement associé à des personnes 1) qui enseignent au 2<sup>e</sup> cycle, 2) qui ont une expérience de sept ans et moins dans l'enseignement primaire, 3) qui sont rattachées aux écoles 8 et 9, 4) qui sont rattachées aux commissions scolaires 5 et 6, 5) qui font partie des personnes accompagnatrices.

**FIGURE 5.1**  
**Résultat de la projection des variables caractérisant les personnes répondantes et leur contexte professionnel sur les deux axes déterminés par l'analyse des correspondances multiples portant sur les croyances (« Ce que je pense »)**



### 3.2. Résultats du questionnaire « Ce que je fais » des personnels scolaires enseignants

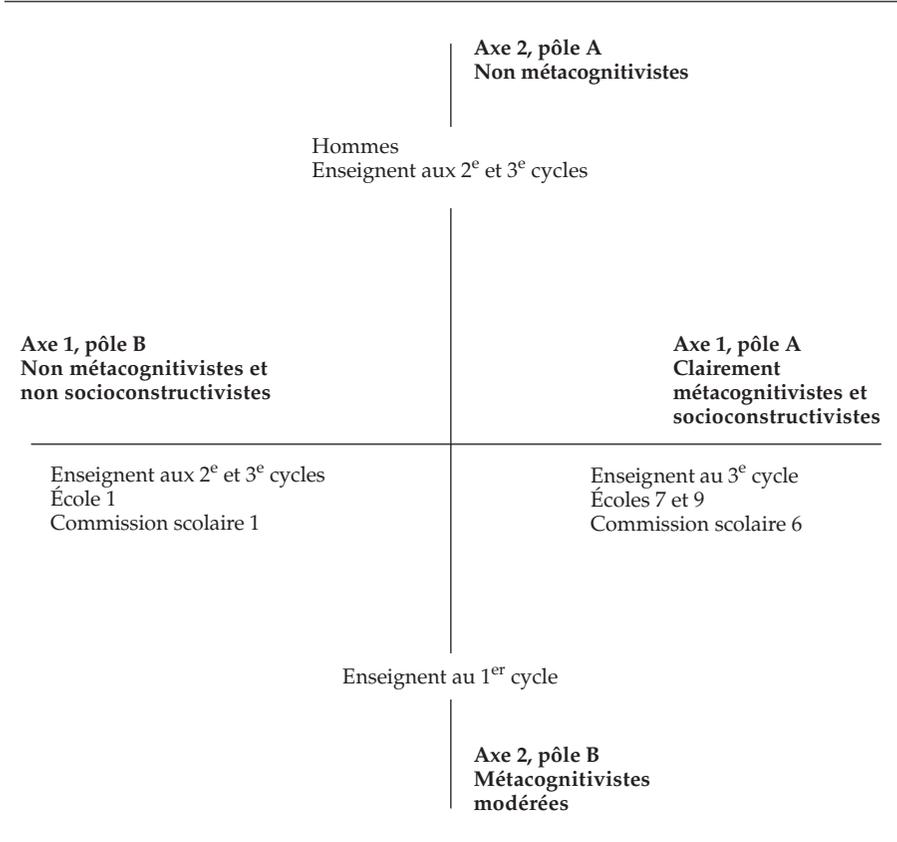
L'analyse factorielle des correspondances portant sur le questionnaire « Ce que je fais » a permis de tracer deux axes de différenciation des personnes répondantes (voir la figure 5.2). L'axe 1 révèle un premier facteur qui oppose deux types de profils de personnes répondantes : le premier profil (A : pôle droit de l'axe horizontal) se caractérise par le regroupement d'un ensemble de réponses dénotant une pratique clairement métacognitiviste et socioconstructiviste. Par exemple, ces personnes répondantes organisent très souvent « des activités où les élèves expriment leurs démarches mentales à voix haute » ou « des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder », et prennent très souvent « le temps pour permettre aux élèves de discuter de leurs productions ». Ce premier profil est principalement associé à des personnes 1) qui enseignent au 3<sup>e</sup> cycle, 2) qui sont rattachées aux écoles 7 et 9, et 3) qui sont rattachées à la commission scolaire 6.

À l'opposé de cet axe (B : pôle gauche de l'axe horizontal), nous avons un deuxième profil de personnes répondantes qui se définissent par une pratique clairement non métacognitiviste et non socioconstructiviste. Par exemple, ces personnes n'invitent jamais « les élèves à faire des témoignages à propos de l'évaluation de leurs façons d'apprendre », ou « à écrire leurs réflexions sur leurs façons d'apprendre » et n'organisent jamais « des activités pour que les élèves prennent conscience du type de planification qu'elles font avant de commencer à réaliser une tâche ». Ce deuxième profil est principalement associé à des personnes 1) qui enseignent aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, 2) qui sont rattachées à l'école 1 et 3) qui sont rattachées à la commission scolaire 1.

L'axe 2 présente un deuxième facteur qui oppose deux types de profils de personnes répondantes. Le premier profil (A : pôle au haut de l'axe vertical) se caractérise par une pratique clairement non métacognitiviste. Par exemple, ces personnes n'organisent jamais « des activités où les élèves expriment leur démarche mentale à voix haute » ou « des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder » et elles n'invitent jamais les élèves « à faire des témoignages à propos de l'évaluation de leurs façons d'apprendre ». Ce profil est associé principalement à des personnes 1) qui enseignent aux 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles, et 2) qui sont de sexe masculin.

Pour le deuxième profil (B: pôle au bas de l'axe vertical), nous trouvons une pratique métacognitiviste modérée. Par exemple, les personnes répondantes organisent assez souvent « des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder » ; elles ne demandent pas souvent aux élèves « de compléter des fiches qui les amènent à mieux connaître leurs processus d'apprentissage » et ne les incitent pas souvent « à écrire leurs réflexions sur leurs façons d'apprendre ». Ce deuxième profil est principalement associé à des personnes qui enseignent au 1<sup>er</sup> cycle.

**FIGURE 5.2**  
**Résultat de la projection des variables caractérisant les personnes répondantes et leur contexte professionnel sur les deux axes déterminés par l'analyse des correspondances multiples portant sur les pratiques (« Ce que je fais »)**



## 4. Discussion

Relativement aux croyances des personnes répondantes, il n'y a pas d'opposition entre hommes et femmes, entre les statuts socioéconomiques de la région, entre les niveaux de travail en équipe, entre les niveaux d'actualisation du programme de formation. En revanche, il y a des oppositions entre écoles, mais aussi à l'intérieur même de certaines écoles (voir les écoles 2 et 9). En effet, une partie des personnes répondantes de ces écoles ont une conception fortement métacognitiviste et favorisent l'autonomie des élèves, se définissant elles-mêmes comme plus autonomes par rapport aux demandes ou propositions du ministère de l'Éducation. Or, dans ces mêmes écoles, nous retrouvons des personnes enseignantes qui ont une conception métacognitiviste modérée, et même certaines qui n'ont pas du tout une conception métacognitiviste ou socioconstructiviste de l'enseignement ou de l'apprentissage; cela indique une grande hétérogénéité entre des écoles ou à l'intérieur d'une école et, par conséquent, la possibilité que des conflits surgissent entre les enseignants et enseignantes d'une même école, mais aussi d'une même équipe-cycle. On relève également une hétérogénéité des points de vue entre commissions scolaires et à l'intérieur même de certaines commissions scolaires.

Il est également intéressant de constater que les personnes répondantes qui présentent une conception métacognitiviste de l'enseignement sont celles qui favorisent le plus l'autonomie de leurs élèves et qui s'accordent aussi le plus d'autonomie par rapport aux propositions ou exigences du ministère de l'Éducation. Nous pouvons donc dire que l'adoption d'un point de vue métacognitif constitue une posture générale à l'égard de l'autonomie.

En outre, nous pouvons noter un lien intéressant entre les résultats présentés dans les deux paragraphes précédents et l'ouverture au changement de certaines personnes enseignantes. Par exemple, nous pouvons établir un lien entre une conception métacognitiviste de l'enseignement, un enseignement qui favorise l'autonomie, des personnes enseignantes qui se perçoivent comme étant autonomes par rapport aux propositions ou exigences du ministère de l'Éducation et une ouverture au changement.

Nous remarquons également que les personnes accompagnatrices participant au projet (plus de 25 personnes) n'ont pas la même vision des choses, certaines ayant une conception qui est forte-

ment métacognitiviste, alors que d'autres ont une vision qui l'est modérément. Cela n'est pas sans influencer évidemment sur la façon d'accompagner la mise en place d'équipes-cycle dans les écoles et l'actualisation du programme de formation.

Les enseignantes et enseignants les moins expérimentés sont ceux qui ont une conception métacognitiviste modérée, tandis que les plus expérimentés ne se définissent pas par une conception uniforme. Cette situation suppose des discussions en équipe-cycle ou en équipe-école qui peuvent se révéler très animées à condition qu'elles soient bien préparées et permettent aux personnes présentes d'exprimer leur point de vue sans jugement de la part des collègues.

Relativement à ce que les personnes répondantes déclarent faire, les hommes font partie des personnes qui ont plutôt une conception non métacognitiviste et non socioconstructiviste de l'enseignement. Cela confirme les résultats d'une autre recherche (Doudin, Pfulg, Martin et Moreau, 2001) ayant montré que les hommes ont une conception plus innéiste de l'intelligence et moins socioconstructiviste de l'enseignement que les femmes. Dans les réponses à ce questionnaire, les femmes ne présentent pas un point de vue homogène. Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage sont très diverses ; elles forment donc un groupe hétérogène, ce qui peut s'expliquer par le grand nombre de femmes dans ce secteur.

Dans les réponses données au questionnaire « Ce que je fais », l'opposition entre école et commission scolaire est moins apparente que dans celles recueillies à partir du questionnaire « Ce que je pense ». Il n'existe pas d'opposition à l'intérieur d'une même école ou commission scolaire. En revanche, il y a des oppositions entre enseignants et enseignantes du 3<sup>e</sup> cycle, car on y retrouve des personnes qui recourent à des pratiques fortement métacognitivistes, d'autres qui utilisent des pratiques métacognitivistes de façon modérée et d'autres encore qui ne laissent aucune place à ces pratiques. Par conséquent, il y a une grande hétérogénéité au 3<sup>e</sup> cycle du primaire parmi ce groupe de personnes répondantes ; on peut supposer que cela a un effet sur le développement intellectuel des élèves.

D'une manière générale, on peut dire que l'opposition est plus forte entre enseignants et enseignantes sur le plan de leurs croyances que sur celui de leurs pratiques. Ainsi, des personnes peuvent avoir des opinions différentes tout en ayant des pratiques similaires afin d'éviter d'être mises à l'écart par leurs collègues : on peut penser de

telle manière sans nécessairement se comporter en conséquence. Qu'on soit conscient ou non de ces disparités, cette situation illustre la nécessité de susciter des discussions sur les croyances et les pratiques entre personnes intervenantes.

## **5. Données qualitatives tirées du questionnaire « Ce que je fais » soumis aux personnels scolaires non enseignants**

Pour le questionnaire intitulé « Ce que je fais », il n'était pas possible de soumettre les mêmes questions aux personnels non enseignants qu'au personnel enseignant. Nous avons donc posé deux questions de nature qualitative aux directions d'école (8) et aux conseillers et conseillères pédagogiques (4) afin de connaître leur perception de la façon dont les enseignants et enseignantes interviennent en classe.

### **La première question était la même pour les directions d'école et pour les conseillers et conseillères pédagogiques.**

1. Décrivez une approche pédagogique que vous observez chez certains enseignants et enseignantes que vous jugez pertinente pour l'apprentissage des élèves. (Décrivez les étapes d'enseignement, les activités pédagogiques, les réactions des élèves, etc.)

### **La deuxième question était différente. Aux directions d'école, nous avons demandé ceci :**

2. Décrivez une rencontre que vous avez eue avec votre équipe-école au cours de l'année qui vient de s'écouler et que vous considérez comme ayant bien fonctionné. (Décrivez le déroulement, le contenu, les réactions de l'équipe-école, le bilan de votre part, etc.)

### **Aux conseillers et conseillères pédagogiques, nous avons demandé ceci :**

2. Décrivez une rencontre que vous avez eue ou une formation que vous avez donnée à un groupe d'enseignants et d'enseignantes au cours de l'année qui vient de s'écouler et que vous considérez comme ayant bien fonctionné. (Décrivez le déroulement, le contenu, les réactions des participants et participantes, le bilan de votre part, etc.)

Nous présentons à la section suivante la synthèse de leurs réponses en considérant les deux dimensions étudiées dans le questionnaire s'adressant au personnel enseignant, soit la dimension cognitive dans une perspective socioconstructiviste et la dimension

métacognitive. Pour réaliser cette synthèse, nous relevons les aspects de leurs propos qui renvoient à l'une ou l'autre des dimensions. Compte tenu de l'aspect schématique des réponses, il est parfois difficile de bien cerner le sens des propos ; nous avons tâché de nous limiter aux mots employés en évitant le plus possible les interprétations.

## 5.1. Résultats

Nous présentons les réponses données à chacune des questions par les directions d'école et par les conseillers et conseillères pédagogiques, et nous soumettons des éléments d'analyse de ces réponses.

### 5.1.1. Perception d'une approche pédagogique observée chez les enseignants et enseignantes

Les directions d'école décrivent généralement l'approche pédagogique en la désignant de diverses manières : *l'enseignement stratégique, le conseil de coopération, l'enseignement par projet, la pédagogie de projet ou une approche stratégique*. Dans ces descriptions, nous pouvons relever des éléments d'énoncés qui se rapportent soit au socioconstructivisme, soit à la métacognition. Cependant, comme nous avons peu de détails, il est difficile d'établir ce que signifient ces expressions pour les personnes qui les utilisent. Si nous extrapolons les propos, nous pouvons penser que les quatre premiers renvoient davantage au socioconstructivisme et que les quatre derniers sont davantage liés à la métacognition.

- *Approches diversifiées, diversité des activités et mode d'évaluation participative.*
- *Responsabiliser les élèves, [leur permettre de se] sentir « partie prenante » de ce qu'ils vivent en classe pour [...] apporter des correctifs.*
- *Expliquer aux élèves [le sens] de l'activité, faire appel aux connaissances antérieures, [...], impliquer les élèves dans la démarche, [...] amener l'élève à faire un pas de plus [et lui permettre de] faire un pas de plus [et] de s'impliquer activement et de manipuler.*
- *[Suscite] l'activation des connaissances antérieures [et utiliser] l'objectivation.*

- [Amener] les élèves à se concerter.
- [Utiliser un] questionnement pertinent et adéquat [...] et donner aux apprenants le sentiment qu'ils ont fait une découverte par eux-mêmes.
- [Faire faire une observation et amener les élèves à communiquer] leurs observations en discutant de la pertinence de leurs observations [...] et amener les élèves à] parler de ce qu'ils ont appris.
- [Susciter] l'éveil des connaissances antérieures, [susciter] la régulation et l'autoévaluation, [utiliser] l'objectivation [pour favoriser le] transfert ultérieur de certaines acquisitions.

De leur côté, les conseillers et conseillères pédagogiques établissent généralement des liens avec le programme de formation en parlant de *compétences disciplinaires et transversales*, en utilisant le mot *métacognition*, en décrivant ce que veut dire *se donner en modèle* et en qualifiant cette description de *modelage* et, enfin, en présumant que *le savoir se construit*.

Bien que les descriptions des conseillers et conseillères pédagogiques ne soient pas vraiment plus explicites que celles des directions d'école, le langage associé au socioconstructivisme et à la métacognition est plus présent, de même que les références au programme de formation. Que peut-on en conclure ? D'abord, ces descriptions ont été réalisées au début du projet alors que l'on commençait à implanter le programme de formation. On peut penser que les conseillers et conseillères pédagogiques avaient déjà eu plus de formation sur l'esprit de ce programme que les directions d'école. Il serait intéressant de reprendre l'exercice afin de voir les réponses qui seraient rendues aujourd'hui.

### 5.1.2. Perception de l'efficacité d'une intervention déjà réalisée

Les directions d'école décrivent deux types d'interventions : des interventions portant sur des aspects administratifs (sans donner de précision sur les aspects traités) ou pédagogiques (*la confection du bulletin, la question du non-redoublement, le portfolio* et l'intérêt de faire des expérimentations). Il arrive qu'une rencontre plutôt administrative débouche sur des propositions pour une journée pédagogique. Les descriptions comportent souvent des commentaires sur le déroulement comme *les discussions ont été vives, mais un consensus a vite été fait* ou *ce fut un merveilleux projet* ou *cette rencontre a répondu à un besoin* ou il y a eu de *la résistance*. Ces commentaires sont peut-être impor-

tants, mais peu fertiles en ce qui concerne la préoccupation pour les dimensions cognitive et métacognitive. C'est plutôt l'ouverture à une certaine souplesse et à l'écoute des autres qui ressort lorsqu'on insiste sur la collaboration entre les différents partenaires d'une équipe-école en fournissant *un ordre du jour distribué assez à l'avance*, en laissant de la place à *plusieurs questions*, en considérant le personnel enseignant comme des *experts*, en permettant *la discussion*.

Comme pour la question précédente, les conseillers et conseillères pédagogiques font souvent référence au *programme de formation* ou à des éléments qui y sont fortement associés comme *le portfolio*. Ils emploient des expressions comme *l'enseignement stratégique*, *le constructivisme*, *l'activation des connaissances*. En ce sens, ils organisent des ateliers coopératifs pour la construction de situations d'apprentissage, favorisent le partage d'expériences comme sur le portfolio, allient théorie et pratique tout en présentant des pratiques *fondées sur des résultats de recherche* et s'assurent généralement de susciter la *mise en pratique de la formation reçue*.

Comme pour l'autre question également, les réponses données ne permettent pas vraiment de faire des liens avec les deux dimensions traitées dans ce questionnaire. On peut cependant relever, du côté des directions d'école, une préoccupation pour la collaboration et le partenariat et, du côté des conseillers et conseillères pédagogiques, une préoccupation pour le programme de formation et pour la réalisation d'expériences. Ces synthèses de réponses nous amènent à formuler les propos suivants.

## **5.2. Discussion/Interprétation**

Si les propos des directions d'école et des conseillers et conseillères pédagogiques ne renfermaient pas beaucoup d'éléments relatifs aux dimensions cognitive dans une perspective socioconstructiviste et métacognitive, c'est probablement à cause du type de questionnaire utilisé. Nous avons choisi de poser une question large afin que toutes les idées puissent être émises, mais cette ouverture a donné lieu à la formulation de réponses trop synthétiques pour permettre une analyse en lien avec ces deux dimensions. Dans le projet réalisé, nous n'avons pas élaboré de questionnaire de nature quantitative en raison du nombre restreint de personnes participantes appartenant aux personnels scolaires non enseignants (huit directions d'école et quatre conseillers pédagogiques). Cependant, nous pourrions utiliser ces

réponses pour concevoir un questionnaire semblable à celui soumis aux enseignants et enseignantes pour une collecte de données à plus grande échelle.

Nous pourrions également utiliser un questionnaire avec des mises en situation à commenter, comme dans la troisième partie du questionnaire destiné au personnel enseignant. Ce serait une façon d'établir des comparaisons et d'obtenir des propos plus explicites ; de telles mises en situation auraient aussi l'avantage de servir d'outils de formation.

Enfin, une réflexion émerge de cette analyse dans une perspective de formation. Nous pensons que des interventions auprès des personnels scolaires enseignants ou non devraient inciter à l'action et toujours faire des liens avec le programme de formation si l'on veut une actualisation de ce dernier. Ce n'est pas parce qu'on pratique une pédagogie du projet ou le conseil de coopération ou, encore, l'enseignement stratégique qu'on développe des compétences chez les élèves de façon explicite dans une optique d'évaluer le degré d'atteinte de ces compétences. Par conséquent, l'analyse d'une collecte de données en lien avec l'actualisation du programme de formation devrait être réalisée en envisageant le développement de compétences dans une perspective socioconstructiviste.

## **6. Activités de formation-intervention : croyances et pratiques**

Dans le cadre du projet de recherche-formation-intervention, qui sert de trame de fond à ce livre, nous avons utilisé les résultats des questionnaires portant sur les croyances et les pratiques dans une perspective de formation. Ainsi, nous avons retourné aux personnes accompagnatrices d'équipes-cycle une grande partie des résultats afin de connaître leurs interprétations et de susciter une réflexion en leur soumettant celles des chercheurs<sup>3</sup>.

---

3. Les chercheurs qui ont participé à ces interprétations sont Pierre-André Doudin, Louise Lafortune et Daniel Martin.

## 6.1. Explications de l'intervention

Pour discuter des diverses interprétations des résultats, nous avons remis aux personnes accompagnatrices (directions, enseignants et enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques, en tout, près de 25 personnes) un document présentant des résultats accompagnés de questions afin qu'elles puissent donner leur interprétation des axes associés aux réponses. Voici ce qui a été remis.

Activité d'analyse : « Ce que je pense », « Ce que je fais »

Questionnaire : « Ce que je pense »

*Axe 1, pôle A*

Plutôt en accord que l'enseignant ou l'enseignante doit se préoccuper des processus mentaux de ses élèves.

Plutôt en désaccord que les élèves sont incapables d'autoévaluer la qualité de leurs productions.

Plutôt en désaccord qu'il est impossible de convaincre les élèves de l'utilité d'apprendre à s'autoévaluer.

Plutôt en accord qu'il est essentiel d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.

Plutôt en accord qu'il est important d'amener les élèves à exprimer leurs différentes façons de faire.

Plutôt en désaccord qu'en classe il est impossible d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

*Axe 1, pôle B*

Complètement en accord que, dans le contexte d'une tâche précise à réaliser, les élèves sont capables de choisir la stratégie la plus pertinente pour eux.

Complètement en désaccord qu'il est essentiel de suivre le guide d'enseignement approuvé par le MEQ.

Complètement en accord que l'enseignant ou l'enseignante doit se préoccuper des processus mentaux de ses élèves.

Complètement en désaccord que l'enseignant peut donner des tâches à faire pour lesquelles il ne se sent pas expert.

Complètement en accord qu'il est essentiel d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.

Complètement en accord qu'il est essentiel que les élèves prennent conscience de leur propre démarche mentale pour améliorer leurs façons d'apprendre.

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

*Axe 2, pôle A*

Complètement en accord que les élèves ont besoin d'un exemple semblable à ce qu'ils auront à faire dans la tâche demandée.

Complètement en accord qu'il est essentiel de suivre le guide d'enseignement approuvé par le MEQ.

Complètement en accord que les élèves ont besoin qu'on leur fournisse une procédure afin de réussir une tâche scolaire.

Plutôt en accord qu'il est préférable de montrer des stratégies aux élèves que de les amener à découvrir leurs propres stratégies.

Complètement en désaccord qu'il faut organiser des activités d'enseignement qui ébranlent les conceptions des élèves.

Plutôt en accord que l'organisation d'activités permettant aux élèves de discuter de leur démarche mentale prend un temps qui serait mieux utilisé à enseigner la matière prévue au programme.

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

*Axe 2, pôle B*

Plutôt en désaccord que les élèves ont besoin qu'on leur fournisse une procédure afin de réussir une tâche.

Plutôt en accord qu'il est essentiel d'amener les élèves à réfléchir sur leurs façons d'apprendre.

Plutôt en désaccord qu'il est inutile de se préoccuper des processus mentaux des élèves.

Plutôt en désaccord que les élèves ont besoin d'un exemple semblable à ce qu'ils auront à faire dans la tâche demandée.

Plutôt en désaccord que les élèves ont besoin d'un enseignement explicite de stratégies.

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

**Questionnaire : « Ce que je fais »**

*Axe 1, pôle A*

Très souvent, j'organise des activités où les élèves expriment leur démarche mentale à voix haute.

Très souvent, j'organise des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder.

Très souvent, je prends du temps pour permettre aux élèves de discuter de leurs productions.

Très souvent, je mets les élèves en situation de discuter à propos de leurs façons de faire plutôt que sur le produit qu'ils viennent de réaliser.

Assez souvent, je demande aux élèves de remplir des fiches qui les amènent à mieux connaître leur processus d'apprentissage.

Très souvent, j'organise des activités pour que les élèves partagent leurs façons de faire.

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

---

*Axe 1, pôle B*

Jamais je n'invite des élèves à faire des témoignages à propos de l'évaluation de leurs façons d'apprendre.

Jamais je n'amène les élèves à écrire leurs réflexions sur leurs façons d'apprendre.

Jamais je n'organise des activités pour que les élèves prennent conscience du type de planification qu'ils font avant de commencer à réaliser une tâche.

Je ne mets pas souvent les élèves en situation d'observation d'autres élèves qui travaillent en équipe.

Je n'organise pas souvent des activités pour que les élèves partagent leurs façons de faire.

Jamais je ne demande aux élèves de réaliser une tâche ; je leur donne un exemple à suivre semblable.

---

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

---

*Axe 2, pôle A*

Jamais je n'organise des activités où les élèves expriment leur démarche mentale à voix haute.

Jamais je n'organise des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder.

Jamais je n'invite des élèves à faire des témoignages à propos de l'évaluation de leurs façons d'apprendre.

Jamais je n'organise des activités pour confronter les conceptions erronées des élèves.

Jamais je n'organise des activités pour que les élèves prennent conscience du type de planification qu'ils font avant de commencer à réaliser une tâche.

---

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

---

*Axe 2, pôle B*

Assez souvent, j'organise des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder.

Je ne demande pas souvent aux élèves de compléter des fiches qui les amènent à mieux connaître leur processus d'apprentissage.

Je n'amène pas souvent les élèves à écrire leurs réflexions sur leurs façons d'apprendre.

Assez souvent, j'organise des activités où les élèves expriment leur démarche.

Assez souvent, j'accepte que les élèves mènent à terme une même tâche de différentes façons.

Assez souvent, je mets les élèves en situation de discuter à propos de leurs façons de faire plutôt que sur le produit qu'ils viennent de réaliser.

---

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

---

Les personnes participantes étaient regroupées en équipe afin de répondre aux questions posées et de qualifier les pôles des deux axes. Nous présentons dans les lignes qui suivent les résultats de ce travail.

## 6.2. Résultats de la discussion à propos de l'interprétation des pôles des axes

Voici le résultat de la discussion visant à préciser le sens des deux axes pour les deux questionnaires : « Ce que je pense » et « Ce que je fais ». Nous nommons les pôles des deux axes selon les propos des équipes et, entre parenthèses, nous fournissons la dénomination donnée par les chercheurs.

**FIGURE 5.3**  
**Dénomination des pôles des axes de « Ce que je pense »**

	<p><b>2A</b> Conceptions traditionnelles, conventionnelles (non constructivistes, non métacognitivistes)</p>
<p><b>1B</b> Conceptions réflexives et métacognitivistes avec une nécessité d'expertise (fortement métacognitivistes)</p>	<p><b>1A</b> Conceptions pour l'action et l'autonomie (métacognitivistes modérées)</p> <p><b>2B</b> Personnes ouvertes et bohèmes (socioconstructivistes et métacognitivistes modérées)</p>

Pour qualifier le pôle A de l'axe 1, les personnes participantes décrivent ce groupe comme représentant des enseignantes et enseignants *proactifs*, qui croient en l'action et à l'autonomie des élèves et qui sont *ouverts au socioconstructivisme*. À l'opposé, le pôle B de l'axe 1 concerne des personnes enseignantes *réflexives*; cependant, ces personnes pratiquent une pédagogie métacognitiviste tout en voulant demeurer *en contrôle* et en proposant des projets pour lesquels elles doivent être *spécialistes*. Cette façon de penser engendre une *certaine*

*incohérence entre la pensée et l'action*. Le pôle A de l'axe 2 vise les enseignants et enseignantes qui favorisent *l'enseignement magistral*, qui considèrent que *tout doit être encadré*, qui ont *besoin de sécurité* et se sentent obligés d'agir comme *modèles et guides*. Enfin, le pôle B de l'axe 2 est considéré comme regroupant des personnes *ouvertes et bohèmes*, ce qui se traduit par un respect de la *liberté d'expression* et de *l'autonomie de l'enfant*, par une pédagogie plutôt *marginale*, proche de celle basée sur les *principes des écoles alternatives*.

De cette analyse, on peut faire l'interprétation suivante. D'abord, il est intéressant de noter que les personnes participantes ont utilisé le concept d'« autonomie », ce qui correspond à la métacognition pour les chercheurs, et les expressions « être bohème » et « être traditionnel », qui correspondent respectivement au socioconstructivisme et aux perspectives non métacognitiviste ou non socioconstructiviste pour les chercheurs. Ces associations soulèvent l'intérêt d'approfondir, soit dans une recherche, soit dans une formation, le sens donné à « autonomie », autant par les élèves que par les personnels scolaires enseignants, celui donné à une pratique ouverte (bohème) et à une autre qualifiée de « traditionnelle ». On parle souvent d'enseignants ou enseignants « traditionnels » pour désigner ceux qui résistent aux changements ; cependant, nous croyons que ce qualificatif peut recouvrir plusieurs réalités qu'il conviendrait d'explorer.

Pour qualifier le pôle A de l'axe 1, les personnes participantes décrivent ce groupe comme représentant des personnes enseignantes *audacieuses*, qui *se font confiance*, mais qui sont aussi *structurées et organisées* tout en étant *axées sur le développement d'habiletés et non pas seulement des connaissances*. À l'opposé, le pôle B de l'axe 1 réunit des personnes enseignantes *conservatrices*, *axées sur les connaissances et le produit*, qui *n'ont pas de regard métacognitif*, qui refusent le *partenariat* et offrent de la *résistance au changement*. Le pôle A de l'axe 2 concerne des enseignantes et enseignants *traditionnels*, qui offrent une *résistance au changement*, qui sont *centrés sur la pratique* et plutôt *contrôlants*. Enfin, le pôle B de l'axe 2 est considéré comme regroupant des personnes *centrées sur l'élève*, qui considèrent l'enseignant comme un guide et l'élève comme un *acteur*, en plus de se préoccuper de la dimension affective.

**FIGURE 5.4**  
**Dénomination des pôles des axes de « Ce que je fais »**

	<p><b>2A</b> Conceptions axées sur le contenu (non métacognitivistes)</p>
<p><b>1B</b> Conceptions conservatrices, axées sur le produit (non métacognitivistes et non socioconstructivistes)</p>	<p><b>1A</b> Personnes visionnaires articulées (clairement métacognitivistes et socioconstructivistes)</p> <p><b>2B</b> Conceptions axées sur le processus, favorisant le mouvement (métacognitivistes modérées)</p>

Voici comment nous pouvons interpréter cette analyse. Nous relevons d'abord que les personnes participantes qualifient de « visionnaires » les personnes qui allient métacognition et socioconstructivisme selon les chercheurs, ces personnes participantes associent à une centration sur le produit les personnes qui n'adoptent pas une perspective socioconstructiviste ou métacognitiviste et à une centration sur le processus et le mouvement les personnes qui ont une pensée et des pratiques métacognitivistes selon les chercheurs. Ces deux dernières associations liées au produit et au processus devraient susciter une réflexion sur les sens attribués au terme « processus » afin qu'il ne renvoie pas seulement à l'idée d'utiliser une procédure, ce qui pourrait être assez technique. En outre, nous pensons que, si le processus est important, le résultat l'est également. Alors comment tenir compte des processus et des résultats ou des produits dans l'évaluation de compétences dans une optique d'aide à l'apprentissage? Enfin, que veut dire « être visionnaires » dans le cadre d'un changement en éducation aussi important que celui prôné par le Programme de formation de l'école québécoise?

Dans la discussion qui a suivi ce travail d'équipe et ce partage pour nommer les axes et leurs pôles, il a largement été question des pratiques pédagogiques des hommes, des spécialistes et des personnes enseignantes au 3<sup>e</sup> cycle qui pourraient différer de celles pratiquées au début du primaire. Pour le moment, on peut dire que ces interrogations ont été soulevées lors d'une discussion. Une autre recherche pourrait approfondir la perception des croyances et des pratiques en vue de connaître les différences entre femmes et hommes, entre titulaires et spécialistes et entre le début et la fin des études primaires.

Nous terminons cette partie en proposant une série de questions pour alimenter une discussion au-delà du moment d'analyse collective de ces résultats. Nous avons préparé ces questions après l'analyse pour les soumettre au groupe, mais elles ont fait l'objet de très peu de discussion.

#### **Questions de discussion**

- Comment peut-on accompagner une école où enseignent des personnes qui se perçoivent comme de ferventes « métacognitivistes », indépendantes de l'autorité, et d'autres qui se perçoivent comme « non socioconstructivistes » et qui expriment leur allégeance à l'autorité ?
- Comment peut-on interpréter le fait que des enseignants et enseignantes du 3<sup>e</sup> cycle se distinguent parce qu'ils se perçoivent comme recourant à des pratiques métacognitivistes et socioconstructivistes ?
- Comment peut-on interpréter le fait que des enseignants masculins se distinguent parce qu'ils se perçoivent comme utilisant des pratiques non métacognitivistes et non socioconstructivistes ?

### **Conclusion : réflexion à propos d'une alliance entre recherche et formation-intervention**

Dans ce chapitre, nous avons rapporté les résultats de la passation de questionnaires portant sur les croyances et les pratiques des personnels scolaires. Ces résultats ont été retournés à une partie des personnes répondantes afin de connaître leurs interprétations. Ces deux regards sur les résultats ont été présentés et discutés afin de susciter une réflexion sur l'utilisation de tels questionnaires dans une perspective de recherche mais aussi de formation-intervention.

Les résultats obtenus autant dans la perspective de recherche (analyse factorielle des correspondances) que dans celle de formation (retour des résultats aux personnes interrogées) devraient amener les chercheurs et chercheuses à reconnaître l'importance de la réflexion des milieux scolaires dans leur interprétation des résultats, et les personnels scolaires à réfléchir à leur façon de percevoir les personnes qu'elles accompagnent. Ces deux formes d'interprétation devraient inciter à se pencher sur des façons d'influencer les croyances et les pratiques dans le contexte d'un changement important en éducation. De plus, nous observons que ce type de démarche suscite des débats, tel celui relatif aux pratiques des femmes et des hommes, ce qui ne peut qu'être favorable à la réflexion s'ils se déroulent dans un climat de respect.

## Bibliographie

- DOUDIN, P.-A., L. PFULG, D. MARTIN et J. MOREAU (2001). « Entre renoncement et engagement : un défi pour la formation continue des enseignants », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 167-186.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004a). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2004b). « Croyances et pratiques : deux questionnaires de recherche, de formation et d'autoréflexion », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 97-144.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, MEQ.
- MOREAU, J., P.-A. DOUDIN et P. CAZES (dir.) (2000). *Analyse des correspondances et techniques connexes. Approches nouvelles pour l'analyse statistique des données*, Heidelberg, Springer.

## Annexe 1

# **CONSIGNES POUR LA PASSATION DES QUESTIONNAIRES PORTANT SUR LES CROYANCES ET LES PRATIQUES**

### **1. Consentement des sujets**

Avant la passation des questionnaires, il faut obtenir le consentement des sujets quant à leur participation à cette recherche.

Chaque personne doit donc signer une fiche de consentement.

Cette fiche est remplie en deux copies ; une copie est conservée par la personne et l'autre est remise à l'équipe de recherche.

### **2. Pour remplir les questionnaires**

Pour la passation des questionnaires, il importe de préciser dans quel contexte les personnes ont à les remplir. Pour cela, on peut s'inspirer du document explicatif de la recherche-formation-intervention qu'on peut distribuer. On peut également préciser que les résultats seront présentés de façon globale et qu'aucune personne ne sera nommée en relation avec certains résultats. Les résultats seront traités de façon confidentielle et rendus publics de façon anonyme.

Si l'on demande aux personnes d'inscrire leur nom, ce n'est que pour permettre une analyse de l'évolution de la collectivité en tenant compte des évolutions individuelles ; ces dernières ne seront divulguées en aucun cas.

Chaque personne doit savoir qu'elle peut se retirer du projet au moment où elle le désire.

En distribuant le questionnaire, on peut dire ce qui suit :

C'est vraiment vos idées que nous voulons.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Les réponses peuvent être fournies sans prendre trop de temps pour réfléchir ; la première idée est souvent la plus signifiante.

Chacun des questionnaires devrait pouvoir être rempli en moins de 20 minutes.

Même si 20 minutes sont prévues, du temps supplémentaire peut-être alloué aux personnes qui le veulent.

La participation de tous et de toutes est essentielle à la poursuite des réflexions collectives.

Nous aimerions remercier tous les participants et participantes au nom de l'équipe de recherche.





# **Croyances et pratiques**

## **Une réflexion sur le socioconstructivisme à partir des résultats de questionnaires**

**Louise Lafortune**

*Université du Québec  
à Trois-Rivières*

*CIRADE*

*louise\_lafortune@uqtr.ca*

**Daniel Martin**

*Haute École pédagogique,  
Lausanne*

*daniel.martin@edu-vd.ch*

**Pierre-André Doudin**

*Universités de Lausanne  
et de Genève et Haute École  
pédagogique, Lausanne*

*pierre-andre.doudin@pse.unige.ch*

**Jean Moreau**

*Unité de recherche pour le  
pilotage des systèmes  
pédagogiques (Lausanne)*

*jean.moreau@rect.unil.ch*



Nous poursuivons ici l'analyse des questionnaires présentés au chapitre 4 et utilisés dans la recherche-formation-intervention portant sur le travail en équipe-cycle dans une perspective socioconstructiviste décrite dans Lafortune (2004). Les mêmes questionnaires intitulés « Ce que je pense » et « Ce que je fais » ont été remplis par des praticiens et praticiennes suisses engagés dans une démarche de formation pour accompagner des étudiants et étudiantes lors de stages en classe. C'est en vue de combiner les résultats des questionnaires remplis par des sujets ayant des expertises différentes que nous présentons l'analyse qui suit et non pas pour comparer les croyances et les pratiques québécoises et suisses, car les groupes de personnes interrogées ne sont pas comparables.

Dans ce chapitre, nous présentons brièvement le contexte d'utilisation des questionnaires « Ce que je pense » et « Ce que je fais » en considérant les sujets répondants pour décrire ensuite la méthode d'analyse utilisée. Ensuite, nous rapportons les résultats quantitatifs obtenus que nous ferons suivre d'une analyse comprenant une interprétation et une discussion. Nous poursuivons en décrivant une activité d'analyse des résultats réalisée avec plus de 25 personnes accompagnatrices engagées dans le projet (les mêmes que celles qui ont commenté les résultats du chapitre précédent, mais un an après) pour ensuite exposer les résultats de cette activité de réflexion-formation. Nous terminons avec une réflexion sur cette alliance entre recherche et formation-intervention.

## **1. Contextes québécois et suisse d'utilisation des questionnaires « Ce que je pense » et « Ce que je fais »<sup>1</sup>**

Dans ce chapitre, nous analysons les données quantitatives tirées des questionnaires « Ce que je pense » et « Ce que je fais ». Pour les données du Québec (102 personnes), nous utilisons les mêmes données recueillies (voir la description présentée dans le chapitre précédent). En Suisse (57 personnes), le questionnaire a été rempli par des personnels scolaires, principalement des enseignants et enseignantes,

---

1. Le chapitre précédent fournit des informations sur les consignes de passation des questionnaires et sur les caractéristiques des personnes répondantes au Québec.

qui commencent une formation dans le cadre de la Haute École pédagogique (Lausanne). Cette formation vise à permettre à ces personnels scolaires de développer des compétences pour qu'ils puissent accueillir et accompagner dans leur classe des étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement effectuant leurs stages pratiques. Ces deux groupes comportent en tout 105 femmes et 54 hommes ; la grande majorité des hommes vivent en Suisse.

**TABLEAU 6.1. Répartition selon le statut des personnes répondantes**

Statuts	« Ce que je pense »	« Ce que je fais »
Enseignants et enseignantes*	142	142
Directions d'école	5**	–
Spécialistes	12	12

\* Les personnels scolaires enseignants comprennent les enseignants et enseignantes et toute autre personne intervenant dans un groupe-classe.

\*\* En Suisse, les « directeurs » comprennent des doyens d'établissement scolaire qui sont membres de la direction sans être directeurs.

**TABLEAU 6.2. Répartition selon le nombre d'années d'expérience de travail dans l'enseignement**

Nombre d'années d'expérience	« Ce que je pense » et « Ce que je fais »
7 ans et moins	32
8 à 20 ans	56
21 ans et plus	71

## 2. Méthode d'analyse quantitative

La présentation de la méthode d'analyse des données vise à montrer la rigueur de la démarche utilisée avant de rapporter les résultats dans la section suivante. Afin d'explorer l'ensemble des données et d'analyser les liaisons entre les variables, nous avons recouru à deux analyses factorielles des correspondances multiples (Moreau, Doudin et Cazes, 2000), une pour chaque questionnaire (« Ce que je pense » et « Ce que je fais »). De manière très synthétique et sous forme

graphique, l'analyse donne une structure de différenciation des personnes répondantes par rapport à l'ensemble des variables en présence. Les variables émergentes sont celles qui jouent un rôle prédominant dans l'établissement des différences entre les personnes répondantes. Plus précisément, nous étudions les liens entre deux groupes de variables : d'une part, les réponses au questionnaire et, d'autre part, les caractéristiques des personnes répondantes et de leur contexte professionnel, soit le sexe, l'engagement explicite et volontaire dans une démarche de formation continue pour accompagner des étudiants et étudiantes lors de stages en classe (groupe homogène en Suisse, groupe hétérogène au Québec), le statut professionnel (enseignants, directions ou spécialistes), le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (7 ans ou moins ; 8 à 20 ans ; 21 ans ou plus).

Les variables sont projetées sur des axes, chaque axe ayant deux pôles (droit-gauche ; haut-bas) qui font ressortir les oppositions<sup>2</sup>. Pour accroître la lisibilité des deux graphiques présentés plus loin, seules les variables qui caractérisent les personnes répondantes et leur contexte professionnel sont positionnées sur les axes.

### **3. Résultats : croyances et pratiques**

L'analyse des résultats est présentée en deux parties pour traiter respectivement chacun des questionnaires « Ce que je pense » et « Ce que je fais », soit la partie quantitative. Rappelons que le questionnaire « Ce que je pense » a pu être rempli par tous les types de personnels scolaires et que le questionnaire « Ce que je fais » (version quantitative) a été soumis à des personnels scolaires enseignant à des groupes-classes.

#### **3.1. Résultats du questionnaire « Ce que je pense »**

L'analyse factorielle des correspondances portant sur le questionnaire « Ce que je pense » a permis de dégager deux axes de différenciation des personnes répondantes (voir la figure 6.1). L'axe 1 montre un

- 
2. L'analyse factorielle des correspondances donne des valeurs numériques aux variables qui sont représentables sur des axes d'un plan cartésien où « droite » et « haut » sont associés à la direction positive des axes et où « gauche » et « bas » sont associés à la direction négative des axes. Dans ce type d'analyse, les valeurs numériques (positives ou négatives) ne présument pas des valeurs pédagogiques sous-jacentes à la recherche.

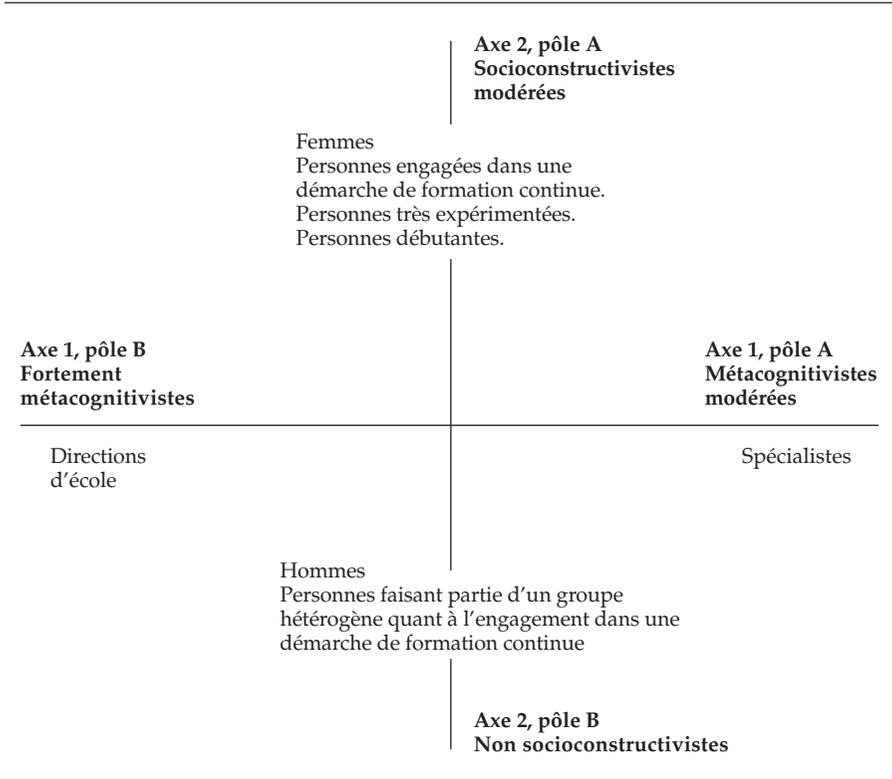
premier facteur qui oppose deux types de profils de personnes répondantes : le premier profil (A : pôle droit de l'axe horizontal) se caractérise par le regroupement d'un ensemble de personnes répondantes qui se définissent par une conception métacognitiviste modérée de l'enseignement. Par exemple, ces personnes répondantes sont plutôt d'accord que « l'enseignant ou l'enseignante doit se préoccuper des processus mentaux de ses élèves » ou avec le fait qu'« il est important d'amener les élèves à exprimer leurs différentes façons de faire » ; en revanche, elles sont plutôt en désaccord avec le fait qu'« en classe, il est impossible d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale ». Ce premier profil est principalement associé à des personnes répondantes qui sont spécialistes.

À l'opposé de cet axe (B : pôle gauche de l'axe horizontal), nous trouvons un deuxième profil de personnes répondantes qui se caractérise par le regroupement d'un ensemble de réponses dénotant une conception fortement métacognitiviste du rôle de la personne enseignante. Par exemple, ces personnes sont complètement en accord avec le fait que « l'enseignant ou l'enseignante doit se préoccuper des processus mentaux de ses élèves » ou le fait qu'« il est nécessaire que les élèves partagent leurs différentes façons de faire », mais complètement en désaccord avec le fait qu'« en classe, il est impossible d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale ». Ce premier profil est principalement associé à des personnes répondantes qui sont des directions d'école.

L'axe 2 met en relief un deuxième facteur qui oppose deux types de profils de personnes répondantes : le premier profil (A : pôle au haut de l'axe vertical) se caractérise par une conception socioconstructiviste modérée, ce qui se traduit par une opposition modérée à une conception de l'enseignement basée sur la transmission des connaissances. Par exemple, ces personnes sont plutôt en désaccord avec les énoncés posant que « les élèves ont besoin d'un exemple semblable à ce qu'ils auront à faire dans la tâche demandée », que « le rôle premier de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à transmettre des connaissances » et que « les élèves peuvent améliorer leur apprentissage sans connaître leurs propres processus mentaux ». Ce deuxième profil est principalement associé à des personnes répondantes femmes, engagées dans une démarche de formation continue, très expérimentées, mais aussi débutantes.

À l’opposé, dans le deuxième profil (B : pôle au bas de l’axe vertical), nous trouvons des personnes répondantes qui se définissent selon une conception de l’enseignement non socioconstructiviste et basée fortement sur la transmission des connaissances. Par exemple, elles sont complètement en accord avec les énoncés posant que « le rôle de l’enseignant ou de l’enseignante consiste à transmettre des connaissances, et que les élèves ont besoin d’un exemple semblable à ce qu’ils auront à faire dans la tâche demandée », et plutôt en accord avec le fait qu’« il est préférable de montrer des stratégies aux élèves que de les amener à découvrir leurs propres stratégies ». Ce profil est principalement associé à des personnes répondantes masculines, qui appartiennent à un groupe hétérogène quant à l’engagement dans une démarche de formation continue.

**FIGURE 6.1**  
**Projection des variables illustratives sur les deux axes**  
**déterminés par l’analyse des correspondances multiples portant**  
**sur les croyances (« Ce que je pense »)**



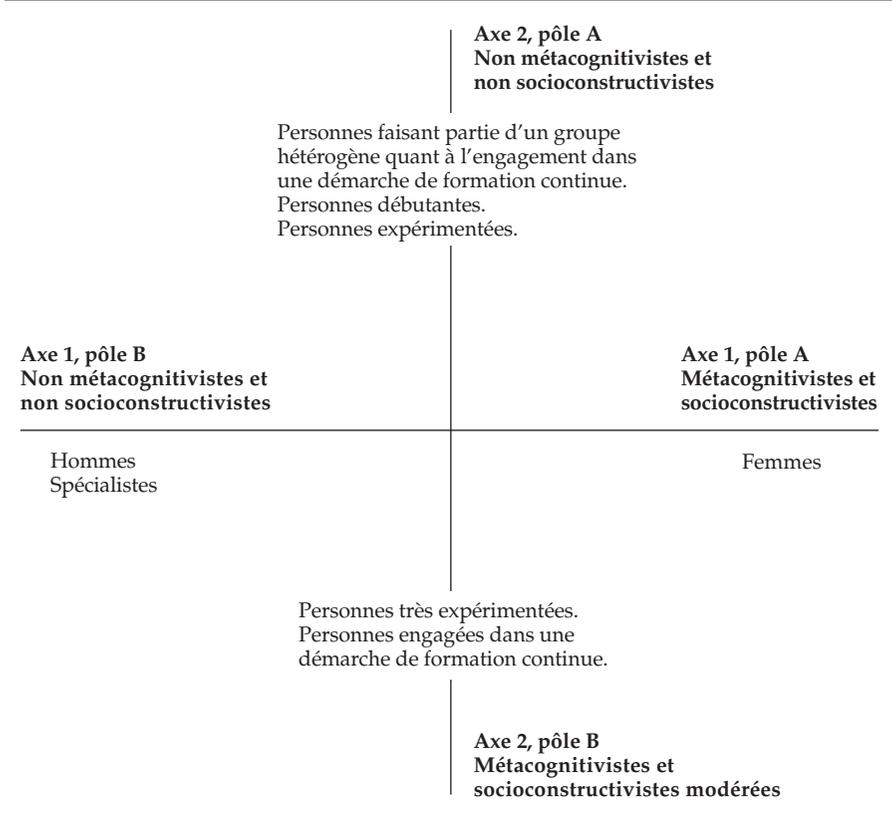
### 3.2. Résultats du questionnaire « Ce que je fais »

L'analyse factorielle des correspondances portant sur le questionnaire « Ce que je fais » a permis de tracer deux axes de différenciation des personnes répondantes (voir la figure 6.2). L'axe 1 révèle un premier facteur qui oppose deux types de profils de personnes répondantes : le premier profil (A : pôle droit de l'axe horizontal) réunit des personnes répondantes qui se définissent par une pratique d'enseignement métacognitiviste et socioconstructiviste. Par exemple, ces personnes organisent très souvent « des activités où les élèves expriment leur démarche mentale à voix haute, des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder » ou « des activités pour que les élèves partagent leurs façons de faire ». Ce premier profil est principalement associé à des personnes répondantes de sexe féminin.

À l'opposé de cet axe (B : pôle gauche de l'axe horizontal), nous relevons un ensemble de réponses dénotant une pratique non métacognitiviste et non socioconstructiviste. Par exemple, ces personnes répondantes n'invitent jamais les élèves « à faire des témoignages à propos de l'évolution de leurs façons d'apprendre » ; en outre, lors de l'organisation d'un cours, elles ne prévoient jamais « des moments de réflexion où les élèves ont à s'exprimer sur les apprentissages qu'ils viennent de réaliser » ou, encore, elles n'organisent pas souvent « des activités pour que les élèves partagent leurs façons de faire ». Ce deuxième profil est principalement associé à des hommes qui travaillent comme spécialistes.

L'axe 2 présente un deuxième facteur qui oppose deux types de profils de répondants. Le premier profil (A : pôle au haut de l'axe vertical) se caractérise par une pratique non métacognitiviste et non socioconstructiviste. Par exemple, ces personnes répondantes n'organisent jamais « des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder » ni « des activités pour que les élèves partagent leurs façons de faire » et ils n'invitent jamais « les élèves à faire des témoignages à propos de l'évolution de leurs façons d'apprendre ». Ce premier profil est principalement associé à des personnes répondantes qui appartiennent à un groupe hétérogène quant à l'engagement dans une démarche de formation continue, débutantes ou expérimentées.

**FIGURE 6.2**  
**Résultat de la projection des variables illustratives sur les deux axes déterminés par l'analyse des correspondances multiples portant sur ce que font les personnes répondantes**



Le deuxième profil (B : pôle au bas de l'axe vertical) se caractérise par une pratique d'enseignement modérément métacognitiviste et socioconstructiviste. Par exemple, ces personnes répondantes organisent assez souvent « des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder », elles acceptent assez souvent que « les élèves mènent à terme une tâche de différentes façons et avant de demander aux élèves de réaliser une tâche, elles ne leur donnent pas souvent un exemple à suivre semblable à ce qu'ils auront à faire ». Ce profil est principalement associé à des personnes répondantes très expérimentées et engagées explicitement et volontairement dans une démarche de formation continue.

## 4. Discussion

Dans les réponses au questionnaire « Ce que je pense », nous relevons une opposition, d'une part, entre les hommes et les femmes (ce qui confirme les résultats d'une autre recherche [Doudin, Pfulg, Martin et Moreau, 2001] ayant révélé que les hommes ont une conception plus innéiste de l'intelligence et moins socioconstructiviste de l'enseignement que les femmes) et, d'autre part, entre un groupe homogène et un groupe hétérogène relativement à l'engagement explicite et volontaire dans une démarche de formation continue. Il existe en outre une opposition entre directions d'école et spécialistes, mais une certaine unité chez les personnes enseignantes débutantes et très expérimentées.

Dans le questionnaire « Ce que je fais », on note également une forte opposition entre hommes et femmes, entre groupe homogène et groupe hétérogène relativement à l'engagement explicite et volontaire dans une démarche de formation continue (donc les mêmes différences tant en ce qui concerne les croyances que les pratiques) ; on remarque par contre une nette différence entre personnels enseignants débutants et très expérimentés, ce qui n'était pas observable dans les résultats au questionnaire « Ce que je pense ». Signalons que les hommes et les femmes présentent le même degré de cohérence entre ce qu'ils pensent et ce qu'ils font.

Dans le groupe homogène de personnes engagées dans une démarche de formation continue, on peut relever un certain manque de cohérence entre ce qu'elles pensent (croyances fortement métacognitivistes et socioconstructivistes) et ce qu'elles font (modérément métacognitivistes et socioconstructivistes dans leurs pratiques). Toutefois, il y a cohérence entre croyances et pratiques dans le groupe hétérogène quant à l'engagement dans une démarche de formation continue. Ce qui laisse supposer qu'une démarche de formation continue peut mener à changer les croyances assez rapidement, mais que le changement de pratiques ne vient pas automatiquement.

## **5. Activité de formation-intervention : croyances et pratiques**

Comme pour l'analyse des données recueillies au Québec, un an plus tard<sup>3</sup> (mai 2003) nous avons soumis les résultats de la collecte de données auxquels nous avons joint les résultats de celle réalisée en Suisse. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous ne voulons aucunement comparer les résultats du Québec à ceux de la Suisse, mais plutôt deux groupes différents : celui du Québec étant plus hétérogène et représentant des personnels scolaires engagés ou non, plus ou moins volontairement, dans une démarche de formation continue et celui de la Suisse regroupant des personnes engagées explicitement et volontairement dans une démarche de formation continue. On peut présumer que, globalement, l'ouverture au changement chez ces dernières est plus grande que chez l'autre groupe, ce qui serait également vrai pour un groupe du Québec ayant la même composition. Lors d'un séjour des chercheurs suisses au Québec, il a été possible de soumettre les résultats au groupe de personnes accompagnatrices (le même que l'année précédente) et d'en discuter. La mise en commun de ces données a fait en sorte que les variables associées aux écoles ou aux commissions scolaires n'ont pas été retenues, car elles étaient non pertinentes pour la présente analyse.

### **5.1. Explications de l'intervention**

Pour discuter des diverses interprétations des résultats, nous avons remis aux personnes accompagnatrices (directions, enseignants et enseignantes, conseillers et conseillères pédagogiques, en tout près de 25 personnes) un document présentant des résultats accompagnés de questions afin qu'elles puissent donner leur interprétation des axes associés aux réponses. Voici ce qui a été remis.

---

3. Les données recueillies au Québec et en Suisse ont été analysées collectivement un an plus tard, pour permettre la collecte de données en Suisse et pour profiter d'un séjour des chercheurs suisses au Québec et, ainsi, discuter des résultats avec des personnes ayant des expertises différentes.

---

 Activité d'analyse : « Ce que je pense », « Ce que je fais »<sup>4</sup>


---

 Questionnaire « Ce que je pense »
 

---

*Axe 1, pôle A*

Plutôt en accord que l'enseignant ou l'enseignante doit se préoccuper des processus mentaux de ses élèves.

Plutôt en désaccord qu'en classe il est impossible d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.

Plutôt en accord qu'il est important d'amener les élèves à exprimer leurs différentes façons de faire.

Plutôt en accord qu'il est essentiel d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.

Plutôt en désaccord que les élèves sont incapables de juger par eux-mêmes de la qualité de leurs apprentissages.

Plutôt en désaccord qu'il est impossible de convaincre les élèves de l'utilité d'apprendre à s'autoévaluer.

Plutôt en désaccord qu'être à l'écoute des différentes façons de faire des élèves de la classe mène à la désorganisation.

Plutôt en désaccord que les élèves sont incapables d'autoévaluer la qualité de leurs productions

---

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

---

*Axe 1, pôle B*

Complètement en accord que l'enseignant ou l'enseignante doit se préoccuper des processus mentaux de ses élèves.

Complètement en désaccord qu'en classe il est impossible d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.

Complètement en accord qu'il est essentiel que les élèves prennent conscience de leur propre démarche mentale pour améliorer leurs façons d'apprendre.

Complètement en désaccord que les élèves sont incapables de juger par eux-mêmes de la qualité de leurs apprentissages.

Complètement en accord qu'il est essentiel d'amener les élèves à prendre conscience de leur propre démarche mentale.

Complètement en désaccord que l'organisation d'activités permettant aux élèves de discuter de leur démarche mentale prend un temps qui serait mieux utilisé à enseigner la matière prévue au programme.

Complètement en accord qu'il est nécessaire que les élèves partagent leurs différentes façons de faire.

Complètement en accord que les élèves sont capables d'exprimer leur démarche mentale à voix haute.

---

4. Comme les données utilisées pour cette analyse factorielle de correspondance ne sont pas les mêmes que celles du chapitre précédent, il est normal que ce ne soient pas les mêmes énoncés qui ressortent pour différencier les personnes répondantes.

Complètement en accord que, dans le contexte d'une tâche précise à réaliser, les élèves sont capables de choisir la stratégie la plus pertinente pour eux.

---

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

---

*Axe 2, pôle A*

Plutôt en désaccord que les élèves ont besoin d'un exemple semblable à ce qu'ils auront à faire dans la tâche demandée.

Plutôt en désaccord que le rôle premier de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à transmettre des connaissances.

Plutôt en désaccord que les élèves peuvent améliorer leur apprentissage sans connaître leurs propres processus mentaux.

Plutôt en désaccord que les élèves ont besoin qu'on leur fournisse une procédure afin de réussir une tâche scolaire.

Plutôt en désaccord que le programme est trop chargé pour permettre aux élèves de discuter de leurs façons de faire.

Plutôt en accord qu'il faut organiser des activités d'enseignement qui ébranlent les conceptions des élèves.

---

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

---

*Axe 2, pôle B*

Complètement en accord que le rôle premier de l'enseignant ou de l'enseignante consiste à transmettre des connaissances.

Complètement en accord que les élèves ont besoin d'un exemple semblable à ce qu'ils auront à faire dans la tâche demandée.

Plutôt en accord qu'il est préférable de montrer des stratégies aux élèves que de les amener à découvrir leurs propres stratégies.

Complètement en désaccord qu'il faut organiser des activités d'enseignement qui ébranlent les conceptions des élèves.

Plutôt en accord que les élèves sont incapables d'autoévaluer la qualité de leurs productions.

Complètement en désaccord que les élèves devraient apprendre à exprimer à voix haute tout ce qui se passe dans leur tête pendant la réalisation d'une tâche.

Plutôt en désaccord qu'il est nécessaire que les élèves partagent leurs différentes façons de faire.

Plutôt en accord que les élèves sont incapables de juger par eux-mêmes de la qualité de leurs apprentissages.

---

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

---

### Questionnaire « Ce que je fais »

#### *Axe 1, pôle A*

J'organise très souvent des activités où les élèves expriment leur démarche mentale à voix haute.

J'organise très souvent des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder.

J'organise très souvent des activités pour que les élèves partagent leurs façons de faire.

Je mets très souvent les élèves en situation de discuter à propos de leurs façons de faire plutôt que sur le produit qu'ils viennent de réaliser.

Je prends très souvent du temps pour permettre aux élèves de discuter de leurs productions.

J'invite très souvent des élèves à faire des témoignages à propos de l'évolution de leurs façons d'apprendre.

J'amène très souvent les élèves non seulement à s'autoévaluer mais aussi à justifier leur autoévaluation.

Je demande assez souvent aux élèves de remplir des fiches qui les amènent à mieux connaître leur processus d'apprentissage.

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

---

#### *Axe 1, pôle B*

Je n'invite jamais des élèves à faire des témoignages à propos de l'évolution de leurs façons d'apprendre.

Lors de l'organisation d'un cours, je ne prévois jamais des moments de réflexion où les élèves pourront s'exprimer sur les apprentissages qu'ils viennent de réaliser.

Je n'organise pas souvent des activités pour que les élèves partagent leurs façons de faire.

Je n'organise jamais des activités pour que les élèves prennent conscience du type de planification qu'ils font avant de commencer à réaliser une tâche.

Je ne mets pas souvent les élèves en situation de discuter à propos de leurs façons de faire plutôt que sur le produit qu'ils viennent de réaliser.

Je n'amène jamais les élèves à écrire leurs réflexions sur leurs façons d'apprendre.

Je ne prends pas souvent du temps pour permettre aux élèves de discuter de leurs productions.

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

---

#### *Axe 2, pôle A*

Je n'organise jamais des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder.

Je n'invite jamais des élèves à faire des témoignages à propos de l'évolution de leurs façons d'apprendre.

Je n'organise jamais des activités où les élèves expriment leur démarche mentale à voix haute.

Je n'organise jamais des activités pour que les élèves partagent leurs façons de faire.

Je n'amène jamais les élèves à s'autoévaluer ni à justifier leur autoévaluation.

---

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

---

*Axe 2, pôle B*

J'organise assez souvent des activités pour que les élèves discutent des différentes façons de procéder.

J'accepte assez souvent que les élèves mènent à terme une même tâche de différentes façons.

Je n'amène pas souvent les élèves à écrire leurs réflexions sur leurs façons d'apprendre.

Je ne demande pas souvent aux élèves de remplir des fiches qui les amènent à mieux connaître leur processus d'apprentissage.

Avant de demander aux élèves de réaliser une tâche, je ne leur donne pas souvent un exemple à suivre semblable à ce qu'ils auront à faire.

Je mets assez souvent les élèves en situation de discuter à propos de leurs façons de faire plutôt que sur le produit qu'ils viennent de réaliser.

---

Comment pourrait-on qualifier le groupe de personnes qui donne de telles réponses ?

---

Les personnes participantes étaient regroupées en équipe afin de répondre aux questions posées et de qualifier les différents axes. Nous présentons ci-après les résultats de ce travail.

## **5.2. Résultats de la discussion à propos de l'interprétation des axes**

Voici le résultat de la discussion visant à préciser le sens des deux axes pour les deux questionnaires : « Ce que je pense » et « Ce que je fais ». Nous nommons les deux axes selon les propos des équipes et, entre parenthèses, nous fournissons la dénomination donnée par les chercheurs.

Pour qualifier le pôle A de l'axe 1, les personnes participantes décrivent ce groupe comme représentant des enseignants et enseignantes qui *de façon modérée suscitent une prise de conscience des processus mentaux en comparaison avec les autres*. À l'opposé, le pôle B de l'axe 1 concerne des personnes enseignantes très conscientes de la *nécessité de faire exprimer les processus mentaux* et qui estiment que *les élèves sont capables d'exprimer ces processus mentaux*. Le pôle A de l'axe 2 vise des enseignants et enseignantes qui considèrent *de façon modérée qu'il y a de la place pour observer, discuter et réfléchir sur les processus d'apprentissage* et qui favorisent les *interactions entre pairs*. Enfin, le

pôle B de l'axe 2 est considéré comme regroupant des personnes fortement opposées à une vision socioconstructiviste, qui considèrent qu'il n'y a *pas de place pour la discussion sur les processus* d'apprentissage.

**FIGURE 6.3**  
**Dénomination des pôles et des axes de « Ce que je pense »**

	<p>2A Conceptions de la personne (enseignante comme guide socioconstructivistes modérées)</p>
<p>1B Conceptions pour une grande autonomie (fortement métacognitivistes)</p>	<p>1A Conceptions pour l'autonomie contrôlée (métacognitivistes modérées)</p> <p>2B Conception de prise en charge de l'élève par la personne enseignante (non socioconstructivistes)</p>

De cette analyse, on peut faire l'interprétation suivante. Comme dans l'analyse du chapitre précédent, l'« autonomie » est associée à la métacognition, et le rôle de guide, au socioconstructivisme ; la personne enseignante n'a plus ainsi pour fonction principale de transmettre des connaissances et de gérer tout ce qui se passe en classe. On voit par conséquent que le concept d'autonomie est perçu comme étant central dans l'adoption d'une perspective socioconstructiviste et métacognitivist. De plus, cette autonomie concerne autant les élèves qui peuvent adopter des stratégies différentes de celles enseignées que les personnels scolaires enseignants qui peuvent adapter les guides et manuels selon la situation. Dans le cadre d'une recherche ou d'une formation, il conviendrait de s'attarder à ce concept d'autonomie afin d'abord de le définir, puis d'établir les actions à poser pour promouvoir cette autonomie.

**FIGURE 6.4**  
**Dénomination des pôles et des axes de « Ce que je fais »**

	<p><b>2A</b> Conceptions centrées sur une seule façon de faire (non métacognitivistes et non socioconstructiviste)</p>
<p><b>1B</b> Conceptions centrées sur le produit fini (non métacognitivistes et non socioconstructivistes)</p>	<p><b>1A</b> Conceptions centrées sur la prise de conscience du processus (métacognitivistes et socioconstructivistes)</p> <p><b>2B</b> Conceptions ouvertes aux différents processus (métacognitivistes et socioconstructivistes modérées)</p>

Pour qualifier le pôle A de l'axe 1, les personnes participantes décrivent ce groupe comme représentant des personnes enseignantes qui, en étant *centrées sur la prise de conscience du processus*, offrent aux élèves la *possibilité de s'exprimer et d'émettre une opinion*. À l'opposé, le pôle B de l'axe 1 concerne des personnes enseignantes *centrées sur le produit fini*, ce qui veut dire qu'elles *ne se préoccupent pas de susciter des partages, n'amènent pas les élèves à faire des témoignages ou à prendre conscience de leur démarche d'apprentissage*. Le pôle A de l'axe 2 réunit des enseignants et enseignantes qui *ne se préoccupent pas de la métacognition et de la réflexion chez leurs élèves, car ils n'invitent jamais les élèves à faire des témoignages à propos de l'évolution de leur façon d'apprendre*. Enfin, le pôle B de l'axe 2 vise des personnes qui *laissent l'élève choisir et favorisent le partage des expériences et des façons de procéder*.

L'interprétation des axes proposée par les personnels scolaires participant à la discussion fait en sorte qu'on oppose une seule façon de faire (procédure enseignée) à l'acceptation de différents processus et une centration sur le produit fini à une prise de conscience du

processus. Ces deux types d'opposition allient « autonomie » et « prise de conscience ». Ces deux aspects semblent importants à traiter conjointement afin de mettre en pratique une perspective socioconstructiviste dans une optique métacognitive. Une autonomie ne peut être réelle que si les personnes accompagnées prennent conscience du chemin qu'elles ont parcouru.

Dans la discussion qui a suivi ce travail d'équipe et cet échange pour définir les pôles et les axes, il a été grandement question de l'écart entre les spécialistes et les enseignants et enseignantes titulaires. Dans un commentaire repris par plusieurs, on signale que *cela ne doit pas être facile de travailler dans une équipe comprenant des spécialistes et des généralistes*. On peut se demander si c'est le fait de mettre ensemble ces deux catégories d'enseignants et enseignantes qui pose problème ou si c'est plutôt le fait d'être spécialiste d'une matière et d'aller d'une école à l'autre avec un faible sentiment d'appartenance. Le statut de spécialiste au primaire a été comparé à celui du spécialiste au secondaire. Il est possible d'en déduire que le travail en équipe de collègues doit être difficile au secondaire, car *chacun est spécialiste*. À notre avis, cette comparaison est insoutenable en raison des différences qui distinguent les tâches de ces spécialistes au primaire de celles des spécialistes au secondaire. Par exemple, au primaire, peu de spécialistes *participent à des formations ou à des discussions pédagogiques*, contrairement à ce qui se passe au secondaire. On peut penser que, si les spécialistes du primaire avaient plus souvent l'occasion de s'intégrer à des formations, il y aurait des changements dans les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et, par conséquent, dans les pratiques.

Dans un autre commentaire, on observait (en se référant aux figures 6.1 et 6.2) que *les croyances sont plus fortement métacognitives que les pratiques* d'après les pôles des axes issus de l'analyse de chacun des questionnaires. Le temps a manqué pour discuter de cette observation, mais on peut comprendre qu'il ne doit pas toujours être facile de mettre en pratique les idées soumises par une personne experte lors d'une formation. C'est pourquoi une démarche d'accompagnement peut être essentielle pour que les pratiques reflètent les croyances. Nous croyons en outre qu'il peut être difficile de se rendre compte de ses propres incohérences si les discussions ne s'inscrivent pas dans une démarche de pratique réflexive.

## ■ Conclusion : réflexion à propos d'une alliance entre recherche et formation-intervention

Dans ce chapitre, nous avons décrit un contexte d'utilisation de questionnaires portant sur les croyances et les pratiques différent de celui du chapitre précédent. Cette démarche d'analyse, autant des résultats que des interprétations des personnels scolaires, fait réfléchir sur des perspectives de recherche et de formation. Par exemple, il serait intéressant de développer une démarche de pratique réflexive axée sur la recherche de cohérence entre croyances et pratiques ou, à tout le moins, sur la prise de conscience des cohérences et des incohérences. Il pourrait également être intéressant de réaliser une recherche-formation-intervention sur l'influence que ce type de recherche peut avoir sur les changements de croyances et de pratiques. Enfin, on pourrait envisager de former des praticiens chercheurs, pour la réalisation de recherche dans l'action sans l'obligation de diffusion dans des revues scientifiques, mais plutôt dans des revues professionnelles.

## ■ Bibliographie

- DOUDIN, P.-A., L. PFULG, D. MARTIN et J. MOREAU (2001). « Entre renoncement et engagement : un défi pour la formation continue des enseignants », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 167-186.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, MEQ.
- MOREAU, J., P.-A. DOUDIN et P. CAZES (dir.) (2000). *Analyse des correspondances et techniques connexes. Approches nouvelles pour l'analyse statistique des données*, Heidelberg, Springer.



E

I

T

R

A

P



**ENTRETIENS  
D'ACCOMPAGNEMENT**  
Sens, stratégies et intervention





# Entretiens d'accompagnement

## Sens et stratégies

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

*CIRADE*

*[louise\\_lafortune@uqtr.ca](mailto:louise_lafortune@uqtr.ca)*



Même si l'on peut penser que des équipes-cycle devraient se former assez spontanément en instaurant des cycles d'apprentissage, dans la pratique plusieurs équipes-cycle de personnels scolaires enseignant dans un même cycle ont et auront besoin d'être accompagnées de personnes externes pour intégrer cette nouvelle pratique dans leur travail professionnel. De plus, même si plusieurs enseignants et enseignantes soutiennent qu'ils travaillent déjà en équipe, le travail en équipe-cycle sera différent, car il ne sera pas toujours volontaire et inclura une forme de responsabilité collective de l'apprentissage et de l'évaluation des élèves.

Pour accompagner des équipes-cycle et susciter la discussion et la réflexion, nous préconisons la réalisation d'entretiens d'accompagnement. Cet accompagnement pourrait être assuré par un groupe de personnes désignées pour chacune des équipes d'une même école ; ce groupe devrait inclure la direction de l'école, un ou deux enseignants ou enseignantes et, si cela est possible ou se révèle pertinent, un conseiller ou une conseillère pédagogique.

Dans ce qui suit, nous précisons ce que nous entendons par entretiens d'accompagnement en soumettant les types de questions qui peuvent être posées. Nous traitons ensuite des étapes à travers lesquelles une personne ou un groupe de personnes accompagnées peuvent passer. Après avoir établi les intentions qui peuvent orienter un entretien, nous proposons quelques stratégies pouvant faciliter la conduite d'un entretien d'accompagnement.

## **1. Entretiens d'accompagnement : sens et types de questions**

Un entretien d'accompagnement est une rencontre avec un petit groupe de personnes (un maximum de six personnes paraît optimal) d'une équipe-école ou d'enseignants ou d'enseignantes, de directions d'école... Cette rencontre sert à mieux connaître les personnes accompagnées ; à les faire réfléchir en petit groupe ou individuellement sur une problématique propre à ce groupe ou à cet individu ; à cerner un problème, à en approfondir un aspect afin de poursuivre le travail ; à chercher et peut-être à trouver des solutions à envisager ; à préparer des actions à entreprendre et à prévoir des moyens pour faire un retour réflexif sur l'expérience. Cet entretien doit être mené de manière à éviter que les personnes rencontrées se mettent à se

raconter. Cela veut dire qu'il faut être en mesure de ramener les personnes dans l'esprit de l'entretien si celui-ci prend une tangente anecdotique. Les anecdotes peuvent être fort intéressantes, mais elles ne font généralement pas avancer la réflexion et finissent par démobiliser les personnes qui participent à ce genre de rencontres.

Par ailleurs, un entretien d'accompagnement se prépare ; les questions ne peuvent surgir spontanément à l'esprit en cours de rencontre. L'ordre des questions choisies, la formulation des questions, la préparation de sous-questions, le type de questions... sont autant d'éléments dont on tiendra compte dans la préparation de ce type de rencontres.

Les questions qu'on peut poser peuvent être :

- de type informatif (I) et permettre de mieux connaître les personnes auxquelles on s'adresse ;
- de type descriptif (D) et susciter la verbalisation des pratiques à partir d'une expérience spécifique ;
- de type réflexif (R) et susciter la réflexion et l'analyse tout en permettant l'autoévaluation ;
- de type métacognitif (M) et susciter un regard sur son processus d'apprentissage ;
- de type affectif (A) et être liées aux relations interpersonnelles ou aux craintes et inquiétudes, mais aussi aux plaisirs ;
- de type conceptuel (C) et permettre de clarifier le sens de différents concepts, de faire émerger les croyances (conceptions et convictions) et de stimuler la discussion à propos d'éléments théoriques.

Selon le type de questions qui composent l'essentiel de l'entretien, celui-ci peut être qualifié d'informatif, de descriptif, de réflexif, de métacognitif, d'affectif ou de conceptuel. Voici des explications sur ces types d'entretiens.

**Lors d'un entretien informatif**, la personne interrogée donne des renseignements sur des aspects précis relatifs à ses expériences antérieures (par exemple, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, les formations déjà reçues, etc.). Le rôle de la personne accompagnatrice consiste à :

- chercher à connaître certains aspects des personnes auxquelles on s'adresse ou qu'on accompagne ;
- guider les interventions ou les orientations futures.

**Lors d'un entretien descriptif**<sup>1</sup>, la personne interrogée décrit sa pratique en relevant une ou des expériences particulières où elle a agi comme personne intervenante ou accompagnatrice. Le rôle de la personne accompagnatrice consiste à :

- faire verbaliser sur le contexte, l'action, la pratique ou l'expérience tentée ;
- éviter l'évaluation, le jugement et la critique ;
- encourager l'expression du déroulement chronologique des actions.

**Lors d'un entretien réflexif**, la personne interrogée réfléchit à sa pratique en essayant de comprendre et d'analyser ce qu'elle pense (croyances) et ce qu'elle fait (pratiques). Cette personne réalise une forme d'autocritique de ses façons d'agir. Elle tente de dégager ses difficultés et ses aptitudes, ses cohérences et ses incohérences et, surtout, elle tente d'analyser ses pensées et sa pratique. Le rôle de la personne accompagnatrice consiste à :

- faire réfléchir sur ses pensées (croyances...) et sur sa pratique ;
- susciter l'autocritique au regard de ses idées et de ses actions ;
- favoriser l'analyse de ses façons de faire par rapport à celles des autres ;
- inciter à porter un regard sur sa façon de réfléchir sur ses pensées et sa pratique ;
- comprendre ce qui influence les croyances et les pratiques ;
- faire réfléchir aux idéaux pédagogiques.

**Lors d'un entretien métacognitif**, la personne interrogée est amenée à porter un regard sur son processus d'apprentissage. À partir d'une mise en situation (problème à résoudre ou tâche à réaliser), on peut lui demander de décrire sa démarche mentale. Elle peut également parler de ce qu'elle a fait dans une situation d'apprentissage qu'elle a déjà vécue. Le rôle de la personne accompagnatrice consiste à :

- inciter la personne accompagnée à porter un regard sur le processus d'apprentissage ;
- l'aider à se connaître comme individu métacognitif ;

---

1. Ce type d'entretien peut s'apparenter à l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994).

- lui faire reconnaître ses façons d'apprendre ;
- l'amener à verbaliser sur sa façon de s'autoévaluer et de réguler son l'action ;
- explorer des façons de faire dans d'autres circonstances.

**Lors d'un entretien conceptuel**, la personne interrogée fait émerger (ou active) ses connaissances, ses perceptions, ses croyances, ses convictions et ses conceptions à propos de différents thèmes associés à l'éducation. Cette personne précise ce qu'est, d'après elle, un concept ou une pratique. Elle en parle en faisant ressortir les avantages et les inconvénients, les différences et les ressemblances... Le rôle de la personne accompagnatrice consiste à :

- faire émerger les croyances, connaissances, perceptions, convictions et conceptions ;
- faire préciser le sens de concepts ou d'éléments théoriques ;
- susciter des comparaisons.

**Lors d'un entretien affectif**, la personne interrogée fait émerger ses attitudes dans une situation particulière ou les aspects affectifs suscités par différentes situations. Ces réactions affectives peuvent dépendre de ses expériences antérieures ; elles peuvent être plutôt individuelles ou liées aux relations interpersonnelles entretenues avec certains types de personnes. Le rôle de la personne accompagnatrice consiste à :

- faire émerger les attitudes et les réactions affectives ;
- distinguer ce qui relève de l'individu de ce qui relève des relations interpersonnelles ;
- explorer ce qui peut être fait pour tirer profit de moments où les émotions influencent l'apprentissage, les relations avec les autres ou la poursuite d'une collaboration.

Un entretien d'accompagnement peut se limiter à un type particulier (descriptif, métacognitif, etc.), ce qui peut être judicieux dans certaines circonstances, surtout si l'on a peu de temps ou si l'on veut explorer certaines idées afin de mieux préparer une rencontre ultérieure avec une équipe-école, par exemple. Cependant, il arrive souvent qu'on veuille recueillir de l'information tout en faisant réfléchir les personnes accompagnées. Dans ce cas, les questions posées seront de plusieurs types. De façon générale, il convient de se mettre à la place de la ou des personnes interrogées afin de comprendre que,

pour répondre à de telles questions en peu de temps, ces personnes doivent être très concentrées, car il leur faut changer de perspective presque à chacune des questions.

## **2. Étapes à franchir par les personnes interrogées<sup>2</sup>**

On peut parfois penser que, si l'on connaît les personnes accompagnées, une rencontre d'information ou de réflexion se passera sans anicroche. Mais cela n'est pas toujours le cas et, souvent, c'est le manque de préparation ou d'anticipation qui en est la cause. Lorsqu'une personne se présente à une rencontre dont elle ne contrôle pas le contenu, elle éprouve très souvent une certaine méfiance. Mais la rencontre peut aussi se dérouler très harmonieusement et on peut très rapidement gagner l'adhésion de la personne, sa coopération et son engagement. Pour comprendre ce qui peut arriver et s'y préparer au moins mentalement, nous présentons les diverses étapes à travers lesquelles des personnes accompagnées peuvent passer.

**De la méfiance à l'apprivoisement.** Quel que soit le type d'entretien, il est fort probable qu'il éveille une certaine méfiance ou des interrogations au début. Une telle méfiance sera surtout éprouvée par les personnes accompagnées qui n'ont pas l'habitude de ce type de rencontre ou qui constatent que la personne ou l'équipe accompagnatrice en est à ses premières armes. Il importe de porter attention à ce genre d'attitudes afin d'apaiser cette méfiance. Et, mieux encore, on veillera à la prévenir en situant le contexte de l'entretien et en levant toute ambiguïté au sujet d'une quelconque intention d'évaluation des pratiques ou des idées, surtout si la ou les personnes accompagnées vivent cette expérience pour la première fois.

**De l'apprivoisement à l'acceptation ou à l'adhésion.** Une fois la méfiance dissipée, une période d'apprivoisement est généralement nécessaire ; elle se manifeste souvent par des interrogations sur les visées de l'entretien par les personnes accompagnées. Ces interrogations, souvent interprétées comme de la résistance, indiquent plutôt que la personne accompagnée n'a pas reçu suffisamment d'information à cet égard et que la dimension affective n'a pas été prise

---

2. Pour rédiger cette section, nous nous sommes inspirée de notre expérience de pédagogue et de chercheure, mais aussi d'auteurs comme Boutin (2000), Deslauriers (1991), Jones (2000) et Vermersch (1994).

en considération pour calmer certaines inquiétudes. Si les visées rejoignent celles des personnes accompagnées l'adhésion se fera rapidement ; dans le cas contraire, on peut s'attendre à de longues discussions pour tenter de convaincre ces personnes.

**De l'acceptation ou de l'adhésion à la coopération.** Une fois que les personnes accompagnées acceptent ou adhèrent (le premier terme étant moins fort que le deuxième) aux visées, il est possible d'obtenir graduellement leur coopération. Si la tension est minimale, la confiance et un esprit de coopération s'installent et l'entretien devient un plaisir partagé.

**De la coopération à l'engagement.** On reconnaît l'engagement des personnes accompagnées lorsqu'elles proposent des expériences à tenter et acceptent des moments de réflexion qui mènent à des autoévaluations.

### **3. Intentions d'un entretien d'accompagnement**

Les intentions d'un entretien d'accompagnement peuvent émerger des personnes accompagnatrices, mais aussi des personnes accompagnées qui veulent discuter d'un point précis ou être guidées ou accompagnées dans une démarche pédagogique. Dans d'autres situations, ces intentions peuvent être les mêmes tant chez les personnes accompagnatrices que les accompagnées. De manière générale, elles influencent grandement les types de questions posées, tels que nous les avons décrits dans la deuxième section.

Les personnes accompagnatrices peuvent agir en vue de :

- connaître les personnes accompagnées ;
- les mobiliser dans un processus de changement ;
- susciter l'engagement ;
- favoriser une démarche de pratique réflexive ;
- inciter au travail en équipe-cycle pour un projet de cycle, pour l'évaluation des élèves...

D'autres intentions peuvent relever des personnes accompagnatrices ou accompagnées ou des deux ; elles peuvent prendre la forme des activités suivantes :

- énoncer ou comprendre une problématique ;
- analyser une situation ;

- discuter ou mettre en œuvre des actions concrètes ;
- apporter ou demander du soutien ou de l'aide.

Quelles que soient les intentions poursuivies, on doit recourir à diverses stratégies pour les atteindre.

#### **4. Stratégies favorisant la cohérence d'un entretien**

Avant de fournir des stratégies qui favorisent la cohérence d'un entretien, il importe de signaler que, selon le contexte, on aura des entretiens plutôt ouverts, comprenant peu de questions et permettant de connaître le point de vue général des personnes accompagnées. Un entretien semi-dirigé ou semi-ouvert apportera des précisions à certains aspects traités lors d'un entretien ouvert. Enfin, un entretien dirigé servira à fournir des détails, à valider ou à confirmer des idées soumises lors de rencontres précédentes. Les stratégies proposées ci-après favorisent la cohérence et servent à préparer un entretien, à le réaliser et à y donner suite.

**Un fil conducteur pour une cohérence.** Pour apporter de la cohérence à un entretien d'accompagnement, il importe de clarifier les intentions pour soi, mais aussi pour les personnes accompagnées ; cette clarification de l'esprit de l'entretien en constituera le fil conducteur. Cette cohérence sera atteinte dans la mesure où l'on suivra le fil conducteur et régulera l'action en conséquence. Un fil conducteur sert à orienter les réflexions et les actions, à établir des liens entre les diverses idées émises et les actions proposées et à réfléchir aux actions pour en faire ressortir le sens, les liens et la cohérence. Pour suivre ce fil conducteur, on s'appliquera à :

- porter un regard global sur l'ensemble de la situation avant, pendant et après l'entretien (contexte, personnes sollicitées, réactions, questionnement, etc.) ;
- porter un « regard méta » (regard réflexif, réfléchissant, externe...) sur tout le processus vécu lors de l'entretien et entre les entretiens ;
- se donner du temps pour s'autoévaluer en tant que personne accompagnatrice, au plan de la préparation, du fonctionnement (contrôle et régulation) en cours d'entretien et de la façon de faire le suivi.

**Avant l'entretien.** La préparation de l'entretien est cruciale et on a tort de penser qu'un entretien d'accompagnement peut se dérouler comme une rencontre informelle. On veillera donc à structurer cet entretien afin que les personnes accompagnées acceptent ses visées. Dans un premier temps, on pourra s'interroger sur les informations à leur fournir avant la rencontre afin qu'elles s'y préparent. Dans un deuxième temps, on veillera à :

- préparer les questions à poser ;
- envisager des sous-questions pour clarifier certains aspects ou approfondir une réponse ;
- tenter de répondre soi-même aux questions pour relever les complexités et les incompréhensions, s'il y a lieu ;
- soumettre les questions aux autres personnes qui réaliseront l'entretien ou à des pairs externes afin de valider leur formulation ainsi que l'ordre choisi ;
- justifier et expliquer le choix et l'ordre des questions pour faire des ajustements, pour répondre à des questions en cas d'incompréhension et réguler l'action sans perdre de vue l'intention poursuivie ;
- prévoir les réactions afin d'envisager des stratégies, surtout au cas où la personne accompagnée adopterait des attitudes plus ou moins ouvertes.

**Pendant l'entretien.** Cinq aspects devraient être pris en considération pendant l'entretien : les langages verbal et non verbal, le temps à accorder à la réflexion et à l'expression, le souci de conserver la cohérence interne, les éléments à laisser tomber à la fin de la rencontre, selon le déroulement et la perspective d'actions et de rencontres futures.

- Pendant l'entretien, il s'agit de porter une attention spéciale aux langages verbal et non verbal (gestes, regards...) et d'en tenir compte. Cela peut se faire en étant attentif à diverses manifestations de malaises, d'inquiétudes, de confiance, d'aisance, d'abandon, de résistances, etc., et ce, au plan de la gestuelle, des paroles et des silences. Les personnes interrogées sont généralement encouragées à verbaliser leurs idées ou à exprimer leurs pensées si elles sentent qu'elles sont importantes pour les personnes accompagnatrices. Il n'est pas nécessaire d'être d'accord

avec ce qui est dit pour exprimer une satisfaction quant au déroulement de la rencontre sans évaluation ou jugement. Pendant la rencontre, la prise de notes brèves aide à maintenir sa concentration, à trouver des reformulations pour valider une interprétation possible, à utiliser les propos de la ou des personnes interrogées pour relancer l'entretien, à ne pas interrompre la ou les personnes accompagnées. Si les personnes accompagnées commencent par un sujet qu'on voulait traiter à la fin, le fait de noter les idées émises aide à relancer vers d'autres questions – celles qu'on veut traiter – et à faire des liens pour créer un enchaînement.

- Le temps est un aspect important à considérer lors de la réalisation d'un entretien d'accompagnement. Ainsi, au cours de la rencontre, on se donnera du temps pour bien interpréter les réponses qui ne sont pas toujours explicites ou claires. Cependant, ce faisant, il importe de veiller à ne pas perdre le fil des idées émises ni de vue l'intention poursuivie. En outre, il faut savoir que les moments de silence ne sont pas nécessairement une perte de temps, car ils permettent souvent d'articuler sa pensée. Comme il n'est pas toujours facile d'accepter certains silences, on peut signaler leur nécessité et leur utilité au début de l'entretien afin de dissiper un malaise éventuel.
- Quels que soient les ajustements à apporter ou les explications à fournir, il importe de garder à l'esprit les visées de l'entretien pour assurer une cohérence interne. Pour ce faire, on veillera également à approfondir le contenu de la rencontre en choisissant des questions et sous-questions qui exigent une réponse nécessitant une réflexion de haut niveau. Cette façon de procéder favorise l'engagement à long terme de la personne.
- Pendant l'entretien, on peut se rendre compte que le temps file. Comme on doit respecter le temps prévu et terminer la rencontre sur de nouvelles perspectives, il faut très souvent « faire des deuils », c'est-à-dire, par exemple, écarter des questions qui n'ont plus leur pertinence ou qui sont trop complexes pour le temps disponible. Ces deuils peuvent également être vécus par la personne accompagnée qui ne pourra traiter de tous les aspects d'une question ou dont certaines réflexions devront être reportées à une autre rencontre.

- La fin de la rencontre devrait faire l'objet d'une attention particulière afin de laisser une bonne impression de son déroulement et de permettre à la réflexion de progresser au-delà du moment de l'entretien. À cette fin, on s'appliquera à formuler des rétroactions pertinentes autant au regard des attentes explicites par la personne accompagnée que de certains besoins implicites, mais tout aussi réels, qu'aurait décelés la personne accompagnatrice.

**Pour donner des suites à l'entretien.** Donner des suites à un entretien d'accompagnement nous apparaît essentiel à un réel accompagnement. Pour y arriver, on doit veiller à ce que les intentions de départ comportent une perspective de suivi qui peut se traduire par une réflexion à faire sur un aspect particulier ou par des actions à poser. Trois éléments devraient être pris en considération, notamment l'engagement à susciter, le plan de suivi à établir et l'importance de garder des traces des réflexions et des actions.

- Une préoccupation constante devrait consister à susciter l'adhésion de la ou des personnes accompagnées pour favoriser l'engagement, ce qui signifie qu'il importe de se donner des défis (à plus ou moins long terme) pour y revenir lors d'une prochaine rencontre.
- Cet engagement peut se concrétiser en prévoyant ensemble (personnes accompagnatrices et personnes accompagnées) un plan de suivi ou d'action pour faciliter les liens et accroître la cohérence des rencontres. Ce plan peut viser des réflexions à faire tant par les personnes accompagnées que par les personnes accompagnatrices.
- Pour faciliter son travail de personne accompagnatrice, on peut garder des traces de l'entretien (notes, enregistrement, etc.) et inviter les personnes accompagnées à en faire autant avec leurs réflexions ou expériences en vue d'un meilleur suivi, et ce, jusqu'au prochain entretien ou pour la prochaine rencontre avec l'équipe-cycle.

## ■ Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons voulu expliquer ce que nous entendons par « entretien d'accompagnement ». Profitant de nos expériences de chercheure et de pédagogue, nous avons précisé le type de questions

qui devraient être posées lors de tels entretiens. De telles rencontres peuvent susciter des réactions habituellement observées chez toute personne interrogée à propos de son travail de tous les jours. Passant de la méfiance à la collaboration, la personne accompagnée peut hésiter à se livrer ou le faire ouvertement selon sa personnalité ou sa perception du déroulement de l'entretien. Des stratégies peuvent contribuer à mener à bien de telles rencontres en tenant compte d'aspects organisationnels, mais aussi affectifs et cognitifs. Comme on peut le constater, un entretien d'accompagnement exige que l'on prenne en considération plusieurs aspects. Nous concluons ce chapitre en émettant des observations générales sur les rencontres d'accompagnement, que ce soit dans un contexte de supervision pédagogique ou de la mise en place d'équipes-cycle.

- L'entretien d'accompagnement et sa réussite dépendent dans une large mesure de la façon de formuler et de poser les questions et des attitudes adoptées au cours de la rencontre.
- L'entretien d'accompagnement n'est pas une conversation informelle ; c'est pourquoi il exige une préparation et ne doit pas être réalisé de façon spontanée.
- Le climat créé entre les personnes qui se rencontrent sera décisif pour la qualité des réponses de l'engagement dans des actions et la tenue d'autres rencontres.
- Les propos ou opinions des personnes accompagnées doivent être acceptés comme tels et non pas évalués ou jugés, que ce soit par le langage verbal ou non verbal, bien qu'il convienne de les remettre en question pour inciter à la réflexion.

## Bibliographie

- BOUTIN, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- DESLAURIERS, J.-P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill.
- JONES, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines*, Bruxelles, De Boeck Université.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.





---

# Entretiens d'accompagnement dans le travail en équipe-cycle

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

*CIRADE*

*[louise\\_lafortune@uqtr.ca](mailto:louise_lafortune@uqtr.ca)*



Au cours de la recherche-formation-intervention portant sur le travail en équipe-cycle dans une perspective socioconstructiviste sur laquelle est basé ce livre (Lafortune, 2004), nous avons soutenu un groupe de personnes accompagnatrices d'équipes-cycle d'écoles primaires qui ont mené de deux à trois entretiens d'accompagnement sur une période de un an et demi. Pour faciliter la préparation et la conduite des entretiens, nous présentons une activité réalisée avec des personnes accompagnatrices ainsi que des exemples de protocoles qui ont été utilisés. Les résultats de ces entretiens ont été intégrés dans ceux de la recherche-formation-intervention décrits dans Lafortune (2004).

## **1. Élaboration de protocoles d'entretien d'accompagnement**

Pour préparer des personnes accompagnatrices (directions d'école, enseignants et conseillers pédagogiques) d'équipes-cycle à réaliser des entretiens d'accompagnement, nous avons proposé une activité comportant cinq étapes.

### **Première étape**

Examiner la série de questions suivantes et indiquer de quel type de questions il s'agit :

- de type informatif (I), c'est-à-dire qu'elles permettent de mieux connaître les personnes auxquelles on s'adresse ;
- de type descriptif (D), c'est-à-dire qu'elles incitent à verbaliser sur ses pratiques à partir d'une expérience spécifique ;
- de type réflexif (R), c'est-à-dire qu'elles suscitent la réflexion et l'analyse qui peuvent mener à une autoévaluation ;
- de type métacognitif (M), c'est-à-dire qu'elles amènent à porter un regard sur son processus d'apprentissage ;
- de type affectif (A), c'est-à-dire qu'elles sont liées aux relations interpersonnelles ou aux craintes et inquiétudes, mais aussi aux plaisirs ;
- de type conceptuel (C), c'est-à-dire qu'elles permettent l'émergence des croyances (conceptions et convictions), la classification de concepts, mais aussi la discussion à propos d'éléments théoriques.

Même si ces questions peuvent servir à la préparation d'entretiens, il ne s'agit pas ici de répondre aux questions, mais simplement de dire à quel type elles appartiennent. Les explications relatives aux types de questions sont fournies dans le chapitre précédent.

**TABLEAU 8.1. Fiche de questions proposées\***

Questions	Type
1. Pensez-vous que le travail en équipe-cycle entre collègues puisse être positif pour l'actualisation du nouveau programme de formation ? Dans quel sens ? Pourquoi ?	
2. Travailliez-vous déjà en équipe avec des collègues avant l'entrée en vigueur d'un nouveau programme de formation ? Pour quel(s) type(s) de tâches ?	
3. Que signifie pour vous le travail d'équipe entre collègues ?	
4. Comment s'est déroulée la réalisation de la tâche de résolution de problèmes que l'on vous avait proposée ?	
5. Comment pourriez-vous entrevoir le travail d'équipe avec une personne qui n'a pas les mêmes conceptions que vous de l'enseignement et de l'apprentissage ? Pourquoi ?	
6. Quels sont les avantages et les inconvénients du travail en équipe-cycle entre collègues ?	
7. Qu'entrevoiez-vous de stimulant dans le travail en équipe-cycle avec vos collègues ?	
8. Avez-vous déjà eu des expériences de travail d'équipe ? Dans quelle(s) circonstance(s) ?	
9. Quels sont les avantages pour les relations entre collègues que vous prévoyez retirer du travail en équipe-cycle ?	
10. Dans l'expérience que vous relatez, de quelle façon avez-vous commencé votre travail d'équipe ? Par quoi avez-vous commencé ? Qu'avez-vous fait en premier ? Quel était le point de départ de votre travail ? Que s'est-il passé d'abord ?	
11. Pensez-vous avoir besoin de formations relatives au travail d'équipe entre collègues ?	
12. Que s'est-il passé à la fin de la réalisation de votre tâche en équipe ? Par quoi avez-vous terminé ? Qu'avez-vous fait en dernier ?	
13. Avez-vous déjà eu des expériences de travail d'équipe entre collègues ? Comment les avez-vous vécues ? Que changeriez-vous de ces expériences ? Pourquoi ?	
14. Dans cette expérience de travail d'équipe, comment saviez-vous que c'était telle action qui devait être faite ?	

15. Comment pensez-vous vivre des conflits éventuels entre les membres d'une équipe de travail ?	
16. Qu'entrevoyez-vous de difficile dans les relations interpersonnelles dans le travail d'équipe avec des collègues ?	
17. Avez-vous déjà eu des formations relatives au travail d'équipe entre collègues ? Quand ? Quel en était le contenu ?	
18. Dans la réalisation de la tâche de résolution de problèmes, quels sont les éléments qui vous ont causé des problèmes ? Pourquoi ?	
19. Une fois le travail d'équipe amorcé, qu'avez-vous fait ? Ensuite, comment avez-vous poursuivi votre travail ? Et après, qu'avez-vous pris en compte ?	
20. Quels sujets désirez-vous traiter en équipe-cycle ?	
21. Dans votre expérience de travail d'équipe, comment saviez-vous que vous aviez atteint votre but ?	
22. Que pensez-vous du Programme de formation de l'école québécoise ? Croyez-vous devoir faire des changements dans votre pratique pour respecter les orientations du programme de formation ? Comment ? Pourquoi ?	
23. Comment procéderiez-vous une prochaine fois pour réaliser la tâche de résolution de problèmes ?	
24. Qu'avez-vous fait pour adapter votre stratégie de résolution de problèmes ?	
25. Quelles sont vos inquiétudes à l'égard d'un éventuel travail en équipe-cycle ?	
26. Quel rôle jouez-vous habituellement dans une équipe ? Décrivez des attitudes ou/et des comportements qui illustrent ce rôle. En quoi ce rôle est-il aidant pour l'équipe ?	
27. Que signifie pour vous le travail en équipe-cycle avec des collègues ?	
28. Que craignez-vous de vivre qui puisse avoir un impact négatif sur les relations interpersonnelles dans le travail en équipe-cycle avec des collègues ?	
29. Est-ce facile ou difficile pour vous de réaliser cette tâche de résolution de problèmes ? Dans quel sens ?	
30. Quelles solutions pourraient vous paraître efficaces lors de conflits dans le travail d'équipe avec des collègues ? Pourquoi ?	
31. Quelles attitudes recherchez-vous dans le travail d'équipe avec des collègues ? Pourquoi ?	
32. Comment entrevoyez-vous la planification par cycle ?	

\* Des propositions de réponses sont fournies à l'annexe 1 de ce chapitre. Il n'est cependant pas souhaitable de lire ces propositions avant d'avoir terminé l'activité.

## Deuxième étape

Il s'agit de comparer les réponses rendues par les individus ou les petites équipes et de discuter des différences. Les exemples de questions fournies dans le tableau précédent correspondent aux questions suivantes selon le type auquel elles appartiennent : (I)nformatif, (D)escriptif, (R)éflexif, (M)étacognitif, (A)ffectif ou (C)onceptuel.

### *Exemples de questions de type informatif*

- I-1. Avez-vous déjà eu des expériences de travail d'équipe ? Dans quelle(s) circonstance(s) ?
- I-2. Travailliez-vous déjà en équipe avec des collègues avant l'implantation du nouveau programme de formation de l'école québécoise ? Pour quel(s) type(s) de tâches ?
- I-3. Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?
- I-4. Depuis combien de temps enseignez-vous au même cycle ?
- I-5. Avez-vous déjà eu des formations relatives au travail d'équipe des élèves ? Quand ? Quel en était le contenu ?
- I-6. Avez-vous déjà eu des formations relatives au travail d'équipe avec des collègues ? Quand ? Quel en était le contenu ?
- I-7. Pensez-vous avoir besoin de formations relatives au travail d'équipe avec des collègues ?
- I-8. Quels sujets désirez-vous traiter en équipe-cycle ?
- I-9. Vivez-vous des projets communs avec au moins une personne enseignant à votre cycle ou à un autre ?
  - Si oui, quel temps y consacrez-vous ?
  - Si non, comptez-vous en vivre ?

### *Exemples de questions de type descriptif<sup>1</sup>*

Ces questions font référence à une expérience précise de travail d'équipe entre collègues.

---

1. Ces questions sont inspirées de Vermersch (1994, p. 138).

- D-1. Dans l'expérience que vous relatez, de quelle façon avez-vous commencé votre travail d'équipe ? Par quoi avez-vous commencé ? Qu'avez-vous fait en premier ? Quel était le point de départ de votre travail ? Que s'est-il passé d'abord ?
- D-2. Dans cette expérience, comment avez-vous reconnu par quoi commencer ?
- D-3. Dans cette expérience, comment avez-vous cerné le problème qui était à résoudre ?
- D-4. Une fois le travail d'équipe amorcé, qu'avez-vous fait ? Ensuite, comment avez-vous poursuivi votre travail ? Et après, qu'avez-vous pris en compte ?
- D-5. Dans cette expérience de travail d'équipe, comment saviez-vous que c'était (telle action) qui devait être faite ?
- D-6. Dans cette expérience de travail d'équipe, comment saviez-vous que c'était difficile (ou facile) ?
- D-7. Dans cette expérience de travail d'équipe, comment saviez-vous que vous ne saviez pas le faire (ou que vous saviez comment procéder) ?
- D-8. Dans cette expérience de travail d'équipe, comment saviez-vous que c'était de cette manière-là qu'il fallait s'y prendre ?
- D-9. Que s'est-il passé à la fin de votre travail d'équipe ? Par quoi avez-vous terminé ? Qu'avez-vous fait en dernier ?
- D-10. Dans cette expérience de travail d'équipe, comment saviez-vous que c'était terminé ? Comment saviez-vous qu'il n'y avait plus rien à faire ? À quoi avez-vous reconnu que c'était terminé ?
- D-11. Dans cette expérience de travail d'équipe, comment saviez-vous que vous aviez atteint votre but ?

*Exemples de questions de type réflexif*

- R-1. Qu'est-ce qui influence vos façons de faire actuellement en classe, dans le travail d'équipe entre collègues ? Pourquoi ?
- R-2. Comment entrevoyez-vous le travail d'équipe idéal entre collègues ? Qu'est-ce qui pourrait vous empêcher d'atteindre cette vision idéale ? Pourquoi ?

- R-3. Croyez-vous que vous devriez changer certains éléments de votre pratique enseignante ? Si oui, quoi ? Pourquoi ?
- R-4. Que pensez-vous du Programme de formation de l'école québécoise ? Croyez-vous devoir faire des changements dans votre pratique pour respecter les orientations du nouveau programme ? Comment ? Pourquoi ?
- R-5. Avez-vous déjà eu des expériences de travail d'équipe entre collègues ? Comment les avez-vous vécues ? Que changeriez-vous de ces expériences ? Pourquoi ?
- R-6. Est-ce que le travail d'équipe entre collègues vous apparaît important pour votre cheminement professionnel ? Pourquoi ?
- R-7. Quel rôle jouez-vous habituellement dans une équipe ? Décrivez des attitudes ou/et des comportements qui illustrent ce rôle. En quoi ce rôle est-il aidant pour l'équipe ?
- R-8. Est-ce que vous avez l'habitude de travailler en équipe ? Comment avez-vous l'habitude de réagir ? Pourquoi ?
- R-9. Quels moyens (conditions préalables plus favorisantes) vous donnez-vous pour travailler en équipe ? Pourquoi choisissez-vous ces moyens ?
- R-10. Comment pensez-vous vivre des conflits entre les membres d'une équipe de travail ? Pourquoi ?
- R-11. Quelles solutions pourraient vous paraître efficaces lors de conflits dans le travail d'équipe entre collègues ? Pourquoi ?
- R-12. Comment pourriez-vous entrevoir le travail d'équipe avec une personne qui n'a pas les mêmes conceptions que vous relativement à l'enseignement et à l'apprentissage ? Pourquoi ?
- R-13. Pensez-vous que le travail en équipe-cycle entre collègues puisse être positif pour l'implantation du nouveau programme de formation ? Dans quel sens ? Pourquoi ?
- R-14. Qu'est-ce qui vous inciterait (vous freinerait) à travailler en équipe entre collègues ? Pourquoi ?

### *Exemples de questions de type métacognitif*

Pour utiliser ces questions, il importe de réaliser un entretien en se référant à une situation de résolution de problèmes dans un contexte d'apprentissage.

- M-1. Que connaissez-vous de cette situation ?
- M-2. Est-ce facile ou difficile pour vous de résoudre ce problème ? Dans quel sens ?
- M-3. Comment s'est déroulée la réalisation de la tâche ?
- M-4. Qu'avez-vous fait pour adapter votre stratégie ?
- M-5. Quels éléments vous ont causé des problèmes ? Pourquoi ?
- M-6. Comment procéderiez-vous une prochaine fois ?

*Exemples de questions de type conceptuel*

- C-1. Qu'est-ce qu'une équipe ?
- C-2. Qu'est-ce que le travail d'équipe ?
- C-3. Que signifie pour vous le travail d'équipe entre collègues ?
- C-4. Que savez-vous du fonctionnement par cycle ?
- C-5. Que signifie pour vous le travail en équipe-cycle entre collègues ?
- C-6. Quels sont les avantages et les inconvénients du travail d'équipe entre collègues ?
- C-7. Quels sont les avantages et les inconvénients du fonctionnement par cycle ?
- C-8. Quels sont les avantages et les inconvénients du travail en équipe-cycle entre collègues ?
- C-9. Comment entrevoyez-vous la planification par cycle ?
- C-10. Où se situe la limite entre le travail d'équipe-cycle entre collègues et le travail individuel ?

*Exemples de questions de type affectif*

- A-1. Qu'entrevoyez-vous de stimulant dans le travail d'équipe entre collègues ?
- A-2. Qu'entrevoyez-vous de difficile dans les relations interpersonnelles dans le travail d'équipe entre collègues ?
- A-3. Quelles sont vos inquiétudes à l'égard d'un éventuel travail en équipe-cycle ?

- A-4. Quelles difficultés interpersonnelles prévoyez-vous éprouver dans le travail en équipe-cycle ?
- A-5. Que craignez-vous vivre qui puisse avoir un impact négatif sur les relations interpersonnelles dans le travail en équipe-cycle entre collègues ?
- A-6. Quels inconvénients pour les relations entre collègues le travail en équipe-cycle peut-il entraîner ?
- A-7. Quelles attitudes recherchez-vous dans le travail d'équipe entre collègues ? Pourquoi ?
- A-8. Quelles attitudes vous rebutent dans le travail d'équipe entre collègues ? Pourquoi ?

**Troisième étape**

Cette étape consiste à élaborer un protocole d'entretien d'accompagnement. Pour y arriver, il s'agit de se donner un thème d'entretien et des intentions et de proposer des questions dans un tableau comme le suivant.

*Thème de l'entretien :*  
*Intentions poursuivies :*

Questions	Type

**Quatrième étape**

Le passage à la critique des questions peut se faire par la personne accompagnatrice par courrier électronique, si le temps manque pour terminer le travail ou lors d'une autre rencontre par les autres équipes. Cette façon de procéder est très utile pour la formation à la préparation d'entretiens. En effet, cela est formateur d'examiner les questions d'autres personnes et de soumettre ses propres questions à la critique de collègues.

## Cinquième étape

Avant de réaliser les entretiens, il peut être pertinent de donner quelques consignes et de proposer des stratégies comme celles exposées dans le chapitre précédent. Des façons de procéder peuvent également être suggérées par le groupe de personnes accompagnées ; elles seront alors ajoutées aux propositions fournies, sur papier si possible.

## 2. Exemples de protocoles d'entretien d'accompagnement d'équipes-cycle

Dans le projet de recherche-formation-intervention que nous avons réalisé, des protocoles ont été élaborés et utilisés. Nous les proposons dans les lignes qui suivent afin de fournir des idées et de faciliter la conception de ce type de protocoles.

### Protocole 1

#### *Intentions :*

Favoriser un échange entre collègues sur le travail en équipe-cycle, et ce, en fournissant un cadre spatiotemporel approprié.

1. Que signifie le travail d'équipe entre collègues ? Donnez-en quelques caractéristiques.
2. Avez-vous déjà eu des expériences de travail d'équipe entre collègues ?
  - a) Si oui, dans quelles circonstances ?
  - b) Si non, pouvez-vous expliquer pourquoi cela ne s'est pas produit ? Auriez-vous aimé qu'il y en ait ? Pourquoi ?
3. Pensez à l'expérience que vous avez vécue.

Dans cette expérience, de quelle façon avez-vous commencé votre travail d'équipe ?

Une fois le travail d'équipe amorcé, qu'avez-vous fait ?

Ensuite, comment avez-vous poursuivi votre travail ?

Que s'est-il passé à la fin de votre travail d'équipe ?

4. Considérant des expériences passées, quels moyens (conditions plus favorisantes) pourriez-vous vous donner pour travailler en équipe entre collègues ?  
Pourquoi choisissez-vous ces moyens ?

## Protocole 2

### *Intentions :*

Explorer collectivement ce qu'est le travail d'équipe entre collègues.  
Connaître les attentes et les craintes à l'égard du travail en équipe-cycle.

1. Qu'est-ce que le travail d'équipe, selon vous ?  
Voyez-vous des différences et des ressemblances entre le travail d'équipe entre élèves et le travail d'équipe entre collègues ?  
Quelles sont-elles ?
2. Est-ce que vous avez l'habitude de travailler en équipe entre collègues ?
  - a) Qu'est-ce que vous faites qui dénote d'un travail d'équipe ?
  - b) Quels sont les gestes, les actions que vous posez ?
3. Comment entrevoyez-vous le travail d'équipe idéal entre collègues ?
4. a) Quels sont les avantages du travail d'équipe entre collègues ?  
b) Quels en sont les inconvénients ?
5. Comment les élèves peuvent-ils tirer profit de votre travail d'équipe ?
6. Quels sujets pourrait-on traiter en équipe-cycle ?  
Quels sujets désirez-vous traiter en équipe-cycle ?
7. a) Avez-vous des inquiétudes par rapport au travail en équipe-cycle ?  
b) Pensez-vous que vous aurez du plaisir à travailler en équipe-cycle ?
8. Quelles attitudes recherchez-vous dans le travail d'équipe entre collègues ?  
Pourquoi ?

### Protocole 3

#### *Intentions :*

Connaître les expériences de travail d'équipe entre collègues.

Explorer les attentes et les craintes à l'égard du travail en équipe-cycle.

Entrevoir les actions futures.

1. Que signifie pour vous le travail d'équipe entre collègues ?
  - a) Idéalement, à quoi ressemblerait le travail d'équipe entre collègues ? Quelles pourraient être les caractéristiques d'un travail d'équipe entre collègues idéal pour vous ?
  - b) Avez-vous été témoin d'expériences intéressantes dans ce sens ? Si oui, lesquelles ?
2. Avez-vous été partie prenante d'un travail d'équipe entre collègues ? Dans quelles circonstances ? Dans le cadre de quelle activité ?
3. Comment cette expérience a-t-elle démarré ? Était-ce une expérience facile ? Comment en êtes-vous arrivés à définir un mode de fonctionnement ? À quoi avez-vous reconnu que c'était terminé ?
4. Si vous recommenciez cette expérience, y changeriez-vous quelque chose ?

En vue d'une nouvelle expérience de travail d'équipe entre collègues, que retenez-vous de cette expérience passée ?
5. Entrevoyez-vous des avantages au travail d'équipe entre collègues :
  - a) pour vous-même ?
  - b) pour le travail en équipe-cycle ?
  - c) pour les élèves ?
6. Quelles seraient vos inquiétudes à l'égard du travail d'équipe entre collègues (par exemple, les contraintes de temps, les conflits de personnalité, le jugement des collègues, l'exploitation d'un membre de l'équipe ou une certaine perte d'autonomie) ?

7. Comment pourriez-vous entrevoir la suite pour actualiser votre travail en équipe-cycle ?
  - sujets à traiter,
  - façons de travailler,
  - organisation du travail.

#### **Protocole 4**

##### *Intentions :*

Réfléchir collectivement sur le travail en équipe-cycle déjà réalisé.

Poursuivre une réflexion qui se prolonge dans une dynamique d'action.

1. Depuis le début du projet qu'on s'est donné, nommez une réalité qui vous a surpris (ou qui a suscité votre réflexion), par rapport au travail en équipe-cycle.
2. Depuis le début du projet, votre opinion face au travail en équipe-cycle a-t-elle changé ? Si oui, dans quel sens ? Sinon, pourquoi ?
  - a) Qu'est-ce que le travail en équipe-cycle a apporté de nouveau ?
  - b) Qu'est-ce qui est difficile encore dans cette façon de travailler ?
  - c) Qu'est-ce qui est stimulant dans cette façon de travailler ?
3. Comment entrevoyez-vous la suite de votre travail en équipe-cycle ?
  - sujets à traiter,
  - organisation du travail,
  - correctifs à apporter,
  - aspects à conserver.
4. Quelles sont vos priorités, comme équipe-cycle, pour la prochaine année ? Qu'est-ce qui vous amène à faire ces choix ?
5. De quelle façon peut-on entrevoir la mise en action des priorités ? Que devrions-nous faire pour commencer ? Quelles étapes devrions-nous réaliser ? Quelle sera la prochaine action ?

6. a) Quels sont vos besoins de ressources et vos attentes pour soutenir votre travail ?
- b) Quelle sera votre part d'investissement ? Qu'êtes-vous prêt ou prête à faire ?

## ■ Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons voulu fournir un exemple d'accompagnement d'équipes-cycle en utilisant des entretiens. Pour ce faire, nous avons proposé des façons de se coformer et de s'autoformer à réaliser de tels entretiens. Cela exige de connaître les types de questions qu'on peut poser, de préparer une série de questions (protocole d'entretien) en se demandant si ces questions sont pertinentes par rapport aux intentions et si soi-même on pourrait y répondre. Il s'agit également de prévoir les réactions des personnes accompagnées afin de ne pas être pris au dépourvu.

Nous avons proposé des protocoles clairement axés sur le travail en équipe-cycle, puisqu'ils avaient été produits dans le cadre de notre projet (ASC-TEC)<sup>2</sup>. Cependant, des expériences nous autorisent à penser que d'autres sujets pourraient être abordés : l'évaluation dans une perspective d'aide à l'apprentissage, la résistance au changement, les conceptions de l'apprentissage...

## ■ Bibliographie

LAFORTUNE, L., avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

---

2. Approche SocioConstructiviste et Travail en Équipe-Cycle.

## Annexe

**PROPOSITIONS DE TYPES DE QUESTIONS**

Questions	Type
1. Pensez-vous que le travail en équipe-cycle entre collègues puisse être positif pour l'actualisation du nouveau programme de formation ? Dans quel sens ? Pourquoi ?	R-13
2. Travailliez-vous déjà en équipe entre collègues avant l'arrivée d'un nouveau programme de formation ? Pour quel(s) type(s) de tâches ?	I-2
3. Que signifie pour vous le travail d'équipe entre collègues ?	C-3
4. Comment s'est déroulée la réalisation de la tâche de résolution de problèmes que vous aviez à réaliser ?	M-3
5. Comment pourriez-vous entrevoir le travail d'équipe avec une personne qui n'a pas les mêmes conceptions que vous de l'enseignement et de l'apprentissage ? Pourquoi ?	R-12
6. Quels sont les avantages et les inconvénients du travail d'équipe de cycle entre collègues ?	C-8
7. Qu'entrevoiez-vous de stimulant dans le travail d'équipe entre collègues ?	A-1
8. Avez-vous déjà eu des expériences de travail d'équipe ? Dans quelle(s) circonstance(s) ?	I-1
9. Quels sont les avantages pour les relations entre collègues que vous prévoyez retirer du travail en équipe-cycle ?	A-5
10. Dans l'expérience que vous relatez, de quelle façon avez-vous commencé votre travail d'équipe ? Par quoi avez-vous commencé ? Qu'avez-vous fait en premier ? Quel était le point de départ de votre travail ? Que s'est-il passé d'abord ?	D-1
11. Pensez-vous avoir besoin de formations relatives au travail d'équipe entre collègues ?	I-7
12. Que s'est-il passé à la fin de la réalisation de votre tâche en équipe ? Par quoi avez-vous terminé ? Qu'avez-vous fait en dernier ?	D-9
13. Avez-vous déjà eu des expériences de travail d'équipe entre collègues ? Comment les avez-vous vécues ? Que changeriez-vous de ces expériences ? Pourquoi ?	R-5
14. Dans cette expérience de travail d'équipe, comment saviez-vous que c'était telle action qui devait être faite ?	D-5

Questions	Type
15. Comment pensez-vous vivre des conflits entre les membres d'une équipe de travail ?	R-10
16. Qu'entrevoyez-vous de difficile sur le plan des relations interpersonnelles dans le travail d'équipe entre collègues ?	A-2
17. Avez-vous déjà eu des formations relatives au travail d'équipe entre collègues ? Quand ? Quel en était le contenu ?	I-6
18. Dans la réalisation de la tâche de résolution de problèmes, quels éléments vous ont causé des problèmes ? Pourquoi ?	M-5
19. Une fois le travail d'équipe amorcé, qu'avez-vous fait ? Ensuite, comment avez-vous poursuivi votre travail ? Et après, qu'avez-vous pris en compte ?	D-4
20. Quels sujets désirez-vous traiter en équipe-cycle ?	I-8
21. Dans votre expérience de travail d'équipe, comment saviez-vous que vous aviez atteint votre but ?	D-11
22. Que pensez-vous du Programme de formation de l'école québécoise ? Croyez-vous devoir faire des changements dans votre pratique pour respecter les orientations du programme de formation ? Comment ? Pourquoi ?	R-4
23. Comment procéderiez-vous une prochaine fois pour réaliser la tâche de résolution de problèmes ?	M-6
24. Qu'avez-vous fait pour adapter votre stratégie de résolution de problèmes ?	M-4
25. Quelles sont vos inquiétudes à l'égard d'un éventuel travail en équipe-cycle ?	A-3
26. Quel rôle jouez-vous habituellement dans une équipe ? Décrivez des attitudes ou/et des comportements qui illustrent ce rôle. En quoi ce rôle est-il aidant pour l'équipe ?	R-7
27. Que signifie pour vous le travail en équipe-cycle entre collègues ?	C-5
28. Que craignez-vous de vivre qui puisse avoir un impact négatif sur les relations interpersonnelles dans le travail en équipe-cycle entre collègues ?	A-6
29. Est-ce facile ou difficile pour vous de réaliser cette tâche de résolution de problèmes ? Dans quel sens ?	M-2
30. Quelles solutions pourraient vous paraître efficaces pour résoudre des conflits dans le travail d'équipe entre collègues ? Pourquoi ?	R-11
31. Quelles attitudes recherchez-vous dans le travail d'équipe entre collègues ? Pourquoi ?	A-7
32. Comment entrevoyez-vous la planification par cycle ?	C-9



E

|

T

R

A

P



**JOURNAL  
DE RÉFLEXION**

**Théorie et pratique**





# Utilisation du journal de bord électronique dans le travail en équipe-cycle<sup>1</sup>

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

*CIRADE*

*louise\_lafortune@uqtr.ca*

**Stéphane Cyr**

*Université du Québec à Montréal*

*cyr.stephane@uqam.ca*

- 
1. Nous remercions Pauline Provencher qui, à titre de professionnelle de recherche, a réalisé la synthèse de documents qui a servi à la rédaction du cadre théorique de ce chapitre.



Dans le cadre du projet de recherche-formation-intervention portant sur le travail en équipe-cycle qui a servi de base aux chapitres de ce livre (Lafortune, 2004), nous avons utilisé ce que nous avons appelé un « journal de bord électronique », auquel pouvaient participer tous les personnels scolaires des écoles participantes. Chacun de ces journaux électroniques comportait deux questions, l'une sur le travail en équipe-cycle et l'autre sur les approches pédagogiques, afin de cerner la place du socioconstructivisme dans les pratiques pédagogiques. En fait, il serait plus juste d'appeler ce « journal de bord électronique » « journal de réflexion électronique ». De plus, avec le recul, nous pensons que ce journal aurait pu servir d'outil d'interaction entre les membres d'une équipe-cycle ou d'une équipe-école, ce qui ne fut pas vraiment le cas. Cela s'explique notamment par l'ampleur du projet et la nouveauté que représentait pour les personnels scolaires un tel outil. Pour faire profiter des équipes-cycle de ces utilisations de journaux de réflexion électroniques, nous rapportons ici des éléments théoriques liés au portfolio et au journal de bord électronique, les résultats obtenus dans le cadre de notre projet de recherche-formation-intervention sur le travail en équipe-cycle ainsi que leur analyse.

## **1. Éléments théoriques concernant le journal de bord électronique**

Dans l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), les technologies sont de plus en plus envisagées comme des outils offrant d'innombrables possibilités pour favoriser le développement des connaissances et des compétences des élèves, mais aussi pour assurer la formation continue des personnels scolaires. En effet, des applications telles que le portfolio et le journal de bord électronique facilitent notamment l'interaction entre membres des personnels scolaires et suscitent des prises de conscience relativement aux pratiques pédagogiques. Diverses études ont, jusqu'à ce jour, relevé des avantages notables liés à l'utilisation de ces outils dans la formation pédagogique des enseignantes et enseignants en milieu scolaire ou d'étudiantes et étudiants en formation à l'enseignement.

Dans une étude sur l'utilisation de la recherche pour favoriser la pratique réflexive, Adler (1993) rapporte que le journal de bord électronique, défini comme un outil rétrospectif permettant de porter un

regard sur son action pédagogique, constitue un moyen indispensable à la réflexion sur sa pratique d'enseignement. Cette réflexion représente d'ailleurs, à son avis, un moyen privilégié pour approfondir la compréhension des expériences vécues en tant que personne enseignante.

Dans une autre étude visant à encourager les étudiants et étudiantes en sciences de la santé à réfléchir sur leur pratique, Kember et ses collaborateurs (1996) ont privilégié le journal de bord pour intensifier des prises de conscience relatives à sa profession, pour amener à évaluer ses actions et à interagir avec les autres, de même que pour développer les connaissances autant théoriques que pratiques. À la suite de la mise en place d'une approche réflexive du journal de bord, les auteurs soulignent que l'habileté à tenir un tel journal pour construire une pensée réflexive prend du temps à développer. De plus, il semble que les étudiants et étudiantes auraient apprécié discuter et échanger avec leurs pairs sur le contenu de leur journal. Les auteurs conviennent donc qu'une approche de nature participative et collaborative est favorable, voire nécessaire pour approfondir la réflexivité dans le travail d'écriture des participants.

Dans son étude sur l'utilisation des portfolios électroniques et traditionnels, Carney (2001) définit le portfolio comme un outil de réflexion pouvant soutenir le développement de la professionnalisation en éducation. Il constituerait notamment une façon de conceptualiser les pratiques et de les expliciter aux autres. Carney ajoute que le portfolio électronique permet d'évaluer les diverses facettes de la pédagogie, de découvrir les stratégies plus ou moins favorables et d'établir leur conformité avec ses propres croyances et valeurs. De plus, l'auteure constate que la technologie du Web, exploitée par le biais du portfolio électronique, offre la possibilité de développer l'apprentissage social au-delà des frontières voisines des enseignantes et enseignants. Enfin, Carney (2001) est d'avis que le portfolio, qu'il soit électronique ou traditionnel, doit faire partie intégrante du développement professionnel continu des enseignantes et enseignants, puisqu'il favorise l'examen critique de la pratique d'enseigner.

De son côté, Ring (2002) considère que le portfolio électronique permet aux enseignantes et enseignants en formation d'actualiser ce qu'ils ont appris et de découvrir la véritable signification de leurs apprentissages. En outre, selon l'auteur, l'aspect technologique inclus dans l'élaboration de leur portfolio électronique semble réellement les avoir encouragés à intégrer de façon plus marquée l'ordinateur et les

technologies dans leur enseignement. En plus de favoriser le développement de leurs habiletés à utiliser les technologies, l'auteur reconnaît que le portfolio électronique permet d'apprendre à réfléchir sur son propre enseignement.

En somme, le portfolio et le journal de bord électroniques sont reconnus par plusieurs chercheurs comme étant des ressources importantes dans le processus de formation des enseignants et des futurs enseignants. Ainsi, on leur attribue diverses fonctions, dont celles-ci :

- incitent à s'investir dans un processus de pensée réflexive ;
- suscitent une meilleure compréhension de son enseignement ;
- guident vers l'appropriation de ses apprentissages ;
- permettent d'évaluer le degré d'intégration des connaissances ;
- permettent de lier la théorie à la pratique ;
- favorisent l'intégration des technologies dans sa pratique éducative.

Par conséquent, le portfolio et le journal de bord électroniques doivent être considérés comme des outils de formation à privilégier dans le contexte du développement professionnel continu.

## **2. Utilisation et questions des journaux de réflexion électroniques**

Pour mener le projet ASC-TEC<sup>2</sup>, nous avons eu recours à un journal de réflexion électronique afin de recueillir l'opinion des enseignantes et enseignants sur divers éléments abordés dans la formation. À travers ce journal, nous espérons favoriser une réflexion en profondeur sur les pratiques en lien avec des problématiques soulevées dans le projet. Dans le site Web créé pour ce projet, des questions étaient soumises aux enseignantes et enseignants, qui devaient y répondre dans un délai de quatre à six semaines. Une fois les réponses retournées et colligées, nous en avons fait un résumé pour chacune des questions. Dans ce résumé, nous avons synthétisé les propos des

---

2. Approche SocioConstructiviste et Travail en Équipe-Cycle.

personnes participantes en tentant de garder le plus possible l'idée directrice. Par la suite, ces résumés étaient rendus accessibles à toutes les personnes participant au projet par l'intermédiaire du site Web, dans une section intitulée « Résumé du journal de bord » qui suivait chacun des blocs de questions. Ces résumés ont permis, d'une part, de dresser un portrait global des opinions à l'égard des sujets traités et, d'autre part, de fournir une vue d'ensemble des commentaires à toutes les personnes répondantes. Ce dernier objectif s'inscrit dans les recommandations de Kember et de ses collègues (1996) voulant que le journal de bord soit une entreprise collective où chacun peut avoir accès à l'opinion des autres.

En tout, cinq séries de questions ont été proposées pendant les deux années qu'a duré le projet. Dans chacune des séries de questions, que nous avons nommées journal de réflexion 1 à 5, les participants et participantes devaient répondre à une question portant sur le travail d'équipe-cycle et à une autre sur les approches pédagogiques. Dans certains cas, la question était scindée en deux volets, l'un s'adressant à des enseignants et enseignantes et l'autre, à des personnels scolaires non enseignants (direction d'école et conseillers pédagogiques). Ces questions étaient conçues de manière à amener les participants et participantes à donner des réponses assez développées. Une moyenne de 15 personnes (entre 11 et 18 personnes, selon le journal visé) ont participé à chacun des journaux de réflexion. Étant donné la nouveauté d'un tel procédé et le temps qu'il fallait y consacrer, nous considérons que cet outil de communication et de réflexion mérite un arrêt. Nous présentons d'abord les questions soumises dans chacun des journaux de réflexion électroniques.

---

**Questions des journaux de réflexion électroniques**

---

**Journal de réflexion 1**

---

Question 1 : Travail en équipe-cycle

Comment entrevoyez-vous le travail en équipe-cycle entre collègues dans votre école ?

Question 2 : Approche pédagogique

Décrivez un cours type qui, selon vous, aide les élèves à apprendre.

---

**Journal de réflexion 2**

---

Question 1 : Approche pédagogique

- a) Vous devez enseigner une nouvelle matière à vos élèves. Vous savez que ce contenu est difficile pour eux. Comment vous y prenez-vous ? (Donnez le niveau des élèves, la matière choisie et les moyens utilisés dans une telle situation.)
- b) Vous devez faire face à une situation difficile pour laquelle vous n'avez pas vraiment d'expérience. Comment vous préparez-vous ?

Question 2 : Travail en équipe-cycle

Il est possible de former une équipe-cycle « idéale » ; celle-ci comprend quatre personnes. Pour assurer une complémentarité, quelles seraient, selon vous, les qualités, caractéristiques ou encore expertises que devrait posséder chacun des membres du groupe ?

---

**Journal de réflexion 3**

---

Question 1 : Approche pédagogique

- a) Vous devez préparer une démarche d'autoévaluation. Les élèves n'ont jamais vraiment eu à s'autoévaluer. Comment les préparez-vous à le faire ? Quelles sont les étapes que vous mettez en place ? Il serait important de situer, dans un contexte, la démarche d'autoévaluation que vous proposez. (Notez que, si vous intervenez auprès d'élèves pris individuellement, la démarche d'autoévaluation peut également avoir du sens.)
- b) Vous accompagnez des enseignantes et enseignants et vous voulez les amener à réfléchir à leur pratique dans un cadre d'autoévaluation. Comment comptez-vous les préparer à une telle démarche ?

Question 2 : Approche pédagogique

- a) Nous sommes en fin d'année scolaire. Vous avez travaillé toute l'année en équipe-cycle. Vous désirez préparer des activités pour faire le bilan de votre travail et rendre compte de cette première expérience. Quelle activité permettrait de dresser un bilan des conditions (temps, contexte, qualités, expertises) les plus favorables au travail en équipe-cycle ?
  - b) Vous avez accompagné une équipe-cycle tout au long de l'année scolaire. Vous désirez préparer des activités pour faire le bilan du travail réalisé et rendre compte de cette première expérience. Quelle activité permettrait de dresser un bilan des conditions (temps, contexte, qualités, expertises) les plus favorables au travail en équipe-cycle ?
-

---

**Journal de réflexion 4**


---

Question 1 : Approche pédagogique

- a) Quelles sont les stratégies que vous utilisez pour rendre l'élève actif dans son apprentissage ? Pour préciser votre réponse, vous pouvez donner un exemple d'activité vécue en classe où vous considérez que vos élèves ont été suffisamment actifs sur les plans intellectuel et cognitif.
- b) Comme personne accompagnatrice d'une équipe-cycle, vous voulez amener les enseignantes et enseignants à revoir leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Comment pourriez-vous les guider vers une réflexion en ce sens tout en vous assurant de respecter les conceptions de chaque personne ? Décrivez votre démarche ainsi que les comportements qu'exige cet accompagnement.

Question 2 : Travail en équipe-cycle

Par le travail en équipe-cycle entre collègues, comment s'assurer d'une continuité entre les cycles dans le développement des compétences transversales ?

---

**Journal de réflexion 5**


---

Question 1 : Approche pédagogique

- a) Dès le primaire, il est recommandé de favoriser chez l'élève une certaine autonomie, tant physique qu'intellectuelle. Dans le dernier cas, il est possible d'y arriver en développant chez l'élève des habiletés à utiliser efficacement ses stratégies d'apprentissage. Comment pensez-vous qu'il soit possible d'amener des élèves, même au tout début du primaire, à prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage et à les utiliser de façon efficace ?
- b) Comme personne accompagnatrice, vous voulez amener les membres d'une équipe-cycle à réfléchir sur la façon dont ils développent l'autonomie de leurs élèves relativement à leurs stratégies d'apprentissage, à leurs méthodes de travail et d'étude. Comment planifiez-vous cet accompagnement ? Quelles activités pourriez-vous faire vivre pour susciter une prise de conscience sur la façon dont on développe l'autonomie des élèves ?

Question 2 : Travail en équipe-cycle

Que peut-on faire dans le cadre du travail en équipe-cycle pour aider les élèves en difficulté à réussir ?

---

### **3. Synthèse des réponses aux journaux de bord électroniques**

Pour faciliter la lecture et l'analyse des synthèses des journaux de réflexion, nous présentons d'abord celles portant sur le travail en équipe-cycle et, ensuite, celles liées à l'utilisation d'une approche socioconstructiviste.

### **3.1. Journaux de réflexion électroniques et travail en équipe-cycle**

Bien que les questions des journaux de réflexion aient été posées dans un certain ordre, nous nous permettons de les aborder dans un ordre différent afin d'assurer une certaine cohérence dans les propos, surtout que notre but n'était pas de rendre compte de l'évolution des personnes répondantes, mais plutôt d'analyser le contenu des réponses. Dans les sous-sections qui suivent, nous traitons donc du travail en équipe-cycle, de l'équipe-cycle idéale, de la continuité intracycle et intercycle du travail en équipe-cycle pour aider les élèves en difficulté et d'une mise en situation portant sur le bilan du travail en équipe-cycle réalisé au cours d'une même année.

#### *3.1.1. Travail en équipe-cycle*

Pour plusieurs personnes ayant participé au journal de réflexion électronique, le travail en équipe-cycle est perçu de façon très positive et on lui reconnaît plusieurs avantages, par exemple la mise en commun des expériences positives ainsi que des forces de chacun et de chacune, mais aussi la possibilité de réduire la charge de travail des membres de l'équipe, en rendant possible le partage de matériel pédagogique et de moyens d'intervention et d'évaluation. Le travail en équipe-cycle favorise les échanges sur les approches pédagogiques jugées efficaces, mais aussi les discussions en groupe sur les compétences transversales et les domaines généraux de formation, ce qui facilite la compréhension du programme de formation. Ces partages de matériel et d'idées devraient encourager l'élaboration de projets communs à une équipe-cycle.

Selon plusieurs personnes participantes, les discussions intracycles et intercycles constituent un excellent moyen d'assurer une certaine homogénéité et une continuité dans la formation des élèves qui changent de titulaire chaque année, de confronter des croyances (conceptions et convictions) et de remettre en question les pratiques.

Malgré ces constats plutôt positifs, certaines personnes ont tout de même exprimé des craintes à l'égard du travail en équipe-cycle, notamment que la grosseur de l'équipe peut rendre difficile la conciliation des idées et des opinions. L'autre obstacle majeur signalé est le manque de temps ou de disponibilité. Les journées pédagogiques sont en effet déjà bien remplies et la tâche, de plus en plus lourde

(travail de planification, de correction, de gestion de classe et de comportements), empêche de se réunir régulièrement en équipe-cycle. Afin d'aplanir ces difficultés, on suggère d'aménager la grille horaire pour favoriser les rencontres en équipe-cycle. À cet aménagement devrait s'ajouter la mise en place d'une structure qui préciserait les sujets à aborder, les moments et la durée des rencontres. Cette organisation pourrait être assumée par une personne responsable de l'équipe-cycle qui exercerait un leadership pour un travail plus efficace. Enfin, l'engagement de la direction de l'école dans une telle démarche est essentiel.

Finalement, au plan des relations interpersonnelles, nombreuses sont les personnes qui ont souligné la nécessité que les échanges se déroulent dans un climat de respect mutuel et de confiance, exempt de tout esprit de compétition ; que les membres de l'équipe manifestent une ouverture en acceptant les idées nouvelles ou différentes et en mettant de côté les animosités touchant des aspects non liés au travail proprement dit.

Cette compilation des réponses à propos du travail en équipe-cycle se situe dans le contexte où le groupement en équipe-cycle n'est pas toujours volontaire et peut s'étaler sur une assez longue période, des années parfois.

### 3.1.2. Équipe-cycle « idéale »

Avant de traiter des caractéristiques et expertises des membres d'une équipe-cycle « idéale », certaines personnes ont tout d'abord tenu à préciser les modalités de formation et de fonctionnement de l'équipe. Selon elles, il faut en premier lieu définir les forces des membres de l'équipe afin d'attribuer des rôles particuliers à chacun. Ainsi, une personne responsable exercera un leadership. Également, on souligne l'importance de se donner des visées communes au regard de projets collectifs et d'instaurer un climat de confiance. Par souci d'efficacité, les membres de l'équipe doivent être disponibles, coopérer et partager ou déléguer des tâches. Cette efficacité passe également par une planification attentive aux différents aspects entourant le travail en groupe, tels que le temps prévu pour les échanges et le travail d'équipe. Toujours dans cet esprit de planification, il est suggéré de faire le point sur les apprentissages des élèves d'une année à l'autre, ce qui exige d'avoir une *vision-cycle* et non une *vision-classe*.

Sur le plan des qualités personnelles que doivent posséder les membres d'une équipe, on relève la nécessité d'être motivé, d'avoir un engagement soutenu, une volonté et un goût de travailler ensemble. D'autres qualités mentionnées ont trait à des comportements qui démontrent une certaine confiance en soi. Cette confiance se manifesterait par une capacité à accepter les remarques des autres, à se remettre en question et à ne pas craindre de commettre des erreurs. Finalement, on reconnaît l'importance d'avoir un sens de l'initiative et un goût de la recherche et du travail, d'être un bon communicateur tout en sachant écouter les autres, d'être respectueux, d'avoir un esprit de conciliation et d'être favorable aux changements.

Par ailleurs, on souligne que les membres de l'équipe doivent fonctionner dans un esprit de complémentarité en ayant chacun son style d'apprentissage, des expertises différentes et des pédagogies diversifiées. Ainsi, quelques personnes ont tenté de faire une description des membres de l'équipe en fonction de leurs qualités et de leurs compétences. On propose par exemple une structure d'équipe formée de personnes dont les compétences seraient réparties de la façon suivante : un spécialiste en informatique, un spécialiste en gestion de classe, une personne qualifiée pour travailler auprès des élèves en trouble du comportement et un spécialiste en stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

Enfin, une personne estime qu'il est très subjectif de poser que quatre personnes constituent l'équipe idéale. Selon elle, une telle équipe n'existe pas ; il faut plutôt composer avec ce qui existe et essayer de faire de son mieux pour atteindre les objectifs fixés.

### *3.1.3. Assurer une continuité dans un même cycle*

Bon nombre de personnes participant au journal de réflexion ont souligné l'importance d'avoir une bonne communication entre collègues afin d'assurer une continuité entre les cycles dans le développement des compétences transversales. Il faut également organiser plusieurs rencontres afin de débattre des compétences transversales. Lors de ces rencontres, il est suggéré de répartir, selon l'équipe-cycle, les compétences dans l'année et d'échanger sur la façon de travailler les compétences choisies afin que les élèves sentent qu'il y a une cohérence dans l'enseignement. Sur le plan de l'évaluation de chaque compétence, il est proposé de déterminer en équipe-école quelles

compétences seront évaluées et par quel cycle et d'établir ensemble le moment propice dans le déroulement scolaire des élèves pour réaliser cette évaluation.

Des personnes ont fait part de l'importance d'utiliser un portfolio qui suivrait l'élève d'une année à l'autre. Ce portfolio pourrait intégrer les autoévaluations et observations concernant les compétences transversales. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant aurait un portrait fidèle de ses nouveaux élèves.

Cette continuité dans le développement des compétences transversales peut également être assurée en établissant des liens entre les cycles au plan pédagogique et entre les individus. Pour y parvenir, on suggère de recourir à des personnes-ressources afin de soutenir les enseignants et enseignantes, d'élaborer un projet global comme thème de l'année dans une école et d'utiliser le plus possible les mêmes procédures, un vocabulaire commun et une progression d'un niveau à l'autre qui soit favorable à tout le monde.

Cependant, certaines craintes sont soulevées à l'égard de cette continuité intracycle et intercycle. Le changement de personnel ne favorise pas cette continuité et la communication intercycle, aspect fondamental pour assurer la continuité, n'est pas évidente, car elle suppose l'interaction d'un grand nombre de personnes, ce qui rend les ententes difficiles à réaliser. Choisir des compétences à évaluer à chacun des cycles peut également poser problème, car les personnes enseignantes ont tendance à vouloir évaluer le développement de compétences transversales qui leur semblent plus facilement observables. Finalement, le manque de temps est signalé comme un obstacle à l'implantation de cette continuité intercycle.

Malgré ces craintes de quelques personnes, une personne soutient que l'énergie investie à créer la continuité intercycle est un moyen de gagner du temps, puisque cela permet d'être plus efficace par un meilleur partage, par l'obtention de ressources mises en commun et par la mise en valeur de talents parfois inconnus des collègues.

### *3.1.4. Aider les élèves en difficulté en équipe-cycle*

Plusieurs personnes qui ont participé au journal de réflexion électronique affirment que le travail en équipe-cycle favorise le suivi du dossier d'élèves en difficulté en favorisant des échanges sur les forces

et les faiblesses de ces élèves, sur leur manière d'apprendre et sur leurs acquis. Sur le plan de l'intervention en classe, le travail en équipe-cycle fournit l'occasion d'échanger entre collègues sur les façons de faire en classe en se donnant des pistes de solution pour aider ces élèves. On mentionne également que le travail en équipe-cycle qui déboucherait sur une forme de coenseignement permet à certains élèves de faire face à une variation sur le plan du langage, du choix des mots et du choix des stratégies ; cette situation peut aider certains élèves.

En outre, on relève que le travail en équipe-cycle offre la possibilité de regrouper des élèves de groupes-classes différents pour intervenir sur des difficultés particulières à certains élèves, ce qui peut prendre la forme d'un décloisonnement. De tels regroupements permettent d'adapter l'enseignement à des besoins plus individualisés et, ainsi, de favoriser l'estime de soi et l'émergence d'un sentiment de compétence. Une autre proposition va plutôt dans le sens de jumeler des élèves de classes différentes (parrainage) afin de réaliser une tâche commune.

On reconnaît, enfin, que le travail en équipe-cycle permet de gagner du temps dans les démarches de recherche d'information sur un élève en vue de construire une intervention appropriée. Les bilans de fin de cycle et les renseignements qui y sont transmis favorisent une intervention plus adéquate dès le début du cycle suivant.

### *3.1.5. Un bilan en équipe-cycle*

Certains enseignants et enseignantes font part de l'importance qu'ils accordent à la réalisation d'un bilan collectif en équipe-cycle en fin d'année scolaire. Dans cette démarche de bilan, des personnes ont mentionné avoir recours à une échelle graduée afin d'évaluer leur degré de satisfaction à l'égard des expériences vécues au cours de l'année. D'autres auraient, pour leur part, recours à un questionnaire pour faire ressortir les composantes humaines du travail en équipe-cycle et les qualités requises. Ce questionnaire susciterait une réflexion sur les points forts et les aspects qui restent à améliorer par l'équipe ou par les individus.

Ce bilan devrait permettre à chaque personne d'évaluer sa contribution au travail de l'équipe-cycle en posant un regard sur le temps consacré à la tâche, sur les bénéfices retirés et sur les contextes où le travail en équipe-cycle lui a été profitable. Une séance plénière permet

ensuite la mise en commun des réflexions personnelles afin de préparer une autre étape de travail des équipes-cycle d'une école. Pour une autre année, il s'agit de planifier des projets, de définir les conditions en tenant compte de l'expérience qui vient de se terminer.

Quant aux personnes qui ont accompagné une équipe-cycle tout au long de l'année scolaire, certaines sont d'avis que ce bilan pourrait par exemple se faire à la fin de l'année dans un cadre non scolaire. À l'occasion de ce bilan, les membres seraient amenés à effectuer une réflexion sur le travail réalisé au cours de l'année en donnant leur opinion sur les aspects positifs et à améliorer. Il s'agit de se centrer sur les éléments sur lesquels il est possible d'avoir une emprise pour faire évoluer le travail de l'équipe et de se fixer de nouvelles orientations pour l'année suivante.

### 3.1.6. Conclusion relative au travail en équipe-cycle

Pour commencer, il convient de signaler que peu de personnes ont participé au journal de réflexion électronique (environ 12 % de celles qui pouvaient le faire). Nous pouvons expliquer cette situation par le manque de temps, mais aussi par le manque d'habitude de communiquer de façon virtuelle. Cependant, comme nous pensons que la situation risque d'évoluer avec la venue de nouvelles et de jeunes personnes dans l'enseignement, il nous semble important d'analyser les réponses rendues. Nous voulons également signaler qu'il est possible que les personnes ayant répondu aux questions par voie électronique soient ouvertes à de nouvelles approches, ce qui peut influencer positivement leur vision du travail en équipe-cycle. Cette dernière remarque se concrétise par des commentaires plutôt positifs relativement au travail en équipe-cycle. Il semble en effet y avoir peu de craintes de confrontation et de remise en question des pratiques, même si certaines remarques font état des obstacles que peuvent constituer la grosseur de l'équipe et le temps disponible. Ainsi, aucune remarque ne concerne les craintes de la « pensée unique », comme ce fut le cas dans les réponses au questionnaire portant sur le travail en équipe-cycle (Lafortune et Massé, 2004, chap. 3).

En outre, nous pensons qu'il serait intéressant de rassembler des personnes ouvertes au travail en équipe-cycle d'une même école afin de définir ce qu'elles entendent par une *vision-cycle* par rapport à une *vision-classe* en lien avec les habitudes d'une école en particulier.

Tenter de définir cette vision pour l'ensemble des écoles du Québec risque toutefois de donner des principes tellement généraux qu'ils auront peu de sens pour certaines écoles.

Nous aimerions aussi apporter une attention spéciale à l'idée d'évaluer des compétences transversales particulières pour chacun des cycles. À notre avis, cette façon de penser et de procéder peut avoir du sens pour deux ou trois ans au début de l'implantation d'un programme de formation, mais cela doit cheminer vers l'évaluation de toutes les compétences à chacun des cycles. Il est difficile d'envisager de ne pas évaluer la compétence transversale « mettre en œuvre sa pensée créatrice », par exemple, à tous les cycles. Comment peut-on oublier une compétence pendant un cycle? Que faire avec les observations concernant cette compétence? Que faire avec les interventions qui développent cette compétence? Une telle façon de procéder risque de nuire à la continuité intercycle.

Enfin, le rôle des cycles pour les élèves en difficulté semble prendre deux tangentes : 1) mettre ensemble les élèves qui ont des difficultés considérées comme étant semblables ou 2) susciter l'entraide entre les élèves en favorisant une forme de travail coopératif regroupant des élèves qui présentent des niveaux différents de difficulté. Nous pensons qu'une combinaison des deux est souhaitable en accordant plus d'importance à la deuxième tangente afin d'éviter la catégorisation des élèves en difficulté ou leur confinement dans un groupe, ce qui peut diminuer le niveau des défis qu'ils pourront relever.

### **3.2. Journal de réflexion électronique : approche socioconstructiviste**

Dans cette section, nous abordons divers aspects pédagogiques qui pourraient être discutés en équipe-cycle. Ces aspects concernent plus particulièrement les stratégies qui aident les élèves à apprendre, la façon de présenter une nouvelle matière, de susciter l'autoévaluation et de favoriser l'autonomie.

#### *3.2.1 Stratégies qui aident les élèves à apprendre*

Afin de favoriser l'apprentissage, une majorité de personnes exposent certains principes généraux à respecter dans l'enseignement : 1) partir d'une situation signifiante et concrète pour l'élève, 2) démontrer

l'utilité des nouveaux apprentissages, 3) enseigner la matière de façon dynamique et intéressante afin de capter l'attention des élèves et d'éveiller leur curiosité, 4) rendre l'élève actif dans son apprentissage en favorisant les manipulations et les expérimentations et en le faisant participer à l'aide de moyens concrets (films, transparents, jetons, blocs, etc.). Lors des manipulations, il s'agit de guider les élèves afin non seulement qu'ils émettent et testent des hypothèses, mais aussi qu'ils puissent cerner les liens entre les phénomènes observés ; 5) favoriser le questionnement pour inciter à une participation soutenue et 6) guider les élèves dans la synthèse de leurs apprentissages en leur apportant de l'aide pour les organiser et les lier à d'autres déjà faits.

Lors d'un nouvel apprentissage, il convient 7) d'activer les connaissances antérieures, soit en faisant des liens entre celles-ci et les nouveaux savoirs, soit en s'assurant de questionner les élèves à propos de ces connaissances avant d'introduire toute nouvelle notion. Également, il est essentiel 8) de bien définir les objectifs, les compétences visées ainsi que les critères d'évaluation pour une tâche à réaliser.

À ces principes généraux s'ajoutent 9) l'importance de respecter le rythme d'apprentissage des élèves et leur façon d'apprendre, 10) l'importance de créer un climat agréable dans lequel les élèves se sentent respectés et sentent qu'ils ont droit à l'erreur et, enfin, 11) la mise en place de situations qui permettent de découvrir des stratégies de résolution de problèmes.

### 3.2.2. *Comment enseigner une nouvelle matière ?*

Devant une nouvelle matière à enseigner dont le contenu est jugé difficile pour les élèves, plusieurs personnes ont suggéré de recourir à des activités dans lesquelles les élèves seraient actifs (physiquement et intellectuellement). Pour y parvenir, différents moyens sont proposés : 1) faire faire des manipulations à l'aide de matériels concrets, 2) recourir à des situations concrètes et signifiantes, 3) permettre d'entreprendre une recherche concernant un concept et sa signification, à l'aide de différents outils offerts (dictionnaire, Internet, médias, etc.), 4) avoir recours à des jeux et 5) favoriser le travail d'équipe. Ce travail d'équipe permettrait, selon certaines personnes,

de créer des situations où les élèves pourraient émettre des hypothèses et débattre en groupe de ces hypothèses, tout en favorisant le partage des démarches et des solutions à des problèmes.

Il est aussi suggéré 6) de résumer les connaissances antérieures qui pourraient être mises à contribution par les nouveaux apprentissages, 7) de structurer son enseignement en énonçant les consignes de façon claire et précise, 8) d'utiliser des éléments déclencheurs permettant d'accroître l'intérêt de l'élève, 9) d'augmenter graduellement la difficulté des apprentissages, 10) de favoriser les travaux à la maison afin de consolider les apprentissages, 11) de solliciter les conseils d'une personne d'expérience ayant déjà enseigné la matière en question et 12) d'utiliser l'analogie et le modelage pour attirer l'attention des élèves sur certaines stratégies.

Dans le cas où une situation difficile concerne un élève en particulier, plusieurs ont indiqué qu'ils s'informerait à fond sur ce sujet (personnes-ressources, manuels, Internet) et qu'ils consulteraient une personne compétente pour faire face à cette situation (éducatrice spécialisée, infirmière, orthopédagogue). Dans ce dernier cas, ils feraient confiance aux gens engagés dans le dossier en ne se posant pas comme une personne experte, mais comme un partenaire pour trouver une solution à la situation difficile.

### *3.2.3. Comment favoriser l'autoévaluation*

Afin d'élaborer une démarche d'autoévaluation avec des élèves qui n'ont jamais vraiment eu à s'autoévaluer, plusieurs personnes ont mentionné qu'elles leur en expliqueraient tout d'abord le fonctionnement. Pour ce faire, elles commenceraient par leur demander s'ils connaissent la signification du terme « autoévaluation ». Par la suite, certaines suggèrent de présenter une activité spéciale permettant de s'autoévaluer à partir d'une échelle numérique ou de symboles à colorier (dans le cas d'enfants du préscolaire) indiquant soit leur niveau de satisfaction ou de difficulté ou leur capacité à réaliser une tâche ou à développer un certain comportement. Les élèves pourraient également évaluer leurs pairs afin de vérifier si leur autoévaluation concorde avec l'évaluation de pairs (interévaluation). Un retour individuel semble essentiel pour valider les autoévaluations avec les élèves (coévaluation). Le portfolio est proposé comme outil de consignation des autoévaluations.

Dans le cas où une personne accompagnatrice voudrait amener des enseignantes et enseignants à porter un regard sur leur pratique dans un cadre d'autoévaluation, on propose tout d'abord de réfléchir collectivement sur le sens de l'autoévaluation. Dans quel but la pratique-t-on ? Quel bénéfice en retire-t-on ? Dans quelles conditions pratique-t-on une autoévaluation véritable ? Ensuite, il convient de préciser le but de l'autoévaluation et de déterminer ensemble les aspects de la pratique qui devraient être pris en compte. Dans cette démarche d'accompagnement, il s'agirait d'élaborer collectivement l'outil d'autoévaluation à utiliser. Cet outil serait mis à l'essai et un retour sur l'expérience ferait ressortir ce qui est retenu de l'expérience et les façons de transférer le modèle dans la classe. Plus d'un outil peut être élaboré afin de permettre un choix qui convient aux différentes personnes accompagnées (cotes, écriture d'appréciations globales, questions). De plus, l'autoévaluation devrait être réalisée en cours d'expérimentation et non uniquement à la fin. Il est aussi suggéré que la personne accompagnatrice s'évalue devant les personnes accompagnées afin de leur offrir un modèle.

### *3.2.4. Comment rendre l'élève actif dans son apprentissage*

Plusieurs moyens directs sont proposés pour placer les élèves dans une situation où ils sont actifs physiquement ou cognitivement : 1) les faire parler, manipuler ou bouger, 2) leur poser des questions et les amener à en poser, 3) les amener à s'autoévaluer et à évaluer leurs pairs. D'autres moyens relèvent de stratégies qui tiennent compte de la dimension affective et sont plus indirects comme : 4) être à l'écoute des élèves, 5) relever les aspects positifs de leurs productions, 6) leur faire prendre conscience de leur responsabilité dans leurs succès, 7) valoriser les idées qu'ils apportent, 8) choisir des sujets qui éveillent leur intérêt, 9) considérer l'erreur comme utile à l'apprentissage. D'autres actions se rapportent davantage à la dimension cognitive : 10) favoriser l'apprentissage coopératif, 11) susciter la curiosité, 12) provoquer un certain déséquilibre cognitif et 13) activer les connaissances antérieures.

À ces moyens s'ajoutent une série de précautions à prendre ou de directives à respecter lors de la planification, de l'élaboration et de la réalisation d'activités en classe : par exemple, 1) accorder du temps pour la réalisation des tâches et suggérer des stratégies ; 2) justifier les tâches demandées ; 3) établir un échéancier de travail ; 4) varier la

façon de présenter les tâches à réaliser ; 5) créer des activités sollicitant les cinq sens ; 6) s'assurer de faire appel à la créativité ; 7) offrir plusieurs outils permettant de réaliser la tâche.

Pour amener une équipe-cycle à discuter de ce qui pourrait être fait pour rendre les élèves actifs dans leurs apprentissages, il est proposé de demander aux personnes accompagnées de présenter une séquence d'enseignement relativement à une compétence donnée, de préciser ce qui sera fait et pourquoi ce sera fait ainsi en fonction des processus d'apprentissage des élèves et de préciser les objectifs visés sur le plan des apprentissages. Dans une telle démarche d'accompagnement, on suggère de participer à des colloques, de susciter des témoignages de personnes ayant fait l'essai d'approches différentes des leurs et de faire des lectures qui mèneraient à des échanges.

### *3.2.5. Comment favoriser l'autonomie des élèves*

Un moyen souvent suggéré pour favoriser l'autonomie des élèves consiste à les faire travailler en équipe ou en coopération afin qu'ils puissent prendre conscience de leurs stratégies d'apprentissage, comparer leurs solutions et remettre en question leurs démarches. La prise de conscience de ses façons de faire est facilitée par des questions comme celle-ci : Comment t'y es-tu pris pour réussir ? Comment l'expliquerais-tu à un ami ? Comment t'y prendrais-tu si tu avais à réaliser une tâche semblable ? D'autres stratégies sont décrites, comme l'utilisation de l'enseignement stratégique, le recours au portfolio, l'observation des pairs et l'utilisation de la modélisation.

Le développement de l'autonomie de l'élève exige également la prise en charge de ses apprentissages par des moyens qui supposent la prise de conscience d'être le principal acteur de ses apprentissages, la proposition de pistes de solutions ou d'indices aidant la poursuite de la démarche, l'utilisation d'activités ouvertes et la complexification graduelle des tâches à réaliser.

### *3.2.6. Conclusion relative aux approches pédagogiques*

En ce qui concerne les approches pédagogiques, nous constatons que plusieurs expressions sont utilisées, mais que les significations qui leur sont données diffèrent d'une personne à l'autre. Dans une démarche d'accompagnement, nous pensons qu'en équipe-cycle il serait intéressant de soumettre ces expressions à la discussion afin

d'échanger sur les diverses interprétations. Nous faisons référence aux expressions suivantes : proposer des tâches signifiantes, rendre les élèves actifs (physiquement ou cognitivement), proposer des moyens concrets, activer les connaissances antérieures, respecter les rythmes des élèves, proposer des défis à leur mesure, utiliser le modelage. Au-delà de ce qui est relevé dans les journaux de réflexion électroniques, nos expériences d'intervention auprès d'équipes-cycle nous autorisent à penser que ces expressions font partie du langage courant sans avoir une signification unique ou précise. Par exemple, « proposer des moyens concrets » peut vouloir dire « faire faire des manipulations » ou « s'engager comme personne apprenante dans la tâche à réaliser ». Que veut dire « faire faire des manipulations » pour le développement de compétences transversales ou pour le développement de compétences de communication orale ? Que veut dire « s'engager comme personne apprenante dans une tâche » dans le développement, dans la mise en œuvre de sa pensée créatrice ou l'actualisation de son potentiel ? Ces expressions peuvent recouvrir plusieurs réalités. Il n'est pas nécessaire que toute l'équipe leur donne le même sens, mais que les différentes significations soient connues pour comprendre les conceptions, les choix d'intervention et les argumentations.

### **3.3. Pour une poursuite**

Nous avons préparé des questions pour un sixième journal de réflexion, mais elles n'ont pas été utilisées. De plus, nous avons prévu de réaliser un bilan électronique de cette série de cinq journaux : nous l'avons plutôt présenté lors d'une rencontre de bilan du projet avec les personnes accompagnatrices des équipes-cycle des écoles participantes. Nous pensons qu'un tel bilan est utile pour connaître les opinions sur la pertinence de ce moyen de réflexion et pour préparer une intervention future sur le sujet. Nous présentons ces questions pour une expérience ultérieure autant dans une perspective de recherche que de formation-intervention.

---

**Une autre idée de journal de réflexion**

---

Question 1 : Approche pédagogique

- a) Les élèves doivent passer d'un cycle à un autre. À cette fin, on doit d'abord vérifier les compétences qu'ils ont développées, mais aussi leur proposer des moyens pour les faire réfléchir sur ce qu'ils croient avoir développé. Comment pouvez-vous amorcer cette réflexion avec les élèves lors du passage d'un cycle à l'autre tout en tenant compte de l'équipe-cycle avec laquelle vous travaillez ?
- b) Comment peut-on accompagner en équipe-cycle l'évaluation des élèves au passage d'un cycle à un autre ?

Question 2 : Travail en équipe-cycle

- a) Vous faites partie d'une d'équipe-cycle où il y a des tensions entre les membres (conflits personnels ou professionnels). Comment est-il possible, selon vous, de gérer ou de régler ces conflits ? Lorsque de tels conflits ne peuvent être complètement réglés, croyez-vous qu'il est toujours possible de continuer le travail en groupe ? Si oui, indiquez le fonctionnement à adopter avec une telle contrainte.
- b) Comme personne accompagnatrice, vous dirigez une équipe-cycle où il y a des tensions entre les membres (conflits personnels ou professionnels). Comment gérez-vous la situation afin d'assurer un fonctionnement efficace du travail de groupe ?

---

**Journal de réflexion : vers un bilan**

---

Question 1 : Bilan réflexif

- a) Décrivez comment la participation au journal de réflexion électronique vous a permis de cheminer dans vos réflexions sur votre pratique d'enseignement.
- b) Décrivez comment la participation au journal de réflexion électronique vous a permis de cheminer dans vos réflexions comme personne accompagnatrice.

Question 2 : Bilan réflexif

Si un tel journal de réflexion devait être réalisé à nouveau, auriez-vous des suggestions à apporter afin d'améliorer son fonctionnement ?

---

## **Conclusion**

Le contenu de ce chapitre est centré sur deux aspects : l'utilisation d'un journal de réflexion électronique et le contenu de ces journaux, soit le travail en équipe-cycle et l'approche socioconstructiviste. En fait, il est difficile de dissocier ces deux aspects, car un journal de réflexion est un outil qui doit s'actualiser avec un contenu. Nous pensons que ce type de journal permet à certaines personnes d'exprimer leurs points de vue et à d'autres d'en profiter en consultant les résumés disponibles sur un site. Le contenu peut également servir à des personnes accompagnatrices qui veulent en savoir plus sur un sujet précis afin de mieux préparer leurs interventions. Il faut

pendant noter que les personnes qui participent à une telle activité sont souvent celles qui démontrent un certain engagement et une ouverture à utiliser des moyens innovateurs.

Dans une utilisation ultérieure d'un journal de réflexion électronique, nous proposons de mener une discussion collective sur la perception de l'utilité d'un tel outil afin de cerner l'intérêt qu'il suscite chez les personnes accompagnées. Toutefois, nous considérons qu'il n'est pas nécessaire que tous les membres d'une équipe-cycle ou d'une équipe-école y adhèrent, car cela freinerait l'expérimentation. Il s'agit plutôt de proposer divers moyens d'expression permettant au plus grand nombre possible de s'exprimer.

Un journal suppose l'écriture comme moyen de communication. Ce moyen permet non seulement de garder des traces des idées, des expériences et des réflexions, mais aussi de revenir sur ce qui s'est passé ou ce qui a été pensé. De plus, diverses expériences nous laissent supposer que le processus d'écriture exige une organisation de la pensée, ce qui exige des prises de conscience et oblige à faire un retour réflexif sur ses actions.

## Bibliographie

- ADLER, S.A. (1993). « Teacher education : Research as reflective practice », *Teacher and Teacher Education*, 9(2), p. 159-167.
- CARNEY, J.M. (2001). *Electronic and Traditional Paper Portfolios as Tools for Teacher Knowledge Representation*. Thèse de doctorat inédite, Washington, University of Washington, 268 p.
- KEMBER, D., A. JONES, A. LOKE, J. MCKAY, K. SINCLAIR, H. TSE, C. WEBB, F. WONG, M. WONG, P. WA YAN et E. YEUNG (1996). « Developing curricula to encourage students to write reflective journals », *Educational Action Research*, 4(3), p. 329-348.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et B. MASSÉ (2004). « Travail en équipe-cycle : analyse et perspectives d'utilisation », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 53-92.
- RING, G.L.D. (2002). *Diffusion of an Innovation : The Electronic Portfolio Project in the College of Education (Florida)*, Florida, University of Florida.

# 10

## Utilisation de moments de réflexion dans l'accompagnement du travail en équipe-cycle

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

*CIRADE*

*louise\_lafortune@uqtr.ca*

**Stéphane Cyr**

*Université du Québec à Montréal*

*cyr.stephane@uqam.ca*



Dans le cadre de rencontres de réflexion, de discussion ou de formation, il convient de prévoir des moments de réflexion individuelle en vue d'amorcer une discussion, de faire émerger des conceptions ou de mieux comprendre les intérêts des personnes accompagnées. Pour mener le projet ASC-TEC (Approche SocioConstructiviste et Travail en Équipe-Cycle), nous avons utilisé un document appelé « journal de bord », qui contenait entre quatre et six questions pour chacune des rencontres d'une journée. Signalons qu'il y avait toujours place pour l'ajout éventuel d'une question qui émergerait en cours de formation. Ces questions se rapportaient à divers éléments abordés dans le cadre de la formation. La dernière question, plus ouverte que les autres, visait à amener les participants et participantes à décrire les apprentissages réalisés durant la journée. Quant aux autres questions, elles ciblaient principalement les éléments suivants : la gestion d'une équipe-cycle, le cycle d'apprentissage, le travail en équipe-cycle et les principaux concepts abordés, tels que la métacognition et le socioconstructivisme. Nous les présentons plus loin afin qu'elles servent d'inspiration à l'élaboration d'autres questions.

Dans le présent chapitre, nous relevons l'utilité de tels moments de réflexion et nous reproduisons ensuite les questions utilisées lors des rencontres d'accompagnement-formation pour stimuler la réflexion sur les aspects à traiter. Nous avons classé ces questions en quatre catégories : celles qui portent sur des concepts, celles qui aident à la préparation d'entretiens, celles qui concernent l'accompagnement d'équipes-cycle et celles qui visent à connaître les apprentissages réalisés lors des rencontres de formation. Enfin, nous résumons les propos recueillis lors de ces moments de réflexion afin d'en tirer des conclusions.

## **1. Utilité des moments de réflexion**

Dans le cadre du projet que nous avons réalisé (Lafortune, 2004a), nous avons utilisé l'expression « journal de bord papier » pour désigner un document comprenant quatre à six questions à poser à différents moments au cours des formations. Ces documents étaient recueillis comme outil complémentaire à la collecte des données, mais ils étaient retournés aux personnes participantes à la rencontre suivante dans une perspective de formation ; ainsi, les personnes qui le désiraient pouvaient revenir sur leurs idées. Cette démarche de rédaction intégrée aux moments de réflexion, bien que n'étant pas le

point central de la formation, était importante, car elle permettait à chaque personne d'activer ses connaissances antérieures, de les comparer avec les contenus présentés et discutés et de garder des traces de son propre cheminement. Avec les questions posées aux participants, on enclenchait un processus de réflexion autour des différents éléments abordés dans le cadre de la formation. Pour Kember et ses collaborateurs (1996), qui considèrent que l'on doit encourager les enseignants et enseignantes en exercice et ceux en devenir à s'engager dans la réflexion et à faire le lien entre la pratique en classe et la théorie enseignée, le journal de bord constitue un outil tout à fait approprié à cette fin. Selon eux, la rédaction d'un journal de bord offre la possibilité de réfléchir sur sa propre pratique professionnelle, d'approfondir la conscience de la profession, d'évaluer ses actes et de développer les connaissances tant théoriques que pratiques. Les moments de réflexion prévus en cours de formation représentent en fait une amorce à la tenue éventuelle d'un journal de bord.

## 2. Des exemples de questions

Les questions posées lors des rencontres d'accompagnement-formation visaient à faire réfléchir sur certains concepts, à préparer des entretiens d'accompagnement (voir Lafortune, 2004b et c, chap. 7 et 8), à réfléchir à l'accompagnement d'équipes-cycle et aux apprentissages réalisés.

### À propos de concepts

Dans quelle mesure pensez-vous connaître le Programme de formation de l'école québécoise (la réforme) ?

Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez	Pas mal	Beaucoup

Donnez dix mots clés que vous associez au Programme de formation de l'école québécoise.

Qu'est-ce que la métacognition, selon vous ?

Jusqu'à quel degré êtes-vous satisfait ou satisfaite de votre réponse ?

Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez	Pas mal	Beaucoup

Quels sont les trois mots qui vous viennent à l'esprit relativement à la notion de cycle ?

Quels sont les trois mots qui vous viennent à l'esprit relativement à la notion d'équipe-cycle ?

Nommer trois caractéristiques d'un cycle d'apprentissage.

Quels avantages peut-on trouver à fonctionner avec des cycles d'apprentissage ?

Quelles sont les conditions qui favorisent le fonctionnement avec des cycles d'apprentissage ?

Qu'est-ce qu'un cycle d'apprentissage ?

Qu'est-ce que le travail en équipe-cycle ?

Qu'est-ce que le constructivisme ?

Qu'est-ce que le socioconstructivisme ?

Jusqu'à quel degré êtes-vous satisfait ou satisfaite de vos réponses ?

Pas du tout	Très peu	Un peu	Assez	Pas mal	Beaucoup

Quelles sont les caractéristiques :

- a) d'une personne active cognitivement ?
- b) d'un individu métacognitif ?
- c) d'un praticien réflexif ?

Quel sens donnez-vous au terme « décloisonnement » dans le cadre de la réforme actuelle ?

Qu'est-ce qu'une définition ? Quelles sont les caractéristiques d'une définition ?

Quelles sont les caractéristiques d'une approche socioconstructiviste (dans l'accompagnement, dans la classe) ?

## Pour préparer un entretien d'accompagnement ou y faire suite

Sur quel thème devrait porter votre prochain entretien avec l'équipe-cycle de votre école particulièrement ciblée pour ce projet ?

Quelles questions poseriez-vous à une équipe-cycle de votre école afin de la faire réfléchir sur le travail en équipe-cycle ?

Qu'est-ce qui, dans l'actualisation du programme de formation, exige des changements dans la façon d'accompagner une équipe-école ?

Comment pourriez-vous évaluer votre habileté à réaliser un entretien avec une équipe-cycle de votre école ?

Très peu bonne	Pas assez bonne	Assez bonne	Très bonne

Expliquer votre réponse.

Quelle(s) intention(s) poursuivez-vous dans l'entretien de l'équipe-cycle de votre école ?

## Sur l'accompagnement d'équipes-cycle

En quoi le fait de mieux connaître les aspects positifs et négatifs des diverses caractéristiques des individus vous aide-t-il en tant que personne accompagnatrice d'équipes-cycle ?

Comment songez-vous à organiser une activité avec votre équipe-école qui porterait sur les rôles dans une équipe-cycle ?

Que veut dire, pour vous, tenir compte des différents niveaux de connaissance des membres d'une nouvelle équipe ?

Comment entrevoyez-vous votre cheminement comme personne accompagnatrice d'équipes-cycle, après le travail des derniers mois ? de la dernière année ?

Nommer les stratégies d'accompagnement que vous considérez comme efficaces.

Nommer les stratégies d'accompagnement que vous considérez comme inefficaces.

Où en êtes-vous rendu dans la mise à l'essai d'une expérience d'accompagnement ou d'une activité d'accompagnement d'équipe-cycle ?

Quelles difficultés entrevoyez-vous dans la mise en place de moyens de favoriser l'évaluation des compétences en équipe-cycle ?

Quels moyens utilisez-vous pour favoriser des rencontres d'équipes-cycle ?

Comment peut-on prendre en considération la dimension affective dans une démarche d'accompagnement d'équipes-cycle ?

### Sur les apprentissages réalisés

Qu'avez-vous appris aujourd'hui de particulier ? Qu'est-ce qui vous a permis de l'apprendre ?

Quelle peut être l'utilité d'un travail de réflexion sur son profil dans un travail d'équipe ?

Comment percevez-vous le travail d'équipe que vous venez d'effectuer ?

Quel(s) élément(s) de réflexion pourriez-vous partager après avoir rempli le questionnaire sur le travail d'équipe entre collègues ?

Quel est l'élément principal de votre bilan de cette année de recherche-formation ?

D'après vous, quelle est l'utilité d'un journal de bord électronique et d'un forum de discussion dans le type de projet que nous réalisons ?

Que pensez-vous de la manière dont on envisage le redoublement dans le cadre de la présente réforme ?

## 3. Contenu fourni par les personnes participantes

Nous présentons ici un résumé des propos recueillis dans les réponses aux différentes questions soumises lors des moments de réflexion. Ce résumé permet d'illustrer le processus enclenché par l'utilisation de moments de réflexion.

### 3.1. Cycle d'apprentissage

Lors des premières rencontres, les participants et participantes (environ 25 personnes) ont eu à décrire les caractéristiques et les avantages d'instaurer les cycles d'apprentissage. Le cycle d'apprentissage est considéré comme étant une période s'échelonnant sur plus d'une

année, qui assure une continuité et qui respecte le rythme individuel d'apprentissage ; ainsi, il permet de faire des apprentissages significatifs et personnalisés. Selon certains, il offre plus de temps pour développer les compétences et favorise un meilleur suivi des élèves tout en leur offrant la possibilité de suivre des parcours différents. Quelques personnes ont mentionné qu'il favorisait la construction du savoir et le développement des compétences. Pour d'autres, le cycle d'apprentissage est synonyme de collaboration, de concertation, de gestion collective, de partage et de réflexion, de décloisonnement, de réinvestissement, d'organisation souple et de vision à long terme. Cela suppose un partage des valeurs pédagogiques, une volonté de faire les ajustements nécessaires, une stabilité du personnel et, bien entendu, une ouverture au fonctionnement par cycle.

À cela s'ajoutent des caractéristiques moins souvent évoquées, telles que la nécessité de l'engagement de plusieurs intervenants et intervenantes, celle de faire un bilan à la fin du cycle, la possibilité de s'attarder davantage aux connaissances antérieures et d'accorder plus de temps pour réaliser les apprentissages, de développer les compétences et d'atteindre les objectifs et, enfin, l'occasion de diversifier les activités et de permettre davantage d'interactions.

Les premiers moments de réflexion ont plutôt pris l'allure d'un remue-méninges visant à faire ressortir les différents éléments à considérer dans l'actualisation de cycles d'apprentissage afin d'essayer de définir ce concept. On a d'abord mentionné que le cycle d'apprentissage était un concept vaste et pas toujours clair pour eux et qu'il était difficile d'en donner une définition entièrement satisfaisante. Près de la moitié des personnes participantes ont formulé une définition s'apparentant à l'un ou l'autre de ces deux énoncés :

1. Espace-temps s'échelonnant sur deux ans, visant une continuité dans l'atteinte des compétences qui permettent d'apporter des modifications à la structure organisationnelle en place (regroupement, décloisonnement).
2. Regroupement d'élèves d'âges et de niveaux différents accompagnés d'adultes qui travaillent dans une organisation décloisonnée afin d'assurer la continuité des apprentissages.

Un nombre moins élevé de personnes ont, quant à elles, proposé une définition s'apparentant aux deux énoncés suivants :

3. Organisation scolaire et pédagogique (temps pédagogique : deux ans) visant à permettre à l'élève d'aborder et de consolider des connaissances et des compétences jusqu'à une certaine maîtrise. La notion du cycle sous-entend un dynamisme.
4. Organisation s'étalant sur une période donnée et permettant aux apprenants de cheminer à leur rythme vers l'atteinte d'objectifs définis. Elle offre la possibilité de faire des regroupements homogènes ou hétérogènes selon les besoins.

Enfin, quelques personnes répondantes ont donné des définitions plus simples :

5. Un temps pédagogique au cours duquel les élèves abordent des connaissances et les consolident jusqu'à l'atteinte d'une certaine maîtrise.
6. Une structure visant à assurer la continuité et la différenciation lors d'apprentissages complexes.
7. Une structure visant à assurer la continuité et l'individualisation des apprentissages complexes.

Seules les trois premières définitions font référence de façon explicite à une période de temps s'échelonnant sur plus d'une année ou à un regroupement d'élèves de niveaux différents. Signalons que ces trois définitions regroupent plus de la moitié des répondants. Les autres mentionnent simplement que le cycle d'apprentissage est une structure, une organisation ou un temps pédagogique quelconque, sans faire référence à l'idée de pluriannualité. Le terme « compétence » n'apparaît que dans les première et troisième définitions. En revanche, dans les sixième et septième, nous retrouvons le terme « apprentissages complexes », qui peut s'apparenter à l'idée de compétence. Dans les autres définitions, on fait référence à l'atteinte d'objectifs, à la consolidation de connaissances ou à une continuité dans les apprentissages. Cette idée de continuité a d'ailleurs été évoquée dans plusieurs définitions (1-2-6-7). Nous retrouvons également dans bon nombre de définitions l'idée d'une organisation souple favorisant des apprentissages individualisés et adaptés, par exemple : apporter des modifications à la structure organisationnelle (1), une *organisation décloisonnée* (2), *permet aux apprenants de cheminer à leur rythme* (4), *la différenciation lors d'apprentissages* (6), *l'individualisation des apprentissages complexes* (7).

L'ensemble de cette démarche a mené à la définition suivante du cycle d'apprentissage : « Un cycle d'apprentissage est une structure pluriannuelle souple qui vise le développement continu de compétences chez les élèves d'âges et de cheminements différents. Le cycle se termine par un bilan des apprentissages et des compétences développées par chacun des élèves » (Lafortune, 2004a, p. 290).

### 3.2. Travail en équipe-cycle

Dans un premier temps, l'une des questions posées dans le cadre des moments de réflexion demandait d'énoncer trois mots qui viennent spontanément à l'esprit lorsqu'on évoque la notion d'équipe-cycle. Plusieurs ont d'abord fait référence à l'idée de collaboration (échange, partage, responsabilité, harmonisation des pratiques, gestion collective et concertation). Des termes touchant des éléments interpersonnels ont également été mentionnés (complémentarité, respect, confiance), ainsi que d'autres portant sur l'aspect organisationnel (temps de travail, stabilité, souplesse). Finalement, les expressions décroisement et réussite scolaire des élèves sont ressorties à une occasion.

Dans un second temps, il s'agissait de formuler une définition du travail d'équipe-cycle. Nous avons regroupé les réponses à l'intérieur de six définitions différentes et avons placé entre parenthèses le nombre de réponses se rapportant à cette définition ou une autre qui s'en approche considérablement.

1. C'est une équipe de travail dont les relations interpersonnelles sont essentiellement empreintes de professionnalisme et visent à favoriser la concertation vers l'atteinte d'une cible commune : la réussite de l'élève. (6)
2. Travailler en groupe d'intervenants auprès des élèves d'un cycle. Ces intervenants auront à travailler en collégialité, en concertation et avec professionnalisme, en partageant leurs conceptions sur l'apprentissage, en confrontant leurs savoirs tout en établissant des relations interpersonnelles et en résolvant les conflits engendrés par les confrontations. La mission de cette équipe est d'accompagner chaque élève dans la construction de ses savoirs. (3)
3. Un regroupement d'intervenants qui partagent des croyances pédagogiques et vivent des relations professionnelles harmo-

nieuses en évitant les conflits personnels et les confrontations stériles dans un esprit de concertation et d'appartenance à un cycle en vue d'assurer la motivation et la réussite de tous les élèves. (3)

4. Un regroupement sur une base volontaire de professionnels de l'enseignement travaillant dans un but de concertation et de partage de stratégies afin de maximiser le développement des compétences chez les élèves. (3)
5. Un regroupement dont les membres ont un sentiment d'appartenance, se concertent, se confrontent et partagent des valeurs et des actions. (3)
6. C'est une façon de travailler qui demande un partage d'informations sur les élèves, mais aussi un partage de responsabilités quant aux actions à poser pour favoriser la réussite des élèves, et ce, en respectant la progression de chacun. Ce travail est possible s'il y a concertation, consensus (respect des compétences). (2)

Toutes les définitions formulées évoquent l'idée d'un regroupement de personnes qui se concertent afin d'assurer la réussite des élèves ou le développement de leurs compétences. Les trois premières définitions, proposées par la majorité des réponses, font référence à une valeur subjective afin de préciser l'idée de travail en équipe-cycle. Dans les trois cas, il est fait mention de relations interpersonnelles empreintes de professionnalisme. Cette idée serait plus un désir exprimé par les personnes participantes qu'une caractéristique propre ou une condition *sine qua non* au travail d'équipe-cycle. Il est également question dans la définition 3 d'établir des relations harmonieuses et d'éviter les conflits et les confrontations stériles. Cette définition est donc celle qui renferme le plus d'éléments de subjectivité et de valeurs personnelles.

Étrangement, la définition 1, formulée par un grand nombre de personnes également, ne fait aucune référence à l'idée de cycle. Toutefois, on peut déceler dans la formulation un désir de généralité qui la rend applicable à divers cas. Nous retrouvons ce même caractère de généralité dans les définitions 5 et 6, quoique cette dernière soit passablement simple. Dans ces deux derniers cas, il n'est également pas fait mention de cycle d'apprentissage.

L'ensemble de cette démarche a mené à la définition suivante d'équipe-cycle et de travail en équipe-cycle :

Une équipe-cycle est un regroupement de personnes œuvrant auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage qui assument des responsabilités collectives quant aux discussions et aux interventions à réaliser pour favoriser le développement de compétences chez ces élèves. L'équipe-cycle est aussi responsable de l'évaluation de l'atteinte des compétences par les élèves. (Lafortune, 2004a, p. 291)

Le travail en équipe-cycle est une activité permettant de coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle et d'exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre et des actions à poser. (Lafortune, 2004a, p. 299)

### 3.3. Gestion de l'équipe-cycle

Certains moments de réflexion permettaient de s'attarder sur la gestion d'une équipe-cycle ou sur le fonctionnement dans une équipe-cycle. Un premier moment servait à autoévaluer ses habiletés à réaliser un entretien avec une équipe-cycle. Deux fois plus de personnes répondantes qualifient d'assez bonnes leurs habiletés. Plusieurs d'entre elles justifient cette capacité en évoquant leurs habiletés à évaluer les individus et leurs connaissances des membres de leur école. L'évaluation positive de l'habileté à réaliser des entretiens repose également sur différentes qualités personnelles comme la maîtrise du sujet abordé, un bon sens de l'observation et de l'écoute, un respect des gens tout en conservant les objectifs visés, une bonne confiance en soi et une facilité à s'exprimer, à animer et à interagir avec les membres d'une équipe.

Quant aux personnes qui ont affirmé ne pas avoir suffisamment d'habiletés, elles attribuent leurs lacunes à un manque d'expérience et de connaissances, c'est-à-dire à une méconnaissance de la recette « magique », à la difficulté à situer leur rôle et au manque de crédibilité qu'elles considèrent avoir auprès des membres de l'équipe. Signalons que ces personnes sont toutes enseignantes, tandis que, parmi celles qui ont une perception positive de leurs habiletés à réaliser un entretien, nous retrouvons plusieurs directions d'école et des conseillers et conseillères pédagogiques. Ce résultat est sans doute explicable par le fait que, pour ces derniers, l'animation d'une équipe-école fait partie de leur tâche habituelle, alors que pour des enseignantes le fait de diriger et d'accompagner leurs pairs constitue une activité peu courante qui peut même provoquer un certain malaise.

La réalisation d'entretiens d'accompagnement ayant été proposée comme moyen pour soutenir les équipes-cycle (voir Lafortune, 2004b-c), un retour sur cette expérience a permis de constater qu'un tel moyen a amené certains membres des équipes-cycle à faire certaines découvertes et prises de conscience, dont les forces et les faiblesses de l'équipe, la place occupée par chaque membre dans l'équipe ainsi que la valeur et la richesse de l'équipe. Ces entretiens sont propices aux réflexions en groupe sur des sujets précis tels que le sens et le rôle à attribuer au travail d'équipe ; ils permettent de faire le point sur l'équipe, de favoriser l'entraide, de faire s'exprimer tous les membres de l'équipe, de tisser des liens entre collègues et de développer une vision du futur.

Pour l'accompagnement d'une équipe-cycle, on a souligné l'importance de respecter les individus et leur rythme d'apprentissage tout en prenant en considération les différences individuelles et les besoins de chaque personne. La prise en compte de ces divers aspects peut se réaliser en tirant profit des forces de chacun et de chacune en ajustant les interventions en fonction de la connaissance des membres de l'équipe et en proposant des défis réalistes.

### **3.4. À propos des concepts de métacognition et de socioconstructivisme**

Comme dans ce projet il était question de métacognition et de socioconstructivisme, certains moments de réflexion ont porté sur ces concepts.

Activer les connaissances antérieures afin de tenter de définir la métacognition a mené à des réponses très variées. Toutefois, certains points communs peuvent être dégagés, bien qu'ils ne figurent pas dans toutes les réponses fournies. L'élément qui revient le plus souvent (9) pour décrire la métacognition a trait aux processus internes qui s'opèrent chez un individu, tels que la réflexion, les processus mentaux, l'activité mentale, la représentation mentale et l'opération intellectuelle. Par de telles réponses, on fait référence à une démarche individuelle et intellectuelle qui vise à évaluer l'efficacité du processus cognitif ou affectif lors de la réalisation d'une tâche. D'autres personnes (8) ont mentionné que ce concept de métacognition concernait le regard que l'on porte sur ses processus et stratégies d'apprentissage, sur la compréhension que l'on peut avoir de la façon dont nous apprenons. Dans ces deux cas, nous retrouvons l'idée d'un

regard externe qu'un individu porte sur lui-même, d'un recul qu'il effectue sur les actions intellectuelles qu'il pose. Une réponse résume bien cette idée : *Je m'éloigne pour mieux voir, pour comprendre comment j'apprends.*

Trois individus ont parlé d'un regard porté sur ses actions dans une optique de régulation. Quatre autres personnes ont mentionné que l'autoréflexion propre à la métacognition constituait une forme d'autoévaluation visant à corriger ou à améliorer sa façon d'apprendre. Quatre commentaires visent le regard porté sur les connaissances ou sur l'utilité de ces connaissances. Cette description renvoie davantage à la cognition ou au processus cognitif qui est, en fait, une régulation et une gestion des connaissances. Dans le même ordre d'idées, deux personnes associent la métacognition à l'utilisation et à la gestion des connaissances antérieures dans le but de faire face à une nouvelle situation problématique : être capable de résoudre certaines difficultés en se reportant à son expérience. Dans le cas présent, la référence aux connaissances antérieures est plutôt associée à l'utilisation de ces connaissances dans un but précis. Finalement, deux personnes ont affirmé ne pas vraiment connaître ce concept. L'une d'entre elles a même mentionné que cette ignorance est à l'origine de sa décision de s'inscrire à la formation.

Pour définir le constructivisme, une grande majorité de personnes répondantes (13) ont associé le constructivisme à un processus de construction des savoirs ou des connaissances. Parmi elles, quatre ont indiqué que ce processus était personnel et ne nécessitait pas un partage d'idées. D'autres (6) considèrent que cette construction des connaissances s'effectue à partir de liens que l'apprenant établit entre ses connaissances antérieures et les nouvelles ou bien à partir d'une démarche visant à mettre en relation des éléments d'apprentissage dans le but d'avoir une représentation de l'objet d'étude. D'autres (2) ont relevé que la démarche d'apprentissage, définie par la vision constructiviste, nécessitait une participation active de l'apprenant.

Deux personnes ont affirmé que le constructivisme signifiait un processus social de construction des savoirs qui se réalisait grâce à des relations avec d'autres. Deux autres ont assimilé le constructivisme à une théorie cognitive qui explique comment le savoir se construit dans le cerveau. Finalement, une personne associe le constructivisme à une stratégie d'apprentissage fondée sur la réflexion et l'autoquestionnement.

Par contraste avec cette grande variété de définitions du constructivisme, le socioconstructivisme est défini, par la majorité des personnes répondantes (13), comme se rapportant à un processus de construction des savoirs qui tient compte de la relation entre l'individu et l'environnement et des interactions avec d'autres individus. Pour d'autres (2), le socioconstructivisme signifie que les savoirs sont construits à partir des connaissances antérieures, alors qu'un autre considère que ces savoirs construits individuellement servent à entrer en relation avec son environnement. Le caractère social est lié à une finalité de cet apprentissage plutôt qu'au processus d'apprentissage ou de construction.

Selon d'autres personnes (3), le socioconstructivisme est une démarche supposant des relations interpersonnelles, un processus d'échange d'idées, de stratégies et de procédures, une autocritique, une réflexion ou un questionnement à propos des apprentissages réalisés ou des perceptions de ses apprentissages par rapport à ceux des autres.

## ■ Conclusion

Ce chapitre fait suite à celui qui porte sur le journal de réflexion électronique, outil visant à permettre à certaines personnes d'exprimer leurs points de vue de façon virtuelle. En plus de stimuler la réflexion personnelle et d'organiser sa pensée, il peut servir à préparer les thèmes de rencontres en équipe-cycle. Pendant les rencontres, nous proposons de prévoir des moments de réflexion encadrés par des questions qui favorisent l'activation de connaissances antérieures, organisent les idées en vue d'un partage, qui incitent à réfléchir sur ses habiletés afin de mettre en commun les différentes expertises et à faire un retour sur une expérience réalisée avant de discuter d'un projet collectif. Nous avons utilisé de tels moments de réflexion afin d'amener le groupe des personnes participantes à se centrer sur certains sujets avant de les aborder en grand groupe. Dans une perspective de recherche, nous avons choisi de résumer les réponses fournies.

Ces réponses permettent de constater que chacune d'elles prise isolément n'est pas complète, bien qu'elles renferment toutes plusieurs éléments pertinents ; une fois rassemblées, ces réponses prennent cependant sens et contribuent à la démarche de coconstruction. Le fait d'avoir à écrire sur un sujet précis (définition, habiletés,

caractéristiques, expériences, actions, réflexion...) oblige chaque personne à s'engager dans une remise en question, ce qui lui permet de procéder à une certaine déconstruction – plus ou moins importante – en vue d'une reconstruction.

## ■ Bibliographie

- KEMBER, D., A. JONES, A. LOKE, J. MCKAY, K. SINCLAIR, H. TSE, C. WEBB, F. WONG, M. WONG, P. WA YAN et E. YEUNG (1996). « Developing curricula to encourage students to write reflective journals », *Educational Action Research*, 4(3), p. 329-348.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004a). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2004b). « Entretiens d'accompagnement : sens et stratégies », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, chap. 7.
- LAFORTUNE, L. (2004c). « Entretiens d'accompagnement dans le travail en équipe-cycle », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 209-226.



# **AUTRES FORMES DE QUESTIONNEMENT**

**Métacognition,  
questionnement philosophique  
et conceptions de la recherche**





**Le COMÉGAM**  
**Outil d'exploration**  
**pour la métacognition**  
**en contexte d'accompagnement**

**Jeanne Richer**  
*Cégep de Trois-Rivières*  
*richer.jeanne@videotron.ca*

**Louise Lafortune**  
*Université du Québec à Trois-Rivières*  
*CIRADE*  
*louise\_lafortune@uqtr.ca*



Un instrument de mesure, le COMÉGAM (COonnaissances Métacognitives et Gestion de l'Activité Mentale), a été conçu afin d'évaluer l'intégration de la métacognition chez des élèves du secondaire et du collégial. Cependant, il peut fort bien être utilisé en dehors du cadre d'une recherche et être adapté pour le primaire. En effet, jumelé à une activité de réflexion sur sa propre métacognition en tant que personne intervenante et misant sur les échanges entre pairs (entre enseignants et conseillers pédagogiques ou entre élèves), ce questionnaire peut susciter des réflexions, des prises de conscience et des échanges à propos de sa propre métacognition et sur la métacognition en général.

De plus, nous pensons que la réflexion en équipe-cycle sur le développement de la métacognition des élèves est un moyen de partager ses visions de l'enseignement et de l'apprentissage, de préparer une expérience à tenter auprès des élèves et de partager les résultats de cette mise à l'essai.

Nous présentons dans les prochaines lignes une brève définition de la métacognition et de ses composantes et sous-composantes, car elles forment l'assise de ce questionnaire. Nous décrivons ensuite l'outil COMÉGAM comme tel pour conclure en suggérant des façons d'utiliser cet outil dans un contexte de travail en équipe-cycle au primaire.

## **1. La métacognition**

La métacognition est « le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage. Elle comprend trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 204)<sup>1</sup>. Ces composantes de la métacognition permettent de comprendre la structure du questionnaire COMÉGAM (COonnaissances Métacognitives et Gestion de l'Activité Mentale).

---

1. Voir Brown (1987), Flavell (1987, 1976) et Lafortune et St-Pierre (1994) pour des explications sur les fondements de la métacognition.

**TABLEAU 11.1. Composantes de la métacognition**

Composantes	Sous-composantes
Connaissances métacognitives	A Connaissances sur soi ou sur les personnes
	B Connaissances sur la tâche
	C Connaissances sur les stratégies
Gestion de l'activité mentale	D Planification
	E Contrôle
	F Régulation

Une première composante concerne les connaissances développées sur son propre processus d'apprentissage et la seconde, la gestion de l'activité mentale engendrée par la réalisation d'une tâche d'apprentissage. En fait, ces deux composantes renvoient au quoi (ce que je sais de mon apprentissage) et au comment (ce que je fais lorsque j'apprends). La composante relative à la prise de conscience de ses processus mentaux fait référence à la métacognition en contexte pédagogique, car il apparaît utile, sinon nécessaire, d'amener les élèves à prendre conscience de ces processus afin d'améliorer leurs façons d'apprendre (Lafortune et St-Pierre, 1994). Cette composante, bien qu'elle ne fasse pas partie de la structure du questionnaire, est prise en considération dans le choix des activités à réaliser dans une perspective de réflexion individuelle et collective. Précisons que ces connaissances métacognitives sont des perceptions que les personnes ont à propos d'elles-mêmes, de la tâche ou des stratégies; elles relèvent donc d'une évaluation subjective et ne correspondent pas toujours à ce qui pourrait être fait. C'est pourquoi nous jugeons important de susciter des prises de conscience des processus mentaux afin que ces perceptions soient les plus justes possible.

La première composante, soit les connaissances métacognitives sur son processus d'apprentissage, est formée des constructions personnelles que la personne apprenante se forge au fil de ses expériences; celles-ci peuvent être fondées ou encore relever d'un mythe qu'on entretient. Ces constructions peuvent ainsi porter sur les personnes (connaissances sur soi ou sur les personnes autour de soi ou sur la personne en général), sur la tâche à exécuter (connaissances sur les différentes facettes d'une tâche) ou encore sur les stratégies à utiliser pour réaliser cette tâche (connaissances sur les stratégies, soit

leur description, la façon de les utiliser et le moment le plus propice pour les utiliser). Ces connaissances peuvent porter sur une situation précise (par exemple, « Au dernier examen, j'ai éprouvé de la difficulté à... ») ou encore avoir une portée générale (par exemple, « Pendant les examens j'ai toujours de la difficulté à... »). Richer et Deaudelin (2000) ajoutent que des observations de nature spécifique peuvent amener les élèves à porter un regard plus général sur leurs façons d'apprendre. Susciter des moments de réflexion sur des situations concrètes, ponctuelles est donc susceptible de conduire l'élève à relever, au fil de ses observations, des récurrences et de l'amener, par le fait même, à mieux se connaître en tant qu'apprenant.

Les connaissances métacognitives sont de trois ordres : elles peuvent porter sur soi, sur les autres ou encore sur la cognition en général. Par exemple, une personne peut croire qu'elle n'a aucun talent artistique (connaissances sur soi), que ses collègues comprennent tout du « premier coup » (connaissances sur les autres) ou, encore, qu'avec l'âge la capacité d'apprendre diminue (connaissance universelle).

Les connaissances métacognitives peuvent également porter sur une tâche et peuvent, par exemple, concerner des informations liées à son exécution (par exemple, « Je dois maîtriser telle habileté pour réaliser telle tâche »), à l'une de ses caractéristiques (par exemple, « Cet exercice est proposé pour des experts ») ou à ses exigences par rapport à ses propres capacités (par exemple, « C'est un exercice beaucoup trop avancé pour mes capacités actuelles »).

Les connaissances métacognitives relatives aux stratégies visent les connaissances sur l'efficacité d'une stratégie (par exemple, « Je trouve utile de me faire un schéma pour intégrer ce qui vient de m'être présenté »), sur le meilleur moment pour l'utiliser (par exemple, « Je me fais un schéma, lorsque j'aborde un nouveau sujet pour moi »), sur son utilité (par exemple, « Faire un schéma me permet de faire des liens entre ce que j'apprends et ce que je savais déjà ») ou encore sur la façon de l'appliquer (par exemple, « Lorsque je me fais un schéma, je dois appliquer des couleurs et inscrire des indices visuels pour mieux retenir l'information »).

Les connaissances métacognitives n'assurent pas qu'on les utilise et qu'on les mette à profit dans l'action. En effet, une personne peut connaître un ensemble de stratégies pour mieux se préparer à un examen et n'en utiliser aucune dans une telle situation. Lorsqu'il y a

mise en place, dans l'action, de ses ressources cognitives, on parle de « gestion de l'activité mentale » (Lafortune et St-Pierre, 1994). Cette deuxième composante prend ainsi place dans l'action, soit dans une situation d'apprentissage, et comporte trois sous-composantes : la planification, le contrôle et la régulation. Ces sous-composantes s'insèrent à deux moments différents : la planification se situe à un moment qui précède l'action, tandis que le contrôle et la régulation prennent place pendant l'action.

La planification renvoie à la capacité qu'a l'individu de se fixer un objectif clair et de déterminer l'enchaînement des activités menant à l'atteinte de cet objectif. Elle consiste également en la capacité à établir des critères d'évaluation qui lui permettront d'évaluer l'atteinte de l'objectif visé.

Le contrôle se rapporte à la capacité qu'à l'individu de prendre conscience de ses actions et d'en évaluer l'efficacité avant de poursuivre. Il vise « à examiner, à suivre ce que l'on est en train de faire, s'assurer qu'on est en direction du but poursuivi, vérifier ses progrès, évaluer la pertinence des étapes de la démarche au regard du but visé. Il s'agit de porter constamment un regard évaluatif, pour savoir si l'on garde le cap ou si on s'en éloigne » (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 11).

Enfin, la régulation correspond à la capacité qu'a l'individu d'ajuster ses actions en cours de processus en fonction de l'évaluation de la situation. Elle « consiste à modifier sa démarche, à la suite de la surveillance que l'on a exercée. Ainsi, on peut apporter des correctifs, changer ou modifier sa stratégie et ajuster son rythme de travail » (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 11).

C'est à la suite de la clarification de la métacognition, composantes et sous-composantes, que le questionnaire COMÉGAM a été élaboré et validé.

## **2. Le COMÉGAM : des activités de réflexion en équipe-cycle**

L'outil COMÉGAM, élaboré dans le cadre d'une recherche collaborative au collégial<sup>2</sup>, est composé de 36 énoncés, c'est-à-dire six énoncés par sous-composante (voir l'annexe 1 pour une version complète du questionnaire). Cet instrument permet ainsi de discriminer les résultats obtenus pour chacune des deux composantes principales de la métacognition (connaissances métacognitives et gestion de l'activité mentale) et pour chacune de leurs sous-composantes (connaissances sur les personnes, sur la tâche et sur les stratégies, d'une part, et planification, contrôle et régulation, d'autre part; Richer, Mongeau, Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin, 2004). Pour remplir ce questionnaire, les personnes répondantes doivent se référer à des situations d'apprentissage vécues en contexte scolaire et garder en tête ces situations tout au long de l'exercice. Chaque énoncé est numéroté (1 à 36) et une réponse doit être cochée selon une des quatre échelles suivantes : « complètement en désaccord » (l'énoncé ne s'applique jamais, ou alors que très rarement), « plutôt en désaccord » (l'énoncé s'applique à l'occasion), « plutôt en accord » (l'énoncé s'applique souvent) ou encore « complètement en accord » (l'énoncé s'applique toujours ou presque toujours). Chaque énoncé correspond ainsi à une sous-composante. Le tableau 11.2 présente le numéro des énoncés correspondant à chacune de ces composantes et sous-composantes. Afin de faciliter la démarche, chacune des sous-composantes se voit attribuer une lettre (A, B, C...).

---

2. Cette recherche a été subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Financé par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche, ce programme offre des ressources financières aux établissements d'enseignement collégial pour soutenir des recherches en pédagogie.

**TABLEAU 11.2. Numéro des énoncés relatifs  
à chacune des sous-composantes\***

Dimensions	Sous-dimensions	Numéros des énoncés					
Connaissances métacognitives	A Connaissances sur les personnes	2	5	14	25	28	34
	B Connaissances sur la tâche	8	16	23	27	29	35
	C Connaissances sur les stratégies	1	7	12	21	31	32
Gestion de l'activité mentale	D Planification	3	10	13	19	33	36
	E Contrôle	4	6	11	18	20	26
	F Régulation	9	15	17	22	24	30
		a	b	c	d	e	f

\* Les zones grisées seront utilisées pour la réalisation d'une activité de réflexion. Elles indiquent que, pour chacun de ces énoncés, un exemple de reformulation est fourni dans le texte.

Nous proposons deux types d'activités de réflexion et d'actions à réaliser en équipe-cycle afin de comprendre la métacognition : se pencher sur sa propre démarche mentale comme personne intervenante et amener les élèves à faire de même.

### **2.1. Réfléchir sur sa propre métacognition en tant que personne intervenante**

Pour comprendre les processus mentaux des élèves, il nous apparaît nécessaire d'avoir soi-même réfléchi sur sa démarche d'apprentissage. Il y a plusieurs façons de le faire, comme de se placer en situation d'apprentissage (apprentissage d'un sport, d'un nouveau sujet, d'une tâche complexe à réaliser pour soi...) et de partager les connaissances métacognitives sur soi, la tâche et les stratégies, mais surtout de se mettre en action afin de verbaliser sur sa façon de planifier, d'évaluer sa démarche dans l'action et d'apporter les ajustements nécessaires à sa réalisation.

Il est également possible de se regrouper en équipe-cycle et de répondre individuellement au questionnaire en vue d'un partage collectif. Pour faciliter ce partage, il s'agirait de répondre au questionnaire et de noter les réflexions qui émergent en cours d'action. Le partage et la discussion peuvent se réaliser en deux étapes (selon le temps dont on dispose) afin de favoriser l'autoréflexion entre ces deux moments. Ces deux étapes peuvent consister à partager ses

réflexions sur la composante « connaissances métacognitives » et ensuite sur la composante « gestion de l'activité mentale ». La discussion peut être réalisée à partir de questions telles que les suivantes :

- Qu'ai-je appris de moi dans cette démarche en tant que personne apprenante ?
- Qu'est-ce qui a été difficile pour moi, qu'est-ce qui a été facile ? Pourquoi ?
- Comment cet exercice peut-il m'aider à guider les élèves ?
- Comment peut-on en équipe-cycle utiliser cette réflexion pour une expérience collective ?

## **2.2. Amener les élèves à réfléchir à leur métacognition**

L'activité proposée consiste à utiliser le COMÉGAM auprès d'élèves du primaire pour susciter des prises de conscience de leurs processus mentaux et pour favoriser la discussion de l'expérience en équipe-cycle. Cette exploitation du COMÉGAM en quatre étapes est présentée dans le tableau 11.3 : 1) réfléchir et discuter en équipe-cycle (après une première étape en sous-équipes de deux personnes) pour comprendre la structure du questionnaire ; 2) reformuler les énoncés du questionnaire pour les adapter à des élèves du primaire ; 3) exploiter le questionnaire en classe avec les élèves (réflexion individuelle et collective) ; 4) analyser collectivement les résultats des expérimentations. Chacune de ces étapes est par la suite décrite plus en détail.

### *Étape 1 : Réflexions et discussions en équipe-cycle*

Cette première étape consiste à réfléchir collectivement sur sa propre métacognition et à échanger entre collègues à propos de son propre processus d'apprentissage. Afin de susciter les réflexions, nous proposons de trouver, en sous-équipes de deux (en paires), dans un premier temps, des exemples illustrant chacune des sous-composantes de la métacognition. Ces exemples peuvent être tirés de son expérience personnelle ou encore d'observations en classe. L'idée est de pouvoir relier les différentes sous-composantes à des situations concrètes pouvant être décelées en classe, dans le quotidien. Dans un second temps, ces exemples sont justifiés et expliqués avant d'être présentés à l'équipe-cycle. Il s'agit alors d'indiquer en quoi ces exemples correspondent à cette sous-composante de la métacognition.

**TABLEAU 11.3. Étapes d'utilisation du COMÉGAM**

ÉTAPES	MODE	ACTIONS	INTENTION
<b>1 Réflexions et discussions en équipe-cycle</b>	En paires	Trouver des exemples pour une sous-composante (A, B, C, etc.).	Cette étape permet d'amorcer une première réflexion sur la métacognition, la sienne et celle des élèves.
	En paires	Discuter, soutenir, expliquer, justifier les exemples trouvés.	
	En équipe-cycle	Partager les exemples, justifications et découvertes avec l'ensemble de l'équipe-cycle.	
<b>2 Adaptation du questionnaire</b>	En paires	Reformuler les questions selon les élèves qui devront répondre au questionnaire.	Cette étape permet de susciter la réflexion et de développer du matériel utilisable par l'ensemble de l'équipe-cycle.
	En équipe-cycle	Mettre en commun les reformulations et les explications des changements apportés aux énoncés.	
<b>3 Expérimentation avec les élèves</b>	Individuellement	Amener l'élève à réfléchir sur son propre processus d'apprentissage.	Cette étape permet aux élèves d'être placé devant d'autres façons de faire et d'apprendre et, par le fait même, de développer un vocabulaire pour parler de leur apprentissage.
	En groupe	Amener les élèves à exprimer et à comparer leurs façons de faire avec celles d'autres élèves.	
<b>4 Analyse collective</b>	En équipe-cycle	Mettre en commun ses observations et ses réflexions à la suite de l'expérience.	Cette étape permet de faire un retour sur l'expérience afin de discuter d'ajustements pour une expérience future.

Au cours des échanges en équipe-cycle, nous proposons de colliger dans un tableau les résultats des échanges. L'annexe 2 présente un tableau pouvant guider cette étape de synthèse et permettre de rendre

plus concrets les concepts reliés à la métacognition. Après les discussions, les paires inscrivent un exemple représentatif pour chacune des sous-composantes.

### *Étape 2 : Adaptation du questionnaire*

Cette deuxième étape consiste à amener les membres d'une équipe-cycle à poursuivre leur réflexion sur la métacognition et à réaliser une action en classe liée aux processus mentaux des élèves. Nous considérons que le questionnaire COMÉGAM offre un matériel sur lequel travailler pour orienter les réflexions. Pour ce faire, nous suggérons de diviser l'équipe-cycle en paires (selon le nombre de personnes dans l'équipe-cycle ou l'équipe-école) qui auront pour tâche de reformuler les énoncés afin de pouvoir les utiliser auprès d'élèves du primaire. Cette répartition des énoncés pourrait consister à distribuer à chacune des paires tous les énoncés d'une sous-composante (A, B, C...) ou encore un énoncé pour chacune des sous-composantes (a, b, c... ; voir le tableau 11.2 et le questionnaire à l'annexe 1). Par exemple, une paire pourrait travailler sur les questions numéros 2, 5, 14, 25, 28 et 34 (tous des énoncés se rapportant aux connaissances métacognitives sur les personnes) ou encore sur toutes les composantes, en ne retenant qu'un énoncé par sous-composante comme point de départ. Une paire pourrait également travailler sur les énoncés 2, 8, 1, 3, 4 et 9 (bloc A), une autre sur les énoncés 5, 16, 7, 10, 6 et 15 (bloc B), etc. Ce travail d'équipe sur les énoncés permet, d'une part, de confronter des reformulations d'énoncés selon sa perception des réponses que les élèves peuvent donner et, d'autre part, de préparer une expérience à réaliser en équipe-cycle. Le tableau 11.4 présente des exemples d'énoncés reformulés en ce sens et qui peuvent servir de points de départ à cet exercice. Comme nous l'avons déjà mentionné, la multiplication des observations dans des situations spécifiques est susceptible d'amener l'élève à prendre conscience de certaines récurrences dans ses comportements et à avoir une meilleure idée de son « portrait d'apprenant ». Les énoncés sont formulés afin de placer l'élève dans une situation concrète, ponctuelle et de l'amener à verbaliser sur cette situation et sur lui-même face à cette situation. Dans les exemples proposés ci-dessous, les énoncés prennent diverses formes : l'élève peut compléter la formulation, nommer les choses, sélectionner un élément parmi d'autres ou encore évaluer ses actions.

**TABLEAU 11.4. Exemples de reformulation d'énoncés du questionnaire**

N°	Énoncés du questionnaire	Reformulation proposée
2	Je peux nommer les points forts que je possède et qui m'aident à mieux apprendre (connaissances sur soi).	Je suis capable de nommer ce qui m'aide à apprendre.
16	Je reconnais les tâches qui nécessitent une préparation plus élaborée (connaissances sur la tâche).	Je sais lorsque je dois demander de l'aide. ou Je sais lorsque ce sera facile pour moi.
12	Je connais les stratégies les plus efficaces pour mieux apprendre (connaissances sur les stratégies).	Je peux nommer les stratégies qui m'aident à apprendre.
19	Lorsque je dois réaliser un travail, je réunis les informations que je possède (planification).	Je me prépare lorsque je dois faire un travail pour l'école.
20	Lorsque je réalise une tâche, j'essaie de reconnaître mes erreurs (contrôle).	Lorsque j'ai terminé un travail pour l'école, je peux souligner les endroits où je pense avoir fait des erreurs.
30	Lorsque je n'atteins pas mon objectif, j'évalue ce qui a fonctionné ou non dans mes façons de faire (régulation).	Si je ne réussis pas, je suis capable de dire ce qui n'a pas marché.

Il pourrait être intéressant de réduire le questionnaire à six énoncés, soit seulement des énoncés correspondant à une composante, soit trois énoncés pour les connaissances métacognitives et trois énoncés pour la gestion de l'activité mentale. Un échange en équipe-cycle permettrait de choisir les énoncés les plus pertinents pour cette première expérience. Cela faciliterait la passation du questionnaire en classe, favoriserait la réflexion des élèves et réduirait le temps de discussion. D'autres versions du questionnaire pourraient être élaborées pour des utilisations futures.

### *Étape 3 : Expérimentation avec les élèves*

La dernière étape consiste à mettre à l'essai auprès des élèves le questionnaire adapté pour ensuite amener ces élèves à réfléchir collectivement sur les diverses dimensions traitées. Il ne faut pas oublier de mettre les élèves en situation de résolution de problèmes. Il faut

probablement mettre les jeunes en action avant de leur demander de répondre au questionnaire pour faciliter leur réflexion métacognitive. Cela peut se faire pour une résolution de problèmes dans leur vie de tous les jours ou pour une discipline particulière. Pour favoriser la discussion avec les élèves et les aider à verbaliser sur leurs processus mentaux, on peut utiliser une grille d'énoncés à compléter qui concerneraient la métacognition pour différentes disciplines. Nous en proposons ci-après, en lien avec les arts plastiques et les mathématiques.

En arts plastiques	Je sais que je suis....
	Je trouve que je....
	Je fais toujours....
	Je trouve que _____ est plus difficile que _____
	Lorsque je ne réussis pas à faire _____ je _____
En mathématiques	Je sais que je suis....
	Je trouve que je....
	Je fais toujours....
	Je trouve que _____ est plus difficile que _____
	Lorsque je ne réussis pas à faire _____ je _____

L'ensemble de cette démarche peut mener à des discussions avec les élèves à partir de questions comme les suivantes :

- Qu'ai-je appris de moi comme élève dans cette activité ?
- Qu'est-ce qui a été difficile pour moi ? Qu'est-ce qui a été facile ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que je vais utiliser de cette réflexion dans la réalisation de tâches futures ? Comment ? Pourquoi ?

#### Étape 4 : Analyse collective

Après cette expérience, il importe d'y revenir en équipe-cycle afin de décrire les réactions des élèves et le déroulement, d'analyser la situation et de proposer des ajustements pour une prochaine fois. Il se peut que des difficultés laissent penser qu'une réflexion est trop difficile pour des élèves du 1<sup>er</sup> ou du 2<sup>e</sup> cycle du primaire. Cependant, avant

d'abandonner l'idée, il serait important de bien analyser ce qui s'est passé et de faire un autre essai, étant donné qu'un premier essai n'est pas toujours assuré d'une réussite, surtout pour faire réfléchir sur sa démarche mentale, ce qui représente un exercice ardu et inhabituel.

## ■ Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons voulu proposer un moyen de discuter de la métacognition en équipe-cycle et de réaliser une activité en équipe-cycle sur le sujet avec les élèves. Pour ce faire, nous avons donné une brève définition de la métacognition et de ses composantes et sous-composantes. Ces explications permettent de comprendre la structure du questionnaire COMÉGAM, de l'utiliser comme outil d'autoréflexion comme personne intervenante et de l'adapter pour des élèves du primaire.

Même si la réflexion sur la métacognition en équipe-cycle peut susciter des discussions et faire émerger des positions différentes, nous considérons qu'amorcer une telle réflexion est nécessaire pour comprendre les processus d'apprentissage des élèves et les aider à cheminer dans leurs stratégies de résolution de problèmes, entre autres. Selon nous, cela permet de connaître ses élèves, de leur poser des questions judicieuses, de les faire réfléchir et ainsi de favoriser leur apprentissage.

## Bibliographie

- BROWN, A.L. (1987). « Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms », dans F.E. Weinert et R.H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 515-529.
- FLAVELL, J.H. (1987). « Speculations about the nature and development of metacognition », dans R.H. Weinart et F.E. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 21-30.
- FLAVELL, J.H. (1976). « Metacognitive aspects of problem-solving », dans L.B. Resnick (dir.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 231-235.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L., S. JACOB et D. HÉBERT (2000). *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Éditions Logiques.
- RICHER, J. et C. DEAUDELIN (2000). « Stratégie de soutien à l'apprentissage intégrant la messagerie électronique : examen des connaissances métacognitives », *Revue de l'enseignement supérieur RES Academica*, 18(1-2), p. 121-154.
- RICHER, J., P. MONGEAU, L. LAFORTUNE, C. DEAUDELIN, P.-A. DOUDIN et D. MARTIN (2004). « Outil d'évaluation de la métacognition : processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 73-106.

## Annexe 1

# QUESTIONNAIRE COMÉGAM

Afin de vous aider à répondre à ces énoncés, reportez-vous à des situations d'apprentissage que vous avez vécues en contexte scolaire (examen, résolution de problèmes, exercices, recherches, productions artistiques). Lorsque, dans ce questionnaire, on fait référence à des tâches, pensez à ces situations et à vous dans ces situations (ce que vous croyez, comment vous agissez).

Répondez le plus fidèlement possible. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui importe, c'est que vous indiquiez ce que vous croyez vraiment.

### CONSIGNES

Pour chacun des énoncés, nous vous demandons d'indiquer votre degré d'accord :

1. **Complètement en désaccord** L'énoncé ne s'applique jamais ou que très rarement.
2. **Plutôt en désaccord** L'énoncé s'applique à l'occasion.
3. **Plutôt en accord** L'énoncé s'applique souvent.
4. **Complètement en accord** L'énoncé s'applique toujours ou presque toujours.

Si, comme dans l'exemple ci-dessous (exemple A), vous considérez que l'énoncé s'applique souvent à vous, cochez la case « Plutôt en accord ». Si, comme dans l'exemple B, vous considérez que l'énoncé ne s'applique que très rarement à vous, cochez « Complètement en désaccord ».

### EXEMPLE

Énoncés	1	2	3	4
Lorsque je me rends compte que je fais une erreur, j'essaie de comprendre pourquoi.			✓	
Lorsque je réalise un travail, j'évalue les stratégies que j'utilise.	✓			

- CS Correspond aux connaissances métacognitives sur les stratégies.  
 CP Correspond aux connaissances métacognitives sur les personnes.  
 CT Correspond aux connaissances métacognitives sur les tâches.  
 GAP Correspond à la gestion de l'activité mentale (planification).  
 GAC Correspond à la gestion de l'activité mentale (contrôle).  
 GAR Correspond à la gestion de l'activité mentale (réputation).  
 8. Ces codes devraient être enlevés lors de la passation du questionnaire

Énoncés		1	2	3	4
CS	1 Je connais les stratégies qui m'aident le plus à apprendre.				
CP	2 Je peux nommer les points forts que je possède et qui m'aident à mieux apprendre.				
GAP	3 Au début d'une tâche, j'organise les informations que je possède et qui peuvent m'aider à l'exécuter.				
GAC	4 Pendant que je réalise une tâche, je découvre mes erreurs.				
CP	5 Je connais mes principales faiblesses.				
GAC	6 Lorsque j'exécute une tâche, je surveille la qualité de mon travail.				
CS	7 Je peux nommer des stratégies efficaces pour se préparer aux examens.				
CT	8 Je connais le type de tâche qu'il m'est facile de réaliser.				
GAR	9 Lorsque je ne réussis pas la tâche demandée en utilisant telle façon, j'en utilise une autre.				
GAP	10 Avant de commencer un travail, j'examine toutes les informations que je possède sur le sujet.				
GAC	11 En cours de travail, je m'assure si je comprends bien.				
CS	12 Je connais les stratégies les plus efficaces pour mieux apprendre.				
GAP	13 Avant de commencer un travail, j'en évalue l'ampleur.				
CP	14 Je peux reconnaître mes faiblesses par rapport aux autres élèves de la classe.				
GAR	15 En cours de travail, si je constate que je peux utiliser une autre façon de faire plus efficace, je modifie mes actions.				
CT	16 Je reconnais les tâches qui nécessitent une préparation plus élaborée.				
GAR	17 Si je ne réussis pas une tâche, je recommence en cherchant d'autres façons de faire.				
GAC	18 Je m'interroge sur mes façons de faire lorsque je réalise une tâche.				

Énoncés		1	2	3	4
GAP	19 Lorsque je dois réaliser un travail, je réunis les informations que je possède.				
GAC	20 Lorsque je réalise une tâche, j'essaie de reconnaître mes erreurs.				
CS	21 Je connais certaines stratégies qui peuvent aider à apprendre.				
GAR	22 J'apporte des correctifs à mes façons de faire lorsque je constate leur inefficacité.				
CT	23 Je suis capable de reconnaître le degré de difficulté d'un examen.				
GAR	24 Si une façon de faire ne donne pas les résultats prévus, j'essaie de trouver d'autres moyens.				
CP	25 Je suis capable de juger de mes forces par rapport aux autres élèves de la classe.				
GAC	26 Au cours d'une tâche ou d'un examen, je m'arrête pour me demander si je suis sur la bonne voie.				
CT	27 Je peux reconnaître les types d'examens qui sont plus faciles que d'autres.				
CP	28 Je connais mes principales forces.				
CT	29 Je suis capable de nommer des tâches qui exigent des connaissances plus poussées.				
GAR	30 Lorsque je n'atteins pas mon objectif, j'évalue ce qui a fonctionné ou non dans mes façons de faire.				
CS	31 Je peux nommer différentes façons de mémoriser des notions.				
CS	32 Je peux énumérer différentes façons de me préparer à un examen.				
GAP	33 Avant de commencer un travail, j'examine le matériel dont je dispose.				
CP	34 Je suis capable de nommer les points forts qui aident à mieux apprendre.				
CT	35 Je peux nommer les tâches qui demandent plus de concentration que d'autres.				
GAP	36 Avant de commencer une tâche, je détermine ce que je vais faire.				

## Annexe 2

## **TABLEAU POUR COLLIGER LES EXEMPLES ASSOCIÉS AUX SOUS-COMPOSANTES DE LA MÉTACOGNITION**

<b>CE QUE JE SAIS... (connaissances métacognitives)</b>	
... sur moi	Exemple : J'ai de la facilité à apprendre un sport de raquette.
... sur les autres	Exemple : Les élèves semblent avoir de la facilité à se concentrer si les activités proposées ne sont pas trop longues.
... sur l'apprentissage en général	Exemple : Le talent artistique se développe en y mettant du temps et de l'énergie.
... sur la tâche	Exemple : Résoudre une situation-problème inédite est une tâche difficile la première fois qu'on la réalise.
... sur les stratégies	Exemple : Les méthodes de travail efficaces consistent à être organisé, à se donner du temps, à se préparer, à se donner des moyens d'apprécier la tâche à réaliser...
<b>CE QUE JE FAIS... (gestion de l'activité mentale)</b>	
Planification	Exemple : Lorsque je réalise une tâche, je me demande ce qu'elle exigera de moi, ce qui m'est demandé, ce à quoi je dois arriver...
Contrôle	Exemple : Pendant que je réalise une tâche, je me demande souvent si je suis sur la bonne voie.
Régulation	Exemple : Si je me rends compte que cela ne va pas, j'abandonne souvent.





**Questionnement  
et dialogue philosophiques  
en équipe-cycle  
et avec des élèves**

**Marie-France Daniel**

*Université de Montréal et CIRADE*

*marie-france.daniel@umontreal.ca*

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières et CIRADE*

*louise\_lafortune@uqtr.ca*



Dans ce chapitre, nous poursuivons l'idée du questionnement en équipe-cycle en abordant le questionnement philosophique<sup>1</sup>. Ce type de questionnement nous apparaît complémentaire à celui qui permet de réfléchir sur sa pratique (pratique réflexive) et à celui qui porte sur son processus d'apprentissage (métacognition), car il permet de dialoguer de manière critique sur des idées, des concepts... On dira que ce questionnement est de nature philosophico-pédagogique lorsqu'il porte sur des conceptions et des pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage, sur l'évaluation, le travail d'équipe-cycle, etc.

Le questionnement philosophico-pédagogique en équipe-cycle nous apparaît important pour trois raisons. Premièrement, ce type de questionnement permet aux membres d'une équipe d'exprimer leur point de vue sur différents aspects relatifs à la pédagogie en prenant du recul par rapport à leur pratique quotidienne. Deuxièmement, la pratique de ce type de questionnement avec des collègues prépare à animer des discussions en classe de nature philosophique. Troisièmement, cette pratique aide à développer chez soi et chez les élèves des compétences transversales d'ordre intellectuel comme l'exploitation de l'information, la résolution de problèmes, le jugement critique et la pensée créatrice.

Le questionnement philosophique dont nous parlerons dans ce texte comporte trois volets : celui des personnes accompagnatrices d'équipes-cycle qui veulent initier à ce type de questionnement différents personnels scolaires ; celui des enseignantes et enseignants qui vise à susciter un conflit cognitif chez les élèves afin de les rendre plus critiques ; celui des élèves qui reflète un doute ou qui relève un dilemme, une ambiguïté... Dans ce chapitre, nous traitons d'abord la pratique du questionnement philosophique entre collègues pour ensuite proposer des moyens de l'adapter à l'intervention en classe. Ensuite, nous abordons le sens et les types de questions ainsi que le rôle du questionnement philosophique pour terminer avec les liens que nous pouvons établir avec le Programme de formation de l'école québécoise.

---

1. Le questionnement philosophique tel que nous le concevons dans ce chapitre est inspiré de l'approche de Philosophie pour enfants. Cette approche a été conçue par Lipman et ses collègues de la Montclair State University (New Jersey). L'approche comprend trois étapes : la lecture d'un roman philosophique, la collecte de questions philosophiques et le dialogue en communauté de recherche (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980).

## 1. Le questionnement philosophico-pédagogique en équipe-cycle

Notre expérience d'intervention nous a montré que le travail en équipe entre adultes, à plus ou moins long terme, mène à des discussions de haut niveau basées sur une pensée critique et réflexive. Avec les adultes, en équipe-cycle, nous pensons que des dialogues philosophico-pédagogiques vont surgir avec le temps<sup>2</sup> ou se produira sans qu'on s'en aperçoive. Si l'on veut planifier ce type de discussions, il importe de pouvoir se rendre compte qu'elles ont cours lorsqu'elles se produisent et qu'au moins une personne de l'équipe ose susciter une prise de conscience de ce qui se passe, peut-être pas dans l'action, mais à tout le moins après l'expérience. Nous proposons, dans ce qui suit, des plans de discussion qui pourraient mener à une « communauté de recherche » philosophique sur différents sujets relatifs à la pédagogie, tels que le travail en équipe-cycle, les conceptions de l'enseignement et l'apprentissage, l'évaluation, les changements et la recherche en éducation.

### Thème : Travail en équipe-cycle

#### Questions<sup>3</sup> :

- Qu'est-ce qu'une équipe ?
  - Peut-on travailler en équipe en ne pensant qu'à ses propres interventions ?
  - Peut-on travailler en équipe en ne pensant qu'aux interventions d'autrui ?
- 
- Que signifie un cycle dans une perspective d'aide à l'apprentissage ?
  - Que signifie travailler en équipe-cycle ?

- 
2. Nos expériences d'accompagnement de personnels scolaires montrent que pour atteindre un niveau conceptuel il faut un certain temps. Six jours de formation, d'échanges, de discussions semblent être nécessaires pour atteindre une discussion de haut niveau.
  3. Les questions sont présentées par blocs de deux à cinq questions, car nous pensons que ces regroupements forment un tout et qu'ils peuvent permettre d'aborder le questionnement philosophico-pédagogique à partir de sous-thèmes associés au thème en cause.

- Quelles sont les différences et les ressemblances entre le travail d'équipe qui se fait entre élèves et celui qui se fait entre enseignants et enseignantes ?
- Quelles différences et ressemblances y a-t-il entre participer à une équipe-cycle, collaborer et coopérer en équipe-cycle ?

### **Thème : Conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage**

#### *Questions :*

- Que signifie « apprendre » ?
- Peut-on apprendre sans enseignement ?
- Que signifie « apprentissage significatif » ?
- Tout apprentissage est-il significatif ?
- Qu'est-ce que « enseigner » ?
- Pour qui enseigne-t-on ?
- Pourquoi enseigne-t-on ?
- Peut-on enseigner sans qu'il y ait apprentissage ?
- À quoi se réfère-t-on lorsqu'on parle d'une conception de l'enseignement ?
- À quoi se réfère-t-on lorsqu'on parle d'une conception de l'apprentissage ?
- Quelles sont les différences et les ressemblances entre les conceptions de l'apprentissage et les conceptions de l'enseignement ?
- Que veut dire « enseigner explicitement une stratégie » ?
- Que veut dire « construire ses compétences » ?
- Est-il possible que les élèves n'apprennent que par un enseignement direct et explicite ? Justifier votre réponse.
- Est-il possible que les élèves construisent seuls leurs connaissances et leurs compétences ? Justifier votre réponse.

**Thème : Évaluation***Questions*

- Que signifie « évaluer » ?
- Que signifie « réussir » ?
- Que signifie « échouer » ?
  
- Le sens donné à la réussite pour une personne peut-il être celui donné à un échec pour une autre personne ?
- Le sens donné à un échec pour une personne peut-il être celui donné à une réussite pour une autre personne ?
  
- Quelles sont les différences et les ressemblances entre un jugement critique et un jugement non critique ?
- Quels sont les impacts de l'exercice d'un jugement critique ?
- Quels sont les impacts de l'exercice d'un jugement non critique ?

**Thèmes : Changements en éducation***Questions*

- Qu'est-ce qu'un changement en éducation ?
- Tout changement est-il positif et souhaitable ? Justifier votre réponse.
- Quels sont les critères permettant de dire qu'un changement en éducation est positif ?
- Quels sont les critères permettant de dire qu'un changement en éducation est négatif ?
- Est-il possible que l'aspect positif d'un changement ne soit pas observable dans le court terme ? Dans quel sens ?
  
- Un changement pour une personne peut-il ne pas être un changement pour une autre personne ?
- En quoi les conséquences d'un changement peuvent-elles être différentes pour un adulte et pour un enfant ?

## Thème : Recherche en éducation

### Questions

- Que signifie « la recherche en éducation » ?
- Que signifie « faire de la recherche en éducation » ?
- Toute recherche en éducation est-elle utile ?
- Sur quels critères peut-on se baser pour juger de l'utilité d'une recherche en éducation ?
- Qu'est-ce qu'une problématique de recherche en éducation ?
- Quelle est l'importance d'une problématique ?
- Qu'est-ce qu'une méthode de recherche ?
- Quelle est l'importance de la méthode dans une recherche en éducation ?

Ces questions ne sont évidemment que des suggestions et doivent être adaptées à la situation ou utilisées dans un contexte qui leur donne un sens. De plus, si l'on se lance dans cette aventure philosophico-pédagogique, il faudra veiller à ne pas se limiter à parler des élèves ou de ses expériences particulières et personnelles – ce qui rendrait l'échange anecdotique – et se pencher plutôt sur des concepts, émettre des idées, en construire de nouvelles à partir de celles des autres, critiquer les points de vue, etc. Cette avenue philosophique entre collègues devrait être adaptée à la situation des enfants.

Pour réaliser une expérience de questionnement et de dialogue philosophiques avec les élèves, nous proposons quatre attitudes à adopter. Dans un premier temps, il est important de se mettre dans une posture d'écoute et d'observation non seulement de nos façons de questionner les élèves et des questions que ces derniers posent, mais aussi de notre façon de répondre aux questions ou de saisir celles qui pourraient susciter un dialogue philosophique. Dans un deuxième temps, on peut s'exercer à poser des questions philosophiques en transformant des questions fournies par l'ensemble des membres d'une équipe-cycle de sorte qu'elles soient plus philosophiques (voir la section 3 de ce chapitre). Dans un troisième temps, on peut tirer profit de questions philosophiques que les élèves posent spontanément en interrogeant avec eux le sens des concepts qu'ils intègrent dans leurs questions, en leur proposant de chercher des critères, en les amenant à évaluer les arguments fournis... (voir la

section 5 de ce chapitre). Enfin, dans un quatrième temps, il s'agit de préparer une expérience philosophique à réaliser avec les élèves. Cela devrait se faire à partir de questions énoncées par les élèves pour que les questions aient du sens pour eux. Notons que les questions peuvent être recueillies lors d'une rencontre et la discussion philosophique être menée quelques jours plus tard afin de permettre à l'équipe-cycle de se préparer. En outre, il est tout à fait possible que les questions à discuter ne soient pas les mêmes pour tous les groupes appartenant à un même cycle si ce sont les élèves qui les choisissent. Il importe de respecter ce choix des élèves et l'équipe-cycle doit se préparer à toutes les questions et ainsi amorcer une préparation d'intervention en classe basée sur la même idée, mais avec un contenu différent.

## **2. Questionnement philosophique avec les élèves<sup>4</sup>**

Dans le Programme de formation de l'école québécoise, les élèves doivent développer des compétences transversales. Plus particulièrement, les compétences « exercer son jugement critique » et « exploiter l'information » peuvent se construire à travers le dialogue philosophique. C'est pourquoi nous présentons des exemples de plans de discussion de nature philosophique à mettre en œuvre avec les élèves. Toutefois, on doit veiller à utiliser ces questions dans un contexte fertile à la discussion philosophique. Par exemple, Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes (1996a, b et c) ont développé du matériel philosophique (romans et guide d'enseignement) afin d'amener les élèves à « philosopher » sur les mathématiques. Ce contexte signifiant met les élèves en contact avec le questionnement d'élèves de leur âge à travers des romans, ce qui aide à faire émerger l'aspect philosophique des discussions entre élèves. Dans la pratique, même sans ce matériel, plusieurs élèves posent spontanément des questions philosophiques ; cependant, on ne sait pas toujours quoi en faire. On repousse trop souvent à plus tard le moment d'en discuter ; on cherche une réponse à donner plutôt que de se servir de ces questions pour laisser émerger « l'enfant philosophe ».

---

4. Les sections 2, 3, 4 et 5 de ce chapitre sont tirées avec quelques adaptations de Daniel (à paraître).

Pour favoriser la compréhension du questionnement philosophique entre élèves, nous présentons une expérience vécue en classe. Voici d'abord un extrait d'un roman philosophico-mathématique, suivi des questions que la lecture a suscitées chez des élèves (âgés de 11-12 ans) novices en Philosophie pour enfants.

Extrait du premier chapitre de *Les aventures mathématiques de Mathilde et Mathieu* (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996a, p. 9-11).

Mathilde entre dans sa chambre à coucher et claque la porte derrière elle. Comme à son habitude, elle enlève aussitôt ses souliers, dépose son sac à dos dans un coin et se jette sur son lit. Ahhhh, qu'elle se sent bien !

Mathilde aime sa chambre. C'est une toute petite pièce verte, avec un plancher carré :

- Tiens, on dirait presque un cube ! Isabelle nous a parlé du cube ce matin, dans le cours de géométrie. Qu'est-ce qu'elle disait au juste ? Mathilde fronce les sourcils. Attendons que je réfléchisse, un peu.

Les paroles d'Isabelle, son enseignante, lui reviennent lentement à la mémoire. C'est toujours comme cela que ça se passe dans la tête de Mathilde : d'abord, ses pensées forment une espèce de gros nuage épais. Ensuite, une à une, ses idées sortent de l'épaisseur du nuage. C'est seulement alors qu'elle peut les saisir et les regarder.

Tout en continuant de réfléchir, Mathilde jette un vague coup d'œil autour d'elle. Elle se demande :

- Est-ce qu'une chambre peut vraiment être un cube ou est-ce qu'elle a seulement l'air d'un cube ? Isabelle nous a dit, je m'en souviens maintenant, qu'il n'était pas possible d'avoir un cube absolument parfait sur la terre. Cela m'étonne !

Mathilde essaie de réfléchir encore à cette question, mais elle est fatiguée. Elle s'embourbe dans ses idées, s'impatiente et, finalement, elle abandonne :

- Demain, je vais demander à Isabelle de m'éclairer là-dessus. Après tout, c'est elle, l'enseignante ! Elle doit sûrement tout connaître sur la géométrie.

Les pensées de Mathilde s'envolent, libérées de leur problème mathématique. Elle commence à rêver à son nouvel amoureux, Mathieu :

- Ahhh ! Mathieu, quel gars spécial ! Il est tellement différent des autres. Et, contrairement à ce qu'en pensent quelques filles de la classe, moi, je le trouve vraiment beau ! Et intelligent, en plus. Si seulement il pouvait s'intéresser un peu plus à moi ...

Mathilde se laisse envelopper par ses rêveries. Tout est maintenant calme et agréable dans sa chambre. Quand, soudainement, elle voit passer, juste au-dessus de sa tête, une grosse sphère rouge, comme une boule à démolition fracassant les murs. Le cœur battant encore d'angoisse, elle ouvre les yeux et reconnaît son frère jumeau qui est entré dans la chambre et qui a lancé son stupide ballon contre le mur. Quelle peste !

Les élèves sont invités à dégager de l'épisode lu une question en lien avec un dilemme ou un paradoxe qu'ils auraient relevé et dont ils aimeraient clarifier le sens. Autrement dit, on les invite à formuler une question philosophique dont ils aimeraient discuter avec le reste de la classe. Comme c'est leur première expérience philosophique, ces élèves sont plutôt portés à poser des questions de compréhension de texte plutôt que des questions philosophiques. Voici quelques exemples de questions qu'ils ont formulées :

- Pourquoi Mathilde claque la porte de sa chambre ?
- Pourquoi Mathilde se sent bien ?
- Qu'est-ce que l'enseignante a dit à Mathilde sur le cube ?
- Pourquoi Mathilde dit que sa chambre a un plancher carré ?
- Pourquoi Mathilde dit que ses pensées forment un gros nuage noir ?
- Pourquoi Mathilde demande si sa chambre est vraiment un cube ou si elle a seulement l'air d'un cube ?
- L'enseignante de Mathilde connaît-elle tout sur la géométrie ?
- Que veut dire : « s'embourbe dans ses idées » ?
- Pourquoi Mathilde dit que son enseignante doit tout connaître sur la géométrie ?
- Est-ce que Mathieu est vraiment beau ?
- Pourquoi les autres filles de la classe ne trouvent pas que Mathieu est beau ?

Ces questions sont dites de compréhension de texte, parce qu'elles se rapportent directement et exclusivement au contenu du texte et qu'elles concernent un personnage particulier du roman (Mathilde, l'enseignante ou Mathieu). Ce type de questions est intéressant, par exemple à l'intérieur d'un cours de français visant la compréhension d'un texte, mais il est peu pertinent dans une perspective philosophique. Le problème que pose ce type de questions est qu'il ne requiert pas un échange en « communauté de recherche », puisque la réponse se trouve dans le texte même ou qu'elle ne sera jamais accessible au lecteur ou à la lectrice. En outre, une question trop particulière risque d'amener les élèves à relater diverses anecdotes personnelles qui vont faire en sorte que l'échange « tournera en rond » et empêchera les élèves de faire des apprentissages significatifs.

Devant la difficulté des jeunes (tout à fait courante et normale) à formuler des questions de sens, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant consiste à les aider à réussir le passage entre la question de compréhension de texte et la question philosophique<sup>5</sup>. Une des façons de favoriser cet apprentissage est d'orienter les élèves vers la généralisation de leurs propos. Dans cette perspective, dans un premier temps, on écrit au tableau toutes les questions formulées par les élèves. Dans un deuxième temps, on demande aux élèves de généraliser chaque question pour la rendre plus philosophique. Voici quelques exemples de questions illustrant le passage du particulier au général.

Particulière : Pourquoi Mathilde dit que sa chambre a un plancher carré ?

Générale : Les planchers de toutes les chambres sont-ils carrés ? Que signifie « être carré » ?

Particulière : Pourquoi Mathilde demande-t-elle si sa chambre peut vraiment être un cube ou si elle a seulement l'air d'un cube ?

Générale : Quelles sont les différences/ressemblances entre être un cube et avoir l'air d'un cube ? ou Un cube parfait existe-t-il ?

Particulière : L'enseignante de Mathilde connaît-elle tout sur la géométrie ?

Générale : Une enseignante peut-elle tout connaître ? Que signifie « connaître » ?

Pour préparer en équipe-cycle une intervention à réaliser auprès des élèves, nous proposons de mieux comprendre en quoi consiste une question philosophique.

---

5. Notre expérience nous a montré que les élèves du préscolaire et du premier cycle du primaire sont capables de poser des questions philosophiques et de dialoguer philosophiquement (voir Daniel, 2004).

### 3. Qu'est-ce qu'une question philosophique ?

Outre son caractère général, une question est porteuse de sens philosophique lorsqu'elle :

- interroge les concepts (par exemple : « qu'est-ce que... ? » et « que signifie... ? »);
- s'élabore autour des causes et des conséquences (par exemple : « d'où vient... ? » et « que va-t-il arriver si... ? »);
- remet en question les acquis, les traditions, les préjugés (par exemple : « est-il vrai que... ? » et « pourquoi pense-t-on que... ? »);
- recherche des justifications aux énoncés des pairs (par exemple : « pourquoi dis-tu cela ? »);
- recherche des critères (par exemple : « sur quoi est basée cette règle ? »);
- recherche des nuances ou des relations entre les concepts (par exemple : « quelles sont les différences et les ressemblances entre  $x$  et  $y$  ? »);
- vise à transformer une perspective (par exemple : « ne pourrait-on pas supposer que... ? »);
- tend vers une catégorisation des règles, des droits et des devoirs (par exemple : « si tout le monde agit de telle façon quelle sera l'impact sur... ? »);
- ...

Autrement dit, une question philosophique peut se rapporter à divers champs de la philosophie, notamment la métaphysique, la logique ou l'éthique. Voici, selon Lipman, Sharp et Oscanyan (1980), des caractéristiques et des exemples de chacun de ces types de question.

**Les questions métaphysiques** sont les plus abstraites et les plus générales. Elles concernent des concepts difficiles à saisir et à classer, car elles s'opposent à l'empirique et à l'expérimental. Néanmoins, les questions métaphysiques aident à cerner le sens et la nature des choses qui nous entourent ainsi que les conditions fondamentales de l'être vivant.

- Qu'est-ce que l'esprit ?
- Qu'est-ce qu'un nombre ?
- Est-ce que la forme parfaite existe ?
- Est-ce que toute chose a un commencement ? Une fin ?
- Qu'est-ce que la vie ? La mort ?

**Les questions logiques** sont généralement en lien avec le raisonnement et avec la logique formelle ou informelle. La relation entre la logique et la pensée est analogue à celle qui existe entre la grammaire et le langage. La grammaire établit les règles auxquelles on doit se conformer si l'on veut s'exprimer clairement ; la logique met l'accent sur des critères qu'on doit appliquer pour raisonner correctement.

- Alors, qu'est-ce qui découle de ces propos ?
- Que peut-on conclure à la suite de... ?
- Que pourrait-on extrapoler de... ?
- Quelles sont les possibilités de réussir  $x$  ou  $y$  ?
- Est-il cohérent de croire que... ?

**Les questions éthiques** guident l'agir ; elles concernent la conduite morale des personnes, leurs droits et leurs obligations. L'éthique est utile en tant que champ de la philosophie qui cherche à déterminer la fin de la vie humaine et les moyens de l'atteindre.

- Qu'est-ce qui est bon ? Qu'est-ce qui est juste ?
- Quelle est la valeur de.... ?
- Est-il correct de... ?
- Que doit-on faire pour... ?
- Quels principes sont à la base de... ?

**Les questions scientifiques et mathématiques** ne sont pas *a priori* susceptibles de conduire à une discussion philosophique entre élèves du primaire, parce qu'elles appellent une connaissance et des faits précis en lien avec l'objet de la question. En discuter sans connaissances sur le sujet mènera la classe à l'énumération d'une série d'hypothèses plus ou moins farfelues. Cependant, si les élèves formulent ce type de questions, il convient de les orienter vers une recherche en bibliothèque, sur Internet, auprès d'experts, etc. Cette étape terminée, une mise en commun des résultats pourra éventuellement conduire

la classe à la formulation de questions plus ouvertes. Ces dernières sont dites philosophiques dans la mesure où elles examinent, entre autres, les concepts ou encore les différences et les ressemblances entre deux concepts (par exemple en mathématiques : « Qu'est-ce que le hasard ? Si on arrivait à compter tous les grains de sable de la terre, dirait-on qu'ils sont en nombre infini ou indéfini ? Quelle est la différence entre zéro et rien ? » ...)

En somme, parce qu'elle est à concepts ouverts et qu'elle pré-suppose l'autonomie de pensée, le sens critique et la créativité, la formulation de questions philosophiques représente un apprentissage significatif et fondamental pour les élèves. Qu'elles soient de l'ordre métaphysique, logique ou éthique, toutes ces questions favorisent le développement global de l'élève.

Questionner, tout comme douter, évaluer et remettre des acquis en question, stimule la créativité, l'autonomie et le sens critique des élèves – habiletés cognitives susceptibles d'agir sur la confiance en soi. Cette stimulation se révèle d'autant plus efficace lorsque la question est d'ordre philosophique, puisque ce type de questions semble répondre aux expériences existentielles des élèves. La question philosophique ne relève pas du seul domaine scolaire, mais de la « vraie vie ». Comme le mentionnaient les philosophes de l'Antiquité grecque, le questionnement philosophique suppose un entretien avec soi-même et avec les autres jusqu'à ce qu'on parvienne à un accord qui permette de progresser vers une expérience de vie plus authentique, expérience qui mène à d'autres questionnements philosophiques qui conduiront à une autre expérience, et ainsi de suite. Ainsi, ce n'est pas seulement l'élève dans son statut d'apprenant qui questionne, mais la personne dans sa globalité. En effet, lorsque le jeune pose une question qui le préoccupe, il prend en considération ses expériences, ses acquis, ses problèmes quotidiens, ses espoirs et ses croyances. Le rôle de la philosophie est de dresser un pont entre le passé et le présent ou le futur, d'apporter à la conscience les idées fondamentales de la culture et d'aider les élèves non seulement à faire leur la tradition, par l'intermédiaire de la recherche, mais aussi d'en reconstruire ensemble une version mieux adaptée.

#### **4. Rôle du questionnement philosophique**

La formulation de questions est le point de départ de tout processus de recherche, celui qui va amener les élèves à exploiter des compétences sur les plans de la communication, de la pensée complexe et de l'interpersonnel. Or, il est difficile pour les élèves de formuler des questions, car cela présuppose une autonomie de pensée, une capacité de créer des relations entre des idées ou des situations et un esprit suffisamment critique. Avant l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise, l'école ne s'était pas donné explicitement comme rôle de développer la pensée critique des élèves même si celle-ci se construisait au fil des événements, des discussions et des obstacles rencontrés. La démarche pédagogique était centrée sur la recherche de réponse à l'aide d'une procédure enseignée plutôt que sur la réflexion à propos du processus philosophique. Or, formuler une question pose à l'élève un défi cognitif et l'individualise en quelque sorte, puisque personne ne pose la même question dans les mêmes termes et à partir de la même idée émergente.

Formuler des questions constitue un investissement de temps et d'énergie qui donne de l'importance aux questions et qui contribue à en faire un objectif intrinsèquement commun au groupe-classe. Les élèves oublient rarement la question qu'ils ont posée (contrairement à celle posée par l'enseignante ou l'enseignant) et ils sont motivés intrinsèquement à y trouver des éléments de réponse. Puisque ces questions viennent des interrogations mêmes des élèves, elles sont susceptibles de faire appel à leurs intérêts profonds et de s'inscrire dans ce que Vygotsky (1978) appelle la « zone proximale de difficulté », c'est-à-dire de présenter un degré de difficulté à la fois suffisamment élevé pour engendrer un conflit cognitif chez la plupart des élèves et suffisamment adapté pour stimuler ces derniers à s'engager dans le processus de recherche.

En outre, la formulation d'une question donne une voix aux élèves. Ce faisant, elle leur attribue un pouvoir d'être en tant que personne et non seulement en tant qu'élève. En somme, formuler des questions est un acte cognitif complexe qui rend l'apprentissage actif. Cela éveille chez les élèves : 1) la conscience de l'objectif commun qu'ils auront à poursuivre au moment de la discussion entre pairs, 2) la conscience de leur condition d'agent autonome et responsable au sein de la communauté de recherche.

Cette réflexion sur le rôle du questionnement philosophique pour les élèves est tout aussi valable pour les membres d'une équipe-cycle qui peuvent et devraient apprendre à philosopher entre eux afin de mener une discussion philosophique avec les élèves. Elle est basée sur la conception que Lipman et ses collègues (1980) ont de la philosophie qu'ils considèrent comme étant :

- une (re)construction personnelle et sociale (et non une transmission des traditions),
- une recherche de sens qui prend ses racines dans l'expérience personnelle et sociale,
- un processus qui s'effectue dans le cadre d'une recherche en commun,
- une praxis qui vise essentiellement l'amélioration de la qualité de l'expérience.

Dans cette optique, le questionnement philosophique favorise chez les jeunes comme chez les adultes :

- la remise en question incessante des acquis, des croyances, des préjugés, des connaissances, etc. ;
- la recherche d'explications des idées, des pensées, des concepts... ;
- la recherche de cohérence et de rigueur ;
- la recherche de sens.

## **5. Qu'est-ce qu'un dialogue ?**

Comment reconnaître un dialogue philosophique (qu'il soit réalisé par des élèves ou par des personnes enseignantes) ? Voici quelques caractéristiques ; un tel dialogue suppose que les personnes en action :

- essaient de trouver des hypothèses de solution,
- font des inférences,
- construisent leurs interventions sur celles des autres,
- s'écoutent mutuellement,
- se critiquent de façon constructive,
- trouvent des contre-arguments,
- font des déductions,

- réfléchissent et expliquent leurs doutes,
- apportent des arguments nouveaux,
- démontrent une capacité à s'autocorriger,
- sont ébranlées par les idées et arguments des autres,
- justifient leurs opinions.

Pour favoriser le dialogue philosophique entre élèves ou adultes, voici quelques suggestions de questions proposées par Lipman et son équipe (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980, chap. 7).

Pour aider les élèves à s'exprimer et à clarifier leur point de vue :

- Es-tu en train de dire que... ?
- J'ai l'impression que tu veux dire....
- Ainsi, ce que tu crois est ....
- Est-ce que je suis correcte en reformulant ainsi ton point de vue... ?
- Est-ce que ce que tu viens de dire suppose que... ?
- Serait-il raisonnable de comprendre ainsi ta perspective... ?

Pour aider les élèves à expliciter leur point de vue :

- Dans ce que tu viens de dire, sur quel élément veux-tu mettre l'accent ?
- Penses-tu que les points suivants de ton argument sont importants... ?
- Pourrais-tu résumer dans une phrase ce que tu viens de dire ?
- Essaie de reformuler plus simplement ton point de vue.

Pour favoriser une interprétation juste :

- Si j'ai bien compris, ta position peut être interprétée ainsi...
- N'as-tu pas l'impression de te contredire si tu affirmes à la fois ... et... ?
- Si ce que tu dis est correct, est-ce qu'il ne s'ensuivrait pas que... ?
- Si ce que tu dis est correct, comment peux-tu expliquer le fait que... ?
- Il semble que tes énoncés sont très loin de ce qu'on est en train de discuter. Peux-tu me corriger ?

Pour favoriser la cohérence :

- Plus tôt, quand tu as utilisé le mot..., ne l'as-tu pas employé dans un sens tout à fait différent de celui où tu l'emploies maintenant ?
- X et Y, êtes-vous réellement en désaccord l'un avec l'autre ou si vous dites la même chose en employant des mots différents ?
- X et Y, il me semble que vos points de vue sont complètement opposés. Qu'en pensez-vous ?
- Si on développe ce point, ne serait-il pas cohérent d'ajouter... ?

Pour favoriser la conceptualisation ou la définition des termes utilisés dans la discussion :

- Quand tu as utilisé le terme... que voulais-tu dire exactement ?
- Peux-tu définir le mot que tu viens juste d'utiliser ?
- Depuis tantôt, on parle de.... Est-ce que tout le monde comprend ce mot de la même manière ? Qui peut le définir ?
- À quoi renvoie ce terme ?
- Quelles sont les caractéristiques du mot... ?
- Quelles sont les ressemblances et les distinctions entre ce mot... et celui-ci... ?

Pour favoriser la recherche de présupposés :

- Ce que tu viens de dire ne présuppose-t-il pas que... ?
- Qu'implique ce que tu viens de dire ?
- Sur quoi te bases-tu pour affirmer que... ?
- Quelles sont tes croyances pour soutenir que... ?

Pour favoriser la recherche de justifications :

- Quelle est ta raison pour dire que... ?
- Pourquoi dis-tu ceci... ?
- Qu'est-ce qui te fait penser que... ?
- Sur quelles bases t'appuies-tu pour dire que... ?
- Peux-tu offrir un argument qui soutiendrait ton point de vue ?
- Que peux-tu dire pour défendre ton point de vue ?

Pour favoriser la collecte ou l'examen des alternatives :

- Il y a des personnes qui pensent que... Es-tu d'accord avec leur opinion ?
- Penses-tu qu'il y a des personnes qui peuvent avoir un autre point de vue que le tien, là-dessus ?
- Est-ce que quelqu'un d'autre, dans la classe, aurait une opinion différente ?
- Imagine que quelqu'un voudrait te contredire ; quelle position adopterait cette personne ?
- Y a-t-il des contextes où ton point de vue ne s'applique pas ?
- Est-ce que ton point de vue s'applique dans tous les contextes ?

## ■ Conclusion : liens avec le programme de formation

En terminant, on peut se demander en quoi apprendre à formuler et à répondre à des questions philosophiques est compatible avec le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Pour amorcer une réflexion sur cette compatibilité, nous ferons des liens entre l'apprentissage du questionnement philosophique et les compétences transversales d'ordre intellectuel qui peuvent se traduire par les actions suivantes : exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique et mettre en œuvre sa pensée créatrice.

Par exemple, pour développer la compétence « exploiter l'information », les élèves peuvent tirer profit de cette information en apprenant à formuler des questions, ce qui ne va pas toujours de soi, car il ne faut pas oublier que les élèves ont plutôt l'habitude de répondre à des questions. De plus, formuler des questions porteuses de sens, qui suscitent la réflexion chez les pairs et qui permettent d'avancer en tant que « communauté », nécessite un apprentissage ou, à tout le moins, une pratique

Dans les habiletés à développer pour « résoudre des problèmes », il est essentiel de pouvoir établir des liens entre divers éléments, de proposer des hypothèses de solutions originales, pertinentes, d'examiner la pertinence d'une solution, de juger de son efficacité et d'analyser la démarche. Le questionnement philosophique est en lien avec cette compétence transversale, car il stimule des habiletés de pensée

comme douter des acquis, prendre conscience d'un problème, relever des ambiguïtés, dégager le sens de concepts, etc. Enfin, le dialogue philosophique exige des habiletés d'analyse pour expliquer des concepts, examiner les causes et les conséquences..., élaborer des relations logiques, créer des liens, etc. Toutes ces habiletés sont fondamentales dans une démarche de résolution de problèmes.

Il n'est certes pas étonnant de lier l'exercice du jugement critique au questionnement et au dialogue philosophiques. La pratique du dialogue philosophique peut contribuer, entre autres, à favoriser l'exploration de différents points de vue, à articuler sa perspective et à la communiquer, à justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments et à comparer son jugement à celui des autres, ce qui fait partie des explicitations de la compétence transversale « exercer son jugement critique » (voir MEQ, 2001).

Enfin, le questionnement et le dialogue philosophiques peuvent contribuer à développer la compétence « mettre en œuvre sa pensée créatrice », qui suppose d'exprimer ses idées sous de nouvelles formes et d'exploiter de nouvelles idées, ce qui nécessite une certaine prise de risque et une ouverture à l'innovation.

En résumé, puisque le point de départ du processus de résolution d'un problème se trouve dans le questionnement au regard d'une situation, il est essentiel de stimuler les personnes dans la formulation de questions et, particulièrement, dans la formulation de questions philosophiques. En effet, ce type de questionnement risque de conduire à un échange de type dialogique (*vs* anecdotique) qui ne manquera pas de donner à ces personnes du plaisir ou du moins la satisfaction d'avoir dépassé les limites de leurs connaissances personnelles.

## Bibliographie

- DANIEL, M.-F. (à paraître). *L'apprentissage d'une pensée critique au fil des semaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- DANIEL, M.-F. (2004). « Philosopher sur le corps et la violence. Récit d'une expérimentation auprès d'enfants de 5 ans ». *International Journal of Early Childhood*, vol. 36, n°1, p. 23-35.
- DANIEL, M.-F. (1998). *La philosophie et les enfants*, Montréal, Éditions Logiques.
- DANIEL, M.-F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO et P. SYKES (1996a). *Les aventures mathématiques de Mathilde et Mathieu*, Québec, Le loup de gouttière.

- DANIEL, M.-F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO et P. SYKES (1996b). *Rencontre avec le monde des sciences*, Québec, Le loup de gouttière.
- DANIEL, M.-F., L. LAFORTUNE, R. PALLASCIO et P. SYKES (1996c). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*, Québec, Le loup de gouttière.
- LIPMAN, M., A.-M. SHARP et F. OSCANYAN (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphie, PA, Temple University Press.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.



# 13

---

## Conceptions de la recherche

De la formation à l'enseignement  
à des échanges en équipe-cycle

**Louise Lafortune**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

*CIRADE*

*[louise\\_lafortune@uqtr.ca](mailto:louise_lafortune@uqtr.ca)*



Les recherches en éducation sont menées de plus en plus en collaboration avec les milieux scolaires, qui jouent alors un rôle actif non seulement dans la définition de la problématique et dans la réalisation de la recherche, mais aussi dans l'analyse et l'interprétation des résultats. Cette situation peut avoir un effet sur les conceptions de la recherche, car cette dernière correspond de moins en moins à une collecte de données effectuée par des équipes de recherche qui se retirent ensuite pour en faire une analyse et en discuter les résultats en vue de rédiger des articles scientifiques. Les milieux scolaires veulent de plus en plus être associés aux recherches portant sur leurs pratiques et les apprentissages des élèves, même s'ils ne comprennent pas toutes les conséquences de cette nouvelle orientation. De leur côté, les milieux de la recherche universitaire tentent de changer leurs pratiques, ce qui ne se fait pas toujours en tenant compte des besoins et des réalités des milieux scolaires. À cela s'ajoutent les réformes en éducation qui exigent une certaine formation théorique pour cultiver le jugement critique et adapter les anciennes approches pédagogiques aux changements qu'elles préconisent. De plus, certains éléments des compétences professionnelles en formation à l'enseignement requièrent l'engagement dans une démarche de développement professionnel qui inclut l'utilisation de la littérature scientifique et la capacité d'entreprendre des projets de recherche sur certains aspects de l'enseignement (MEQ, 2001).

Il est également à envisager que les personnels scolaires enseignants qui participeront à des recherches-action, recherches collaboratives, recherches-formation ou recherches en partenariat fassent partie d'équipes-cycle. Dans le cadre de ces collaborations, les enseignants et enseignantes devront se pencher sur leurs conceptions de la recherche à laquelle ils s'apprêtent à collaborer. Étant donné cette situation et le fait qu'il s'agissait d'une première étape de recherche, nous avons voulu connaître les conceptions qu'ont de la recherche les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement afin de cerner l'évolution de leurs conceptions au fil de leur formation. Avant de présenter les résultats de cette recherche, nous nous attarderons aux aspects conceptuels ainsi qu'aux choix méthodologiques. Ces derniers seront analysés et interprétés pour l'ensemble du premier cycle universitaire en éducation.

## 1. Aspects conceptuels<sup>1</sup>

La réflexion sur la conception de la recherche émerge d'un souci de contrer certains préjugés à l'égard de la recherche en éducation et d'explorer la possibilité de former des professionnels et professionnelles de l'éducation engagés dans une démarche réflexive d'analyse de leur pratique afin qu'ils réalisent de la recherche *en action*, qu'ils deviennent des praticiens chercheurs. Selon Cross et Steadman (1996), Kincheloe (2003) et Freeman (1998), la recherche *en action* est une recherche-action ; elle possède les caractéristiques d'un travail qui vise la production de nouvelles connaissances ou d'une nouvelle compréhension, en plus d'être de nature critique et constructiviste. Ce type de recherche suppose que la source du questionnement est interne, qu'elle est menée sous la direction et la responsabilité du praticien de l'enseignement et se déroule pendant l'action qui représente l'objet d'étude. Dans le débat sur la professionnalisation de l'enseignement, ce type de recherche risque de faire partie de la pratique enseignante, car des interrogations devraient surgir des interventions faites en classe, en équipe-cycle ou en équipe-école.

La pratique de la recherche dans la classe et la formation à cette pratique tiennent compte de la dimension critique de l'utilisation des statistiques à des fins pédagogiques. Trop souvent, les statistiques sont utilisées à des fins de généralisation des résultats. Par exemple, parce que les filles attribuent généralement leurs succès à l'effort (*je réussis parce que j'ai travaillé fort*) et les garçons à leur capacité (*je réussis parce que je suis capable*), on finit par dire que toutes les filles ou tous les garçons ont de telles attributions causales. Les discussions sur les résultats de recherche en équipe-cycle risquent de les nuancer et de faire ressortir des façons d'en tenir compte dans les pratiques pédagogiques.

Une autre avenue de réflexion sur les conceptions de la recherche consiste à analyser les résultats de recherche en allant au-delà des intuitions et des premières impressions. Par exemple, dans les milieux scolaires, le redoublement est souvent considéré comme une solution aux difficultés d'apprentissage des élèves, alors que

---

1. Daniel Martin et Dominique Bétrix de la Haute École pédagogique de Lausanne ont participé aux discussions, exprimant des idées dont nous nous sommes inspirée pour rédiger cette section.

la recherche montre que ce n'est pas le cas. Même lorsque les enseignants et enseignantes prennent connaissance de ces résultats, il est très difficile, voire impossible, de changer leur perception du redoublement (Pouliot et Potvin, 1999). Un autre résultat de recherche montre que les sauts de classe n'ont pas d'effet négatif sur l'estime de soi, mais les enseignants et enseignantes croient plutôt à un effet négatif ou sont réticents (Crahay, 2000). Ce même auteur relève que les enseignants et enseignantes croient que retarder l'entrée à l'école de certains élèves est une bonne mesure, alors que le contraire a été démontré ; ils croient également que classer les élèves d'un même cycle selon leur niveau de difficulté les aide à apprendre, ce qui ne serait pas le cas non plus, surtout pour les élèves les plus faibles. Par conséquent, ébranler certaines intuitions serait très difficile.

C'est ce qui a éveillé notre intérêt de connaître les conceptions de la recherche autant pour les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement que pour les enseignants et enseignantes en exercice. Nous pensons que, pour la formation initiale et continue, il importe de faire émerger les conceptions de la recherche afin de les confronter avec celles des chercheurs et chercheuses et de mieux intervenir en formation pour mener à des conceptions précises et expliquées.

La connaissance des résultats de recherche peut permettre à des enseignants et enseignantes de mieux connaître les facteurs d'échecs scolaires, d'en discuter en équipe-cycle et ainsi de trouver et d'expérimenter des solutions qui peuvent s'inscrire dans un plan d'action structuré, comportant des fondements théoriques et pratiques.

Des interventions relativement aux conceptions de la recherche pourraient mener à une démythification de la recherche, car certains intervenants et intervenantes du milieu scolaire croient que la recherche ne répond pas à leurs questions ni à leurs préoccupations et ne tient pas compte de leurs contraintes ; bref, elle leur paraît trop théorique. Même si cette perception n'est pas sans fondement, il est possible de montrer que la recherche est plus diversifiée qu'on ne le croit. Certains courants de recherche peuvent correspondre aux représentations du milieu scolaire, tandis que d'autres peuvent mener à une démarche de coconstruction entre milieux universitaire et scolaire. D'autres interventions pourraient inciter des chercheurs et chercheuses à repenser leur façon de procéder afin de rejoindre davantage les enseignants et enseignantes. Ainsi, certains chercheurs pourraient

- 1) diffuser davantage la recherche auprès des personnels scolaires,
- 2) tenter de montrer l'utilité de la recherche en éducation et
- 3) explorer des pratiques de recherche en partenariat.

En formation à l'enseignement, il pourrait être demandé aux étudiants et étudiantes de construire des approches de recherche qui tiennent compte de pratiques particulières, d'élaborer des éléments d'intervention à partir de résultats de recherche ou de s'interroger sur l'impact de certains résultats de recherche sur les pratiques pédagogiques. Les courants de recherche dans la classe pourraient servir de base à la réflexion (Cross et Steadman, 1996). En formation à l'enseignement, la réflexion sur la recherche pourrait être faite : 1) en faisant émerger des hypothèses relatives à certaines problématiques, en demandant de les justifier et de prévoir les résultats ; 2) en demandant d'expliquer ses prévisions ; 3) en choisissant des moyens (collecte de données) qui pourraient mener à réaliser une recherche dans la classe et à en justifier le choix en démontrant une rigueur scientifique et un point de vue critique ; 4) en présentant des résultats de recherche ainsi que la méthodologie choisie ; 5) en discutant de résultats de recherche et de méthodologies utilisées d'un point de vue critique ; 6) en discutant des réinvestissements possibles des résultats de la recherche dans la pratique enseignante. Il nous semble utopique de demander de faire de la recherche rigoureuse et scientifiquement valable en formation à l'enseignement. Selon nous, demander de réaliser une recherche dans un nombre aussi limité d'heures donne une idée fautive de la recherche.

Pour les chercheurs et chercheuses, connaître les conceptions de la recherche plus ou moins intuitives ou justifiées des personnels scolaires permet de comprendre leurs résistances à s'engager dans une démarche collaborative de recherche ; cette connaissance fait en outre ressortir le défi que pose la recherche avec et à propos des intervenants et intervenantes scolaires.

## **2. Aspects méthodologiques**

Pour recueillir des données relativement aux conceptions de la recherche en formation à l'enseignement, trois questions ont été posées à des étudiantes et étudiants universitaires en première, troisième et quatrième année à l'université. Les trois questions posées étaient les suivantes :

1. Quels sont les trois mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez parler de « recherche en éducation » ?
2. À quoi sert la « recherche en éducation » ?
3. Comment se fait la « recherche en éducation » ?

Nous avons choisi de poser des questions ouvertes afin de faire émerger les idées et pour recueillir les premières impressions ; nous voulions avoir la plus grande variété possible des représentations. De plus, nous considérons cette collecte de données dans une perspective exploratoire et envisageons de faire une collecte de données plus étendue à une étape ultérieure.

**Sens de la recherche.** Dans la première question, au lieu de demander des définitions de la recherche, nous avons voulu savoir quels étaient les trois mots ou expressions qui venaient à l'esprit des étudiants et étudiantes lorsqu'ils entendaient parler de « recherche en éducation », et ce, afin que les idées émergent plus rapidement et qu'ils ne se découragent pas de répondre au questionnaire. Selon nous, une telle question permet une association libre des idées et sert de déclencheur et de moyens de recueillir des impressions autant relatives au contenu de la recherche en éducation qu'à propos des émotions suscitées par cette dernière.

**Utilité de la recherche.** La deuxième question vise à faire émerger les idées liées à l'utilité de la recherche. Elle permet de connaître le rôle que les étudiants et étudiantes attribuent à la recherche en éducation. Cette connaissance sur l'utilité de la recherche permet d'évaluer le décalage entre le point de vue des chercheurs et celui des enseignants.

**Façons de faire de la recherche.** La troisième question permet de connaître les moyens que les étudiants et étudiantes en formation à l'enseignement croient que l'on utilise pour mener une recherche. Cela permet de faire ressortir les représentations du processus de recherche et, éventuellement, d'élaborer des pistes d'intervention.

Le tableau 13.1 présente la répartition des sujets participant à cette collecte de données.

**TABLEAU 13.1. Répartition des personnes répondantes\***

Nombre de personnes répondantes**	262
Première année	125 (113 F, 12 H) 18 à 39 ans surtout 19-20 ans
Troisième année	68 (60 F, 8 H) 20 à 31 ans surtout 21-22 ans
Quatrième année	69*** 21 à 38 ans surtout 21-24 ans

\* Deux universités différentes ont participé à la collecte de données. Afin d'éviter des comparaisons entre les universités, nous préférons en taire les noms. De plus, nous ne prétendons pas pouvoir généraliser les résultats à la formation à l'enseignement au Québec dans cette recherche exploratoire.

\*\* Ce qui importait pour nous, c'était d'avoir des personnes répondantes au moins en première et en quatrième année du baccalauréat en formation à l'enseignement. Nous avons pu avoir accès à des étudiantes et étudiants de première, de troisième et de quatrième année; voilà pourquoi nous présentons les résultats selon ces trois années d'étude.

\*\*\* La répartition selon les sexes n'est pas connue pour ce groupe.

### 3. Résultats<sup>2</sup>

Pour rapporter les résultats, nous présentons, pour chacune des questions, quelques éléments du codage avec une grille abrégée des codes, les données quantitatives obtenues à partir de ce codage ainsi qu'une analyse et une interprétation tenant compte des aspects quantitatifs (fréquences des mots et énoncés) et qualitatifs (mots utilisés et contenu des énoncés).

#### 3.1 Première question : sens de la recherche

La première question posée était : « Quels sont les trois mots ou expressions qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez parler de "recherche en éducation" ? ». Les premiers mots qui viennent à l'esprit sont classés selon deux principales catégories : domaine de l'éducation et domaine de la recherche. Le tableau fournit les deux grandes catégories de mots ainsi que les principaux codes.

2. Nous remercions Karine Benoît et Chantal Hill pour leur travail d'assistance de recherche pour cette section du chapitre.

**TABLEAU 13.2. Grille abrégée de codage**

Catégories de codes	Codes
<b>1. Domaine de l'éducation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éducation</li> <li>• Pédagogie</li> <li>• Personnes concernées (élèves et enseignants)</li> <li>• Lieux physiques</li> </ul>
<b>2. Domaine de la recherche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perception de la recherche (aspects positifs et négatifs)</li> <li>• Définition de la recherche</li> <li>• Objets de recherche (thématiques)</li> <li>• Visées et utilités de la recherche</li> <li>• Méthodologie de la recherche</li> <li>• Rôle et qualités du chercheur</li> </ul>

**TABLEAU 13.3. Principaux résultats quantitatifs**

Catégories et codes	Années d'étude en formation à l'enseignement		
	1 % (fréquence)	2 % (fréquence)	3 % (fréquence)
<b>1. Domaine de l'éducation</b>	<b>22,6 (79)</b>	<b>15,6 (31)</b>	<b>7,4 (15)</b>
1.1. Éducation au sens large	2,3 (8)	1,0 (2)	3,5 (7)
1.2. Pédagogie	11,4 (40)	8,0 (16)	2,0 (4)
1.3. Acteurs en éducation	6,9 (24)	6,0 (12)	2,0 (4)
1.4. Lieux physiques en éducation	2,3 (8)	0,5 (1)	0,0 (0)
<b>2. Domaine de la recherche</b>	<b>77,4 (271)</b>	<b>84,4 (168)</b>	<b>92,6 (188)</b>
2.1. Perception de la recherche	10,1 (38)	3,5 (7)	12,8 (26)
2.2. Définition de la recherche	4,0 (14)	8,5 (17)	12,3 (25)
2.3. Objets de recherche	5,1 (18)	4,5 (9)	3,0 (6)
2.4. Visées, utilités de la recherche	22,9(80)	33,2 (66)	33,0 (67)
2.5. Méthodologie de la recherche	30,1 (108)	28,6 (57)	23,6 (48)
2.6. Rôle et qualités d'un chercheur ou d'une chercheure	3,7 (13)	6,0 (12)	7,9 (16)
<b>Nombre total de mots</b>	<b>100 (350)</b>	<b>100 (199)</b>	<b>100 (203)</b>

Note: Les résultats fournis pour chaque code sont les pourcentages (%) représentant le nombre de mots par rapport au nombre total de mots. Le chiffre entre parenthèses représente la fréquence de ces mots.

Nous avons utilisé un codage émergent dans ce contexte exploratoire. Si le codage avait été fermé, les codes concernant le domaine de l'éducation auraient pu ne pas être choisis, car ils auraient été considérés comme non directement liés à la recherche en éducation surtout lorsque les personnes répondantes sont appelées à ne choisir que trois mots.

À mesure qu'on avance dans les niveaux, le pourcentage de mots associés au domaine de l'éducation par rapport à celui de la recherche baisse : il passe de 22,6 % à 7,4 %. Cela veut dire qu'à la fin de leur baccalauréat les étudiantes et étudiants sont plus nombreux à percevoir la recherche comme une entité relevant plus spécifiquement de ce domaine. Cette situation n'est pas surprenante et était souhaitable. De plus, de façon générale, plus de 80 % des mots associés à la recherche relèvent de ce domaine. Cela signifie que dès l'entrée à l'université les personnes interrogées connaissent certains éléments du vocabulaire associés au domaine de la recherche en éducation.

Plusieurs propos faisant référence à la recherche soit en des termes positifs, soit en des termes négatifs. En première année et en quatrième année, on constate que la recherche est perçue négativement (près de 9 % des expressions comparativement à 2 % en première année et plus de 12 % des expressions contre moins de 1 % en quatrième année). Par exemple, en première année, les expressions suivantes sont utilisées : *travail long, j'espère que c'est pas trop long, beaucoup de travail, difficile, ardue, fastidieuse compilation, j'espère [que ce n'est] pas trop compliqué*. En quatrième année, on peut percevoir un ressentiment ou des frustrations à l'égard des exigences liées à la tâche de recherche. Les réponses prennent parfois une dimension émotive ; par exemple, *long travail, perte de temps, passer de nombreuses heures à la bibliothèque, beaucoup de lecture pour les chercheurs, beaucoup de travail intellectuel, moins de pratique, travail intense, acharné, rare, complexe, une autre recette miracle, c'est loin du réel trop souvent, déroutant avec ses expressions « incompréhensibles »*. Pour ces étudiantes et étudiants qui terminent leur formation et sont de futurs enseignants et enseignantes, on peut penser que la recherche ne fera pas partie de leurs préoccupations. Les expressions utilisées démontrent un rejet de la recherche. Pourtant, dans le contexte de changements majeurs en éducation, il nous semble important de tenir compte des résultats pour orienter certaines interventions et, surtout, pour ne pas se fier uniquement à ses intuitions. Une telle perception de la recherche en éducation permet de penser qu'en équipe-cycle les enseignants et

enseignantes ne seront pas portés à se référer aux résultats scientifiques. Il est vrai que ce ne sont que 12,3 % des énoncés, mais il s'agissait de ne choisir que les trois mots qui émergeaient en entendant l'expression « recherche en éducation ». Ces personnes n'ont pas respecté la consigne de trois mots et ont choisi d'exprimer leur pensée. En ce sens, on peut considérer que ce pourcentage est grand. Approfondir les émotions ressenties par rapport à la recherche en éducation présente un réel intérêt surtout si l'on considère que c'est la formation universitaire qui mène à des telles perceptions négatives.

Pour ce qui est de la définition de la recherche, plus précisément de la formulation d'un problème de recherche, on remarque le recours à des termes plus communs de l'ordre du langage populaire chez les étudiants et étudiantes de première année (*choix, c'est quoi le sujet ?, par qui ?, personne/citoyen, population cible, pourquoi, etc.*), alors qu'avec les années les personnes répondantes utilisent des termes se rapprochant davantage du langage de la recherche (*hypothèse, nécessaire au projet, problème à comprendre, problèmes/question de recherche, question de recherche, questionnement, etc.*). À mesure que progresse la formation à l'enseignement, les étudiants et étudiantes ont une meilleure idée de ce qui est entendu par « problème de recherche » (utilisation de termes plus précis, plus justes). En quatrième année, on fait notamment référence aux années d'études et aux diplômes permettant de faire de la recherche, ce qui n'est pas le cas dans les réponses des groupes de première et de troisième année.

En ce qui concerne le domaine de la recherche, la plupart des expressions ou mots utilisés sont liés à la méthodologie de la recherche et aux visées et utilités de la recherche : 53 % en première année, 61,8 % en deuxième et 56,6 % en troisième année. On peut donc penser que ces personnes répondantes ont une bonne idée de ce qui relève de la recherche. Le code lié à l'utilité de la recherche est celui qui ressort le plus, toutes années confondues. Sur ce plan, le sous-code « amélioration » se rapportant à l'utilité de la recherche ressort plus que les autres et se révèle de plus en plus présent avec les années. Cela peut paraître paradoxal compte tenu des perceptions négatives de la recherche. Cependant, cela peut témoigner d'une reconnaissance de la pertinence de la recherche en éducation. De plus, ce ne sont peut-être pas les mêmes personnes qui fournissent les réponses montrant une perception négative et qui font ressortir que la recherche sert à améliorer l'enseignement et l'apprentissage. En ce qui concerne la méthodologie, les expressions utilisées sont *sondage, statistique,*

*pourcentage, questionnaire, échantillon, enquête, expérimentation, essai et erreur, méthode, technique, etc.* Pour les trois années, plusieurs mots employés font référence à la technologie (principalement *Internet* et *TIC*).

Enfin, sous le code « rôle et qualités du chercheur », on note bien souvent peu d'éléments de réponses. Il n'y a là rien d'étonnant compte tenu de l'exigence de ne donner que trois mots pour définir la recherche en éducation (première année, 3,7 % ; troisième année, 6 % ; quatrième année, 7,9 %). Toutefois, il est intéressant de prendre connaissance de la nature des qualités nommées. En effet, pour les trois années d'étude, on constate que les aspects « organisation » et « discipline » (*avoir de la méthode, efficacité, être rigoureux, rigueur, réflexion, planification, persévérance, etc.*) sont retenus comme des qualités scientifiques à ne pas négliger en tant que chercheur ou chercheuse. Il en va de même pour les aspects coopération et collaboration (*assistant, coopération, communiquer, collaboration, etc.*). Cela semble sous-entendre que le chercheur n'est pas seul à accomplir ses tâches, qu'il a besoin de collaborateurs autour de lui.

### 3.2. Deuxième question : utilité de la recherche

La deuxième question posée consistait à demander : « À quoi sert la "recherche en éducation" ? ».

**TABLEAU 13.4. Grille abrégée de codage**

Codes	Explications
<b>Dresser un portrait/Faire une analyse</b>	
Informer	Apporter de l'information sur ce qui se passe dans le système de l'éducation.
Comprendre	Approfondir, assurer une meilleure compréhension de tout ce qui fait référence au système de l'éducation.
Évaluer	Dresser un bilan de la situation, de l'état du système de l'éducation.
<b>Intervenir/agir</b>	
Transformer	Apporter des modifications, des changements dans l'intention d'obtenir des résultats, de modifier le système de l'éducation.
Améliorer	Apporter des changements bénéfiques, qui ont un effet positif, des répercussions concrètes sur le système de l'éducation.

Dans les propos qu’a suscités la deuxième question, on constate deux grandes catégories : celle qui relève de l’information, de la compréhension et de l’évaluation et celle qui relève de l’action et qui considère que la recherche sert à transformer et à améliorer le système d’éducation.

**TABLEAU 13.5. Principaux résultats quantitatifs**

	Années d’étude en formation à l’enseignement		
	1 % (fréquence)	2 % (fréquence)	3 % (fréquence)
<b>Dresser un portrait/faire une analyse</b>			
Informé	4,0 (10)	4,1 (7)	4,8 (11)
Comprendre	11,2 (28)	21,0 (36)	16,3 (37)
Évaluer	11,6 (29)	11,1 (19)	13,2 (30)
<b>Intervenir/agir</b>			
Transformer	13,7 (34)	16,4 (28)	21,6 (49)
Améliorer	59,4 (148)	47,4 (81)	44,0 (100)
<b>Total</b>	100 (229)	100 (171)	100 (227)

Note: Les résultats fournis pour chaque code sont les pourcentages (%) représentant le nombre d’énoncés par rapport au nombre total d’énoncés. Le chiffre entre parenthèses représente la fréquence des énoncés.

Lorsqu’on cumule les éléments de réponses relatifs à l’aspect « dresser un portrait ou faire une analyse en éducation » (an 1 : 26,8 % ; an 2 : 36,3 % ; an 3 : 34,3 %), on relève que la fréquence des énoncés liés à cet aspect est moins élevée que celle qui renvoie à l’idée que la recherche sert à intervenir ou à agir en éducation (73,1 %, 63,8 % et 65,6 %). La recherche en éducation est principalement perçue comme un moyen d’action ayant des répercussions réelles ou visibles sur le système de l’éducation et permettant de changer le milieu et d’obtenir des résultats susceptibles d’amener des changements en éducation. En ce sens, on peut penser que la recherche est perçue assez positivement, ce qui irait à l’encontre de certains propos tenus en réponse à la première question. Cette situation peut s’expliquer par le fait que ce ne sont peut-être pas les mêmes personnes qui donnent ces deux types de réponses. On peut l’expliquer aussi par le fait que laisser émerger les idées suggérées par la recherche en éducation peut

différer de se demander à quoi sert cette recherche. En outre, une question sur l'utilité de la recherche mène à des réponses positives, ce qui aurait été différent si l'on avait demandé « en quoi la recherche est-elle inutile ? ». Cette constatation montre l'importance de poser deux questions plus ou moins ouvertes. De façon générale, l'utilité de la recherche est véhiculée par des propos tels que ceux-ci : *apporter des idées nouvelles, augmenter la qualité de l'éducation, mieux adapter la nouvelle réforme, faire avancer l'éducation, améliorer la formation scolaire, maximiser l'apprentissage des enfants, développer les stratégies, perfectionner les méthodes, rehausser la motivation, approfondir un sujet pour en connaître davantage, etc.*

Si l'on compare les trois actions liées à l'aspect dresser un portrait/une analyse en éducation, *comprendre* semble être l'action principalement retenue par les étudiants et étudiantes. Dans le groupe de troisième année, on semble s'attendre à ce que la recherche en éducation permette de mieux comprendre *le monde de l'éducation*, de faire des découvertes nouvelles ou encore d'approfondir ce qui existe déjà. Cela est perceptible dans des réponses telles que : la recherche en éducation sert à *approfondir nos connaissances, à mieux comprendre, à étudier, à connaître, à en savoir encore plus, à découvrir, à apprendre, etc.* On note aussi la présence d'éléments de réponses sous l'action *comprendre* le système de l'éducation (*permet une ouverture d'esprit, découvrir, dans le but d'en savoir davantage, mieux connaître le milieu, à étudier les acteurs dans le monde de l'éducation, réfléchir sur l'éducation, à démontrer certains phénomènes qui se produisent en classe, à se questionner sur notre pratique, à étudier les acteurs dans le monde de l'éducation, etc.*).

D'autres propos associent la recherche en éducation à une façon d'évaluer le milieu scolaire dans son ensemble (*analyser l'impact des programmes, à vérifier ce qui se fait dans ce domaine [éducation], mettre des balises sur certains constats éducatifs, servir à prendre du recul, comparer certaines méthodes d'enseignement, à évaluer de nouvelles méthodes, à mesurer les effets, à faire état d'une situation, démontrer la pertinence d'une théorie ou d'un programme, etc.*).

Plusieurs énoncés ou expressions renvoient à l'action *transformer*, ce qui correspond pour les étudiants et étudiantes à *mettre en lien des éléments de l'éducation, répondre à certains besoins en éducation, trouver des solutions aux problèmes rencontrés en éducation, adapter les interventions aux besoins actuels, soutenir la pratique ou l'orienter, trouver des moyens stimulants et efficaces pour enseigner, valider ou questionner des*

*méthodes employées, modifier un phénomène, une situation, etc.* Ainsi, la recherche en éducation ne sert pas seulement à innover, à améliorer le système de l'éducation, mais aussi à apporter des solutions ou à susciter des interrogations.

Signalons la présence de perceptions négatives (commentaires-opinions à l'égard de la pertinence de la recherche en éducation) en quatrième année, ce qui ne ressort pas vraiment dans les réponses des étudiants de première et de troisième année. Cette constatation va dans le sens de ce qui a déjà été observé ; en quatrième année, les conceptions de la recherche sont plus négatives. Par exemple, les propos relatés prennent des formes comme celles-ci : *je pense que souvent les résultats ne sont accessibles qu'à de petits groupes de personnes ou encore, ils sont oubliés sur des tablettes ; souvent [l'argent dépensé l'est inutilement...] car on sait que les réponses attendues ne sont pas celles de la réalité ; même si je crois que ça fonctionne rarement ça donne rarement, ce à quoi on s'attend ; malheureusement, souvent les recherches finissent sur des tablettes et peu de gens sont au courant des résultats ; il est dommage aussi que la recherche serve régulièrement pour le « fief » de la catégorie de chercheurs, etc.* Ces propos autorisent à croire que le passage à l'université mène à des visions plus négatives que celles que l'on avait avant d'entreprendre des études universitaires. On peut également dire que plus on pense connaître la recherche, plus on la perçoit négativement.

### **3.3. Troisième question : façons de faire de la recherche**

La troisième question posée était « Comment se fait la recherche en éducation ? ».

Dans l'analyse des résultats relatifs à cette question, trois aspects se dégagent : les connaissances en ce qui a trait à la recherche, la situation des chercheurs et chercheuses et les perceptions plutôt négatives.

Plusieurs personnes répondantes du groupe de première année semblent peu connaître comment se fait la recherche en éducation. Elles répondent de façon générale à la question par des expressions comme celles-ci : *des études, des recherches, de plusieurs façons, de manière scientifique comme toutes autres recherches, comme n'importe quelle autre recherche* ou même par des expressions comme *je ne sais pas, je ne suis pas sûre, mais j'imagine, probablement, possiblement, je ne sais pas trop.* La recherche en éducation est confondue avec les recherches

documentaires faites dans les cours à l'université : *Habituellement, nous allons chercher de la documentation soit à la bibliothèque ou sur Internet et, ensuite, on fait le travail..., ... ça ressemble beaucoup à celles du cégep. Il s'agit d'avoir un sujet et de chercher de la documentation afin de rédiger un texte.*

**TABLEAU 13.6. Grille abrégée de codage**

Catégories	Codes
1. Chercheurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personnes réalisant de la recherche.</li> <li>• Capacités et qualificatifs attribués au chercheur.</li> <li>• Type de travail ou de collaboration : seuls, entre eux ou avec les gens du milieu.</li> </ul>
2. Recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspects généraux.</li> <li>• Problématique.</li> <li>• Méthodologie : techniques et instruments.</li> </ul>
3. Perceptions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Collecte des données, population et sujets, lieux où se déroule la recherche.</li> <li>• Analyse et interprétation.</li> <li>• Conclusion.</li> </ul>
4. Objets de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À propos du chercheur : commentaires positifs ou négatifs.</li> <li>• À propos de la recherche : commentaires positifs ou négatifs.</li> </ul>
5. Visées, utilités de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Thèmes abordés par la recherche.</li> </ul>
6. Autres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribution de la recherche.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reprise de la question, pas de réponses, réponses qui expriment une non-connaissance...</li> </ul>

En troisième année, on emploie davantage un vocabulaire lié à la recherche : *établir la problématique, cueillettes de données, études comparatives, groupes témoins ou de contrôle (méthode expérimentale), recherches documentaires et empiriques*. La méthodologie avec les instruments et les techniques de collecte est encore très présente. On mentionne les *questionnaires, les observations, l'immersion, les études de cas, les expérimentations*. Le milieu et les acteurs sont aussi très importants. Ce sont les *enfants, les élèves, les étudiants, les enseignants, les personnes qui œuvrent auprès des enfants, les acteurs du monde éducatif, les différents intervenants du milieu scolaire...* On note chez ces acteurs une

connaissance du milieu scolaire. Sous le code « conclusion », ce qui est nouveau, c'est qu'on évoque la diffusion de la recherche par des colloques et des congrès.

**TABEAU 13.7. Principaux résultats quantitatifs**

Catégories et codes	Années d'étude en formation à l'enseignement		
	1 % (fréquence)	2 % (fréquence)	3 % (fréquence)
1. Chercheurs	6,0 (21)	6,4 (16)	8,2 (26)
2. Recherche	75,0 (269 <sup>a</sup> )	84,0 (210 <sup>b</sup> )	85,0 (270 <sup>c</sup> )
2.1. Problématique	12,0 (43)	8,4 (21)	19,0 (61)
2.2. Méthodologie : techniques et instruments	34,6 (124)	40,8 (102)	32,0 (102)
2.3. Collecte des données	22,3 (80)	26,8 (67 <sup>d</sup> )	16,6 (53 <sup>e</sup> )
2.4. Analyse et interprétation	4,7 (17)	4,4 (11)	7,8 (25)
2.5. Conclusion	0,6 (2)	1,6 (4)	4,7 (15)
3. Perception des répondants	1,1 (4)	1,6 (4)	2,5 (8)
4. Objets de recherche	5,3 (19)	2,4 (6)	1,3 (4)
5. Visées, utilités de la recherche	2,8 (10)	1,6 (4)	2,8 (9)
6. Autres	9,8 (35)	4,0 (10)	2,8 (9)
Nombre d'affirmations	100 (350)	100 (250)	100 (319)

- a Dont 3 concernent la recherche en général.
- b Dont 5 concernent la recherche en général.
- c Dont 7 concernent la recherche en général.
- d Dont 4 concernent la collecte de données en général.
- e Dont 7 concernent la collecte de données en général.

La recherche reste encore générale à plusieurs égards. On fait la recherche en éducation par des recherches, par des projets, par des études, en essayant plusieurs techniques à des niveaux différents pour voir les résultats. On analyse le domaine choisi. On s'occupe de points précis et essaye de les développer. Il y a des projets à développer en fonction des problèmes cibles.

Les personnes répondantes du groupe de quatrième année démontrent une meilleure connaissance de la recherche ; elles en connaissent mieux les étapes : *poser le problème, [se donner] des modalités*

*d'expérimentation à partir de leur question de recherche, le recensement des écrits, bâtir des outils de collecte de données, grilles d'observation, analyser les données recueillies afin de répondre à la question de recherche, vérifier des hypothèses ; on analyse la pertinence des résultats. Je fais part de ma recherche et de ses conclusions. On précise que la recherche nécessite de la rigueur : Il faut de la précision tout en respectant les directives précises reliées à la méthodologie de recherche, de façon méthodique, une démarche spécifique. Dans ce groupe, il y en a encore qui savent peu de choses sur la recherche : la recherche en éducation se fait selon plusieurs étapes, en suivant la méthodologie habituelle, Recherche, recherche personnelle sur nos connaissances, Par critique, Aucune idée !, Je ne saurais dire.*

En ce qui concerne les chercheurs et chercheuses, en première année plusieurs étudiants et étudiantes semblent les idéaliser. Ils les perçoivent comme étant des gens très spécialisés : *experts sur le sujet, on ne peut plus qualifié, spécialisés dans les recherches, qui sont spécialisés dans ce genre de situations, experts, expérimentés, spécialistes en la matière, spécialistes. D'autres n'ont pas d'idée précise sur ceux qui font de la recherche : ce sont des gens, psychologues, le gouvernement, des gens avec une scolarité universitaire, des chercheurs...*

En troisième année, on apporte une dimension nouvelle de travail pour les chercheurs en éducation ; ils travaillent *avec d'autres collègues, en équipes interdisciplinaires, en collaboration avec des gens du milieu (enseignants, directions d'école, éducateurs), avec l'expérience des autres... Les professeurs font aussi appel à des assistants de recherche qui sont étudiants à l'université. Ils se [consultent] pour discuter des projets. Un groupe de professeurs universitaires s'allie avec le milieu pour pouvoir mettre à l'épreuve leurs théories et profiter de la rétroaction faite par les enseignants.*

Dans les réponses du groupe de quatrième année, on relève moins de qualités même si la compétence des chercheurs est toujours reconnue : *des personnes compétentes qui sont reliées de près au milieu de l'enseignement, qui ont les qualités requises : conscience des implications ou changements, esprit critique, connaissance approfondie du milieu scolaire. Il ressort que les chercheurs ont de l'intérêt pour leur sujet d'étude : personnes qui portent de l'intérêt pour l'éducation, un sujet qui leur tient à cœur. La modalité du travail des chercheurs est également évoquée : ils travaillent individuellement, seul ou en équipe, avec la contribution d'enseignants, avec la collaboration et disponibilité d'enseignants et enseignantes, en dyade, triade ou à quatre, avec des partenaires en quête de cheminer vers un même but, avec notre partenaire.*

En quatrième année, la conception que l'on a du chercheur est différente, car le chercheur peut être un d'étudiant, qui poursuit ses études à la maîtrise et au doctorat. Il peut aussi s'agir de personnes enseignantes qui font des recherches dans le cadre d'une maîtrise et d'un doctorat.

En ce qui a trait aux perceptions de la recherche ou des chercheurs, certaines personnes répondantes considèrent qu'il y a un écart entre la théorie et la pratique : *J'espère que les chercheurs vont faire des observations sur le terrain et que ce ne sont pas seulement des individus de la monocratie, car je suis désolée d'en venir à cette conclusion, mais ils sont tout à fait déconnectés de la réalité scolaire. Ce sont leurs théories. Il faut consulter les enseignants « d'aujourd'hui ». Il faut aller sur le terrain.* En quatrième année, on continue de percevoir une opposition entre le monde des chercheurs, leurs théories et le monde réel, la pratique : *Les gens qui font de la recherche en éducation doivent aller vérifier leurs théories ou leurs outils qu'ils développent dans le milieu concret, dans les écoles primaires, secondaires, etc. ; on ajoute que la recherche en éducation est très paradoxale puisqu'elle est faite par des chercheurs universitaires dans des milieux universitaires à partir de besoins « théoriques » [prétendant] répondre aux attentes des enseignants, qui n'entendent pratiquement jamais parler de la recherche en éducation ; on souligne également qu'on ne peut pas faire une recherche en restant dans son bureau. Il faut aller sur le terrain pour tester nos hypothèses.*

## ■ Conclusion-discussion

Dans ce chapitre, nous avons présenté une collecte de données relativement aux conceptions de la recherche en formation à l'enseignement. Nous avons prévu réaliser une telle collecte de données dans le projet ASC-TEC (Approche socioconstructiviste et travail en équipe-cycle ; Lafortune, 2004), mais divers facteurs nous en ont empêchée. En plus du fait qu'il y a eu des mesures de pression du personnel enseignant, nous nous sommes interrogée sur la nécessité d'insérer un volet de recherche dans le projet. Compte tenu de cette situation, nous avons préféré accorder la priorité aux principaux instruments de collecte de données. Néanmoins, même si les personnels scolaires n'ont pas répondu aux trois questions sur les conceptions de la recherche, nous pensons qu'il serait important d'en discuter en équipe-cycle en lien avec la prise en considération de la théorie dans la préparation d'expériences à réaliser en classe.

C'est pourquoi nous pensons qu'une éventuelle perspective de recherche devrait consister à recueillir des données à propos des conceptions de la recherche auprès d'enseignants et d'enseignantes en exercice, et ce, à une plus grande échelle. Aussi, en nous inspirant des résultats obtenus, nous pourrions bâtir un questionnaire plus détaillé sur les conceptions de la recherche des futurs enseignants, des enseignants en exercice et des chercheurs. Avec les chercheurs et chercheuses, nous pourrions également élaborer un questionnaire visant à connaître leurs conceptions de la recherche, leurs perceptions des conceptions de la recherche des enseignants et enseignantes et leur vision des liens à avoir en tant que chercheurs avec les milieux de pratique. Un tel questionnaire pourrait de surcroît s'adresser aux gestionnaires de l'éducation et même être soumis aux instances ministérielles en éducation.

L'analyse des données recueillies en formation à l'enseignement a montré que les connaissances sur le plan de la recherche étaient limitées, que plusieurs personnes avaient des perceptions négatives et que le rôle du chercheur n'était pas bien compris. Ces constatations peuvent aider à orienter l'intervention en formation au premier cycle universitaire. Déjà, en formation à l'enseignement, on pourrait se demander comment intégrer la recherche et développer des attitudes positives. Penser à la recherche en formation initiale signifie apprendre à garder des traces de diverses expériences dans une perspective d'analyse et à en voir l'utilité. Aussi, trop souvent, les livres sur la recherche en donnent une représentation linéaire et procédurale, ce qui ne reflète pas la réalité. Il y a plusieurs allers-retours, des remises en question, des reprises de collecte de données, des consultations... Cette image de la recherche est rarement présentée; pourtant, il ne peut y avoir de recherche s'il n'y a pas de remises en question.

De leur côté, les chercheurs et chercheuses auraient avantage à réfléchir à leurs propres conceptions de la recherche, à leurs conceptions de la formation par et avec la recherche. Savoir que la recherche est si mal comprise ou perçue pourrait inciter à la présenter de façon positive, réaliste et diversifiée.

## Bibliographie

- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- CROSS, K.P. et M.H. STEADMAN (1996). *Classroom Research*, San Francisco, Jossey-Bass.
- FREEMAN, D. (1998). *Doing Teacher Research*, Boston, Heinle and Heinle.
- KINCHELOE, J.L. (2003). *Teachers as Researchers*, New York, RoutledgeFalmer.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004a). *Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2004b). « Entretiens d'accompagnement : sens et stratégies », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, chap. 7, p. 195-208.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, MEQ.
- POULIOT, L. et P. POTVIN (2000). « La puce à l'oreille au sujet du redoublement », *Vie pédagogique*, n° 116, septembre-octobre, p. 49-53.





---

# Glossaire

*L'ensemble des définitions ou éléments de définitions apporté dans ce glossaire sont associés au monde de l'éducation et renvoient à une perspective socioconstructiviste. Ils sont liés au travail en équipe-cycle en lien avec l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise.*

## **Accompagnement**

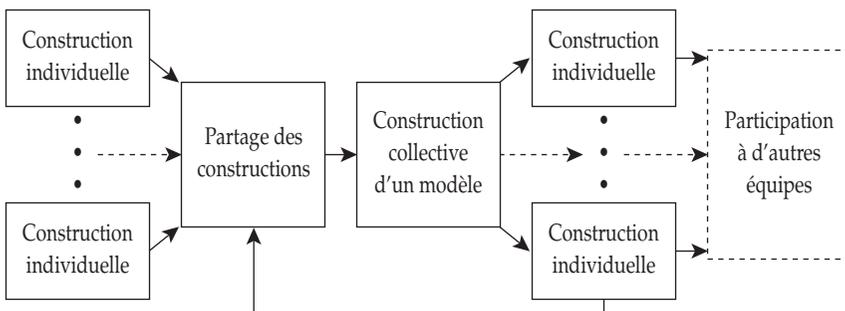
« Un accompagnement est un soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 199). L'accompagnement permet un approfondissement de plusieurs aspects d'un programme de formation, des moyens pour l'actualiser ainsi que des assises théoriques visant à favoriser des répercussions dans les classes en passant par les équipes-école. La recherche et la formation sont utilisées en complémentarité; elles entretiennent un rapport dialogique qui contribue à faire progresser les personnes dans la démarche d'accompagnement. Les aspects abordés au cours de la démarche sont examinés dans une intention de réinvestissement auprès d'autres personnels scolaires, incitant ainsi les personnes à s'engager dans un processus de changement (Lafortune, 2004a).

## Accompagnement socioconstructiviste

« Un accompagnement socioconstructiviste est un soutien axé sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs. Un tel accompagnement vise à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances, à susciter des conflits sociocognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions, à coconstruire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions erronées et à profiter des prises de conscience de certaines constructions. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 200). Ces différents rôles viennent enrichir la démarche qui s'engage alors à l'enseigne d'un véritable partenariat. L'accompagnement socioconstructiviste suppose la mise en œuvre d'une certaine culture pédagogique qui se manifeste à travers quatre composantes, les attitudes, les connaissances, les activités-stratégies et les habiletés (Lafortune et Martin, 2004), mais aussi par le développement et l'exercice de compétences associées au leadership d'accompagnement.

## Coconstruction

La coconstruction est un processus où chaque personne, à partir de son propre modèle, qu'il soit conscient ou non, participe au développement du modèle collectif qui sera reconstruit individuellement et utilisé ultérieurement différemment par chaque personne (adapté de Lafortune et Deaudelin, 2001). Par coconstruction, nous entendons la séquence suivante :



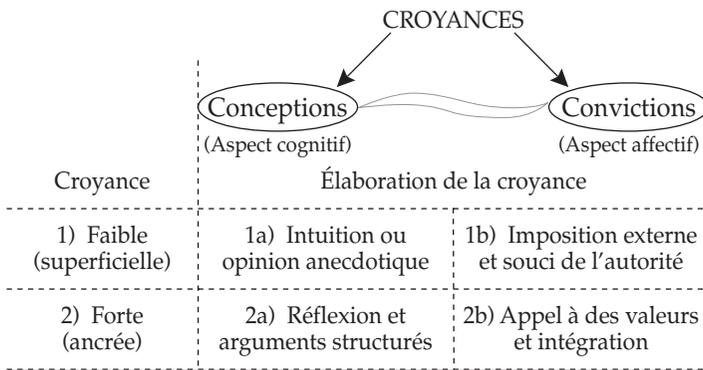
Source : Lafortune (2004a).

### Constructivisme

« Le constructivisme est une théorie de la connaissance, de la communication et de l'apprentissage qui considère que la personne structure ses connaissances à partir de ses expériences et de ses connaissances antérieures » (Von Glasersfeld, 1994, cité dans Lafortune et Deudelin, 2001, p. 201).

### Croyance à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage

Une croyance est un énoncé tenu pour réel, vraisemblable ou possible. Une croyance peut être une conception ou une conviction. Si elle est une conception, elle renvoie davantage à la dimension cognitive. Si une croyance est une conviction, elle renvoie plutôt à la dimension affective. Le modèle suivant présente cette conception d'une croyance à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage (Lafortune et Fennema, 2003).



### Cycle d'apprentissage

Un cycle d'apprentissage est une structure pluriannuelle souple visant le développement continu de compétences chez les élèves d'âges et de cheminements différents. Le cycle se termine par un bilan des apprentissages et des compétences développées par chacun des élèves (Lafortune, 2004a).

## **Dialogue philosophique**

Le dialogue philosophique est un échange entre pairs qui suppose des attitudes comme le doute, la construction des interventions sur celles des autres, l'écoute mutuelle, la capacité de s'autocorriger, l'acceptation d'être ébranlé par les idées et les arguments des autres, etc. Il suppose aussi des habiletés comme la justification de ses opinions, la recherche d'hypothèses de solution, l'élaboration d'inférences et de contre-arguments, la critique constructive, etc. (Daniel et Lafortune, 2004 ; Daniel, à paraître).

## **Entretien affectif**

Un entretien affectif est une entrevue où la personne interrogée fait émerger ses attitudes dans une situation particulière ou fait émerger les aspects affectifs suscités par différentes situations. Ces réactions affectives peuvent dépendre de ses expériences antérieures. Ces réactions peuvent être plutôt individuelles ou être liées aux relations interpersonnelles entretenues avec certains types de personnes (Lafortune, 2004b).

## **Entretien conceptuel**

Un entretien conceptuel est une entrevue où la personne interrogée fait émerger (ou active) ses connaissances, ses perceptions, ses croyances, ses convictions et ses conceptions à propos de divers thèmes associés à l'éducation. Cette personne précise ce qu'est, selon elle, un concept ou une pratique. Elle en parle en faisant ressortir les avantages et les inconvénients, les différences et les ressemblances... (Lafortune, 2004b).

## **Entretien d'accompagnement**

Un entretien d'accompagnement est une rencontre structurée, préparée à l'avance, visant à faire émerger ce qui est fait au niveau des pratiques, des approches, des activités, des expérimentations (aspect descriptif), les croyances, conceptions et convictions (aspect cognitif et affectif), à aller chercher les réactions (aspect affectif), les opinions, réflexions, idées (aspect réflexif) et le regard méta par l'analyse et l'évaluation de processus (aspect métacognitif). Un tel entretien se réalise avec un petit groupe (un maximum de six personnes paraît

optimal) de personnes travaillant dans le milieu scolaire (équipe-cycle...); il sert à mieux connaître les personnes accompagnées, à les faire réfléchir en petit groupe sur une problématique qui leur est propre, à cerner un problème ou un aspect à approfondir pour poursuivre le travail... On réalise des entretiens d'accompagnement afin de ne pas rester sur des impressions ou des aspects superficiels, pour apprendre à faire émerger les actions, les réflexions et les émotions, pour favoriser des échanges intenses et de haut niveau sur le plan cognitif et éviter les récits anecdotiques ou pour accompagner de façon structurée et faire progresser de différentes façons en tenant compte de l'évolution du groupe visé par l'entretien. Un entretien d'accompagnement est préparé à l'aide d'un protocole composé d'intentions, de questions et de sous-questions qui conduisent à l'analyse, à l'interprétation et à la synthèse (Lafortune, 2004a).

### **Entretien descriptif**

Un entretien descriptif est une entrevue où la personne interrogée explicite ou verbalise les actions de sa pratique en décrivant une ou des expériences particulières où elle a agi comme personne intervenante ou accompagnatrice (Lafortune, 2004b).

### **Entretien informatif**

Un entretien informatif est une entrevue où la personne interrogée donne des renseignements sur certains aspects relatifs à ses expériences antérieures (par exemple, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, les formations déjà reçues... Lafortune, 2004b).

### **Entretien métacognitif**

Un entretien métacognitif est une entrevue où la personne interrogée porte un regard sur son processus d'apprentissage. Elle peut être placée dans une situation d'apprentissage ou de résolution de situation-problème ou, encore, de réalisation d'une tâche et devoir dire ce qui se passe dans sa tête afin de partager sa démarche mentale. Elle peut aussi raconter ce qu'elle a fait dans une situation d'apprentissage donnée en s'en souvenant ou en faisant appel à une mise en situation (Lafortune, 2004b).

### **Entretien réflexif**

Un entretien réflexif est une entrevue où la personne interrogée réfléchit à sa pratique en essayant de comprendre et d'analyser ce qu'elle pense (croyances) et ce qu'elle fait (pratiques). Cette personne réalise une forme d'autoévaluation ou d'autocritique de ses façons d'agir. Elle tente de dégager ses difficultés et ses aptitudes, ses cohérences et ses incohérences et, surtout, elle tente de se regarder réfléchir sur ses pensées et sa pratique (Lafortune, 2004b).

### **Équipe ou groupe**

« Une équipe ou groupe est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'influencent directement » (Leclerc, 1999 ; utilise la dénomination de groupe).

### **Équipe-cycle**

Une équipe-cycle est un regroupement de personnes œuvrant auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage et qui assument des responsabilités collectives quant aux discussions et aux interventions à réaliser pour favoriser le développement de compétences chez ces élèves. L'équipe-cycle est aussi responsable de l'évaluation de l'atteinte des compétences par les élèves (Lafortune, 2004a).

### **Fil conducteur**

Un fil conducteur est la clarification explicite de l'esprit d'une rencontre de formation, d'un accompagnement ou d'un entretien servant à orienter les réflexions et les actions, à établir des liens entre les diverses idées émises et les actions posées et à faire un retour éventuel sur les actions pour articuler le sens, les liens et la cohérence (Lafortune, 2004b).

## **Journal de bord**

« Le journal de bord est un outil d'apprentissage. Par le biais d'une écriture personnelle et informelle, le journal de bord accompagne l'élève au cours de son cheminement scolaire et lui permet de réfléchir sur son expérience, de donner un sens à son vécu, de gérer ses apprentissages et de s'approprier le contenu théorique » (Ménard, 1996, p. 3, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 204).

## **Journal de réflexion**

« Le journal de réflexion est un document rédigé par la personne apprenante à partir de consignes fournies par la personne accompagnatrice et discutées par l'ensemble du groupe. Un tel journal peut contenir une réflexion sur son apprentissage au point de vue cognitif, métacognitif ou affectif. Cela peut prendre la forme d'une autoévaluation, d'une prédiction, d'un plaisir, d'une frustration... Selon la discussion et l'objectif poursuivi, la personne accompagnatrice peut y avoir accès ou non » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 204).

## **Métacognition**

« La métacognition est le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage. Elle comprend trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 204).

## **Pratique**

Une pratique est la mise en application de manières de procéder (Legendre, 1993). Ces pratiques sont influencées par différents courants théoriques comme le socioconstructivisme, le cognitivisme, la psychologie cognitive, le béhaviorisme... La notion de pratiques de l'enseignement est très large ; elle peut être définie en tenant compte de différents facteurs : les intentions poursuivies, les actions posées, les approches sous-jacentes, les attitudes adoptées et les effets escomptés (Lafortune et Fennema, 2003).

## **Questionnement philosophique**

Le questionnement philosophique renvoie au processus de recherche. Il s'alimente au doute et à la curiosité. Il réfère à des concepts ouverts issus de divers champs de la philosophie, notamment la métaphysique, la logique et l'éthique. Les questions porteuses de sens philosophique sont celles qui questionnent les concepts ; qui s'élaborent autour des causes et des conséquences ; qui remettent en question les acquis, les traditions, les préjugés ; qui justifient les points de vue ; qui recherchent des critères, des nuances ou des relations entre les concepts ; qui servent à transformer une perspective ou qui tendent vers une catégorisation des règles, des droits et des devoirs (Daniel et Lafortune, 2004 ; Daniel, à paraître).

## **Socioconstructivisme**

« Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage issue d'une conception constructiviste où l'apprentissage est vu comme un processus social et interpersonnel (Vygotsky, 1978). Ces interactions contribuent à ébranler les conceptions, à susciter des conflits sociocognitifs et à amener à justifier les interprétations » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 206).

## **Travail en équipe-cycle**

Le travail en équipe-cycle est une activité permettant de coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle et à exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre et des actions à poser (Lafortune, 2004a).

## Bibliographie

- DANIEL, M.-F. (à paraître). *L'apprentissage d'une pensée critique au fil des semaines*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- DANIEL, M.-F. et L. LAFORTUNE (2004). « Questionnement et dialogue philosophiques en équipe-cycle et avec des élèves », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 289-310.
- LAFORTUNE, L., avec la collaboration de Stéphane Cyr et Bernard Massé (2004a). *Travail en équipe-cycle : réflexions et actions*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2004b). « Entretiens d'accompagnement : sens et stratégies », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 195-208.
- LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.
- LAFORTUNE, L. et E. FENNEMA (2003). « Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 29-57.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LECLERC, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, coll. « Chronique sociale ».





---

# Notices biographiques

**Stéphane Cyr**, Ph. D., est professeur de didactique des mathématiques au département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal. Il a enseigné pendant près de sept ans les mathématiques à l'école secondaire. Depuis qu'il est professeur à l'université, il s'intéresse au développement du raisonnement déductif chez les enfants ainsi qu'à l'évaluation des compétences mathématiques au primaire. Il est également membre du Centre interuniversitaire Paul-Gérin-Lajoie de développement international en éducation (CIPGL) à titre de consultant pour la formation des professeurs de didactique des mathématiques en Guinée.

[cyr.stephane@uqam.ca](mailto:cyr.stephane@uqam.ca)

**Marie-France Daniel**, Ph. D. en philosophie, est professeure agrégée à l'Université de Montréal et chercheure au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE). Depuis 1995, ses travaux de recherche concernent l'approche de Philosophie pour enfants, le concept de coopération dans la classe et le processus d'apprentissage d'une pensée critique chez les élèves du primaire. Depuis quelques années, elle étudie plus

particulièrement la prévention de la violence chez les enfants du préscolaire. Ce faisant, elle se penche sur les représentations sociales de la violence et des émotions que se font les enfants de 5 et 6 ans.

marie-france.daniel@umontreal.ca

**Pierre-André Doudin**, docteur en psychologie, est actuellement professeur à l'Université de Lausanne (Suisse), chargé de cours à l'Université de Genève et professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne où il est répondant du domaine des sciences de l'éducation. Ses travaux portent sur l'intégration scolaire de l'enfant qui présente des troubles du comportement, de l'apprentissage et de la personnalité et sur la formation des enseignants et enseignantes.

pierre-andre.doudin@edu-vd.ch

pierre-andre.doudin@pse.unigo.ch

**Louise Lafortune**, Ph. D., est professeure (didactique des mathématiques) au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation) de l'UQTR et au CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation). Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage des mathématiques, sur la problématique Femmes et mathématiques, la pédagogie interculturelle et l'équité, et sur la philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques. Elle est auteure ou coauteure d'ouvrages comme : *Pour guider la métacognition* (Presses de l'Université du Québec, 2000), *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation* (Presses de l'Université du Québec, 2001), *Chères mathématiques* (Presses de l'Université du Québec, 2002). Elle est actuellement engagée dans des projets portant sur le travail d'équipe-cycle et sur l'accompagnement de l'actualisation de la réforme en éducation pour l'ensemble du Québec.

louise\_lafortune@uqtr.ca

**Daniel Martin** est professeur formateur et répondant du domaine « recherche » à la Haute École pédagogique de Lausanne (Suisse). Ses travaux portent sur la métacognition, la formation des enseignants par la recherche, les difficultés d'apprentissage, la prévention de l'échec scolaire et les dispositifs de formation des enseignants.

daniel.martin@dfj.vd.ch

**Bernard Massé** a enseigné au Département de mathématiques du Cégep régional de Lanaudière, campus de Joliette, pendant 34 ans. Il a collaboré au projet *Les maths, les sciences, les technologies, Pourquoi pas ?* subventionné par le ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (Québec). Il est coauteur de *Chères mathématiques* (Presses de l'Université du Québec, 2002). Il est également collaborateur au CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation).

masb@videotron.ca

**Jean Moreau**, docteur en sciences, est chef de projet de recherches à l'Unité de recherches en système de pilotage au Département de la formation et de la jeunesse (Lausanne). Ses travaux portent, d'une part, sur le traitement des données en sciences humaines et plus particulièrement sur l'analyse de données structurées et, d'autre part, sur l'étude des systèmes scolaires et des compétences des élèves.

jean.moreau@rect.unil.ch

**Jeanne Richer** cumule une expérience d'enseignement en milieu universitaire et collégial. Enseignante depuis 1986 au Département des arts plastiques et de design d'intérieur du Cégep de Trois-Rivières, elle dirige présentement une recherche collaborative subventionnée par le programme d'aide à la recherche en enseignement et apprentissage (PAREA). Ses intérêts de recherches concernent l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), particulièrement dans un contexte de soutien à l'apprentissage et de développement de la métacognition.

jeanne.richer@cegeptr.qc.ca

## Dans la collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

---

### **Travailler en équipe-cycle**

entre collègues d'une école  
*Sous la direction de Louise Lafortune*  
2004, ISBN 2-7605-1313-0, 336 pages

### **La prévention du suicide à l'école**

*Sous la direction de Ghyslain Parent  
et Denis Rhéaume*  
2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

### **Les émotions à l'école**

*Sous la direction de Louise Lafortune,  
Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock  
et Francisco Pons*  
2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

### **L'accompagnement en éducation**

Un soutien au renouvellement des pratiques  
*Sous la direction de Monique L'Hostie  
et Louis-Philippe Boucher*  
2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

### **Constructivisme**

Choix contemporains  
*Sous la direction de  
Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra*  
2004, ISBN 2-7605-1280-0, 338 pages

### **La pédagogie de l'inclusion scolaire**

*Sous la direction de Nadia Rousseau  
et Stéphanie Bélanger*  
2004, ISBN 2-7605-1272-X, 430 pages

### **Femmes et maths, sciences et technos**

*Sous la direction de Louise Lafortune  
et Claudie Solar*  
2003, ISBN 2-7605-1252-5, 288 pages

### **Chères mathématiques**

Susciter l'expression des émotions  
en mathématiques  
*Louise Lafortune et Bernard Massé  
avec la collaboration de Serge Lafortune*  
2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

### **Les cycles d'apprentissage**

Une autre organisation du travail  
pour combattre l'échec scolaire  
*Philippe Perrenoud*  
2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

### **Les enjeux de la supervision pédagogique des stages**

*Sous la direction de Marc Boutet  
et Nadia Rousseau*  
2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

### **Accompagnement socioconstructiviste**

Pour s'approprier une réforme  
en éducation  
*Louise Lafortune et Colette Deaudelin*  
2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

### **L'école alternative et la réforme en éducation**

Continuité ou changement ?  
*Sous la direction de Richard Pallascio  
et Nicole Beaudry*  
2000, ISBN 2-7605-1115-4, 208 pages

### **Pour guider la métacognition**

*Louise Lafortune, Suzanne Jacob  
et Danièle Hébert*  
2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages