

# Formation continue, recherche et partenariat

Pour construire la collaboration  
entre l'université et le milieu scolaire

Collection  
ÉDUCATION-RECHERCHE

*Sous la direction de*  
CAROL LANDRY  
CÉLINE GARANT



Presses  
de l'Université  
du Québec





## Collection ÉDUCATION-RECHERCHE

Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation. Conséquemment, la collection Éducation-Recherche des Presses de l'Université du Québec offre un lieu de présentation des plus récents résultats de recherche dans le domaine de l'éducation. Respectant les critères de scientificité des revues arbitrées, cette collection offre l'occasion aux chercheuses et chercheurs de présenter l'état des connaissances dans leurs domaines ou encore de diriger un numéro thématique sur un sujet d'intérêt.

La collection Éducation-Recherche est dirigée par Nadia Rousseau, forte d'une grande expérience de recherche et de transfert des connaissances et très active dans la valorisation des résultats de la recherche.

**Formation continue,  
recherche  
et partenariat**

## Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399

Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca

Internet : www.puq.ca

### *Diffusion/Distribution :*

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7  
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE** AFPU-D – Association française des Presses d'université  
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99
- BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 736 68 47
- SUISSE** Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



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 ».

# Formation continue, recherche et partenariat

Pour construire la collaboration  
entre l'université et le milieu scolaire

*Sous la direction de*  
CAROL LANDRY  
CÉLINE GARANT



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque  
et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

Formation continue, recherche et partenariat :  
pour construire la collaboration entre l'université et le milieu scolaire

(Collection Éducation-recherche ; 33)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3748-4

1. Enseignants – Formation en cours d'emploi – Québec (Province). 2. Personnel scolaire – Formation en cours d'emploi – Québec (Province). 3. Coopération université-école – Québec (Province). 4. Mentorat en éducation – Québec (Province). I. Landry, Carol. II. Garant, Céline. III. Collection : Collection Éducation-recherche ; 33.

LB1731.F673 2013      370.071'1714      C2013-940437-6

Les Presses de l'Université du Québec  
reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada  
par l'entremise du Fonds du livre du Canada  
et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement  
des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

*Conception graphique*

**Richard Hodgson**

*Mise en pages*

**Info 1000 mots**

**Dépôt légal : 3<sup>e</sup> trimestre 2013**

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

**© 2013 – Presses de l'Université du Québec**

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

Imprimé au Canada

## TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	<b>Vers la coconstruction d'une véritable formation continue du personnel scolaire . . . . .</b>	<b>1</b>
	<i>Carol Landry</i>	
<b>Chapitre 1</b>	<b>Le programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire : genèse, bilan et perspectives . . . . .</b>	<b>7</b>
	<i>Carol Landry et Marie-Josée Larocque</i>	
1.	Des responsabilités partagées en matière de formation continue du personnel scolaire . . . . .	9
2.	Genèse, contexte et orientations du programme de formation continue du personnel scolaire . . . . .	11
2.1.	Genèse et contexte du programme . . . . .	11
2.2.	Orientations et modalités du programme . . . . .	13
3.	Bilan du programme . . . . .	14
3.1.	Bilan statistique . . . . .	15
3.2.	Orientations de l'objet et du dispositif de formation-recherche . . . . .	19
3.3.	Point de vue des partenaires . . . . .	25
4.	Prospectives . . . . .	26
	Conclusion . . . . .	27
	Références . . . . .	28
<b>Chapitre 2</b>	<b>Le partenariat en éducation et en formation : des formes de collaboration à l'espace partenarial . . . . .</b>	<b>31</b>
	<i>Carol Landry</i>	
1.	Le partenariat : étymologie et pratiques . . . . .	34
1.1.	L'étymologie du partenariat . . . . .	34

1.2. Le partenariat dans le champ de l'éducation et de la formation. . . . .	35
1.3. Le partenariat et la recherche en éducation et en formation. . . . .	38
1.4. Deux principaux types de partenariat . . . . .	41
2. Vers une conceptualisation du partenariat en éducation et en formation. . . . .	43
2.1. Le partenariat comme une des formes de collaboration . . . . .	44
2.2. L'espace partenarial: zones et dynamiques. . . . .	48
Conclusion et enjeux . . . . .	54
Références . . . . .	56

**Chapitre 3 Une recherche-action-formation en communauté de pratique: un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. . . . .** 63

*Monique L'Hostie, Nicole Monney et Sophie Nadeau-Tremblay*

1. Le contexte . . . . .	65
1.1. Un regard critique sur la formation continue destinée à des praticiens. . . . .	66
1.2. Des fondements pour recadrer la formation continue des praticiens . . . . .	66
1.3. Les orientations du ministère de l'Éducation pour la formation continue du personnel enseignant . . . . .	67
1.4. Une formation professionnalisante et émancipatrice. . . . .	67
2. Le projet en partenariat . . . . .	68
2.1. Une recherche-action-formation . . . . .	68
2.2. Le praticien, l'action en situation et la pratique réflexive: des fondements théoriques pour interpréter l'agir des enseignants associés. . . . .	69
2.3. Les acteurs du milieu scolaire et du milieu universitaire: des préoccupations et des buts partagés. . . . .	70
2.4. Les trois dispositifs de formation . . . . .	70
3. Des résultats. . . . .	73

3.1. L'analyse d'un cas . . . . .	73
3.2. Une analyse de cas multiples. . . . .	76
3.3. L'apport du chercheur accompagnateur . . . . .	82
3.4. Les principales retombées du dispositif de groupe de codéveloppement professionnel accompagné . . . . .	84
4. Un partenariat porteur . . . . .	84
4.1. Quelques caractéristiques d'un partenariat porteur. . . . .	85
4.2. Les partenariats institutionnels antérieurs: une force pour de nouveaux projets. . . . .	87
Conclusion. . . . .	89
Références . . . . .	90

<b>Chapitre 4 La création d'un microprogramme en conseillanc e pédagogique: une expérience de partenariat . . . . .</b>	<b>93</b>
<i>Louise Royal, Brigitte Gagnon et Nathalie Ménard</i>	
1. La problématique et l'objectif du projet. . . . .	96
2. Les fondements . . . . .	98
2.1. Les cibles de formation: des savoirs de conseillanc e . . . . .	98
2.2. Le parcours de professionnalisation. . . . .	100
3. Le dispositif de partenariat et la démarche d'élaboration de la formation . . . . .	102
3.1. Le dispositif de partenariat entre les établissements scolaires et le milieu universitaire . . . . .	102
3.2. La démarche d'élaboration de la formation . . . . .	105
4. Les constats au terme du projet . . . . .	106
4.1. Des contributions. . . . .	106
4.2. Des retombées . . . . .	107
Conclusion. . . . .	108
Annexe 1 . . . . .	110
Annexe 2 . . . . .	111
Références . . . . .	112

<b>Chapitre 5</b>	<b>Développer une posture d'accompagnement en conseilance pédagogique : quelques indices de changement</b> . . . . .	115
	<i>Jeannette LeBlanc, Marie-Josée Dumoulin, Céline Garant et Hélène Larouche</i>	
1.	Établissement d'un partenariat . . . . .	117
1.1.	Dimension organisationnelle du partenariat . . . . .	117
1.2.	Dimension relationnelle du partenariat . . . . .	118
2.	Déroulement de la démarche de formation « accompagnante » . . . . .	118
3.	Coconstruction entre chercheurs et praticiens : une recherche-action-formation . . . . .	119
3.1.	Ancrage de la recherche-action-formation aux situations authentiques d'accompagnement . . . . .	120
3.2.	Ancrage de la recherche-action-formation aux fondements de la relation coopérative . . . . .	121
3.3.	Ancrage de la recherche-action-formation au concept de changement . . . . .	124
4.	Considérations méthodologiques . . . . .	125
4.1.	Contexte de réalisation de la recherche-action-formation . . . . .	126
4.2.	Démarche de collecte et d'analyse des données . . . . .	127
5.	Résultats à mi-parcours . . . . .	128
	Conclusion . . . . .	133
	Références . . . . .	134

<b>Chapitre 6</b>	<b>Un projet de mentorat réciproque pour les enseignants et les futurs enseignants placés dans un contexte de partenariat université-milieu scolaire</b> . . . . .	139
	<i>Martine Peters, Carole Raby, Sylvie Fontaine et Chantale Poirier</i>	
1.	L'insuffisance de formation des enseignants en technopédagogie . . . . .	142
1.1.	Le besoin d'expérience pratique pour les futurs enseignants . . . . .	143
1.2.	La mise en place d'un partenariat et du mentorat réciproque . . . . .	143

2. Le développement d'un programme de formation de mentorat réciproque . . . . .	144
2.1. Le mentorat inversé. . . . .	146
2.2. Le mentorat réciproque . . . . .	147
3. Le projet de mentorat réciproque MERCAT et ses objectifs . . . . .	148
3.1. Le projet MERCAT . . . . .	148
3.2. Les objectifs du projet MERCAT . . . . .	149
4. Considérations méthodologiques . . . . .	149
4.1. Les participants . . . . .	149
4.2. La collecte et l'analyse des données . . . . .	150
5. Bénéfices et pouvoir décisionnel tels que perçus par les participants . . . . .	153
5.1. Les futurs enseignants et les bénéfices de la relation de mentorat réciproque . . . . .	153
5.2. Les futurs enseignants et le degré de pouvoir décisionnel tel que perçu par les acteurs . . . . .	155
5.3. Les enseignants en exercice et les bénéfices du mentorat réciproque . . . . .	157
5.4. Le pouvoir décisionnel détenu par les enseignants en exercice tel que perçu par les acteurs . . . . .	159
Conclusion. . . . .	161
Références . . . . .	163

<i>Conclusion</i> <b>La formation-recherche dans l'espace partenarial: quelles compétences pour les chercheurs?</b> . . . . .	169
<i>Carol Landry</i>	
1. Quelques caractéristiques fondamentales des projets de formation-recherche . . . . .	171
2. Quelles sont les compétences nécessaires aux chercheurs dans l'espace partenarial? . . . . .	174
Références . . . . .	178
<b>Notices biographiques</b> . . . . .	179



**INTRODUCTION**

**Vers la coconstruction  
d'une véritable formation continue  
du personnel scolaire**

---

*Carol Landry*



Sous l'égide du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), au printemps 2009 se tenait le premier concours du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (Chantier 7). Ce programme a pour finalité de soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation réalisés en partenariat avec le milieu scolaire. Les projets de formation soumis peuvent également prendre la forme de recherche-action, de recherche collaborative, pour autant qu'ils aient comme finalité le développement d'activités de formation continue ayant un lien avec divers plans d'action et des orientations du Ministère. Depuis son lancement, le jury du Programme a accepté de subventionner plus d'une centaine de projets.

En mai 2011, lors du 79<sup>e</sup> Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) aux universités de Sherbrooke et de Bishop, un colloque fut organisé sous la responsabilité conjointe de Carol Landry de l'Université Laval et de Michel Beaudoin de l'Université du Québec en Outaouais. Ce colloque donna l'occasion de réunir douze professeurs-chercheurs récipiendaires d'une subvention et leurs partenaires, autour d'une thématique transversale à tous les projets acceptés : le partenariat université-milieu scolaire. Cette rencontre permet de jeter un regard analytique et critique sur cette dimension, et ce, au-delà des contenus de formation abordés par chacun des projets. Toutes les conférences furent enregistrées sur bande vidéo et peuvent être visionnées sur le site de l'Université de Sherbrooke<sup>1</sup>.

  la suite du colloque, quelques chercheurs volontaires ont décidé de publier ce collectif de six chapitres, comportant deux parties principales. Il réunit d'abord deux chapitres qui permettent de mieux comprendre les origines du Programme et d'en tracer un premier bilan, en prenant en compte les principaux fondements de la formation continue du personnel scolaire et du partenariat en éducation et en formation. La seconde partie comporte quatre chapitres décrivant des expériences spécifiques de formation-recherche ainsi que certains résultats issus de ce programme de formation continue. Ces chapitres font notamment ressortir les principales conditions de développement, d'accompagnement et de transformation des compétences du personnel enseignant, de conseillers pédagogiques et de professionnels associés à des projets, dans un contexte de partenariat entre l'université et des milieux scolaires.

Le premier chapitre, rédigé par Carol Landry et Marie-Josée Larocque et intitulé « Le programme de soutien   la formation continue du personnel scolaire : genèse, bilan et prospectives », décrit et analyse les principaux

---

1. <<http://www.usherbrooke.ca/carrefour/archives/archives-des-conferences/2011/acfas-2011>>.

éléments de contexte qui président au développement du Programme. Rappelant d'abord les principales responsabilités du MELS et de ses partenaires en matière de formation continue du personnel scolaire, ce chapitre rapporte aussi les différents travaux qui ont précédé la mise sur pied du Chantier 7. Par la suite, un bilan des projets financés de 2009 à 2011 permet d'en cerner l'ampleur, l'étendue et la diversité dans toutes les universités au Québec. De plus, une analyse approfondie d'un échantillon de projets débouche sur l'identification des principaux types de formation et des principales orientations méthodologiques mises de l'avant dans un contexte de partenariat avec le milieu scolaire. Cette analyse donne finalement lieu au déploiement d'une typologie des formes de projets de formation continue.

Sous la plume de Carol Landry, le chapitre 2, intitulé «Le partenariat en éducation et en formation: des formes de collaboration à l'espace partenarial», examine dans un premier temps la littérature scientifique récente et les différentes pratiques à propos des multiples formes de collaboration en éducation, dont le partenariat. La seconde partie du chapitre, inspirée principalement par les recherches de l'auteur, constitue un essai de théorisation de «l'espace partenarial» dont la dynamique interactive se décline en trois zones, soit la zone interorganisationnelle, la zone interpersonnelle et la zone interface nommée l'agora. Cette contribution permet de mieux situer et de comprendre les différentes conceptions et pratiques du partenariat en matière de formation continue du personnel scolaire qui parcourent les chapitres du collectif.

Le chapitre 3, piloté par Monique L'Hostie, Nicole Monney et Sophie Nadeau-Tremblay, porte le titre «Une recherche-action-formation en communauté de pratique: un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés». Forte de la culture de collaboration de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, une équipe université-milieu a conçu un projet novateur dédié à des enseignants associés qui accueillent et forment des stagiaires en milieu scolaire. Ce projet novateur rompt avec les modes traditionnels de la formation continue et préconise plutôt un travail qui se réalise en communauté de pratique avec le concours de chercheurs universitaires. Ce travail collectif porte plus spécifiquement sur les stratégies d'accueil et d'encadrement favorisées par les enseignants associés en situation de stage. Ce chapitre explicite et justifie la stratégie de recherche-action-formation mise en place autour de trois dispositifs de formation: le groupe de codéveloppement professionnel accompagné, la communauté de pratique en réseau et le groupe d'analyse collective des pratiques. Par la suite, certains résultats sont présentés et finalement quelques invariants d'un «partenariat porteur» sont énoncés et explicités en fonction de partenariats antérieurs.

Les chapitres 4 et 5 portent sur la formation continue des conseillers pédagogiques (CP) sous la direction de deux équipes de professeures de l'Université de Sherbrooke, en collaboration avec quelques commissions scolaires. Le chapitre 4, intitulé « La création d'un microprogramme en conseillances pédagogiques : une expérience de partenariat », est écrit par Louise Royal, Brigitte Gagnon et Nathalie Ménard. Le texte poursuit l'objectif de présenter la démarche de conception, d'expérimentation et de validation d'un microprogramme s'adressant aux CP et de montrer en quoi le partenariat établi avec le milieu de la pratique a soutenu cette démarche. Après avoir justifié la problématique et élaboré le cadre théorique, notamment à propos des savoirs de conseillances, les auteures s'attardent à décrire la démarche de recherche collaborative et le dispositif de formation en partenariat qui l'accompagne. Par la suite, certains résultats sont examinés afin de mettre en évidence les contributions respectives des partenaires ayant concouru à l'atteinte des objectifs de départ. Enfin, les retombées observées pour chacun des partenaires sont également abordées.

Le chapitre 5 représente une expérience originale de formation à l'accompagnement des conseillers pédagogiques. Jeannette LeBlanc, Marie-Josée Dumoulin, Céline Garant et Hélène Larouche ont contribué à l'écriture de ce chapitre portant le titre « Développer une posture d'accompagnement en conseillances pédagogiques : quelques indices de changement ». Afin de favoriser l'émergence d'une « posture d'accompagnement » dans l'exercice de la conseillances pédagogiques, les auteures et leurs partenaires du milieu scolaire ont mis en place une recherche-action-formation qui préconise l'adoption d'une posture d'accompagnement inspirée d'un paradigme de l'incertitude, exigeant de penser autrement l'autorité, l'expertise et la relation. Il s'agit de passer d'une culture de la verticalité à une culture de l'horizontalité ou de passer d'une structure de relation de pression ou de service à une structure de relation de coopération. Le chapitre présente les principaux fondements en cause ainsi que l'expérience vécue par les CP dans leur confrontation avec la posture d'accompagnement dans un contexte où les dimensions organisationnelle et relationnelle du partenariat prennent toute leur place. L'analyse des données par catégorisation émergente a permis de dégager quelques indices de changement vers la posture recherchée.

Enfin, le dernier chapitre, codirigé par Martine Peters, Carole Raby, Sylvie Fontaine et Chantale Poirier, porte le titre de « Un projet de mentorat réciproque pour les enseignants et les futurs enseignants placés dans un contexte de partenariat université-milieu scolaire ». Ce chapitre porte sur le programme de formation MERCAT (mentorat réciproque, communauté d'apprentissage et technopédagogie) dans le cadre où s'est vécu le partenariat entre l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et trois

commissions scolaires. Après avoir dressé un portrait de la problématique, les auteures élaborent leur cadre théorique en s'appuyant sur le concept de « mentorat ». Les résultats de la recherche décrivent plus spécifiquement les bénéfices perçus par les participants au regard de la relation d'entraide et de partage vécue ainsi qu'au regard de leurs perceptions du degré de contrôle exercé sur cette relation. Finalement, quelques leçons sont tirées du projet MERCAT, notamment à propos du fonctionnement des relations mentoriales.

En guise de conclusion, Carol Landry explore, en s'inspirant des différents chapitres de cet ouvrage et des autres projets du Chantier 7 en renouvellement, les compétences déployées par les chercheurs dans le cadre d'une formation-recherche dans un espace partenarial. Premièrement, en guise de synthèse, il fait ressortir que les projets de formation-recherche issus du Chantier 7 poursuivent particulièrement trois finalités : le développement de savoirs actionnables, le développement professionnel et le développement organisationnel. Deuxièmement, et à titre d'hypothèse, il avance que les compétences déployées par les chercheurs dans l'espace partenarial sont mobilisées en prenant en compte la dynamique entre trois types de rapports, soit le rapport à l'autre, le rapport au savoir et le rapport aux résultats. Somme toute, une synthèse de ces trois types de rapports peut s'exprimer par la formulation d'une compétence clé à développer, c'est-à-dire la capacité des chercheurs à agir et à interagir en contexte avec des partenaires.

CHAPITRE

1

**Le programme de soutien  
à la formation continue  
du personnel scolaire**

**Genèse, bilan et perspectives**

*Carol Landry et Marie-Josée Larocque<sup>1</sup>*

---

1. Les deux responsables de ce chapitre ont été membres du jury du Chantier 7 et font maintenant partie du Comité de suivi.

## RÉSUMÉ

*Le premier chapitre de cet ouvrage repose essentiellement sur une analyse du développement et de la mise en œuvre des premiers projets du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (Chantier 7), qui réunit les auteurs de ce collectif. Nous rappellerons d'abord les responsabilités du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et de ses partenaires relativement à la formation continue du personnel scolaire. Dans un deuxième temps, nous en ferons la genèse, mettant en évidence les divers travaux en la matière qui ont eu lieu avant 2009, notamment ceux déposés à la Table de concertation MELS-Universités sur la formation à l'enseignement. Par la suite, un bilan du Programme sera présenté depuis sa mise en œuvre en 2009 jusqu'au printemps 2011. Nous procéderons ainsi à une analyse de contenu des projets financés afin de faire ressortir le nombre de projets subventionnés, les commissions scolaires participantes de même que les ordres d'enseignement et les catégories de personnel visés par les projets. De plus, sur un échantillon de certains projets, nous identifierons les principaux types de formation mis de l'avant ainsi que les principales orientations méthodologiques de formation et de recherche proposées par les universitaires dans un contexte de partenariat avec le milieu scolaire. Cette analyse donnera lieu au déploiement d'une typologie des formes de projets de formation continue. Finalement, à partir d'une consultation effectuée en 2010 auprès des principaux partenaires concernés, l'adhésion de ces derniers aux finalités du programme sera mise en évidence de façon à démontrer l'importance du partenariat, en matière de formation continue, entre les universités et le milieu scolaire. Enfin, quelques éléments de perspectives seront abordés afin de maximiser les retombées du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire.*

## **1. DES RESPONSABILITÉS PARTAGÉES EN MATIÈRE DE FORMATION CONTINUE DU PERSONNEL SCOLAIRE**

Rappelons d'abord les principales responsabilités du MELS et de ses partenaires en matière de formation continue du personnel scolaire. Nous observons que les responsabilités sont variables selon les corps d'emploi. Lorsqu'il s'agit de professions sous la gouverne d'un ordre professionnel, la formation initiale ou la formation préparant à l'exercice est balisée par des normes précises en vertu du mandat de protection du public confié à l'ordre. Cette dimension demeure l'objectif principal de l'ensemble législatif proposé depuis l'adoption, dans les années 1970, du Code des professions et des lois professionnelles. L'ordre professionnel vérifie la compétence de ses membres au moment de leur admission à l'ordre et leur délivre un permis d'exercice. Le législateur a aussi attribué des responsabilités et des pouvoirs à chaque ordre professionnel en matière de formation continue. Celle-ci peut être facultative, obligatoire, elle peut comporter des conditions ou des activités de formation prédéterminées ou non. En vertu des exigences et des conditions de formation continue édictées dans un règlement intégré au Code des professions, les ordres surveillent la compétence de leurs membres dans l'exercice de leurs activités professionnelles. En l'absence d'ordre professionnel, l'employeur (commission scolaire, établissement privé) et le professionnel (conseiller pédagogique, par exemple) ont des responsabilités partagées. Il en est de même pour la formation continue des directions d'établissement d'enseignement. En effet, selon le dernier document d'orientation produit par le Gouvernement du Québec (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008), « la professionnalisation de la direction résulte d'une responsabilité assumée et partagée entre l'individu, son organisation, les institutions de formation, les associations professionnelles et le Ministère » (p. 23).

En ce qui concerne le personnel enseignant, c'est la Loi sur l'instruction publique (LIP)<sup>2</sup> et le Règlement sur les autorisations d'enseigner qui encadrent la formation. Le MELS joue en quelque sorte le rôle d'un ordre professionnel pour la formation initiale. En formation continue, le perfectionnement professionnel relève avant tout de la responsabilité même de l'enseignant, qui a le devoir de « prendre les mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (LIP, art. 22, alinéa 6).

---

2. <[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)>.

D'ailleurs, dès la formation initiale du futur enseignant, sur les douze compétences professionnelles qu'il doit développer lors de son programme de quatre ans, une compétence spécifique y est dédiée. En effet, les orientations ministérielles de 2001 prévoient qu'au terme de sa formation, le futur enseignant devra être capable de « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001, p. 124). Il devra pouvoir établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles, réfléchir sur sa pratique et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action, mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement ainsi que faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.

De même, pour que l'enseignant puisse s'engager pleinement dans une démarche de formation continue, la direction de l'établissement a un rôle important à jouer et un pouvoir d'initiative à exercer. En effet, la direction de l'école, après consultation de son conseil d'établissement, « voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant » (LIP, art. 96.21). La direction doit faire part à la commission scolaire des besoins de formation du personnel de son école. Ainsi, la formation continue du personnel enseignant est de la responsabilité de la direction de l'école qui, sous l'autorité de la commission scolaire, « assure la qualité des services éducatifs dispensés » (LIP, art. 96.12).

Dans ce cadre législatif, le rôle du MELS en matière de formation continue en est un d'orientation pour favoriser la mise à jour des compétences professionnelles des enseignants. Il a ainsi adopté, en 1999, une politique ayant pour titre *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Il définit ainsi la formation continue comme « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (MEQ, 1999, p. 11). Le rôle du MELS en est également un de soutien afin de favoriser le développement des compétences professionnelles tout au long de la carrière enseignante. C'est ce qui justifie la mise en place du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (Chantier 7). Ce programme s'inscrit dans la foulée de deux autres programmes spécifiques du MELS, soit le Programme de recherche

sur la persévérance et la réussite scolaire<sup>3</sup> et le Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire et sociale<sup>4</sup>, qui ciblent le développement de connaissances et les changements de pratique, notamment en favorisant la collaboration et le partenariat entre les chercheurs du monde universitaire et les praticiens du milieu scolaire.

Ce choix politique semble être une tendance de la formation continue des enseignants qui se confirme dans plusieurs pays, selon l'analyse faite par Solar (2001, p. 41).

On peut observer l'existence d'un modèle mixte où le ministère de l'Éducation assume un important rôle de leadership dans l'encouragement et la mise en place des actions de formation par lesquelles les volontés de changement vont se concrétiser, mais aussi l'existence d'un soutien ciblé aux besoins reconnus par les personnels des établissements scolaires dans l'exercice collectif de leur fonction.

## **2. GENÈSE, CONTEXTE ET ORIENTATIONS DU PROGRAMME DE FORMATION CONTINUE DU PERSONNEL SCOLAIRE**

Avant d'aborder comme telle la mise en œuvre du Chantier 7, il importe de rappeler certains éléments qui ont mené à l'élaboration de ce programme, sa genèse, en quelque sorte.

### **2.1. GENÈSE ET CONTEXTE DU PROGRAMME**

Après la publication des orientations ministérielles en matière de formation continue, en 1999, et dans le contexte de la réforme de l'éducation québécoise, l'importance de la formation continue du personnel enseignant a été réitérée par plusieurs acteurs concernés par la question. Deux avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2000, 2004) ont été publiés. Le COFPE y a affirmé la nécessité de valoriser la formation continue du personnel enseignant et de mettre en place des outils collectifs de développement professionnel. Il a recommandé au milieu scolaire de mieux aménager l'organisation du travail enseignant et aux universités de mieux adapter leur modèle de formation aux besoins du personnel enseignant.

---

3. <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/index.asp?page=programmes\\_prprs](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/index.asp?page=programmes_prprs)>.

4. <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/rechercheetdev/rechercheetdev.html>>.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a également publié un avis (2004) qui militait pour une véritable prise en charge du développement professionnel par les enseignants eux-mêmes. Selon le CSE, c'est à eux que revient le rôle d'identifier leurs besoins de formation, et ce, dans un plan individuel et collectif de formation continue.

En 2005, les universités ont pris acte de ces recommandations et ont fait un bilan de leur situation. L'avis du Comité des études de l'ADEREQ (2005) mérite de s'y attarder, car y sont faits des constats lucides sur l'offre de formation continue dans les universités. Ainsi, le Comité des études affirme que les universités, depuis les années 1970-1980, ont placé l'essentiel de leurs efforts en formation initiale, au détriment de la formation continue. Pour le Comité des études, un certain désintérêt des enseignants à suivre des cours universitaires, allié à des conditions de travail et de vie peu propices au perfectionnement, est survenu au moment où une nouvelle échelle salariale unique est entrée en vigueur dans les conventions du personnel enseignant. Bref, malgré une complexification de la profession enseignante, le Comité a noté une baisse importante des taux de fréquentation des programmes universitaires de formation continue dans les années 1990-2000.

Pour faire face à cette situation, le Comité des études de l'ADEREQ suggère de diversifier les modalités de formation continue et de mettre en place des dispositifs de formation non créditée, de développer des plans d'accompagnement, de mieux reconnaître les acquis d'expérience des enseignants et d'encourager ceux-ci à participer à des recherches collaboratives. Il recommande également aux commissions scolaires de favoriser les formations de 2<sup>e</sup> cycle, de reconnaître les activités non créditées, et il propose au MELS de revoir le financement des activités de formation universitaire pour couvrir la formation non créditée des enseignants. Ce rapport, comme les précédents, s'appuyait notamment sur un certain nombre de critiques provenant de recherches québécoises sur la formation continue des enseignants (Boucher et L'Hostie, 1997 ; Lessard, 1991).

En 2007, la Table de concertation MELS-Universités sur la formation à l'enseignement poursuit la réflexion, notamment à la lumière de la mise en place des activités régionales de formation continue suscitées par l'arrivée, dans les écoles québécoises, du nouveau programme d'éthique et de culture religieuse et du programme de sciences et technologie. Dans un avis (Table de concertation MELS-Universités sur la formation à l'enseignement, 2007), la Table souligne l'importance de voir les universités retrouver un rôle de premier plan en formation continue et de développer une expertise régionale en la matière. L'avis propose par ailleurs de créer un fonds spécial

pour la formation continue, d'établir des ententes de formation avec les commissions scolaires et de favoriser, dans les universités, des offres de formation souples et adaptées aux besoins du personnel scolaire.

Tous ces travaux inspireront, au moment où auront lieu d'importants réinvestissements dans le réseau de l'enseignement supérieur, le choix du gouvernement de favoriser la mise en place d'un programme de soutien financier pour permettre aux universités de développer des activités de formation continue destinées à l'ensemble du personnel scolaire. En effet, parmi sept chantiers identifiés pour faire l'objet de travaux soutenus par le MELS, une allocation annuelle de 2,5 M\$ est réservée pour la mise en place du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire.

## **2.2. ORIENTATIONS ET MODALITÉS DU PROGRAMME**

Ce programme s'adresse aux universités intéressées à développer et à mettre en œuvre des projets de formation destinée au personnel scolaire, c'est-à-dire au personnel enseignant, aux directions d'établissements scolaires, au personnel professionnel et aux conseillers pédagogiques de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ou secondaire. Les projets, d'une durée variable de deux à trois ans<sup>5</sup>, peuvent se dérouler tant dans le réseau public que privé, tant au secteur des jeunes qu'à celui des adultes, que ce soit en formation professionnelle ou en formation générale. L'objet de formation est choisi par le responsable universitaire en collaboration avec ses collègues et ses partenaires du milieu scolaire, mais le Programme prévoit privilégier plus particulièrement les projets devant être réalisés dans des domaines jugés prioritaires et ayant un lien avec les plans d'action et les orientations du MELS. Cette orientation se manifeste d'ailleurs dans les critères d'évaluation des projets.

En 2008, des balises sont transmises à la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ). Les projets doivent être soumis en deux étapes : il faut d'abord fournir une lettre d'intention faisant la preuve d'un appui du milieu scolaire, puis soumettre le projet détaillé dûment accompagné d'une recommandation d'une table régionale de concertation ou de son équivalent. Durant les cinq premiers concours (2009-2011), le *Guide d'appel de projets*<sup>6</sup> du MELS ajoute que « les projets soumis pourront également prendre la forme de projets de recherche-

---

5. Lors des premiers concours, il était possible de présenter des projets d'une durée d'un an seulement. Cette possibilité, considérant les difficultés qu'elle posait, fut abandonnée dès le quatrième concours.

6. Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=994>>.

action, de recherche-formation ou de recherche collaborative, pour autant qu'ils aient comme finalité le développement d'activités de formation continue du personnel scolaire » (p. 4). Une somme maximale de 100 000\$ par projet, dont le renouvellement est possible à deux reprises, peut être allouée. Quant aux types d'activités de formation proposées à l'intérieur des projets, elles peuvent comporter des unités, créditées ou non, et prendre une variété de formes, par exemple des séminaires, des ateliers, des cours à distance ou en présence, et faire appel ou non aux technologies de l'information et de la communication. En s'ouvrant ainsi à la formation non créditée, le Programme vient répondre favorablement à différentes recommandations, notamment à celles du CSE (2004) et du Comité des études de l'ADEREQ (2005).

Les projets sont analysés et évalués, à chaque étape, par un jury composé d'au moins trois universitaires, d'un représentant du milieu scolaire et d'une personne du MELS. Les critères d'évaluation, explicités dans le *Guide d'appel de projets*, concernent essentiellement la qualité, la nature et la planification du projet soumis, les retombées escomptées sur les pratiques professionnelles du personnel scolaire visé par la formation et, élément incontournable du programme, la valeur du partenariat qui sous-tend le projet. Selon la vision définie par le Programme, le partenariat entre le milieu universitaire et le milieu scolaire doit s'instaurer dès la conception du projet et se poursuivre à chacune des étapes prévues : lettre d'intention, rédaction du projet, mise en œuvre du projet, évaluation de la formation et de la réalisation du projet et, le cas échéant, demande de renouvellement.

### **3. BILAN DU PROGRAMME**

Depuis sa mise en œuvre au printemps 2009, et ce, jusqu'au printemps 2011, le Programme a connu cinq concours. Nous dresserons ici un premier bilan en analysant d'abord certaines données statistiques provenant de ces concours<sup>7</sup>. Nous procéderons par la suite à une analyse thématique du contenu d'un échantillon de projets à propos des objets et des démarches de formation. Nous concluons cette section en faisant part des points de vue des partenaires sur le Programme à partir d'une consultation menée par le MELS à la suite des premiers concours (MELS, 2010).

---

7. Données internes produites par le personnel de la DFTPS, responsable de la gestion du Programme au MELS.

### 3.1. BILAN STATISTIQUE

À la suite des cinq premiers concours, il se dégage certaines observations. Nous constatons que 120 projets ont été soumis par une lettre d'intention et que 78 % des candidats ( $n = 94$ ) ont été autorisés à soumettre un projet détaillé. Finalement, après évaluation des projets détaillés, 75 ont été retenus, ce qui représente 80 % des projets admis. Ce taux de réussite est largement supérieur au « taux de financement » du FQRSC, qui était de 60 % dans les programmes de nouvelles subventions de recherche de 2011-2012. Par contre, si nous comparons le taux de réussite avec celui d'un programme de recherche « d'actions concertées » où le MELS est partenaire, le Programme de recherche sur la persévérance scolaire, l'écart s'agrandit davantage puisque seulement 41 % des projets y ont été financés<sup>8</sup>.

De plus, la moyenne de financement par projet varie très peu et se situe très près du 100 000 \$, somme maximale accordée par projet. À ce sujet, nous constatons que les sommes demandées par les responsables de projets sont habituellement accordées intégralement, à moins que le projet déposé ne respecte pas les critères de financement du Programme. Il s'agit sans aucun doute d'un aspect positif dudit programme si nous le comparons au financement habituellement accordé par les organismes de recherche tels que le FQRSC et le CRSH. En effet, ces derniers amputent souvent près du tiers des sommes demandées par les professeurs-chercheurs.

Les projets soumis proviennent de toutes les universités francophones et anglophones du Québec mais de façon fort variable, certaines universités ayant été particulièrement représentées. En fait, plus des trois quarts des projets financés se retrouvent dans cinq universités sur douze (Sherbrooke, Laval, UQAM, UQAC et UQO). Parmi ces cinq universités, une a d'ailleurs obtenu 25 % des projets financés. De plus, il est possible de constater qu'il semble y avoir un lien significatif entre les universités qui ont bénéficié le plus du Chantier 7 et celles qui ont développé, dans le passé, un « capital partenarial », selon l'expression avancée par Eddy (2010). C'est aussi ce que le chapitre de L'Hostie, Nadeau-Tremblay et Monney (chapitre 3 dans ce collectif) fait ressortir en mettant en valeur le partenariat développé depuis plusieurs années entre des professeurs-chercheurs de l'UQAC et différents types de personnels du milieu scolaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Mais au-delà des stratégies institutionnelles pour favoriser le partenariat, nous pouvons aussi avancer, en examinant notamment les deux premiers concours du Chantier 7, qu'une majorité des récipiendaires avaient déjà des projets de recherche ou de formation avec les milieux scolaires partenaires. Il faut peut-être voir, dans les stratégies

---

8. <<http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/fr/resultats-concours/resultats-concours.php>>.

individuelles de certains universitaires, une conception de la formation et de la recherche qui se traduit par travailler « avec » plutôt que « sur » les praticiens (Desgagné et Bednarz, 2005). Cette tendance de certains chercheurs à favoriser un paradigme, en privilégiant le travail de collaboration, a déjà été démontrée par d'autres chercheurs (Landry, Anadón et Gagnon, 1999; Portelance, Borges et Pharand, 2011).

Autre fait à signaler, les cinq universités qui se démarquent en nombre de projets se retrouvent autant dans les grands centres que dans les régions, même si les quatre grandes universités de l'Île de Montréal n'ont pas, considérant leur taille, soumis autant de projets que les autres universités. Tout compte fait, 16 régions administratives sur 17 comptent au moins une commission scolaire comme partenaire de l'un ou l'autre de ces projets. Plus précisément, 67 % ( $n = 48$ ) des 72 commissions scolaires du Québec et quelques établissements privés ont accepté que leur personnel participe à ce programme de soutien à la formation continue. Il est donc possible d'affirmer qu'après seulement deux ans de mise en œuvre, le Chantier 7 suscite beaucoup d'intérêt et une très large participation des principaux partenaires, des universités et des commissions scolaires du Québec.

Par ailleurs, nous constatons que le Programme vise la formation de différentes catégories de personnel scolaire, parmi lesquelles nous retrouvons évidemment des enseignants, mais aussi des conseillers pédagogiques, des directions d'écoles, des gestionnaires, des professionnels, etc. Le tableau 1.1 présente les différentes catégories de personnel scolaire visées par projet selon les deux premiers concours de 2009 ou les trois derniers, en 2010-2011<sup>9</sup>.

Nous constatons quelques différences entre les deux séries de projets. Les conseillers pédagogiques (CP), les directions d'établissements et les gestionnaires sont deux fois plus concernés par les projets des trois derniers concours, mais dans les deux cas, les enseignants et les CP représentent les types de personnel les plus touchés par les 75 projets subventionnés. En effet, dans plus de 70 % des cas, ce sont ces deux catégories de personnel qui sont davantage touchées par des activités de formation continue. Elles participent d'ailleurs ensemble au tiers de tous les projets. Les CP sont au cœur des changements qui touchent les différentes disciplines scolaires, dont principalement le français, les mathématiques et les sciences, au centre du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire. Les CP ne font pas uniquement l'objet d'activités pour les aider à accompagner des enseignants dans l'enseignement de leurs disciplines,

---

9. Une ou plusieurs catégories de personnel peuvent être visées dans un même projet.

ils bénéficient aussi de projets spécifiques qui veulent contribuer à leur formation continue, notamment en les aidant à développer leur rôle de « conseilance pédagogique » (chapitre 4 dans ce collectif) et à adopter « une posture d'accompagnement » (chapitre 5 dans ce collectif). À ce titre, le Chantier 7 fait preuve d'innovation en matière de formation continue offerte à différents professionnels non enseignants. Cette contribution participe ainsi aux effets structurants attendus du programme de soutien du MELS.

TABLEAU 1.1  
Catégories de personnel scolaire visées par projet (2009-2011)

<i>Catégorie de personnel</i>	<i>N. de projets 2009 (n = 34)</i>	<i>N. de projets 2010-2011 (n = 41)</i>	<i>Total (n = 75)</i>
Enseignants	27	27	54
Conseillers pédagogiques (CP)	11	20	31
Professionnels (autres que CP)	5	7	12
Directions et gestionnaires	4	8	12
Enseignants associés, superviseurs	5	4	9
Formateurs d'adultes	1	1	2

Si certaines catégories de personnel sont plus touchées que d'autres, qu'en est-il des projets par ordre d'enseignement ? La répartition des projets en deux temps (2009 et 2010-2011), selon les ordres d'enseignement (tableau 1.2), permet d'abord de constater que 70 % des projets impliquent la formation du personnel scolaire qui œuvre à l'enseignement primaire et secondaire. Le tiers des projets concerne à la fois l'enseignement primaire et secondaire, mais nous retrouvons deux fois moins de projets pour ces deux ordres dans les trois derniers concours, où l'enseignement secondaire est un peu plus favorisé. Par ailleurs, ce sont les projets transversaux, couvrant tous les ordres d'enseignement, qui trouvent davantage de preneurs dans les derniers concours. Dans cette catégorie, nous remarquons deux types de projets, ceux qui offrent des formations spécifiques à certaines catégories de personnel comme les directions d'établissements scolaires, les enseignants associés, les professionnels (conseillers pédagogiques, orthopédagogues...), et ceux qui touchent toutes les catégories de personnel, en suivant des thématiques plus générales comme le développement d'une « communauté éducative », la « prévention de la violence » et la « collaboration école-famille ».

TABLEAU 1.2  
**Ordres d'enseignement touchés par projet (2009-2011)**

<i>Ordre d'enseignement</i>	<i>N. de projets (2009)</i>	<i>N. de projets (2010-2011)</i>	<i>Total (%)</i>
Maternelle-préscolaire-primaire	2	5	7 (9%)
Primaire	6	6	12 (16%)
Primaire et secondaire	17	8	25 (33%)
Secondaire	6	10	16 (21%)
Adultes et formation professionnelle	1	2	3 (4%)
Tous les ordres d'enseignement	2	10	12 (16%)
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>41</b>	<b>75</b>

Le Chantier 7 a aussi pour objectif de « susciter l'émergence d'approches innovantes en matière de formation continue ». Quelles sont donc les formules pédagogiques les plus répandues ? En premier lieu, il est possible d'observer certains changements dans l'évolution des concours. Ainsi, lors des deux premiers concours, la moitié des projets présentés étaient constitués d'activités créditées dans le cadre de nouveaux programmes ou de cours existants, mais modifiés, de formation continue (microprogrammes, programmes de 2<sup>e</sup> cycle, certificats, etc.). De plus, les deux tiers des projets dans ce mode de formation prônaient le développement d'activités de formation à distance, principalement par Internet ou par vidéoconférence. L'idée principale était de rejoindre des clientèles dispersées ou présentant des besoins variés de formation. Ces projets répondaient sans aucun doute à des besoins de formation, mais les approches adoptées ne peuvent pas nécessairement être qualifiées d'innovantes.

Depuis le troisième concours, le vent a tourné à la faveur des activités non créditées, qui représentent maintenant les trois quarts (31/41) des projets subventionnés. Ces projets proposent une grande variété de formules pédagogiques : séminaires, cours-ateliers, colloques, conférences, accompagnement, activités réflexives et évaluatives. Ces activités de formation ont la particularité d'intéresser de plus petits groupes de personnes et de se dérouler, la plupart du temps, dans les milieux scolaires concernés. De plus, nous observons qu'un peu plus de la moitié des projets proposent des formations où l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) est assez présente et où celles-ci sont intégrées comme outils de formation, de communication ou de gestion des projets. Nous pouvons donc constater beaucoup de diversité et un peu plus d'innovation dans les activités non créditées, mais c'est en scrutant

plus spécifiquement le choix des objets de formation et les démarches de formation-recherche adoptées que nous pouvons mieux voir dans quelle mesure les approches de formation sont innovantes.

### **3.2. ORIENTATIONS DE L'OBJET ET DU DISPOSITIF DE FORMATION-RECHERCHE**

Il a souvent été reproché aux universités, en matière de formation continue des enseignants<sup>10</sup>, de n'offrir que des activités créditées, mais aussi de déterminer assez unilatéralement les contenus de formation et d'adopter des démarches de formation plutôt traditionnelles (Boucher et L'Hostie, 1997; Conseil supérieur de l'éducation, 2004). La finalité adoptée par le Programme veut, comme le recommandait le Comité d'études de l'ADEREQ (2005), modifier ces tendances et « soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation réalisés en partenariat avec le milieu scolaire » (p. 3). La qualité du partenariat, comme l'exige l'un des critères d'évaluation des projets, devient donc une manière d'examiner les rapports de collaboration entre les partenaires. À ce propos, deux aspects de la formation continue nous apparaissent déterminants à considérer dans la planification des projets acceptés par les membres du jury d'évaluation et financés par le MELS dans le cadre du Chantier 7, soit l'objet et le dispositif de formation-recherche.

Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser plus en profondeur (Paillé et Muchielli, 2003) tous les projets financés ( $n = 41$ ) lors des trois derniers concours en 2010-2011 parce que le formulaire a été modifié pour mieux décrire le partenariat visé, la planification du projet et des activités de formation, tout en exigeant cette fois des références bibliographiques, ce qui n'était pas le cas lors des deux premiers concours en 2009. Une analyse de contenu de ces aspects spécifiques a été réalisée à la lumière de deux entrées principales : l'une examine l'objet de formation, à savoir s'il apparaît plutôt émergent et construit dans la pratique avec les acteurs du milieu scolaire, ou bien si cet objet est préalablement déterminé et appliqué par les acteurs du milieu universitaire. La seconde entrée s'intéresse au dispositif de formation ou de recherche déployé, en considérant qu'il peut apparaître d'un côté plutôt ouvert et constructiviste et de l'autre plus fermé et positiviste. Dans le premier cas, les acteurs du milieu scolaire sont partie prenante au processus, alors qu'à l'autre extrémité ils sont plutôt considérés comme des participants.

---

10. Nous pourrions en dire autant pour tout le personnel scolaire.

Étant donné ces différents aspects méthodologiques et les limites d'un projet tel que présenté dans les formulaires du MELS, il est possible de faire ressortir deux grandes tendances de projets, en croisant les entrées retenues sur deux axes. La figure 1.1 illustre ces deux axes: les axes A-B et C-D. L'axe A-B représente l'objet de formation, à savoir que le côté A désigne, à son extrémité, un objet de formation totalement émergent et plutôt construit avec le milieu scolaire, alors qu'à l'autre extrémité, le côté B, l'objet de formation est plutôt prédéterminé et appliqué au milieu scolaire, par les universitaires. L'axe C-D représente la nature du dispositif de formation-recherche à mettre en place, à savoir que le côté C désigne, à son extrémité, un dispositif ouvert et constructiviste, alors qu'à l'autre extrémité, le côté D, le dispositif est fermé et positiviste. Étant donné que les projets se situent rarement dans les extrêmes, nous avons considéré chacun des axes sur des continuums et situé, tel un vecteur, chacun des 41 projets de formation à l'intérieur des quatre cadrans représentés par la figure 1.1<sup>11</sup>. Qu'observons-nous ?

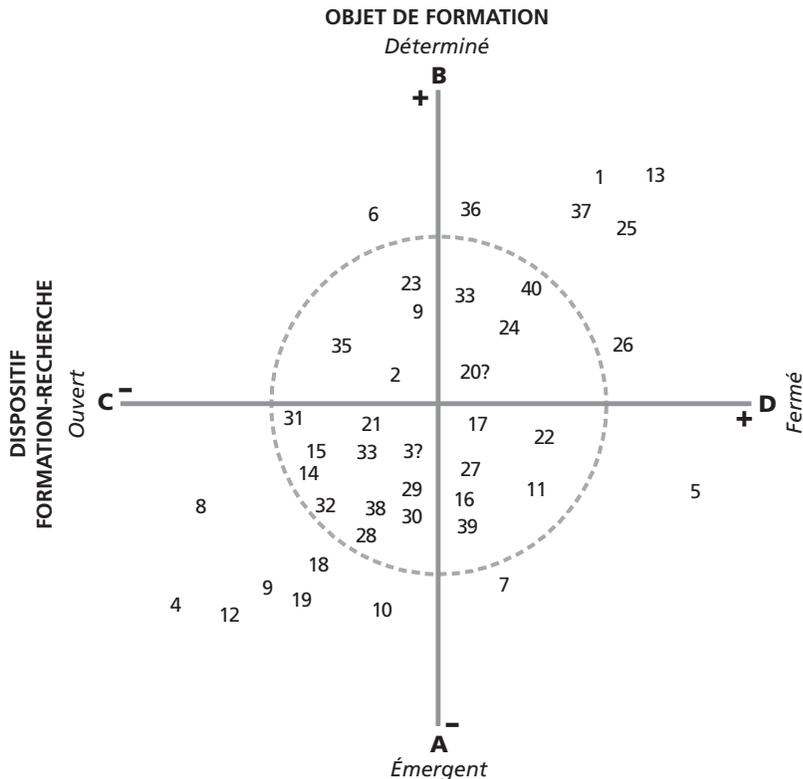
Premièrement, si nous considérons l'axe A-B, il ressort que 63 % des projets (26/41) présentent des configurations dont les objets de formation semblent plus émergents que déterminés, c'est-à-dire que ces projets sont de préférence construits dans la pratique avec une plus ou moins grande participation des acteurs du milieu scolaire, selon la méthodologie envisagée. Dans ce cas, la phase de l'analyse des besoins et celle de la construction de l'objet de formation font donc partie intégrante du projet tel que planifié. Deuxièmement, si nous considérons cette fois l'axe C-D, nous remarquons qu'une majorité de projets (23/41) adopte une démarche de formation-recherche plutôt ouverte et constructiviste, laissant une bonne place à la participation des acteurs du milieu scolaire. Cette place ou ce rôle correspond au terme de cochercheur ou de praticien réflexif (C-A-B), ou bien de participant collaborateur ou tout simplement intéressé par la formation (D-A-B). Somme toute, si nous considérons la position de chacun des projets, selon la figure 1.1, nous constatons en suivant la ligne pointillée du cercle au milieu des quatre cadrans que plus de 60 % (25/41) des projets convergent plutôt vers le centre. Nous avons donc eu recours à d'autres analyses afin de mieux départager chacun des projets.

---

11. Parmi les 41 projets analysés, 39 fournissent suffisamment d'information pour nous permettre de les classer dans un cadran approprié, alors que deux projets (3? et 20?) sont plus difficiles à classer et sont suivis d'un point d'interrogation.

FIGURE 1.1

## Orientations de l'objet et du dispositif de formation-recherche



Nous avons ainsi pris en compte les références citées dans 30 projets des trois derniers concours (2010-2011). Globalement, nous constatons qu'environ 40% des projets mettent l'accent sur des aspects méthodologiques et des références qui proposent des démarches plus centrées sur la formation, alors que d'autres, environ 35%, mettent l'accent sur des démarches qui font surtout appel à la recherche<sup>12</sup>. Cela nous a permis d'identifier un corpus de références comportant deux principales catégories, au regard des approches ou méthodologies de formation ou de recherche, en omettant évidemment les références disciplinaires et spécialisées.

12. Environ 25% des projets citent des références qui concernent autant des méthodologies de formation que de recherche ou ne fournissent que des références disciplinaires spécialisées.

Le tableau 1.3 fournit la liste des principales références relevées au moins deux fois parmi les projets analysés. Les projets qui adoptent des démarches mettant l'accent sur la formation comptent neuf références citées au moins deux fois. Elles se rapportent principalement au développement d'un modèle d'accompagnement (Lafortune, 2008 ; Paul, 2004 ; Payette et Champagne, 1997 ; Wenger, 2005) ou au développement ou à l'évaluation de la professionnalisation et des compétences professionnelles (Guskey, 2000 ; Klinger, 2004 ; Le Boterf, 2010 ; Roberts et Pruitt, 2009). Par ailleurs, six références sont principalement citées par les projets qui adoptent une démarche qui met plutôt l'accent sur la recherche, dont fort majoritairement la recherche collaborative (Desgagné, 1997, 2001 ; Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001), mais aussi la recherche-action (Dolbec et Clément, 2000 ; Savoie-Zajc, 2001) et la recherche évaluative (Chen, 2004).

TABLEAU 1.3.

**Corpus de références des projets de formation continue (2010-2011)\***

<i>Références formation**</i>	<i>Références recherche**</i>
Guskey (2002, 2000)	Chen (2004)
Klinger (2004)	Desgagné (1997, 2001)
Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels (2001)	Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture (2001)***
Lafortune (2008)	Dolbec et Clément (2000)
Le Boterf (2010)	Savoie-Zajc (2001)
Paul (2004)	Schön (1994)
Payette et Champagne (1997)	
Roberts et Pruitt (2009)	
Wenger (2005)	

\* Références citées au moins deux fois parmi trente projets

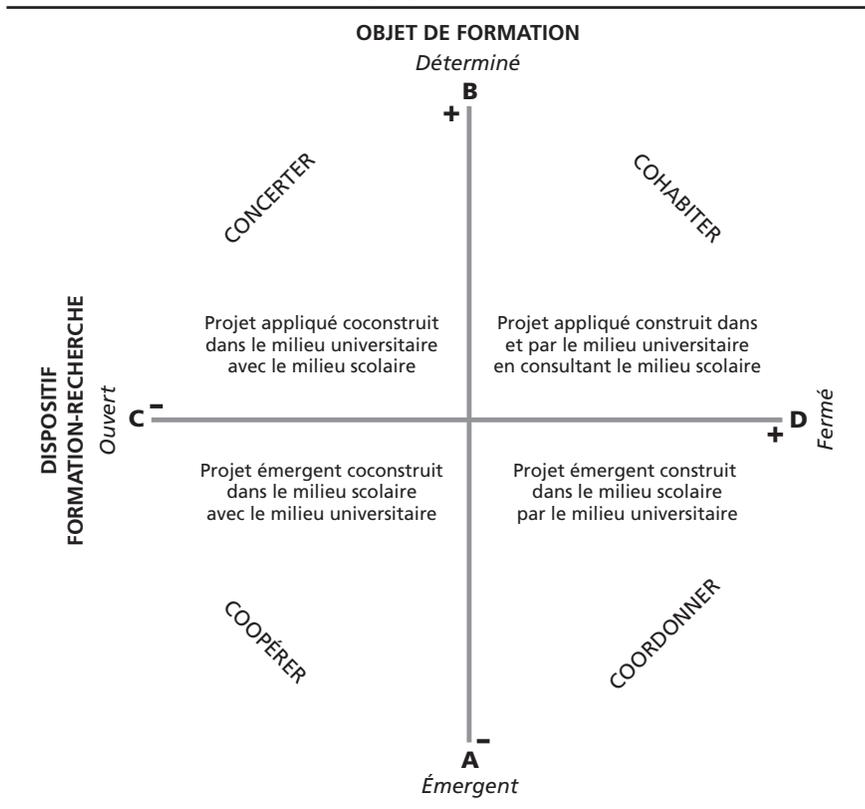
\*\* Références nommées par ordre alphabétique

\*\*\* Référence la plus souvent nommée (7 fois)

Finalement, et de manière plus fine, considérant le croisement des deux axes choisis, la position des projets et les principales références citées par les auteurs, nous pouvons reconnaître quatre formes de projets de formation continue du personnel scolaire. La figure 1.2, en respectant les mêmes axes que la figure 1.1, énonce les principaux mots clés qui définissent et différencient chaque type de projet. Nous avançons que ce sont les tendances générales qui se dégagent de notre analyse ; ce qui ne pourrait pas nécessairement s'appliquer intégralement à tous les projets d'un même type. Nous retrouvons, en premier lieu, deux grandes catégories de

projets, ceux qui sont qualifiés d'émergents ou d'appliqués selon la définition, à l'avance, de l'objet de formation. Deux autres grandes catégories de projets apparaissent, selon le dispositif de formation-recherche et selon le recours à une approche méthodologique qui s'inspire de la coconstruction des deux groupes d'acteurs ou à une construction dominée par l'un ou par l'autre des deux groupes. Le croisement de ces deux grandes catégories donne finalement quatre formes de projets, dont les appellations s'inspirent à la fois des travaux de Garcia et Marcel (2011) à propos des « formes de travail partagé des enseignants » ainsi que de ceux de Landry sur les « différentes formes de collaboration » menant au partenariat (chapitre 2 dans ce collectif).

FIGURE 1.2  
Quatre formes du projet de formation continue



Plus précisément, le cadran A-C correspond à la forme **coopérer** et représente le projet type émergent de formation continue, coconstruit dans le milieu scolaire, avec la collaboration étroite des acteurs du milieu universitaire. La démarche adoptée accorde un peu plus de place à la formation qu'à la recherche, et ce type de projet, le plus important des quatre (44 %), correspond assez bien à la recherche collaborative telle que décrite par Desgagné *et al.* (2001) et favorise « un nouveau rapport à établir entre recherche et formation » (p. 34). Cette forme reconnaît toute l'importance de la contextualité et de la réflexivité dans l'élaboration des activités de formation. S'y trouvent aussi des projets que nous pourrions classer parmi la recherche-action émancipatrice, selon les différents courants épistémologiques identifiés par Savoie-Zajc (2001), où il y a un partage équitable des rôles et des responsabilités entre les acteurs.

Le cadran A-D, correspondant à la forme **coordonner**, représente un projet de type émergent de formation continue (20 %) construit aussi dans le milieu scolaire, comme la forme **coopérer**, mais coordonné par le milieu universitaire qui s'assure de l'interdépendance des parties et de la cohérence des activités de formation-recherche. La démarche adoptée accorde un peu plus de place à la recherche qu'à la formation. Par exemple, nous y retrouvons des projets où le choix des approches, des méthodes et même des TIC (p. ex. portfolio, tableau blanc, etc.) est fait principalement par le milieu universitaire, mais où le contexte et les pratiques des acteurs du milieu scolaire sont pris en compte, notamment pour résoudre un problème. Cela concorde plutôt avec la recherche-action technique selon la typologie de Savoie-Zajc (2001) ou bien avec la recherche développement en éducation selon Loisel (2001).

L'autre grande catégorie, celle des projets appliqués, comprend un premier projet type, soit la forme **concerter**, correspondant au cadran B-C. Elle renferme le plus petit nombre de projets de formation continue ( $n = 5$ ), qui se caractérisent par un projet appliqué coconstruit dans le milieu universitaire en concertation avec le milieu scolaire. Dans cette catégorie, la démarche de formation est plutôt dominante par rapport au volet recherche, mais l'université en tire de forts bénéfices. C'est une catégorie de projets où apparaissent surtout des formations créditées, comme des programmes courts ou bien des formations qui sont destinées aux enseignants associés ou aux superviseurs de stage. Cette forme de projet peut aussi correspondre, selon Savoie-Zajc (2001), à la recherche-action pratique issue du paradigme pragmatique-interprétatif.

Enfin, la forme **cohabiter**, cadran B-D, autre catégorie des projets appliqués, représente le quart (10/41) des projets analysés, où le projet se construit dans et à partir du milieu universitaire, en consultant le milieu scolaire. La place accordée à la recherche apparaît plus déterminante et influence grandement le contenu de la formation et le dispositif déployé.

Ce type de projet correspond beaucoup à des démarches classiques de formation initiale ou continue, de modèle *top-down*. Dans ce type de projet, les professeurs-chercheurs s'appuient beaucoup sur des résultats de recherche antérieurs ou en cours ainsi que sur des données probantes afin de proposer des activités de formation au personnel du milieu scolaire, considéré comme étant intéressé par la formation (Savoie-Zajc et Dolbec, 1999). De plus, en cohérence avec leur approche de la formation, plusieurs projets de ce type mettent en place des dispositifs de suivi et d'évaluation serrés afin de mesurer l'effet des formations. Certains vont même jusqu'à constituer un groupe expérimental et un groupe contrôle afin de rechercher et de démontrer, statistiques à l'appui, la valeur de la formation mise en place. Dans ce cas, il est permis de se demander ce qui prévaut : l'intérêt des chercheurs ou le besoin réel de formation du milieu scolaire ?

### **3.3. POINT DE VUE DES PARTENAIRES**

Pour ce qui est des objectifs du Programme, un bilan a été effectué par le MELS en 2010 afin de sonder les principaux partenaires concernés. Les facultés et départements d'éducation ayant participé au Programme, de même que les directions régionales du MELS, qui sont bien au fait de la réception des projets aux diverses tables régionales de concertation, ont émis leurs commentaires. Six universités sur douze et six directions régionales sur onze ont répondu à un questionnaire qui portait essentiellement sur trois dimensions :

- les finalités et les objectifs du programme ;
- le type de formation visée ;
- les balises et les modalités de présentation des projets (soumission des projets, appui du milieu scolaire, recommandation et évaluation).

Le bilan effectué démontre que le programme suscite une adhésion certaine des universités et des directions régionales en ce qui a trait à ses objectifs et finalités. Toutefois, une certaine lourdeur marque son fonctionnement :

- le calendrier de dépôt des projets n'est pas suffisamment ajusté aux réalités des deux milieux ;
- la recommandation à obtenir d'une Table régionale apparaît comme garante d'un partenariat solide axé sur les besoins de formation des milieux, mais les universités consultées considèrent qu'il n'est pas facile à opérationnaliser ;
- une recommandation nationale semble peu appropriée, allant un peu à l'encontre de la nature même du programme ;

- le choix du type de formation à privilégier doit être laissé aux milieux scolaire et universitaire ;
- les domaines de formation à prioriser doivent être déterminés régionalement et en fonction des principaux plans d'action ministériels.

En somme, toutes les directions régionales et la quasi-totalité des universités qui ont participé au bilan sont en accord avec la finalité du programme, soit, tel qu'indiqué dans sa description, « de soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation continue du personnel scolaire conçus en partenariat avec le milieu scolaire » (MELS, 2010, p. 3). Nous considérons même que la finalité du programme devrait être renforcée en soulignant les effets structurants potentiels à long terme. Le bilan révèle même que l'apport du milieu universitaire dans le soutien aux besoins de formation des milieux contribue au rehaussement des compétences professionnelles du personnel enseignant concerné par les projets.

Les universités observent, de façon générale, que les objectifs du programme sont adéquats pour améliorer l'offre de la formation continue du personnel scolaire et développer un partenariat durable entre le milieu universitaire et le milieu scolaire. Les directions régionales sont également en accord avec les objectifs du programme et soulignent l'importance de développer de façon approfondie les contenus de formation pour accroître la durabilité du partenariat entre le milieu universitaire et le milieu scolaire.

#### **4. PROSPECTIVES**

À la lumière de l'expérience des premiers concours et du bilan effectué, quelques ajustements ont été apportés au Programme, certains mineurs (nombre de dépôts annuels porté à un, durée minimale des projets de deux ou trois ans, etc.), d'autres plus substantiels, notamment la mise en place d'un comité de suivi composé de représentants des universités, du MELS et du milieu scolaire ayant pour mandat général de contribuer, en collaboration avec le MELS, au développement du programme et à la pleine réalisation de ses objectifs.

Ce comité de suivi a pour mandats particuliers :

- d'évaluer l'efficacité du programme en ce qui a trait au développement du partenariat universités-milieu scolaire et du maintien d'effets structurants pour les universités et pour le milieu scolaire ;
- d'évaluer les conditions d'implantation du programme ;

- de procéder à un examen des retombées des projets sur les pratiques professionnelles du personnel scolaire visé par les activités de formation;
- d'évaluer des stratégies afin de favoriser le réseautage entre les projets et la « transférabilité » des projets;
- de proposer des ajustements au Programme pour en améliorer le rendement et la performance et de faire des recommandations, le cas échéant.

Le Comité de suivi s'est réuni une première fois en mars 2012, un plan de travail a été adopté et accepté par la Table de concertation MELS-Universités sur la formation à l'enseignement afin de s'assurer de remplir le mandat. Un rapport des travaux du Comité de suivi est attendu au cours de la prochaine année. Il ne fait aucun doute qu'une évaluation plus systématique des retombées des projets dans le milieu scolaire viendrait corroborer ou nuancer le bilan effectué dans ce chapitre, bilan qui a pris en compte des projets à leur phase de planification, ce qui constitue une limite de notre analyse.

En somme, les défis qui doivent être relevés par le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire pour atteindre sa vitesse de croisière et donner des résultats probants sont de deux ordres. Il faudra dorénavant favoriser le réseautage des partenaires impliqués dans les projets de formation continue pour partager l'expertise développée afin de démontrer les effets réels sur les pratiques éducatives dans toutes les régions du Québec. Le défi sera également de s'assurer de la pérennité du financement afin que les partenaires du milieu universitaire et scolaire puissent développer une véritable culture de la formation continue du personnel scolaire.

## **CONCLUSION**

L'analyse du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire et du déploiement de ses premiers projets, de 2009 à 2011, nous permet d'établir certains constats. Premièrement, les orientations et les modalités du Programme respectent les principales responsabilités des partenaires en matière de formation continue et, de plus, viennent répondre aux principales revendications soulevées depuis plusieurs années dans ce domaine. Deuxièmement, les sommes disponibles sont toutes allouées chaque année, et le taux de réussite représente plus de 80 % des projets admis. Ces projets proviennent de toutes les universités du Québec, quoique 75 % d'entre eux soient concentrés dans cinq universités, et près de 70 % des commissions scolaires et quelques établissements privés participent à au moins un projet de formation continue. Troisièmement, nous

constatons que le Programme vise la formation de différentes catégories de personnel scolaire, mais principalement celle des enseignants et des conseillers pédagogiques (plus de 70 % des cas). De plus, il semble que l'un des objectifs du Programme soit visé par des projets qui « suscitent l'émergence d'approches innovantes en matière de formation continue » (MELS, 2010, p. 5), notamment à la faveur d'activités non créditées de formation et de l'utilisation des technologies de l'information et des communications, dans plus des deux tiers des projets des trois derniers concours.

Par ailleurs, une analyse en profondeur du contenu de 41 projets, dans leur phase de planification, nous a permis de déployer une typologie des orientations de l'objet et du dispositif de formation-recherche. Nous observons que les objets de formation sont plus émergents que prédéterminés et que les méthodologies déployées adoptent une démarche plutôt ouverte et constructiviste comme la recherche collaborative, ce qui confirme que les partenaires du milieu scolaire sont partie prenante du processus de formation-recherche mis en place. Ainsi, une majorité de projets correspondent à la forme **coopérer** et sont plutôt coconstruits dans le milieu scolaire avec la collaboration des acteurs du milieu universitaire.

## RÉFÉRENCES

- Boucher, L.-P. et M. L'Hostie (1997). *Le développement professionnel continu en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Chen, H. (2004). *Practical Program Evaluation: Assessing and Improving Planning, Implementation and Effectiveness*, Thousand Oaks, Sage.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant – COFPE (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant – COPFE (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Comité des études de l'ADEREQ (2005). *La formation continue du personnel enseignant: état de situation, enjeux et perspectives de solution*, ADEREQ.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Desgagné, S. (2001). « La recherche collaborative: nouvelle dynamique de la recherche en éducation », dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 51-76.
- Desgagné, S. (1997). « Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens-enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), p. 371-396.

- Desgagné, S. et N. Bednarz (2005). « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens », *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(2), p. 245-258.
- Desgagné, S., N. Bednarz, P. Lebuis, P. Poirier et C. Couture (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 33-64.
- Dolbec, A., et J. Clément (2000). « La recherche-action », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 199-224.
- Eddy, P.L. (2010). « Special issue: Partnerships and collaborations in higher education », *ASHE Higher Education Report*, 36(2), p. 1-115.
- Garcia, A. et J.F. Marcel (2011). « Travail partagé et processus d'apprentissage professionnel chez des enseignants documentalistes de l'enseignement agricole public français », dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions, pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-142.
- Guskey, T.R. (2002). « Does it make a difference? Evaluating professional development », *Educational Leadership*, 59(6), p. 45-51.
- Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Klinger, J. (2004). « The science of professional development », *Journal of Learning Disabilities*, 37(3), p. 248-255.
- Korthagen, F.A.J., J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf et T. Wubbels (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Lafortune, L. (dir.) (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C., M. Anadón et B. Gagnon (1999). « Quelques effets et facteurs liés au développement de la recherche en partenariat en éducation », *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), p. 257-282.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionnaliser : construire des parcours personnalisés de professionnalisation*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Lessard, C. (1991). « Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement : perspectives comparatives et enjeux actuels », dans C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 37-56.
- Loiselle, J. (2001). « La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques », dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative. Multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-98.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2010). *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire : bilan provisoire*, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) (document interne, non diffusé).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Choisir plutôt que subir le changement. Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Payette, A. et C. Champagne (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., C. Borges et J. Pharand (dir.) (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions, pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Roberts, S. et E.Z. Pruitt (2009). *Les communautés d'apprentissage professionnel*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Savoie-Zajc, L. (2001). « La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites », dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative. Multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-50.
- Savoie-Zajc, L. et A. Dolbec (1999). « La recherche en partenariat : de nouveaux liens à développer entre universitaires et personnels scolaires », *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), p. 189-202.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- Solar, C. (2001). « Variations sur la formation continue des personnels enseignants : une analyse comparée », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue, de la réflexion à l'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-42.
- Table de concertation MELS-Universités sur la formation à l'enseignement (2007). *Orientations pour la formation continue en enseignement de la mathématique, de la science et de la technologie au primaire*, Québec.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique – Apprentissage, sens et identité*, Québec, Presses de l'Université Laval (trad. F. Gervais).

CHAPITRE

2

# Le partenariat en éducation et en formation

Des formes de collaboration  
à l'espace partenarial

---

*Carol Landry*

## RÉSUMÉ

*Les manières de décrire les rapports entre les organisations ainsi que les relations entre les acteurs s'inspirent souvent de la notion de partenariat. Cette forme de collaboration investit depuis quelques décennies plusieurs pratiques, dont le territoire du champ de l'éducation et de la formation. Cependant, l'utilisation du terme « partenariat » n'est pas neutre et fait appel à différentes conceptions de la formation et de la recherche en éducation, dont la formation continue. Le partenariat entre l'université et le milieu scolaire est notamment au cœur du Chantier 7, Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire. Mais comment et pourquoi cette notion apparaît-elle ? En quoi se distingue-t-elle des autres formes de collaboration ? Nous tenterons de répondre à ces questions en esquissant quelques balises et un essai de conceptualisation afin de mieux définir les composantes de « l'espace partenarial », qui constitue essentiellement le jeu d'une coconstruction sociale d'organisations et d'acteurs en interaction dans le cadre d'un projet commun.*

*Ce chapitre cerne d'abord les principaux fondements du partenariat en éducation en examinant d'une part la littérature scientifique récente et les différentes pratiques à propos des multiples formes de collaboration et, d'autre part, en faisant ressortir et en approfondissant nos propres recherches dans le domaine par un essai de théorisation de « l'espace partenarial » constitué par la dynamique interactive de trois zones : la zone interorganisationnelle, la zone interpersonnelle et la zone interface nommée l'agora<sup>1</sup>. Cette contribution permettra finalement de mieux situer les chapitres de ce collectif ainsi que de comprendre les différentes conceptions du partenariat et de ses applications dans le cadre de projets spécifiques en matière de formation continue du personnel scolaire.*

---

1. En Grèce antique, l'agora désignait un lieu de rassemblement où siégeait l'assemblée démocratique du peuple.

Que ce soit en matière de formation, de recherche ou de gestion en éducation et en formation, de développement d'activités d'enseignement ou d'apprentissages, des relations de proximité et des porosités apparaissent de plus en plus entre les organisations et les acteurs, entraînant des formes de collaboration de toutes sortes. Parmi ces formes de collaboration, la coopération et surtout le partenariat sont de plus en plus prônés en matière d'enseignement et surtout en matière de recherche, s'en tenant notamment aux rapports entre les universités et différentes organisations. C'est du moins ce que laisse entendre un avis du Conseil supérieur de l'éducation (2002) intitulé *Les universités à l'heure du partenariat*. Cette tendance, selon certaines perspectives critiques, révélerait peut-être moins les convictions personnelles des parties en cause que la nécessité de faire face aux défis de la concurrence mondiale. Il ne fait pas de doute que ces notions émergent dans un contexte où les groupes et les institutions sociales subissent les contraintes et la déstabilisation imposées par la nouvelle donne économique, et le retrait progressif de l'État des secteurs de l'éducation, de la santé et des affaires sociales en général.

Mais les collaborations et le partenariat, pour Landry, Savoie-Zajc et Lauzon (1997), se situent à l'interface du relationnel et du consensuel,

que l'on peut finalement placer dans le champ plus vaste de la culture de la *proxémie*, c'est-à-dire de la propension des êtres ou des organisations à se rapprocher, dans un espace et [dans] un temps donnés, pour se solidariser face à des problèmes ou [à] des objectifs qu'ils ont en commun (p. 98).

Aussi des organisations et des individus porteurs de cultures et de valeurs souvent différentes sont-ils de plus en plus engagés dans des relations d'ouverture et de rapprochement, laissant aussi place à des processus de confrontation, de négociation et de reconstruction de leur identité.

De façon plus globale, la question principale que nous abordons couvre plusieurs formes de collaboration, dont principalement le partenariat en éducation et en formation. Comment et pourquoi cette notion apparaît-elle? Cette question sera abordée dans la première section du chapitre. En quoi cette notion se distingue-t-elle des autres formes de collaboration? Aussi, sera-t-il possible d'esquisser quelques balises pour mieux saisir les dimensions qui entourent le partenariat qui constitue essentiellement le jeu d'une coconstruction sociale d'organisations et d'acteurs en interaction dans le cadre d'un projet commun? Ces dernières questions feront l'objet d'une conceptualisation du partenariat en éducation et en formation dans la seconde partie du chapitre.

# 1. LE PARTENARIAT: ÉTYMOLOGIE ET PRATIQUES

La façon de décrire les nouveaux rapports entre les organisations s'est traduite, au cours des dernières années, par différentes notions et expressions (collaboration, concertation, coopération, réseaux, etc.), d'où émerge notamment l'idée de partenariat. Une analyse étymologique nous aidera d'abord à mieux comprendre l'usage social du terme, et par la suite, nous explorerons les principaux domaines et le contexte dans lesquels se développent de multiples pratiques de partenariat en éducation et en formation.

## 1.1. L'ÉTYMOLOGIE DU PARTENARIAT

Mérini (2006) retrace avec précision et extension l'analyse archéologique de la notion de « partenariat », qui apparaît dans le *Petit Larousse illustré* en 1987 seulement avec la définition suivante : « système associant des partenaires sociaux et économiques ». Mais c'est d'abord le mot *partenaire* qui surgit dans les discours sociopolitiques et économiques des années 1970. L'origine du mot *partenaire* remonte au XVIII<sup>e</sup> siècle et au terme anglais *partner*, qui signifie « allié, associé », et provient d'une altération de l'ancien français *parçonier*, qui réfère à la propriété individuelle, et de *parcion*, qui renvoie au partage du butin. Il provient aussi du latin *partitio* et *partitionis*, signifiant « partage, séparation et division ». Étymologiquement, il ressort donc du mot *partenaire* deux dimensions paradoxales, soit agir avec et, dans le même temps, contre l'autre<sup>2</sup>. Par exemple, dans le langage commun, un partenaire de tennis peut représenter un adversaire en jouant en simple ou un coéquipier en jouant avec lui en double. Ainsi, de par ses origines, le mot *partenariat*, associé à *partenaire*, exprime simultanément « l'avec et le contre, l'association et la division » (Zay, 1994, p. 15). Il faut donc voir dans le partenariat le fait que les partenaires associent leurs ressources, leur volonté ou leur savoir-faire non pas seulement sur leurs ressemblances, mais aussi sur leurs différences, voire leur complémentarité, en négociant des partages de pouvoir dans un projet conjoint. Enfin, dans le mot *partenariat*, nous retrouvons le suffixe « iat », qui marque une organisation de l'action, selon Mérini (2006), et renvoie à la fois aux dimensions sociologiques et juridiques de la notion. Le partenariat dépasse donc, par son étymologie, le jeu et la relation des acteurs pour se situer dans un système,

---

2. Nous retrouvons cette ambiguïté avec le verbe *partager* qui, au sens propre, signifie « diviser, séparer », et au sens figuré veut dire « prendre part à », comme dans « partager la responsabilité de... ».

une organisation, voire une institution, alors que le terme générique de *collaboration* est surtout attribué au « travail partagé » entre acteurs dans un ou plusieurs établissements (Portelance, Borges et Pharand, 2011).

Est-ce que ce sens premier se retrouve dans les différents usages actuels de la notion de « partenariat » ? Nous avons, dans des écrits antérieurs, retracé l'évolution de l'apparition du terme *partenariat* dans six grands domaines, que nous pouvons résumer par ses applications consécutives dans les champs de l'économique, du politique et de la gestion, d'une part, ainsi que de l'éducation, du social et de la santé, d'autre part (Landry, Anadón et Savoie-Zajc, 1996). Retenons que dans son acception moderne, la notion de « partenariat » apparaît d'abord dans le vaste champ de l'économique de plusieurs pays industrialisés. Mais qu'en est-il du partenariat dans le champ de l'éducation et de la formation ? Revisitons ces domaines en mettant à jour les principales références qui nous permettront de mieux saisir les multiples pratiques et les contextes qui prennent appui sur ce concept.

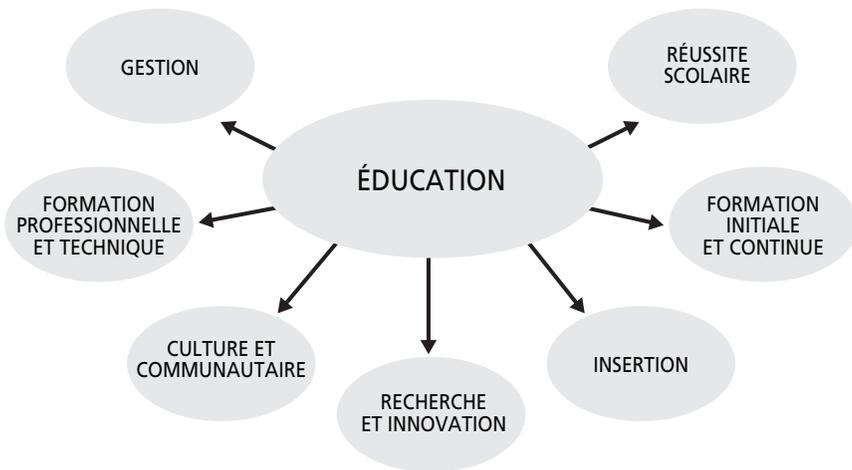
## **1.2. LE PARTENARIAT DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

Le partenariat dans le champ de l'éducation et de la formation apparaît d'abord sous l'angle de la promotion de l'excellence, de la réussite scolaire et de l'efficacité (Conseil supérieur de l'éducation, 2002 ; Evans *et al.*, 1999). Il couvre sept domaines d'intervention, de formation et de recherche : 1) la gestion ; 2) la formation professionnelle et technique ; 3) les aspects culturels et communautaires ; 4) la recherche et l'innovation ; 5) l'insertion sociale et professionnelle ; 6) la formation initiale et continue des enseignants ; ainsi que 7) la réussite scolaire (figure 2.1). Quelques caractéristiques des interventions et des recherches dans ces domaines seront décrites, en insistant sur les orientations et sur les conditions d'émergence du partenariat dans les domaines de la formation professionnelle et technique (FPT), de la formation des maîtres, de la recherche et de la gestion en éducation.

En éducation, le concept de « *partnership* » a été utilisé aux États-Unis par Barsch dès 1969 dans la problématique des relations entre les enseignants et les parents pour venir en aide aux enfants en difficulté. Le partenariat et surtout la notion de « coopération » entre la famille et le monde scolaire occupent encore une place de choix dans ce domaine de recherche (Deslandes, 2008 ; Guerdan, Bouchard et Mercier, 2002), tout particulièrement dans le champ de la déficience intellectuelle (Ionescu, 2002). Par la suite, dans le but de situer l'école comme une composante de

la communauté (Conseil supérieur de l'éducation, 1998), des partenariats diversifiés se sont constitués, notamment avec les musées, dans une perspective culturelle et éducative (Buffet, 1998 ; Meunier et Soulier, 2010) ainsi qu'avec des villes et des groupes communautaires, principalement dans une perspective de partage de ressources et de biens (MELS, 2006).

FIGURE 2.1  
**Les domaines d'application du partenariat en éducation et en formation**



Mais le partenariat, considérant des problématiques socioéconomiques mises en lien avec le développement de compétences, a fortement teinté les rapports entre l'éducation et le monde du travail (Doray et Maroy, 2003 ; Hardy, 2003). Au Québec, c'est en 1991 que la notion de « partenariat » en éducation devint une stratégie politique déterminante pour le développement de la formation de la main-d'œuvre, après la publication d'un énoncé politique intitulé *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif* (MEQ, 1991). Dans ce secteur, la notion de « partenariat » est encore très présente dans la dernière politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002), qui parle d'« approche partenariale ». Le partenariat entre les centres de formation et les entreprises est d'ailleurs omniprésent en FPT (Atchoarena, 2002 ; Landry et Serre, 1994 ; Tremblay, Landry et Doray, 2003). Nous y retrouvons, d'une part, un groupe de chercheurs qui s'intéressent plutôt au passage de l'école à

l'emploi, dans le sens de l'insertion et de la qualification professionnelle des jeunes (Pauly, Kopp et Haimson, 1995) et de la prévention du décrochage scolaire (Lemire, 2001). D'autre part, nous relevons des études portant sur certaines formes de partenariat en FPT, principalement sur l'enseignement coopératif (Veillette, 2002) et sur la formation en alternance (Clénet et Gérard, 1994; Landry, 2002; OCDE, 1994).

Dans ce contexte de collaboration où le système éducatif tente de plus en plus de s'adapter et de répondre à des demandes du système productif, le partenariat revêt, si nous nous référons aux objectifs des actions de formation, une fonction stratégique et surtout économique puisque nous parlons constamment de qualification, de compétence, d'insertion professionnelle et d'emploi (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). Dans ce domaine, la notion de « partenariat » rejoint en bonne partie les valeurs d'efficacité véhiculées par les partenariats entre les entreprises, qui prennent de plus en plus de place dans l'élaboration des programmes. La logique technocratique et économique semble donc dominante. Certains auteurs critiquent ces nouvelles orientations et y voient un détournement du rôle traditionnel du milieu scolaire, qui perd du pouvoir au profit des entreprises (Baby, 1994; Mulazzi, 1998).

Par ailleurs, dans les grands courants contemporains de restructuration des systèmes éducatifs, la décentralisation administrative est de plus en plus de mise et c'est dans cette foulée notamment que la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (Loi 180) est venue créer, en 1998, les conseils d'établissement scolaire. Ce mode de gestion des établissements prône la participation de divers acteurs scolaires et un partenariat avec la communauté, produisant ainsi différents effets sur les acteurs, particulièrement sur la formation et le rôle des directions d'école et des centres de formation (Koffi, Laurin et Moreau, 1998; Saint-Pierre et Brunet, 2004). Le partenariat envahit donc maintenant le domaine de l'administration scolaire en misant davantage sur des approches participatives de gestion qui viennent modifier la prise de décision (Saint-Pierre, 2004). Cependant, et plus récemment, un contre-courant s'installe et la « convention de partenariat » imposée par le MELS (2009) aux commissions scolaires, à la suite de la loi 88, instaure un nouveau mode de gouvernance qui prône une gestion axée sur les résultats. Cette approche contractuelle oblige les commissions scolaires, à travers leur plan stratégique, à convenir avec le Ministère des mesures requises pour atteindre « des buts fixés et des objectifs mesurables déterminés par la ministre » (p. 8). Une telle orientation soulève une question fondamentale : peut-on encore parler de partenariat lorsqu'il est question d'un contrat obligé et non volontaire entre deux parties, avec un protagoniste qui fixe unilatéralement les buts et les objectifs et l'autre partie qui est contrainte à trouver les moyens et les ressources pour atteindre ces buts ?

Historiquement, le partenariat en éducation s'est beaucoup plus implanté comme une stratégie volontaire d'échanges entre deux parties égalitaires qui négocient des buts fixés en commun. Voyons quelques exemples significatifs en matière de formation des maîtres.

Dans le champ de l'éducation, particulièrement au Canada et aux États-Unis, c'est surtout la formation des maîtres qui préconise des partenariats entre les universités et divers milieux de pratique en éducation. En effet, la question de la formation des maîtres fait de plus en plus l'objet de discussions, de rapports et de recherche et c'est sous le signe du professionnalisme et du partenariat que les réformes se sont engagées il y a une quinzaine d'années (Goodlad, 1993 ; Petrie, 1995 ; Raymond et Lenoir, 1998). Le partenariat est largement promulgué et diffusé par des discours qui orientent et encadrent les politiques de la formation des maîtres et de la recherche en éducation (Anadón, 1997).

Aux États-Unis, des institutions se sont ainsi regroupées autour du National Network for Educational Renewal (NNER) pour former des partenariats école-université dans l'optique de renouveler la formation des maîtres tout en procédant à des changements éducatifs dans les écoles. Plusieurs expériences de partenariat s'organisent dans la Professional Development School, qui inspira l'instauration du modèle expérimental des écoles associées au Québec (Association québécoise universitaire en formation des maîtres – AQUFOM, 1995). Autour de ces écoles, quatre domaines sont visés par la collaboration des partenaires : la formation pédagogique, la formation continue, le développement de programmes, la recherche et la réflexion, qui permettraient un renouvellement de l'enseignement, à tous les niveaux du système scolaire (Osguthorpe, Harris, Harris et Black, 1995). Enfin, dans la foulée de la réforme de la formation des maîtres au Québec, le partenariat interinstitutionnel s'est déplacé vers un partenariat interorganisationnel et opérationnel autour de la problématique de la formation pratique et plus particulièrement de l'organisation et de la supervision des stages en milieu scolaire (Boutin, 2002). Cette réforme entraîna également des changements et des innovations en matière de recherche.

### **1.3. LE PARTENARIAT ET LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION**

La notion de « partenariat » est de plus en plus utilisée en matière de recherche, surtout pour évoquer différentes formes de collaboration et de rapprochement entre les universités et différents milieux (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). Ces relations se conjuguent d'abord à la

thématique université-industrie (OCDE, 2000) ou de façon plus large aux nouvelles régulations entre économie et éducation (Doray et Maroy, 2003; Gaskell et Rubenson, 2004; Goldring et Sims, 2005), notamment afin de favoriser l'innovation et le transfert de connaissances.

En effet, depuis une quinzaine d'années, les discours et les politiques des organismes subventionnaires québécois et fédéraux (Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche – FCAR; Conseil québécois de la recherche sociale – CQRS; Fonds de recherche du Québec – Société et culture – FRQSC; Conseil de recherches en sciences humaines – CRSH; Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada – CRSNG; MELS, etc.) vont dans le sens de favoriser le rapprochement entre les chercheurs et les utilisateurs de la recherche en positionnant chacun des partenaires et en rappelant leur mission dans le soutien à la recherche. Cette thématique représente un ensemble des propos tenus sur les stratégies de structuration de la recherche de qualité et d'excellence, avant tout. Les éléments de la situation sont les prémisses de l'argumentation, élaborée autour de deux types de collaboration à l'intérieur d'une logique de type « méritocratique ». Cette logique, fondée sur l'accord des volontés collectives, anime tout le discours et fonde d'ailleurs les principes qui structurent la recherche et qui sont exprimés ainsi : compétition sur la scène nationale et internationale, financement aux chercheurs qui souhaitent travailler en équipes et constituer des pôles d'excellence, multidisciplinarité pour mieux percer dans les différents domaines d'étude et de recherche. Derrière ces orientations se cache une volonté des décideurs pour rendre la recherche plus « utile », en associant les partenaires aux principales étapes de la recherche. Donnons deux exemples. C'était essentiellement le but du CRSH (2010) en mettant sur pied le programme ARUC (Alliances de recherche universités-communautés) et du FRQSC, qui augmente de plus en plus ses recherches stratégiques et ciblées « sur des domaines à fort potentiel pour le développement social et économique » au détriment de la recherche plus libre et fondamentale (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). Le MELS poursuit essentiellement les mêmes orientations en créant depuis quelques années différents programmes de subventions de recherche et de formation continue<sup>3</sup> où le partenariat, entre

---

3. Quelques programmes de subventions du MELS qui prônent le partenariat :

Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=994>>.

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/index.asp?page=programmes\\_prprs](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/prprs/index.asp?page=programmes_prprs)>.

Programme de soutien à la recherche au développement en adaptation scolaire et sociale : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/rechercheetdev/rechercheetdev.html>>.

l'université et différents milieux scolaires, devient une stratégie déterminante pour favoriser une collaboration étroite des partenaires, à toutes les étapes d'un projet. Le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, mis sur pied en 2009 par le MELS et décrit au chapitre 1 de cet ouvrage (Landry et Larocque), représente l'exemple type de mesure prônant le partenariat).

Dans ce contexte, la coopération en matière de recherche en éducation n'est pas de reste, surtout depuis le nouveau contexte de professionnalisation de la formation des enseignants évoqué plus haut. Si certains auteurs y voient un excès de bureaucratisation (Lenoir et Laforest, 1996), d'autres y voient l'occasion possible de nouveaux modes de recherche et d'effets potentiels sur les universités et sur les milieux impliqués (Bouchard, 2002; Samson, Hasni, Gauthier et Potvin, 2011). Nous assisterons ainsi au développement de la recherche-action (Dolbec et Clément, 2000), de la recherche-action collaborative (Smulyan, 1987), de la recherche collaborative (Bourassa et Boudjaoui, 2012; Desgagné, 1997, 2001), de la recherche coopérative (Heron, 1996), de la recherche développement (Loiselle, 2001) et de la recherche en partenariat (Landry et Gagnon, 1999; Marcel, Dupriez, Bagnoud et Tardif, 2007; Masson et Pilo, 2009). Ces différentes façons de faire de la recherche participative, selon Anadón (2001), viennent modifier fondamentalement les rapports entre les organisations ou les acteurs impliqués dans la recherche en éducation, dans le sens d'une plus grande réciprocité entre recherche et formation. De plus, ces alternatives de recherche empruntent des sentiers quelque peu différents, mais partagent des caractéristiques communes comme l'importance de la contextualité et de la réflexivité (Desgagné, 2001). La principale source qui impulse alors la recherche en éducation ne provient plus uniquement du corpus disciplinaire et du questionnement des chercheurs universitaires, mais résulte à la fois de la pratique professionnelle, de la situation éducative et du problème tel que vu et perçu par les praticiens en collaboration avec les chercheurs et leurs partenaires du milieu éducatif.

Ce type de recherche impliquant des partenaires, comme le soulignent Savoie-Zajc et Dolbec (1999), remplirait surtout des fonctions sociales et éducatives. Il tendrait ainsi à la résolution de problèmes d'ordre pratique et pourrait être l'occasion d'apprentissages et de développement personnel et professionnel. Il semble aussi nécessiter des compétences particulières chez les chercheurs (voir la conclusion de cet ouvrage). À ce titre, la recherche collaborative menée avec des enseignants par Desrosiers, Genet-Volet et Godbout (1999) illustre bien que ce type de recherche correspond «à une stratégie de formation continue efficace en termes de durée et de portée des effets sur les pratiques éducatives» (p. 231). La plupart de ces différentes caractéristiques de la recherche en partenariat sont

corroborées par les résultats de l'une de nos recherches (Landry, Anadón et Gagnon, 1999). Ainsi, le principal motif des universitaires interrogés pour s'impliquer dans ce type de recherche demeure qu'il permet d'établir un rapport théorie-pratique, alors que les retombées concrètes et immédiates pour le milieu sont les premiers bénéfiques qui ressortent de la recherche en partenariat.

#### **1.4. DEUX PRINCIPAUX TYPES DE PARTENARIAT**

Globalement, que retenir de ces différents usages scientifiques et sociaux, et de l'étymologie du mot *partenariat*? En somme, nous pouvons affirmer que le discours qui oriente les pratiques de formation et de recherche en éducation et en formation manifeste une continuité, une unité discursive, un même projet de sens, autant dans les discours théoriques que politiques. Les mots *collaboration*, *concertation*, *coordination*, *synergie*, *maillage* et *réseaux* sont utilisés tour à tour pour donner un sens au travail en partenariat. Pour certains, le partenariat constitue un terme « parapluie » (Crinon, 1996), alors que pour d'autres, il représente un concept « élastique » (Kaddouri, 1997) ou « polysémique » (Portelance, Borges et Pharand, 2011). Les uns parlent d'un concept flou, soit d'un produit instable provenant d'une demande sociale, les autres soutiennent que l'analyse de cet objet ne peut se concevoir qu'à travers un modèle d'action (Mérini, 2006). D'autres débats surgissent à propos du « partenariat » comme notion ou concept (Maroy, 1997; Zay, 1997) qui semble trop souvent « opérer entre l'utopie et la réalité », selon Boutin et Le Cren (2004). Si les chercheurs ne s'entendent pas, il se dégage toutefois une certaine unanimité pour considérer le partenariat comme une notion fondamentale mais instable, et non pas comme un modèle arrêté et défini une fois pour toutes, mais qui se construit au gré d'un croisement de multiples expériences nationales ou locales (Berger et Langouët, 1995; Clénet, 2002; Landry et Mazalon, 1997).

L'émergence du partenariat dans le champ éducatif est plutôt vue « comme une des réponses aux ruptures constatées entre l'école et son milieu » (Brossard et Laroche, 1994; Zay, 1997). Dans cette foulée apparaît l'expression de « communauté d'apprentissage » (Clark, 1996), où apprendre et réussir ensemble dans une « communauté éducative » se construit par des partenariats école-communauté (Conseil supérieur de l'éducation, 1998; Lussier et Boyer, 2012; MELS, 2006). En somme, derrière les différentes activités partenariales dans les champs du social et de l'éducatif, nous constatons que la notion de « partenariat » représente, d'une part, une stratégie consensuelle, souvent imposée par l'État pour rapprocher

les différents partenaires sociaux. D'autre part, à la base, le partenariat revêt plutôt le sens de nouvelles façons de « travailler ensemble » ou de « coconstruire des savoirs ».

Des différentes acceptions présentées plus haut, il est toutefois possible de dégager un certain nombre de caractéristiques spécifiques de deux principaux types de partenariat. Premièrement, l'utilisation la plus importante de cette notion demeure dans les champs de l'économique, de la politique et de la gestion, avec toutes les connotations positives et négatives, financières et stratégiques, qui se cachent derrière les notions de mondialisation et de globalisation, d'efficacité et de rationalisation. Le partenariat apparaît alors comme « une stratégie de sortie de crise » (Zay, 1997) et un nouveau mode de gouvernance laissant moins de place au public et de plus en plus d'espace au privé. Dans cette perspective, nous touchons d'abord les dimensions « macro » des nouveaux rapports entre pays, institutions, organisations et entreprises qui s'engagent formellement dans des activités communes. À ce titre, le partenariat vient formaliser sinon institutionnaliser les nouveaux rapports entre partenaires. À l'instar de Zarifian (1997), nous convenons qu'il s'agit là d'un partenariat de contractualisation (Pc) de nature sociétair. Ce mode de recombinaison des rapports interinstitutionnels et interorganisationnels véhicule surtout l'idée de l'engagement formel de partenaires dans des actions de changements de systèmes et de structures qui s'opèrent par des investissements de ressources et de temps de la part de chacune des parties pour réaliser principalement des partenariats d'affaires et stratégiques. À la base de cette forme de partenariat domine une logique économique et marchande pour laquelle collaborer devient une stratégie pour compétitionner ou pour survivre. L'algorithme dominant des relations dans un partenariat de contractualisation se rapproche du « contre » dans l'étymologie du mot *partenaire* et se représenterait par l'équation suivante<sup>4</sup>:  $Pc(C^1+C^2)$ .

Deuxièmement, le partenariat peut aussi être vu comme une solution pour contrer les disparités économiques, culturelles, sociales et éducatives entre différents groupes confrontés à une certaine homogénéisation (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). Cette nouvelle forme de rapports interindividuels, de façons de « travailler ensemble », implique toutefois, dans sa réalisation, de nouveaux jeux d'acteurs et des conceptions épistémologiques différentes du changement, de la gestion ou de l'éducation. Ils négocient le partage des rôles et des tâches afin d'atteindre les objectifs visés par les acteurs en présence. Dans ce cas, selon Zarifian (1997), il s'agit plutôt d'un « partenariat d'intercompréhension » (Pi) de nature communautaire. Dans ce sens, le partenariat ne doit pas être vu comme une

---

4. Pc = Partenariat de contractualisation; C = Contre 1 et 2

fin ou un produit, mais davantage comme une démarche, un processus permanent de négociation, de coconstruction de connaissances entre des acteurs qui mettent leurs ressources et leurs énergies dans un projet qui répond à leurs besoins spécifiques, sans toutefois partager des valeurs communes. Ils reconnaissent ainsi leur interdépendance et leur solidarité, mais cherchent aussi à protéger leur identité collective et individuelle. Ce type de partenariat correspond davantage à plusieurs activités de collaboration dans les champs de l'éducation et de la formation, notamment dans le cadre de projets de formation continue du personnel scolaire (chapitre 1 dans ce collectif). L'algorithme dominant des relations dans un partenariat d'intercompréhension se rapproche du « avec » dans l'étymologie du mot *partenaire*, et se représenterait par l'équation suivante<sup>5</sup> :  $Pi(A^1+A^2)$ .

Ces deux modèles ou conceptions du partenariat, et toutes les autres formulations intermédiaires de partenariats de contractualisation ou d'intercompréhension, respecteraient ainsi l'étymologie du mot *partenariat* qui renvoie à une construction sociale. Celle-ci suppose une hétérogénéité d'organisations et d'acteurs aux finalités souvent différentes et les renvoie à des relations de négociation, de confrontation, de partage de pouvoir et d'échanges entraînant aussi la possibilité de conflits (Mérini, 2002). Nous sommes loin de l'idéologie consensuelle, de l'approche vertueuse et du mirage égalitaire qui dominent les discours politiques et l'usage commun de la notion de « partenariat » en éducation (Anadón, 1997). Enfin, devant l'inflation lexicale qui entoure les notions de collaboration, de partenariat et toutes les autres notions similaires qui proposent un rapprochement des organisations ou des acteurs (Zay, 1997), nous reprenons une étude antérieure (Landry, 1994a) et ajoutons à celle-ci l'analyse de l'articulation possible entre certaines notions représentant huit modes différents de collaboration. Cette analyse permettra de mieux situer la position particulière qu'occupe le partenariat dans un continuum de liens et de transactions de plus en plus serrées qui vont de l'information mutuelle jusqu'à la fusion.

## **2. VERS UNE CONCEPTUALISATION DU PARTENARIAT EN ÉDUCATION ET EN FORMATION**

De l'ensemble des expériences et des sources théoriques relatées dans la première section, il ressort que la notion de partenariat revêt un caractère pluriel et de nombreux spécialistes s'accordent pour lui attribuer

---

5.  $Pi$  = Partenariat d'intercompréhension;  $A$  = Avec 1 et 2

le qualificatif de concept empirique. Kaddouri (1997) indique que « le partenariat est une construction sociale faite par des acteurs eux-mêmes situés socialement et/ou professionnellement dans des rapports sociaux qui pèsent lourdement dans leurs implications » (p. 110). Nous proposons donc de distinguer certaines spécificités du partenariat en procédant dans un premier temps à une analyse conceptuelle et praxéologique du phénomène, permettant de faire ressortir les principales caractéristiques de différentes formes de collaboration. Dans un second temps, pour mieux saisir les dimensions dynamiques du partenariat, nous l'aborderons comme un processus interactif entre trois zones : l'interorganisationnelle, l'interpersonnelle, et une zone interface, l'agora du partenariat. Cette seconde section se veut un essai de conceptualisation du partenariat en éducation et en formation.

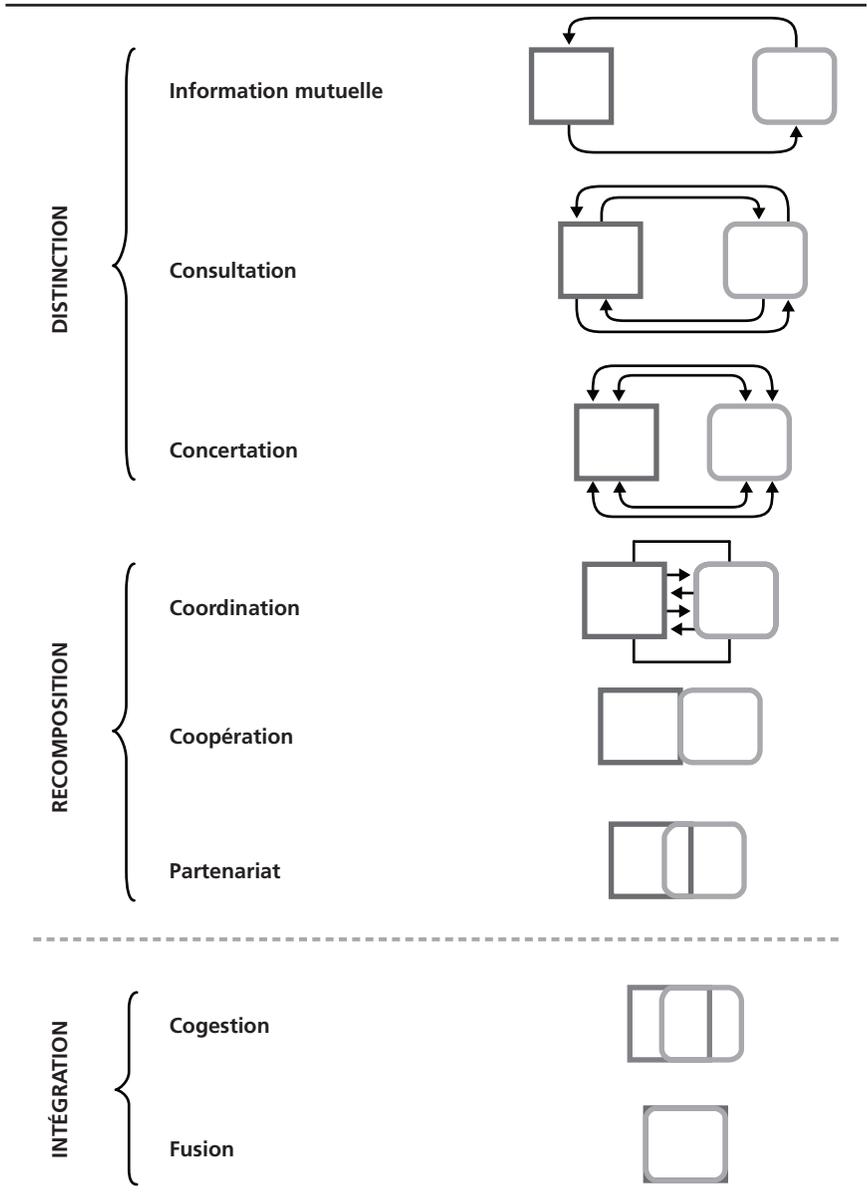
## **2.1. LE PARTENARIAT COMME UNE DES FORMES DE COLLABORATION**

Considérant le flou conceptuel existant autour de la notion de « partenariat », nous proposons de situer un certain nombre de concepts périphériques et, à la manière de l'analyse des partenariats écoles et entreprises effectuée par l'OCDE (1992), de voir ce phénomène comme un processus de collaboration, dans le sens de travailler « avec ». De façon générale, nous pouvons ainsi considérer le partenariat comme une forme de collaboration parmi d'autres qui supposent, selon le cas, différents types de degrés et de rapprochements, d'obligations et de responsabilités entre des acteurs et au moins deux organisations différentes impliquées volontairement dans une action commune ou un projet. Des différents textes répertoriés dans les sections précédentes et utilisant le concept de « partenariat », nous avons relevé sept autres appellations de différentes formes de collaboration. De ces formes, nous pouvons distinguer trois processus de régulation des rapports des acteurs et des organisations en présence (figure 2.2).

Ainsi, les trois premières formes, l'information mutuelle, la consultation et la concertation, touchent d'abord et avant tout les rapports des acteurs de différentes organisations qui se respectent, mais admettent leurs différences respectives. Les acteurs impliqués tentent ainsi de se rapprocher, d'interagir et de se mobiliser afin de mieux décrire et analyser une situation ou un problème commun. Les trois formes suivantes, coordination, coopération et partenariat, touchent principalement des organisations partenaires qui manifestent cette fois leur interdépendance et leur responsabilisation dans des actions conjointes. Ces organisations sont ouvertes à une recomposition de leur rôle et à une implication plus grande

de ressources dans des projets communs. Enfin, le troisième processus passe par la cogestion et peut même mener jusqu'à la fusion des organisations et donc à une intégration conjointe des acteurs et des opérations.

FIGURE 2.2  
Différentes formes de collaboration



Chacune de ces formes de collaboration obéit à une logique propre, comporte des caractéristiques particulières et suppose des dynamiques interpersonnelles et interorganisationnelles différentes, comme l'a démontré le Conseil supérieur de l'éducation (1995) à propos du partenariat en éducation des adultes, ainsi qu'Atchoarena (2002) en FPT. Nous proposons donc de faire ressortir certaines caractéristiques spécifiques, des ressemblances et des distinctions entre chacune de ces formes de collaboration, notamment à l'aide de cinq dimensions (formalisation, intensité, réciprocité, intégration et autonomisation) et de différents indicateurs empruntés aux théories sur les relations interorganisationnelles (Grobe, 1993 ; Hord, 1987 ; Landry, 1994b). Cet essai de conceptualisation par comparaison nous permettra de mieux comprendre comment le processus partenarial peut se distinguer d'autres modes de collaboration. Nous avons largement examiné l'application de ces formes de collaboration dans nos recherches sur les rapports entretenus entre le monde de l'éducation et celui du travail, notamment dans l'établissement de différents dispositifs de formation professionnelle et technique (Landry, 2002, 2012 ; Landry et Serre, 1994). Nous nous limiterons donc ici à définir brièvement et à situer ces huit formes de collaboration les unes par rapport aux autres.

Dans cette typologie, il ressort, à un premier niveau, que les parties s'informent mutuellement, elles « s'échangent des renseignements sur des questions d'intérêt commun ou susceptibles de les intéresser » (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 22). Cette première forme de collaboration demande aux acteurs en présence un faible degré de relation et d'intensité ainsi que très peu de formalisation, d'obligations et de responsabilités de la part des organisations partenaires. À l'autre extrémité, et dépassant le partenariat, la cogestion exige un fort degré de rapprochement, de relations et d'intensité entre les acteurs et comporte de nombreuses responsabilités et des obligations formelles et communes de la part des organisations. Enfin, la cogestion peut mener jusqu'à la fusion des organisations, forme extrême de la collaboration où les organisations partenaires initiales sont en perte d'autonomie et de leur identité respective pour se fondre dans une nouvelle entité juridique. Mais qu'en est-il des rapports des acteurs et des organisations dans les autres formes intermédiaires de collaboration ?

La consultation, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1995, p. 22), consiste « principalement à faire appel à l'expertise et au conseil de l'une ou de l'autre partie en cause, en vue de répondre à un besoin de résoudre un problème qui n'est pas nécessairement commun aux parties ». Cette expression d'avis est plutôt ponctuelle et se déroule souvent dans un rapport hiérarchique ou administratif qui ne lie pas nécessairement les parties entre elles. La consultation suppose l'élaboration de mécanismes plus formalisés que le simple échange d'informations sur une question.

Cette forme de collaboration permet à chacun des protagonistes de faire valoir ses besoins et ses positions, mais sans engagement et responsabilités supplémentaires. À la différence de l'information mutuelle, la consultation est orchestrée par un maître d'œuvre.

La concertation résulte souvent de la consultation prolongée et approfondie entre plusieurs parties « en vue d'établir un consensus autour d'une problématique commune (si tel est le cas), mais n'implique pas de rapports d'allure contractuelle entre les parties pour mener une action commune » (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 22). Les pratiques de concertation sont surtout liées aux domaines politique et social. Elles ont été très nombreuses au début des années 1980 et sont maintenant fréquentes dans la gestion publique du développement social et des communautés. Ainsi, la concertation demeure la principale stratégie déployée par la Commission des partenaires du marché du travail, qui réunit les principaux décideurs représentant les employeurs, la main-d'œuvre, le milieu de l'enseignement et les organismes communautaires œuvrant en employabilité<sup>6</sup>.

La coordination place les acteurs et les organisations dans un processus plus itératif que les formes précédentes de collaboration. Nous assistons au début de construction de règles communes, de nature plutôt administrative, et d'une certaine forme d'interdépendance entre les parties pour assurer plus de cohérence à propos de portions de projets ou d'activités conjointes.

La coopération dépasse la concertation et la coordination dans la mesure où le consensus entre les parties doit mener à un engagement et à une action conjointe des parties. En éducation, la notion de « coopération » réfère notamment à des modes de collaboration impliquant des acteurs différents. Par exemple, dans le cadre du Chantier 7, Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, certains projets, dont celui de LeBlanc, Dumoulin, Garant et Larouche dans cet ouvrage collectif, utilisent la relation de coopération, développée par Saint-Arnaud (2003), pour améliorer les attitudes et les comportements efficaces des acteurs éducatifs. Par ailleurs, la pédagogie de la coopération, centrée sur des activités coopératives en classe, préconise l'interdépendance et la responsabilisation des apprenants placés en équipe (Howden et Kopiec, 2002).

Enfin, le partenariat, cette forme de plus en plus présente de collaboration en éducation et en formation, dépasse largement la concertation et le travail en coopération pour laisser place à un engagement plus formel et réciproque d'au moins deux organisations volontaires, souvent sous forme de contrat ou de protocole, ainsi qu'à une plus grande intensité et

---

6. <<http://www.cpmt.gouv.qc.ca/organisation/mission.asp>>.

fréquence des relations des acteurs, qui investissent une part de ce qui leur appartient, notamment du temps et des ressources, en négociant une démarche et des activités dont le but précis est de coréaliser un projet dont ils tireront des bénéfices. Les exemples de partenariat en éducation et en formation sont relativement nombreux et largement répertoriés dans la première section de ce chapitre, mais rappelons la place déterminante qu'occupe cette forme de collaboration comme exigence dans le cadre du Chantier 7 (chapitre 1 de cet ouvrage). En effet, rappelons que ce Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire « a pour finalité de soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation réalisés en partenariat avec le milieu scolaire » (MESRST, 2013, p. 3). Les autres chapitres de ce collectif illustrent bien comment les chercheurs universitaires et leurs partenaires du milieu scolaire conçoivent et appliquent le partenariat afin de réaliser leur projet respectif.

Notre typologie des différentes formes de collaboration (figure 2.2) permet de mieux situer la notion de « partenariat » et ses exigences dans la construction des relations entre des acteurs et des organisations impliqués dans un projet commun, mais elle pose aussi ses limites dans une approche qui apparaît un peu trop fonctionnelle. Pour mieux comprendre les multiples dimensions et la dynamique du partenariat, nous l'aborderons maintenant comme une démarche d'interaction et de mobilisation des partenaires en tentant de voir comment et dans quelles conditions se construisent les rapports des organisations et des acteurs en présence.

## **2.2. L'ESPACE PARTENARIAL : ZONES ET DYNAMIQUES**

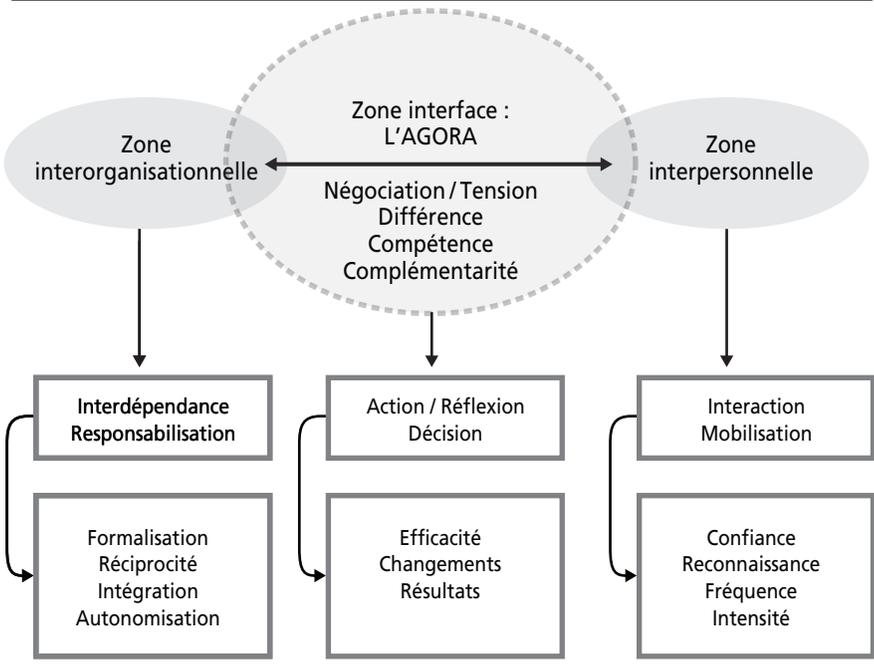
Au-delà de la distinction de chaque forme de collaboration et à la suite de nos recherches empiriques et documentaires, nous proposons un essai de théorisation de l'espace partenarial, en l'abordant comme une structuration dynamique de trois zones vitales<sup>7</sup> qui comportent chacune leurs caractéristiques propres (figure 2.3). L'espace partenarial se distingue d'abord par la présence essentielle et formelle d'organisations partenaires (zone interorganisationnelle), ainsi que par l'implication et les rapports de certains de leurs acteurs respectifs (zone interpersonnelle). Enfin, au centre de l'espace partenarial, une « zone interface », nommée l'agora, représente les multiples relations et transactions qui s'articulent dans une dynamique de négociation-tension entre les partenaires tout au long de la formation-recherche. Au premier plan de l'espace partenarial, nous retrouvons donc

---

7. Nous nous inspirons du texte de Corriveau, Boyer, Fernandez et Strigkanuk (2010) qui décrit « trois processus de structuration de la coaction ».

ces trois zones, et au second plan, nous retrouvons des conditions ou des facteurs spécifiques qui potentiellement peuvent contribuer à une démarche d'interaction et de mobilisation des partenaires.

FIGURE 2.3  
Représentation de l'espace partenarial



Ainsi, la démarche partenariale suppose que le rapport des organisations partenaires (zone interorganisationnelle) s'amorce et se structure autour de la reconnaissance mutuelle de leur interdépendance et de leur responsabilisation réciproque. Les caractéristiques et la culture des organisations partenaires, au cours d'une démarche partenariale, sont nécessairement porteuses de règles, de normes et d'une vision qui viennent influencer l'agir organisationnel, selon l'approche développée par Maggi (2003). De plus, selon la théorie des relations interorganisationnelles (Hord, 1987), le rapprochement des organisations serait favorisé par quatre dimensions spécifiques, la formalisation, la réciprocité, l'intégration et l'autonomisation, constituant ainsi des marques distinctives du partenariat par rapport aux autres formes de collaboration (Landry, 1994b,

1995). Boisclair (2009) a d'ailleurs utilisé ces dimensions et des indicateurs spécifiques pour évaluer les partenariats en formation continue entre l'université et des entreprises.

Toutefois, la démarche partenariale, au-delà de la nécessaire responsabilisation des organisations, se structure et s'opère principalement par l'interaction et la mobilisation des acteurs en présence (zone interpersonnelle). Pour expliquer cette dynamique de « coaction », Corriveau, Boyer, Fernandez et Strigkanuk (2010) empruntent certains aspects aux théories de la formation des groupes (Leclerc, 1999 ; Saint-Arnaud, 2002). Ils avancent notamment que « si la qualité des relations entre les individus regroupés est déterminante, celle-ci se construit par et dans la production que doivent réaliser les individus » (p. 103). Nos propres recherches sur le partenariat confirment cet énoncé (Landry, Anadón et Gagnon, 1999), mais d'autres facteurs plus spécifiques serviraient à distinguer le partenariat des autres formes de collaboration. Ainsi, l'interaction des acteurs serait favorisée par la confiance mutuelle ainsi que par la fréquence et l'intensité de leurs relations. D'ailleurs, pour Dallaire et Boisclair (2008), la confiance demeure une condition essentielle au bon fonctionnement du partenariat et « elle s'articule autour de trois pôles : la personne, les organisations et les institutions prises au sens large de la société » (p. 87), alors que la mobilisation des acteurs serait favorisée par la reconnaissance de leur travail et de leurs productions par leurs pairs et supérieurs hiérarchiques (Grobe, 1993 ; Sacilotto-Vasylenko, 2009).

Le rapport des organisations et celui des acteurs partenaires se déroulent essentiellement dans l'agora de la zone interface qui, dans une certaine mesure, peut être définie comme un système d'action concret<sup>8</sup> (Crozier et Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1992). L'agora, considérant le sens que revêt la notion de partenariat en éducation et en formation, constitue essentiellement un lieu privilégié de négociations et de tensions à travers de multiples relations et transactions souvent paradoxales. En outre, ce processus, à la manière d'une « transaction sociale » (Blanc, 1992), repose sur des négociations continues, notamment pour établir les partages de rôles et de responsabilités et pour ajuster les objectifs, entraînant inévitablement des compromis et donc des tensions entre les acteurs et les organisations. La recherche en partenariat « conduit toutefois les acteurs à jouer des rôles différents de ceux qui leur sont traditionnellement attribués »

---

8. Ce système comporte des limites puisqu'il considère les acteurs en présence comme « des êtres exclusivement stratégiques », ce qui peut expliquer en partie certaines actions partenariales où les organisations et les acteurs sont volontaires. Mais c'est beaucoup moins le cas lorsque les règles du jeu ne sont pas nécessairement « stabilisées et en équilibre » (dimension homéostatique), notamment lorsque le partenariat est obligé ou mandaté par l'État, par exemple (Maroy, 1997).

(Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005, p. 377). À ce sujet, le pouvoir d'influence des acteurs, principalement celui des décideurs, semble déterminant et se manifeste par des compétences particulières, notamment celles d'être capable d'établir un climat de confiance et de maintenir de bonnes relations tout au long de la démarche partenariale (Amey, 2010; Lussier et Boyer, 2012). C'est ce que nous développons davantage dans la conclusion de cet ouvrage.

Le processus de négociation-tension étant le résultat du rapport singulier que les partenaires créent selon trois registres différents, soit un registre de différence, un registre de compétence et un registre de complémentarité<sup>9</sup>, ces trois registres permettent de mieux saisir sous quel angle s'articule la nécessaire négociation-tension entre les partenaires qui s'associent et tentent de travailler ensemble dans un espace partenarial.

Le registre de différence constitue souvent la base, le prétexte des partenaires pour entrer en relation afin de résoudre un problème ou d'entreprendre une action qui les mènera à un partenariat. Nous retrouvons dans ce rapport l'expression de l'opposition (le « contre ») du partenaire-adversaire issue de l'étymologie de la notion de « partenariat ». Dans cette optique, le but du partenariat est de réduire les oppositions entraînées par les différences, du moins d'en prendre conscience, de les reconnaître et de les accepter. C'est souvent le cas dans les partenariats d'affaires où une entreprise approche un concurrent afin de nouer des liens pour pénétrer un nouveau marché et augmenter son profit. Mais c'est aussi le cas lorsqu'une entreprise, pour satisfaire ses besoins de main-d'œuvre et de production, se rapproche stratégiquement des établissements de formation afin de participer à des dispositifs de FPT. Par exemple, la demande de plus en plus forte de stages dans les entreprises se déroule selon deux logiques différentes. De façon dominante, les entreprises accueillent d'abord des stagiaires parce que leur situation correspond à un besoin d'embauche ou de main-d'œuvre d'appoint; les échanges des partenaires correspondent surtout au « registre marchand ». D'autres entreprises, plutôt minoritaires, alignent davantage leurs échanges et relations sur une « logique civique » en acceptant volontiers des stagiaires parce qu'elles croient nécessaire et bénéfique leur participation à la formation des personnes et des citoyens (Landry et Mazalon, 2002). Ainsi, sur la base de leurs différences, des

---

9. Ces trois registres s'inspirent de Mérini (2002), qui parle plutôt de trois dimensions de la relation partenariale. Nous préférons parler de « registre de la relation » et nous gardons la notion de « complémentarité ». Nous substituons cependant la notion de « concurrence » par celle de « différence » et remplaçons la notion de « monopole » par celle de « compétence ».

organisations et des acteurs, potentiellement en conflit de valeurs ou de finalités, s'exposent les uns aux autres dans un système d'échanges qui couvre tout le spectre de la soumission à la domination.

Cette différence s'estompe quelque peu lorsque les partenaires admettent que les uns et les autres ont des expertises spécifiques, institutionnellement ou professionnellement reconnues de chacun des partenaires, ce qui leur assure la maîtrise d'un champ propre. Le registre de compétence fournit une certaine protection des prérogatives et de l'identité de chacun et peut prendre différents aspects selon les caractéristiques des partenaires et l'objet du partenariat (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005). Par exemple, il a clairement été démontré, dans la recherche menée par Rousseau, Landry et Gagnon (1997) auprès de 21 chercheurs universitaires en éducation qui affirment avoir réalisé des recherches en partenariat avec le milieu, que plusieurs rôles traditionnels demeurent. En effet, les universitaires assument surtout les aspects scientifiques et méthodologiques, alors que les partenaires, forts de leurs expériences, se chargent principalement des étapes plus opérationnelles et pratiques de la recherche<sup>10</sup>.

Aux registres de différence et de compétence, dans une action partenariale, s'ajoute nécessairement le registre de complémentarité, qui est le plus couramment évoqué dans la dynamique relationnelle entre les partenaires. Ce registre correspond à la dimension « avec » de l'étymologie de la notion de « partenariat » et vient agir comme modérateur entre les deux autres registres plus conflictuels. Dans les discours sur le partenariat, la complémentarité représente souvent la dimension mythique ou idéologique tant recherchée afin de résoudre des problèmes de plus en plus complexes dont les solutions résident dans la valeur ajoutée par la collaboration de partenaires. N'est-ce pas ce qui est attendu, en termes de résultat de l'action partenariale, dans plusieurs actions de formation ou de recherche ? C'est notamment ce qui est recherché dans la finalité du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (voir le chapitre 1 de cet ouvrage), qui commande un partenariat université-milieu scolaire, ainsi que l'objectif visé par le partenariat école-entreprise

---

10. Au cours de cette méta-recherche sur la recherche en partenariat, nous avons questionné les universitaires et leurs partenaires à propos de la prise de décision (qui a principalement décidé) et de l'exécution (qui a principalement réalisé) de treize étapes de recherche : mise en œuvre du projet, définition de la problématique, recension des écrits, choix des objectifs, choix de la méthodologie, échéancier, répartition des tâches, répartition du budget, collecte des données, traitement des données, analyse des résultats, diffusion des résultats, évaluation du projet.

dans l'alternance travail-études en formation technique, qui vise principalement l'insertion professionnelle des étudiants du cégep (Landry, Bouchard et Pelletier, 2002).

Ces trois registres sont présents à différents degrés dans la plupart des actions partenariales et se manifestent différemment selon les caractéristiques des organisations et des acteurs en présence et selon les types de partenariats, soit de contractualisation ou d'intercompréhension. Cette représentation du processus partenarial, de ses trois zones et de sa dynamique évoque et respecte, croyons-nous, à la fois l'étymologie et les caractéristiques de nombreuses pratiques de partenariat rencontrées en éducation et en formation. Mais à l'instar de Pelletier (1997), nous considérons qu'une démarche partenariale de formation ou de recherche « répond d'abord et avant tout à une logique et aux besoins de l'action » (p. 6) en s'appuyant sur la capacité des acteurs pour prendre des décisions visant les changements et les résultats anticipés. C'est ce que fait notamment ressortir le *Rapport de la Commission européenne* (2007) portant sur l'étude du partenariat entre les institutions de formation des enseignants et les établissements scolaires. Et dans la mesure où l'on associe la recherche de type partenarial à l'approche de recherche collaborative (Desgagné, 2001 ; Landry et Gagnon, 1999), les acteurs en présence doivent s'assurer de créer des temps et des espaces d'aménagement de l'activité réflexive en vue de coconstruire de nouveaux savoirs, « dans une perspective de médiation entre deux cultures de savoirs à rapprocher, soit la culture des savoirs d'action et la culture des savoirs savants » (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001, p. 37). Afin d'atteindre ces visées, la majorité des discours et plusieurs expériences de partenariat soutiennent que l'efficacité est le principal souci des partenaires (Rousseau, Landry et Gagnon, 1997).

Finalement, le caractère distinctif du partenariat, par rapport aux autres formes de collaboration, tient au fait qu'il implique nécessairement des organisations qui entrent formellement et fortement en relation, en coconstruisant progressivement et itérativement leur rapport et leur rapprochement sous le signe de l'efficacité en vue d'effectuer des changements bénéfiques correspondant à des besoins spécifiques aux parties en présence. Mais, comme nous l'avons démontré plus haut, la régulation des rapports des organisations et des acteurs partenaires d'une formation ou d'une recherche, dans un contexte de partenariat, entraîne plusieurs formes de collaboration. Nous pouvons ainsi saisir toute la complexité de l'analyse ou du développement du partenariat en soulevant essentiellement trois questions : qui, quoi et comment ?

Qui sont les partenaires ? Nous pouvons distinguer trois groupes de partenaires : les partenaires du service public (par exemple, dans le cas d'un partenariat entre ministères ou entre l'État et des commissions scolaires) ; les partenaires du secteur public ou privé (par exemple, le MELS et le patronat ou l'école et des entreprises) ; les partenaires du secteur public ou communautaire (par exemple, une école et un groupe communautaire). Pour chacun de ces groupes de partenaires, il faut aussi ajouter la question fondamentale, à savoir : Qui met en œuvre et maintient le partenariat ? Enfin, s'agit-il d'une injonction de l'autorité ou d'un partenariat volontaire ? Dans le Chantier 7, Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, les partenaires sont essentiellement issus du secteur public (l'université avec une ou des commissions scolaires) et ce sont la plupart du temps les universitaires qui mettent en œuvre les projets avec une collaboration variable de leur partenaire du milieu scolaire.

Quels sont les objets du partenariat ? En éducation et en formation, trois groupes d'objets représentent de multiples partenariats : les orientations et la planification de la formation initiale et continue ; l'organisation des programmes et le déploiement de l'offre de formation ; la formation proprement dite, l'acquisition et l'évaluation des compétences en établissement scolaire, en milieu professionnel ou communautaire. Ce troisième objet constitue le propre du Chantier 7, Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire.

Comment se déroule le partenariat ? En éducation, comme dans d'autres domaines, il faut d'abord distinguer les partenariats volontaires des partenariats prescrits. Il faut reconnaître que nous passons d'un partenariat volontaire à un partenariat institué fortement appuyé par les pouvoirs publics, comme en témoignent depuis quelques années les politiques de l'État, les mesures financières et les programmes de formation et de recherche conjoints mis de l'avant par de nombreuses institutions et organisations. Le Chantier 7 est un programme qui prescrit le partenariat, mais laisse les partenaires universitaires et du milieu scolaire construire leur propre relation, selon la nature des projets en cause. Dans ce contexte, la notion de « partenariat » n'est pas neutre et laisse surgir d'autres questions fondamentales, questions qui permettent de conclure et d'ouvrir sur quelques enjeux.

## **CONCLUSION ET ENJEUX**

Nous constatons que la notion de partenariat et bien d'autres formes de collaboration sont manifestement ancrées dans un discours et des pratiques tant sur le plan individuel que collectif dans plusieurs domaines,

dont ceux de l'éducation et de la formation. Ces formes de collaboration s'imposent d'abord comme de nouveaux concepts mobilisateurs mis de l'avant pour faire face aux défis de la globalisation de l'économie et de la mondialisation des marchés, avec comme corollaire un certain désengagement de l'État. De plus, dans l'optique des discours produits par diverses instances publiques, les actions partenariales cherchent à redéfinir le rôle et les responsabilités de différents intervenants du monde de l'éducation et de la formation dans l'intention de répondre aux attentes et aux besoins sociaux et du marché (Anadón, 1997). Par ailleurs, ces notions participent à la reconfiguration des espaces politiques, géographiques et de gestion, venant redéfinir, sous différentes formes, les rapports entre les organisations ou les acteurs dans l'esprit d'un plus grand rapprochement pour une meilleure efficacité, voire de l'imputabilité des acteurs.

Dans tout ce magma de changements structurels des rapports inter-organisationnels et interpersonnels, il faut reconnaître que le partenariat, plus que les autres formes de collaboration, soulève de réelles questions fondamentales et épistémologiques, notamment des questions sur le rôle de l'État et de ses partenaires en matière d'éducation, de formation et de recherche. Si le partenariat signifie au minimum d'être partenaire et de partager, se posent alors de nombreuses interrogations sur le rôle et sur le statut des partenaires. L'éducation, la formation et la recherche ont pendant longtemps été une prérogative de l'État, entraînant dans son sillage des modèles et des pratiques plutôt linéaires, homogènes et univoques (p. ex., l'école républicaine en France). Le partenariat introduit maintenant de nouvelles données et de nouveaux partenaires pour laisser place à la complexité, à l'hétérogénéité, au paradoxe et à la multidimensionnalité (Mérini, 2006). Nous partageons finalement les trois types d'enjeux soulevés dans l'étude *L'école en partenariat avec sa communauté* (MELS, 2006, p. 7-8) :

- des enjeux administratifs, principalement d'ordre financier et visant la bonne gestion des ressources et des biens de chacun ;
- des enjeux éducatifs portant, de façon exclusive, sur l'amélioration des services visant la réussite éducative des élèves ;
- des enjeux sociaux, où l'école se préoccupe, en concertation avec les autres acteurs de la communauté, des problématiques qui concernent une population commune.

Nous osons croire que ce texte aura permis de saisir les principaux fondements du partenariat et de mieux comprendre la dynamique de ce phénomène qui constitue essentiellement une construction sociale, laissant toutefois apparaître des fragments d'un nouveau paradigme. Le

partenariat exige donc à chaque fois que les protagonistes se questionnent sur les finalités qu'il véhicule, l'engagement et le temps qu'il requiert ainsi que les bénéfices réels qu'il suscite pour chacune des parties.

## RÉFÉRENCES

- Amey, M.J. (2010). «Leading partnerships: Competencies for collaboration», *New Directions for Community Colleges*, 149, p. 13-23.
- Anadón, M. (dir.) (2001). *La recherche participative. Multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. (1997). « Les mots, les arguments. Le discours officiel québécois sur le partenariat dans la formation des enseignants », *Éducation permanente*, 131, p. 51-61.
- Association québécoise universitaire de la formation des maîtres – AQUFOM (1995). *L'université et le milieu scolaire : partenaires en formation des maîtres*, Actes du 3<sup>e</sup> colloque, Montréal, Université McGill.
- Atchoarena, D. (2002). *Le partenariat dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Le concept et son application*, Paris, UNESCO, Institut international de planification et de l'éducation.
- Baby, A. (1994). « Le partenariat école-entreprise : le moment est mal choisi », dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise : vers quel partenariat ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 225-242.
- Barsch, R.H. (1969). *The Parent-Teacher Partnership*, Arlington, Council for Exceptional Children.
- Beauchesne, A., C. Garant et M.J. Dumoulin (2005). « Le rôle de cochercheur chez les partenaires du milieu scolaire dans les recherches collaboratives », *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), p. 377-395.
- Berger, G. et G. Langouët (1995). « Efficacité et signification du partenariat », dans D. Zay et A. Gonnin-Bollo (dir.), *Établissements et partenariats en France. Stratégies pour des projets communs*, Paris, INRP, p. 357-368.
- Blanc, M. (1992). *Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris, L'Harmattan.
- Boisclair, M. (2009). « Des partenariats université-entreprise : un ingrédient essentiel à la qualité de la formation continue ? Quelques éléments de réflexion pour l'action », *La revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3), article 9.
- Bouchard, J.M. (2002). « Le partenariat entre chercheurs et praticiens : au-delà du discours », dans V. Guerdan, J.M. Bouchard et M. Mercier (dir.), *Partenariat, chercheurs, praticiens, familles*, Montréal, Éditions Logiques, p. 77-87.
- Bourassa, B. et M. Boudjaoui (dir.) (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales. Enjeux, modalités et limites*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

- Boutin, G. (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*, Montréal, Éditions nouvelles.
- Boutin, G. et F. Le Cren (2004). *Le partenariat : entre utopie et réalité*, Montréal, Éditions nouvelles.
- Brossard, L. et R. Laroche (1994). « Le partenariat ou une école en relation avec son milieu », *Vie pédagogique*, 87, p. 19-39.
- Buffet, F. (dir.) (1998). *Entre école et musée : le temps du partenariat culturel d'éducation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Clark, D. (1996). *Schools as Learning Communities : Transforming Education*, Londres, Cassell.
- Clénet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance*, Paris, L'Harmattan.
- Clénet, J. et C. Gérard (1994). *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire*, Paris, L'Harmattan.
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) (2010). *Alliances de recherche universités-communautés*, <<http://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/programs-programmes/cura-aruc-fra.aspx>>, consulté le 9 décembre 2012.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Les universités à l'heure du partenariat*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour l'école secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- Corriveau, L., M. Boyer, N. Fernandez et S. Strigkanuk (2010). « Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans des établissements scolaires », dans L. Corriveau, C. Letor, D.P. Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 93-106.
- Crinon, J. (1996). « Petit dictionnaire à l'usage des lecteurs du BO », *Cahiers pédagogiques*, 347, p. 22-23.
- Crozier, M. et E. Friedberg (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- Dallaire, L. et M. Boisclair (2008). « L'importance de la confiance dans le partenariat. Diagnostic à faire », dans M. Boisclair et L. Dallaire (dir.), *Les défis du partenariat dans les administrations publiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 83-95.
- Desgagné, S. (2001). « La recherche collaborative : nouvelle dynamique de la recherche en éducation », dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 51-76.

- Desgagné, S. (1997). «Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens-enseignants», *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(2), p. 371-396.
- Desgagné, S., N. Bednarz, P. Lebuis, P. Poirier et C. Couture (2001). «L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation», *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 33-64.
- Deslandes, R. (dir.) (2008). *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage*, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, Montréal, ACFAS.
- Desrosiers, P., Y. Genet-Volet et P. Godbout (1999). «La recherche collaborative : impact passager ou durable ? », *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), p. 231-256.
- Dolbec, A. et J. Clément (2000). «La recherche-action», dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 199-224.
- Doray, P. et C. Maroy (2003). *Les relations entre économie et éducation. Vers de nouvelles régulations ?*, Paris, L'Harmattan.
- Evans, J., I. Lunt, K. Wedell et A. Dyson (1999). *Collaborating for Effectiveness : Empowering Schools to be Inclusive*, Buckingham, Open University Press.
- Friedberg, E. (1992). «Les quatre dimensions de l'action organisée», *Revue française de sociologie*, XXXIII(4), p. 531-557.
- Gaskell, J. et K. Rubenson (dir.) (2004). *Educational Outcomes for the Canadian Workplace*, Toronto, University of Toronto Press.
- Goldring, E. et P. Sims (2005). «Modeling creative and courageous school leadership through district-community-university partnerships », *Educational Policy*, 19(1), p. 223-249.
- Goodlad, J.I. (1993). «School-university partnerships and partner schools », *Educational Policy*, 7(1), p. 24-39.
- Grobe, T. (1993). *Synthesis of Existing Knowledge and Practice in the Field of Educational Partnership*, Washington, D.C., Office of Educational Research and Improvement, Programs for the Improvement of Practice (ED362994).
- Guerdan, V., J.M. Bouchard et M. Mercier (dir.) (2002). *Partenariat, chercheurs, praticiens, famille*, Montréal, Éditions Logiques.
- Hardy, M. (dir.) (2003). *Concertation éducation-travail. Politiques et expériences*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry: Research into the Human Condition*, Londres, Sage Publication.
- Hord, S.M. (1987). «A synthesis of research on interorganizational collaboration », *Educational Leadership*, (5), p. 22-26.
- Howden, J. et M. Kopiec (2002). *Cultiver la collaboration*, Montréal, Éditions Chenelière/McGraw-Hill.

- Ionescu, S. (2002). « Du partenariat en général et du partenariat dans le champ de la déficience intellectuelle », dans V. Guerdan, J.M. Bouchard et M. Mercier (dir.), *Partenariat, chercheurs, praticiens, familles*, Montréal, Éditions Logiques, p. 15-26.
- Kaddouri, M. (1997). « Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation », *Éducation permanente*, (131), p. 109-128.
- Kalubi, J.-C., J.-P. Pourtois, J.-M. Bouchard et D. Pelchat (2001). *Partenariat, coopération et appropriation des savoirs*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Koffi, V., P. Laurin et A. Moreau (1998). *Quand l'école se prend en main*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. (2012). « Le partenariat comme forme dominante de collaboration dans les rapports éducation-travail en formation professionnelle et technique », *Le Point en administration de l'éducation*, 14(3), p. 6-9.
- Landry, C. (dir.) (2002). *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. (1995). « Dimensions et indicateurs du degré des relations interorganisationnelles dans une action de formation en partenariat », dans D. Zay et A. Gonin-Bolo (dir.), *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs*, Paris, INRP, p. 222-228.
- Landry, C. (1994a). « Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord », dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- Landry, C. (1994b) « Conclusion générale et proposition d'un cadre d'analyse du partenariat », dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 243-250.
- Landry, C., M. Anadón et B. Gagnon (1999). « Quelques effets et facteurs liés au développement de la recherche en partenariat en éducation », *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), p. 257-282.
- Landry, C., M. Anadón et L. Savoie-Zajc (1996). « Du discours politique à celui des acteurs. Le partenariat en éducation, une notion en construction », *Apprentissage et socialisation* [Numéro thématique sur le partenariat], 7(3), p. 9-28.
- Landry, C., Y. Bouchard et C. Pelletier (2002). « Le stage dans l'alternance travail-études au collégial : pour quel rapport au savoir ? », dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 195-216.
- Landry, C. et B. Gagnon (1999). « Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? », *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), p. 163-188.
- Landry, C. et É. Mazalon (2002). « La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées », dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 10-48.

- Landry, C. et É. Mazalon (1997). «Les partenariats école/entreprise dans l'alternance au Québec: un état des recherches», *Éducation permanente*, (131), p. 37-49.
- Landry, C., L. Savoie-Zajc et M. Lauzon (1997). «Le sens des partenariats de formation et de recherche en sciences de l'éducation», dans R. Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis*, Montréal, Éditions Nouvelles AMS, p. 97-108.
- Landry, C. et F. Serre (dir.) (1994). *École et entreprise. Vers quel partenariat?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Lemire, L. (2001). *Pour promouvoir la réussite scolaire des jeunes lanaudois: un partenariat à développer ou à consolider entre les écoles, les familles et les communautés*, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Lanaudière.
- Lenoir, Y. et M. Laforest (dir.) (1996). *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Loiselle, J. (2001). «La recherche développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques», dans M. Anadón, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 77-98.
- Lussier, K. et M. Boyer (2012). «L'école communautaire, pourquoi pas?», *Le point en administration scolaire*, 14(3), p. 28-31.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*, Toulouse, Octarès.
- Marcel, J.F., V. Dupriez, D.P. Bagnoud et M. Tardif (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*, Bruxelles, De Boeck.
- Maroy, C. (1997). «Le partenariat: concept ou objet d'analyse?», *Éducation permanente*, (131), p. 29-36.
- Masson, P. et M. Pilo (dir.) (2009). *Le partenariat en éducation. Approche théorique et étude de cas*, Lille, The Book Edition.
- Mérini, C. (2006). *Le partenariat en formation. De la modélisation à une application*, 2<sup>e</sup> éd., Paris, L'Harmattan.
- Mérini, C. (2002). «Le partenariat: de la notion au processus», dans V. Guerdan, J.M. Bouchard et M. Mercier (dir.), *Partenariat, chercheurs, praticiens, familles*, Montréal, Éditions Logiques, p. 141-152.
- Meunier, A. et V. Soulier (2010). «Quel rapport à la culture et au patrimoine? Un partenariat culturel en contexte muséal avec le milieu scolaire en francisation», *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 43(4), p. 20-46.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2009). *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006). *L'école en partenariat avec sa communauté*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1991). *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie – MESRST (2013). *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*, Guide, <[http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents-soutien/Ens\\_sup/Commun/ProgSoutienFinan\\_Univ/PSFCPS\\_GuideAppelProjets\\_2013\\_f.pdf](http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents-soutien/Ens_sup/Commun/ProgSoutienFinan_Univ/PSFCPS_GuideAppelProjets_2013_f.pdf)>, consulté le 7 avril 2013.
- Mulazzi, P. (1998). *L'argent et le savoir. Enquête sur la recherche universitaire*, G. Rocher (dir.), Montréal, Éditions HMH.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (2000). *Esprit d'entreprise et université: quel avenir? Les établissements face aux défis mondiaux*, Paris, OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (1994). *Les formations en alternance. Quel avenir?*, Paris, CEREQ.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (1992). *Écoles et entreprises: un nouveau partenariat*, Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Osguthorpe, R., R.C. Harris, F.M. Harris et S. Black (dir.) (1995). *Partner Schools Centers for Educational Renewal*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Pauly, E., H. Kopp et J. Haimson (1995). *Home-Grown Lessons. Innovate programs Linking Schools and Work*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Pelletier, G. (1997). « Le partenariat: du discours à l'action », *La revue des Échanges*, 14(3) p. 2-8.
- Petrie, G.H. (dir.) (1995). *Professionalisation, Partnership and Power*, Albany, State University of New York Press.
- Portelance, L., C. Borges et J. Pharand (dir.) (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Rapport de la Commission européenne (2007). *Les relations entre les institutions de formation des enseignants et les écoles*, Copenhague, Malmö.
- Raymond, D. et Y. Lenoir (dir.) (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*, Paris et Bruxelles, De Boeck et AQUFOM.
- Rousseau, R., C. Landry et B. Gagnon (1997). « La place des partenaires dans la réalisation des principales étapes de la recherche collaborative en éducation », dans R. Féger (dir.), *L'éducation face aux nouveaux défis*, Actes du 4<sup>e</sup> congrès de sciences de l'éducation de langue française du Canada, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 116-124.
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2009). « La recherche d'un nouveau modèle de formation continue en Ukraine », dans P. Masson et M. Pilo (dir.), *Le partenariat en éducation. Approche théorique et étude de cas*, Lille, The Book Edition, p. 79-86.

- Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Saint-Arnaud, Y. (2002). *Les petits groupes : participation et communication*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Saint-Pierre, M. (2004). «Le partenariat décisionnel en éducation et ses incidences sur l'harmonisation de l'identité professionnelle du directeur d'établissement», *Éducation et francophonie*, XXXII(2), p. 111-133.
- Saint-Pierre, M. et L. Brunet (2004). *De la décentralisation au partenariat. Administration en milieu scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Samson, G., A. Hasni, D. Gauthier et P. Potvin (dir.) (2011). *Pour une collaboration école-université en science et techno. Des pistes pour l'apprentissage*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et A. Dolbec (1999). «La recherche en partenariat : de nouveaux liens à développer entre universitaires et personnels scolaires», *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), p. 189-202.
- Smulyan, L. (1987). «Collaborative action research: A critical analysis», *Peabody Journal of Education*, 64(3), p. 57-70.
- Tremblay, D.G., C. Landry et P. Doray (2003). «La collaboration comme nouveau mode de régulation et de planification de la formation professionnelle et technique : le cas des comités sectoriels au Québec», dans P. Doray et C. Maroy (dir.), *Les relations entre économie et éducation. Vers de nouvelles régulations ?*, Paris, L'Harmattan, p. 93-116.
- Veillette, S. (2002). «L'enseignement coopératif au collégial : effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés», dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 161-194.
- Zarifian, P. (1997). «Communication et partenariat interne : les enjeux de la gestion par processus», *Éducation permanente*, (131), p. 81-94.
- Zay, D. (1997). «Le partenariat en éducation et en formation : émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme ?», *Éducation permanente*, (131), p. 13-28.
- Zay, D. (dir.) (1994). *La formation des enseignants au partenariat*, Paris, INRP et Presses universitaires de France.

CHAPITRE

3

**U**ne recherche-action-formation  
en communauté de pratique

Un projet novateur pour la formation  
continue des enseignants associés

---

*Monique L'Hostie, Nicole Monney  
et Sophie Nadeau-Tremblay*

**RÉSUMÉ**

*Ce chapitre présente les tenants et les aboutissants d'un projet novateur dédié à des enseignants associés du Saguenay–Lac-Saint-Jean. Après avoir brossé à grands traits la problématique à l'origine du projet dont il est question, ce chapitre expose les fondements épistémologiques et théoriques qui ont conduit à l'élaboration de celui-ci en tenant compte de l'apprentissage expérientiel des praticiens concernés et donc d'une épistémologie de la connaissance issue de la pratique professionnelle telle que proposée notamment par Argyris et Schön dès 1974. Puis, les visées et les principales caractéristiques de ce qui correspond, en fin de compte, à une recherche-action-formation sont exposées (Prud'homme, 2007 ; Prud'homme, Dolbec et Guay, 2011). Trois dispositifs de formation sont décrits et explicités : le groupe de codéveloppement professionnel accompagné (Le Boterf, 1993 ; Payette et Champagne, 1997), la communauté de pratique en réseau (Laferrrière, 2005) et le groupe d'analyse collective des pratiques (Donnay et Charlier, 2006 ; Perrenoud, 2001). Par la suite, certains résultats issus essentiellement du travail réalisé en groupe de codéveloppement sont présentés. Il s'agit, plus précisément, des résultats d'une analyse multicas. Ces cas correspondent à une trentaine de situations rencontrées par les enseignants associés en contexte de stage ayant fait l'objet d'un travail en groupe de codéveloppement professionnel accompagné. Cette analyse fait ressortir les types de problèmes auxquels les enseignants associés sont confrontés, les stratégies qu'ils mettent de l'avant dans leurs interactions avec les stagiaires en vue de résoudre ces problèmes, l'analyse qu'ils en font et les conclusions qu'ils dégagent des situations analysées en groupe. Enfin, nous faisons ressortir quelques caractéristiques majeures de ce que nous considérons comme « un partenariat porteur » et explicitons les liens existants entre la recherche-action-formation, toujours en cours, et des partenariats antérieurs.*

Depuis plusieurs années déjà, la formation continue des enseignants fait l'objet d'une critique soutenue (Boucher et L'Hostie, 1997 ; Dillon, 1993 ; Lessard, 1991 ; Tardif, 1993). À la faveur d'orientations alternatives proposées en 1999 par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1999) et d'un programme de financement dédié à la formation continue du personnel scolaire mis en place au Québec en 2009, une équipe université-milieu a conçu un projet novateur dédié à des enseignants qui accueillent et forment des stagiaires en milieu scolaire dans la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ce projet est novateur parce qu'il rompt avec les modes traditionnels de la formation continue et préconise plutôt un travail qui se réalise en communauté de pratique (Lieberman et Miller, 2008) avec le concours de chercheurs universitaires (St-Arnaud, 1999) ; ce travail collectif porte sur les stratégies d'accueil et d'encadrement favorisées par les enseignants associés en situation de stage.

## **1. LE CONTEXTE**

À la suite d'une réforme de la formation initiale en enseignement mise en œuvre dès 1993 par le MEQ, une plus grande place est faite aux stages. Un minimum de 700 heures est aujourd'hui consacré à la formation en milieu de pratique pour l'ensemble de la formation initiale. Ainsi, les baccalauréats en enseignement comportent, chaque année, un stage de quelques semaines à quelques mois. Puisque les stages occupent une place importante dans l'apprentissage des aspirants à la fonction d'enseignant, l'accompagnement offert aux stagiaires est considéré comme essentiel et le rôle des enseignants associés est jugé fondamental étant donné leur responsabilité dans la poursuite des objectifs de formation (Boutin et Camarais, 2006 ; MEQ, 1994). Un stage réussi est, pour une bonne part, tributaire des interventions de l'enseignant associé (Boudreau, 2001). Or, bien que les stages représentent une étape cruciale de la formation et qu'ils soient perçus comme une expérience où l'apprentissage du métier se réalise vraiment, aucune formation spécifique n'est obligatoire pour devenir formateur de stagiaires en milieu scolaire. De plus, les occasions formelles d'échanger chez les enseignants sont rares ; la grande majorité d'entre eux œuvrent dans l'isolement professionnel et leurs habitudes sont bien ancrées dans une pratique routinière (Gather Thurler et Perrenoud, 2005 ; L'Hostie, Cody, Monney, Laurin et Belzil, 2011).

Malgré leur rôle prépondérant pour la formation en milieu de pratique des futurs enseignants, les enseignants associés disposent de peu de repères scientifiques et pédagogiques pour guider leurs actions. Alors, comment penser la création d'un espace d'échanges qui servirait à ouvrir

un dialogue à caractère professionnel, à établir ainsi une communauté de pratique et à assurer une formation continue aux enseignants associés tout en mettant en valeur le savoir d'expérience élaboré par ceux-ci dans le cadre de situations vécues en stage ?

### **1.1. UN REGARD CRITIQUE SUR LA FORMATION CONTINUE DESTINÉE À DES PRATICIENS**

Depuis un peu plus d'une dizaine d'années, les bilans établis en matière de formation continue du personnel scolaire, soit par des chercheurs, soit par le MEQ (1999), se rejoignent pour souligner le peu d'effet de cette formation sur les pratiques existantes. Bref, jusqu'à maintenant, la formation continue s'est révélée impuissante à renouveler les façons de faire existantes (Boucher et L'Hostie, 1997 ; MEQ, 1999), alors même que les contextes scolaire et social ont changé significativement et, ce faisant, ont multiplié les nouveaux défis à relever tant pour le personnel de direction que pour les autres personnels engagés dans l'école. Les enseignants sont eux-mêmes plutôt critiques par rapport au type de formation continue offert par les universités, jugeant cette formation trop abstraite, trop théorique, « déconnectée » de la réalité du terrain ; bref, sans rapport avec les contraintes réelles du métier et hors contexte. Des auteurs tels que Tardif (1993) et Fullan (1993) relevaient un tel état de fait dès 1993. Nous ne pouvons ignorer ces critiques ; les prendre en compte suppose de modifier substantiellement le type de formation continue destiné à des praticiens.

### **1.2. DES FONDEMENTS POUR RECADRER LA FORMATION CONTINUE DES PRATICIENS**

Les fondements permettant de repenser la formation continue offerte aux praticiens par les universités existent. Nous les retrouvons dans des théories qui, bien que divergentes à plusieurs égards, s'accordent néanmoins pour donner priorité à l'acteur, un acteur capable de connaître par l'action (Schön, 1996 ; St-Arnaud, 1992). De nombreux théoriciens, dont Dewey, Piaget et Lewin, pour ne nommer que ceux-là, ont produit des écrits scientifiques relatifs à l'apprentissage expérientiel. Déjà, en 1974, Argyris et Schön proposaient une épistémologie de la connaissance issue de la pratique professionnelle. Il faut donc repenser la formation continue autour de cette épistémologie qui reconnaît le savoir caché dans l'agir professionnel et qui considère le praticien comme un « acteur épistémique en action » (Gauthier, M'hammed et Tardif, 1993), c'est-à-dire comme un sujet actif qui interprète la réalité et agit en situation de façon non mécanique ou purement technique. Il s'agit en somme de reconnaître que les

praticiens, tout au long de leur vie professionnelle, ont développé un savoir d'expérience, construit en situation. Ce faisant, ils ont élaboré un répertoire relativement stable de modèles d'action (Bourassa, Serre et Ross, 1999 ; St-Arnaud, 1992). Voilà pourquoi les pratiques existantes doivent constituer le point de départ d'un parcours de formation continue afin que cette formation ait du sens pour des praticiens.

### **1.3. LES ORIENTATIONS DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION POUR LA FORMATION CONTINUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT**

Le ministère de l'Éducation du Québec, dans un document publié en 1999, propose de nouvelles orientations pour la formation continue des enseignants. Il suggère notamment de penser cette formation en termes de processus de développement intégré visant le développement des compétences nécessaires pour relever les nouveaux défis. Il stipule aussi de solliciter l'expertise du personnel enseignant en dépassant l'accent mis sur les compétences individuelles afin de donner priorité au développement des compétences d'une équipe dans *une organisation apprenante*, de favoriser un engagement actif du praticien tantôt apprenant, tantôt lui-même formateur de ses pairs.

En 2009, le Ministère prend la décision de réinvestir dans le réseau de l'enseignement supérieur. Ainsi, sept chantiers prioritaires ont été ciblés pour faire l'objet de travaux soutenus par le Ministère. Parmi ceux-ci, le septième chantier a trait à la formation continue dispensée par les universités et vise le personnel scolaire dont, il va de soi, le personnel enseignant. Celui qui est communément appelé le Chantier 7 a pour finalité de soutenir les universités québécoises dans la conception, la réalisation, le suivi et l'évaluation de projets de formation conçus en partenariat avec le milieu scolaire et ayant un lien avec l'un ou l'autre des plans d'action ou des orientations privilégiées actuellement par le Ministère.

### **1.4. UNE FORMATION PROFESSIONNALISANTE ET ÉMANCIPATRICE**

Dans ce contexte et avec l'appui du milieu scolaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, une équipe de recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) met en place un projet qui contribue spécifiquement à la formation continue des enseignants associés, dans le cadre d'une recherche-action-formation (RAF) d'une durée de trois ans (2009-2012) visant à : 1) documenter l'agir compétent et promouvoir le savoir

d'expérience de ces formateurs de stagiaires en enseignement ; 2) consolider et enrichir ce savoir d'expérience par le partage de celui-ci ; 3) contribuer au développement professionnel et à l'émergence d'une communauté de pratique.

La RAF propose aux enseignants associés une perspective de formation professionnalisante et émancipatrice. Elle est professionnalisante puisque la pratique existante en constitue le point de départ et la pratique transformée, la visée (Gélinas et Fortin, 1997). Les situations analysées à l'intérieur des groupes de codéveloppement ainsi que les récits discutés dans les groupes d'analyse de pratiques sont des cas réels vécus par des enseignants associés. Chacun peut s'y reconnaître à un moment ou à un autre et ainsi en retirer des éléments pertinents pour sa propre pratique. La RAF est aussi émancipatrice parce que la formation vise le développement d'une plus grande autonomie professionnelle et la capacité à contribuer soi-même à l'amélioration de sa pratique.

## **2. LE PROJET EN PARTENARIAT**

L'équipe à l'origine du projet est composée de cinq chercheurs de l'UQAC et de douze enseignants associés rattachés à l'une ou à l'autre des commissions scolaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Ces enseignants associés jouent le rôle d'animateurs dans le volet formation de ce projet. Ils ont aussi été des acteurs clés dans le recrutement de la centaine d'enseignants associés répartis dans une dizaine d'écoles primaires et secondaires, et qui participent, depuis trois ans, aux activités de formation.

### **2.1. UNE RECHERCHE-ACTION-FORMATION**

La recherche-action-formation combine un ensemble de dispositifs tels que le groupe de codéveloppement (Payette et Champagne, 1997), la communauté de pratique en réseau (Laferrrière, 2005) et le groupe d'analyse collective des pratiques (Perrenoud, 2001). Ces différents dispositifs de formation innent du fait qu'ils proposent de placer le praticien dans des activités d'analyse, d'étude ou de recherche sur lui-même. Dans ce sens, le praticien devient l'acteur clé de sa propre formation continue. Ces trois dispositifs permettent ainsi de faire le lien entre la recherche, l'action et la formation.

Le volet recherche de la RAF est assumé par l'équipe des cinq chercheurs et consiste à répondre au premier objectif de la recherche, à savoir, documenter l'agir compétent et promouvoir le savoir d'expérience de ces

formateurs. L'équipe universitaire est responsable de créer le lien entre les commissions scolaires, les acteurs du milieu et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Par ailleurs, c'est elle qui gère la logistique des rencontres de l'équipe de recherche (regroupant les chercheurs et les enseignants associés membres de l'équipe), la collecte, le traitement et l'analyse du matériel empirique qualitatif-interprétatif.

Le volet action-formation de la RAF est assumé à la fois par les chercheurs universitaires et par les enseignants associés membres de l'équipe de recherche qui prennent le rôle d'animateurs dans les différents dispositifs déployés dans les écoles participantes. Outre l'animation, ces enseignants assument trois autres mandats, soit celui de recruter d'autres enseignants associés afin qu'ils se joignent aux groupes existants, celui de planifier les rencontres dans les écoles et finalement, celui de valider les résultats de recherche mis en forme par les chercheurs universitaires. Ainsi, le volet action-formation concerne plus d'une centaine d'enseignants associés de la région.

## **2.2. LE PRATICIEN, L'ACTION EN SITUATION ET LA PRATIQUE RÉFLEXIVE : DES FONDEMENTS THÉORIQUES POUR INTERPRÉTER L'AGIR DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS**

Selon Masciotra et Medzo (2009), l'agir du praticien est directement lié à la situation vécue, comprise et problématisée par ce dernier. La situation problématisée, qui apparaît telle qu'elle est appréhendée, mène le praticien à se positionner, à prendre des décisions et à agir (L'Hostie, Gauthier, Allaire, Cividini et Cody, 2011 ; Masciotra et Medzo, 2009). Ce processus de positionnement, de prise de décision et d'action est le fruit d'une interprétation de la situation ainsi que d'une intention poursuivie. L'interprétation de la situation est teintée d'émotions plus ou moins fortes qui sont manifestées face à la situation (Bourassa, Serre et Ross, 1999). L'intention, pour sa part, est portée par une visée pragmatique. À travers cette visée, le praticien détermine, après réflexion, parfois courte, les stratégies appropriées par rapport à la situation qu'il vit.

La capacité du praticien à réfléchir, à se situer, à se positionner, à opérer et à mobiliser ses ressources détermine son agir compétent (Masciotra et Medzo, 2009). Dans la mesure où l'interprétation, les intentions, les stratégies et les ressources mobilisées qui constituent l'agir compétent du praticien sont partagées, discutées, réfléchies et coanalysées, elles deviennent un levier pour la promotion du savoir d'expérience et pour l'émergence d'une communauté de pratique favorisant le développement professionnel de ses membres.

### **2.3. LES ACTEURS DU MILIEU SCOLAIRE ET DU MILIEU UNIVERSITAIRE : DES PRÉOCCUPATIONS ET DES BUTS PARTAGÉS**

Les acteurs du milieu scolaire et ceux du milieu universitaire partagent un but commun, celui de contribuer à la formation de la relève enseignante. Depuis 1997, en effet, la Loi de l'instruction publique stipule que les enseignants doivent collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière (Art. 22.6.1). Il ne revient donc plus uniquement à l'université de porter le rôle de la formation des futurs enseignants. La responsabilité de la formation en milieu de pratique revient donc aussi aux acteurs du milieu scolaire. Dans ce contexte, le projet de RAF devient une occasion pour chacune des parties d'échanger autour de préoccupations similaires, et ce, dans le but de former des futurs enseignants compétents.

### **2.4. LES TROIS DISPOSITIFS DE FORMATION**

Afin de permettre aux enseignants associés d'échanger autour de situations réelles et des pratiques existantes, trois dispositifs sont mis en place, soit le groupe de codéveloppement professionnel, la communauté de pratique en réseau et le groupe d'analyse collective des pratiques.

#### **2.4.1. Le groupe de codéveloppement professionnel**

Payette et Champagne (1997) définissent le codéveloppement professionnel comme une approche de formation fondée sur l'idée qu'il est possible « [d']apprendre sur sa propre pratique, en écoutant et en aidant des collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique » (p. 8). Il s'agit, précisent-ils, d'élargir les capacités de réflexion et d'action des participants en mettant l'accent « sur le partage d'expériences, sur la réflexion individuelle et collective, sur les interactions structurées ; [...] l'approche peut aussi favoriser la résolution de problèmes particuliers et la remise en question de grilles d'analyse et de stratégies d'action » (p. 8). Dans cette optique, les collègues se réunissent sur une base régulière pour analyser leurs pratiques effectives, les confronter, en questionner ou en approfondir un aspect. Comme le précisent Payette et Champagne (1997), « la réflexion individuelle reçoit alors une variété d'éclairages qu'elle ne peut obtenir autrement » (p. 26). Ces auteurs ajoutent que le travail, pour améliorer une pratique, « se fait par un long travail d'objectivation [que

favorisent] les échanges en groupe, les comparaisons incessantes que chacun fait entre sa pratique professionnelle et celle des autres, l'expression de ses pensées, de ses difficultés, de ses émotions, de ses stratégies » (p. 24).

Dans le cadre de cette recherche, le codéveloppement professionnel invite les enseignants associés du groupe à échanger et à réfléchir autour d'une situation vécue en contexte de stage par un de leurs collègues présents. Pour accompagner la réflexion et les échanges, un chercheur est présent à chaque rencontre. Les rencontres de codéveloppement comptent environ une dizaine d'enseignants associés et durent plus ou moins une heure et demie. La situation choisie par l'enseignant associé représente pour celui-ci un cas particulier considéré comme un défi. Chaque cas devient ainsi le point d'ancrage d'une réflexion et d'une analyse collectives. À travers la réflexion et l'analyse du cas, les stratégies déployées par l'enseignant associé sont dégagées selon l'interprétation qu'il fait de la situation, de l'enjeu et de l'intention qu'il poursuit à travers le cas présenté.

Au cours des rencontres en groupe de codéveloppement, ces cas sont décrits, analysés et objectivés à travers une démarche en six étapes afin de mieux cerner ce que font et ce que pourraient faire les enseignants associés auprès des stagiaires. Les six étapes sont : 1) la présentation de la situation vécue racontée par l'enseignant associé ayant vécu la situation ; 2) la clarification du cas par un questionnement des pairs ; 3) l'établissement d'un contrat où l'enseignant associé présente ce qu'il attend de ses pairs ; 4) en lien avec la demande, les pairs réagissent, analysent et commentent le cas. Ils font des suggestions, apportent leur support et conseillent ; 5) l'enseignant associé qui raconte le cas fait un bilan de ce qu'il retient des analyses et des suggestions apportées par les membres du groupe ; 6) tous partagent ce qu'ils retiennent des échanges autour du cas relaté. À travers cette démarche, les stratégies déployées par l'enseignant associé présentant son cas sont nommées et validées. Puis, des propositions sont apportées pour enrichir les stratégies mentionnées ou pour en suggérer d'autres. Les enseignants associés du groupe (environ une dizaine) sont alors mieux préparés pour faire face à une situation semblable au cas relaté.

Le chercheur intervient dans une posture d'accompagnement telle que définie par Le Boterf (1993) et St-Arnaud (1999). Le Boterf définit l'accompagnement comme une fonction pédagogique visant essentiellement à aider les personnes accompagnées à nommer ce qu'elles font et à identifier les problèmes qu'elles rencontrent dans leur pratique, à les mettre en relation avec des ressources et des connaissances pertinentes aux problèmes rencontrés (ce que St-Arnaud appelle *la fonction de suppléance*) et, finalement, à les aider à faire le point sur leur démarche et sur leur progression. Dans le cas présent, il s'agit d'aider les enseignants formateurs de stagiaires

à construire des connaissances relatives aux fonctions qu'ils exercent, aux situations qu'ils rencontrent en contexte de stage et, plus largement, à mieux comprendre et à mieux interpréter le système de la formation en milieu de pratique tel qu'il existe au Québec et, plus spécifiquement, dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean.

### **2.4.2. La communauté de pratique en réseau**

Le deuxième dispositif est la communauté de pratique en réseau, dont les activités se déroulent généralement par le biais d'un forum électronique. Elle utilise, quant à elle, les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour regrouper des personnes partageant une même préoccupation, une série de problèmes ou une pratique commune. Dans ce cas-ci, il s'agit de l'accompagnement de stagiaires en milieu scolaire. Chaque semaine, idéalement, les praticiens échangent de façon informelle à propos d'aspects relatifs à leur pratique qu'ils jugent importants. Le but des interactions peut être précis et ciblé (p. ex., résoudre un problème concret exposé par un membre de la communauté de pratique en réseau), comme il peut être plus large (p. ex., partager des expériences). En plus d'utiliser les TIC, les participants sont appelés à se rencontrer en face à face, d'abord pour s'initier à l'outil qu'est le forum et pour déterminer les premiers sujets des échanges, ensuite pour raffermir le sentiment d'appartenance à la communauté, établir un bilan des échanges et identifier de nouveaux sujets autour desquels poursuivre le travail de coconstruction de connaissances.

### **2.4.3. Le groupe d'analyse collective des pratiques**

Finalement, l'analyse collective des récits de pratique complète les trois dispositifs mis en place dans cette recherche-action-formation. Un recueil de récits exemplaires de pratiques (Alin, 2010 ; Desgagné, 2005) a été constitué au cours de la première année du projet avec le concours d'enseignants associés volontaires. Ces récits, qui sont un peu plus d'une vingtaine, font l'objet d'une analyse collective de pratique favorisant une pratique réflexive tant individuelle que collective (Perrenoud, 2001). Le but de cette analyse est d'amener les enseignants associés à porter un jugement sur les pratiques décrites dans le récit en réalisant un lien avec leurs propres pratiques. Cette analyse collective favorise aussi l'exercice du jugement professionnel et de l'éthique. Le savoir d'expérience, issu des récits et fondé sur une rationalité en acte, se présente comme un savoir d'action adapté aux situations rencontrées en contexte de stage (L'Hostie, Gauthier, Allaire, Cividini et Cody, 2011). Ce savoir autour des pratiques est autant partagé avec des aspirants à la fonction d'enseignant associé que par

les enseignants associés déjà actifs. En définitive, ces savoirs partagés ainsi que ces échanges de pratiques favorisent la constitution d'une professionnalité collective (Donnay et Charlier, 2006). Les rencontres d'analyse collective de pratiques ont débuté en mai 2011 et se poursuivent actuellement. En tout, huit rencontres d'analyse de pratiques se sont déjà déroulées.

Seules les données issues des groupes de codéveloppement ont été analysées et font l'objet de cette présentation de résultats. La collecte des données issues des rencontres de groupes d'analyse de récits de pratique et de la communauté de pratique en réseau s'est déroulée durant la dernière année du projet. En conséquence, les résultats ne sont pas encore disponibles.

### **3. DES RÉSULTATS**

Les résultats sont analysés en deux temps : l'analyse d'un cas qui établit le profil de chaque situation discutée et partagée en groupe de codéveloppement et l'analyse de cas multiples qui consiste à étudier ces cas de façon transversale.

#### **3.1. L'ANALYSE D'UN CAS**

Les rencontres de codéveloppement sont enregistrées intégralement pour garantir un accès aux données brutes. Elles sont ensuite retranscrites, systématisées puis analysées par une méthode qualitative à l'aide d'une grille catégorielle prédéfinie (Paillé et Mucchielli, 2003). Cette grille comprend l'ensemble des aspects de l'agir compétent d'un praticien en situation tel que proposé par Masciotra et Medzo (2009). Les catégories conceptualisantes sont la problématisation de la situation telle que décrite par l'enseignant associé, son intention dans cette situation, les stratégies déployées par l'enseignant associé compte tenu de l'intention, la situation transformée, le recul réflexif du groupe de codéveloppement et enfin, ce qui est retenu par l'enseignant associé. Ainsi, chaque cas est décrit, questionné et problématisé de façon à préserver le sens que l'acteur donne à la situation. Chaque situation relatée par l'enseignant devient un cas qui permet d'ouvrir la réflexion. Trente cas ont été ainsi systématisés et sont actuellement disponibles sur le site du projet<sup>1</sup>. L'encadré suivant présente l'exemple d'un des cas systématisés selon cette démarche.

---

1. <[www.enseignants-associés.qc.ca](http://www.enseignants-associés.qc.ca)>.

## Accompagner un stagiaire sûr de lui, marginal et qui « prend de la place »

### La problématisation de la situation du point de vue de l'enseignante associée (EA)

Un stagiaire connaît des difficultés importantes sur le plan de l'éthique professionnelle. Il reprend son troisième stage. Il est du genre à prendre beaucoup de place dans l'école, à un point tel que, plusieurs fois, il se permet de faire de la discipline auprès des élèves des autres classes, et ce, devant les enseignants titulaires. Il pousse même l'audace jusqu'à intervenir auprès d'une enseignante pour lui dire qu'elle n'est pas correcte, que sa façon d'agir avec un élève donné « ne se fait pas ». Au début du stage, le futur enseignant se montre très sévère avec les élèves, mais au fur et à mesure du déroulement du stage, il parvient à faire preuve d'une plus grande souplesse. Il connaît donc une certaine forme de progression dans son cheminement. Cela ne l'empêche pas de continuer à accuser des lacunes au point de vue de l'éthique professionnelle. Entre autres choses, le stagiaire a adressé des mots d'amour à une enseignante sur le tableau de la salle du personnel. Il s'est également approprié le matériel des autres enseignants sans leur en demander la permission. Dans le souci de faire respecter le code vestimentaire de l'école, la directrice a dû intervenir auprès de l'étudiant universitaire pour lui faire enlever son perçage sur la langue. L'EA qualifie en fait le stagiaire de « marginal ». Outre son manque d'éthique professionnelle, il n'arrive pas à mettre ses idées en pratique dans la classe et pourtant, il en a beaucoup. Sa préparation de leçons s'avère insuffisante, de sorte que les projets prévus se transforment en petites activités. En ce qui concerne la planification, l'EA souligne que le stagiaire ne fait pas de « phase d'amorce » (mise en situation) avec les élèves et que souvent, il oublie des choses importantes dans ses interventions. L'enseignante en a discuté avec l'étudiant pour qu'il en prenne conscience, mais il n'a toujours pas « livré la marchandise » ni « fait de transfert ». Qui plus est, le stagiaire ne voit pas ses difficultés et argumente toujours pour défendre son point de vue. Selon l'EA, il ne sait pas prendre la critique. Il convient enfin de mentionner que le stagiaire est arrivé quelques fois en retard à l'école et n'a pas remis certains travaux demandés.

### L'intention de l'EA dans cette situation

L'enseignante veut amener le stagiaire à prendre conscience de son comportement inadéquat et de ses difficultés sur le plan de la planification de manière à ce qu'il puisse s'améliorer.

### La stratégie de l'EA compte tenu de l'intention

Chaque jour, l'EA rencontre le stagiaire afin de lui montrer le contenu à travailler avec les élèves et de lui indiquer comment il doit procéder. Elle prend également des notes sur les interventions inappropriées du stagiaire, pour ensuite lui faire part de ses observations par rapport à son manque d'éthique professionnelle. Lorsque le stagiaire a émis des commentaires sur la discipline de l'autre enseignante, l'EA est tout de suite intervenue en lui expliquant que cette façon d'agir était inacceptable. Des rencontres sont aussi tenues avec l'éducatrice de la classe afin de discuter de certains aspects du comportement de l'étudiant. L'enseignante a constamment fait des rétroactions au stagiaire au sujet de son enseignement. Elle lui a donné des conseils de manière à ce qu'il puisse s'améliorer.

### **La situation transformée ou l'issue du « jeu »**

L'EA considère qu'à la fin de son stage, le stagiaire s'est beaucoup amélioré en ce qui a trait aux travaux à remettre. Par contre, en dépit d'une certaine évolution du stagiaire, elle estime que son comportement par rapport à l'éthique professionnelle n'est pas encore « acceptable pour un futur enseignant ». Malgré toutes les stratégies mises en place par l'EA, le stagiaire s'est montré peu réceptif en se défendant sans cesse et en fermant les yeux sur ses difficultés. Aussi l'enseignante a-t-elle fait part au superviseur de stage (SU) du comportement problématique du stagiaire et de ses difficultés relatives à la planification. Néanmoins, le SU a décidé que l'étudiant devait réussir son stage, étant donné qu'il avait démontré des améliorations. De son côté, l'EA persiste à croire que les compétences du guide de stage n'étaient pas maîtrisées et déplore le fait de ne pas avoir « tenu son bout » auprès du SU.

### **Le recul réflexif en groupe de codéveloppement accompagné**

#### *Demande formulée au groupe par l'EA*

L'enseignante souhaite obtenir des précisions sur la façon d'évaluer les stagiaires et demande au groupe de proposer des stratégies visant à améliorer son accompagnement en tant qu'enseignante associée.

#### *Apports du groupe*

Les membres suggèrent à l'EA de :

- ne pas signer le rapport d'évaluation si son contenu ne correspond pas aux attentes du guide de stage. En effet, la passation doit s'appuyer sur la maîtrise des douze compétences et non seulement sur l'amélioration ;
- demander du soutien de la part de la direction de l'école quand vient le moment de faire l'évaluation sommative du stage ;
- noter les faits importants afin d'être en mesure de défendre son point de vue lors de l'évaluation du stage avec le SU ;
- se poser la question suivante : « Est-ce que je voudrais que ce stagiaire enseigne à mes enfants ou devienne un collègue de travail ? ».

#### *Apports du chercheur accompagnateur*

Le chercheur accompagnateur précise que le guide de stage doit absolument diriger l'évaluation. Ainsi, la passation d'un stage ne se base pas sur l'amélioration, mais bel et bien sur le niveau de maîtrise attendu en ce qui a trait aux douze compétences. Les informations contenues dans le guide permettent une certaine uniformité dans l'évaluation faite par les différents superviseurs. Par ailleurs, le chercheur accompagnateur affirme qu'il n'est pas possible de choisir un SU lors de la reprise d'un stage. Le choix de celui-ci s'effectue plutôt selon la liste de pointage des superviseurs. Enfin, le chercheur accompagnateur explique que, si le stagiaire devient un poids réel pour l'EA, il peut s'avérer préférable d'arrêter le stage. L'enseignant peut d'ailleurs décider de mettre un terme à celui-ci à tout moment.

#### *Ce qui est retenu par l'EA*

L'enseignante garde en tête qu'il est possible de mettre fin à un stage advenant le cas où un stagiaire ne respecterait pas les attentes ou ne s'améliorerait pas suffisamment. De plus, l'EA retient qu'il ne faut pas avoir peur de refuser un étudiant dans sa classe, surtout s'il reprend un stage.

Le deuxième mouvement d'analyse consiste à reprendre les cas ainsi systématisés et à en faire une analyse transversale. Cette analyse de cas multiples vise à mettre en évidence les stratégies communes aux différents cas rapportés par les enseignants associés.

### **3.2. UNE ANALYSE DE CAS MULTIPLES**

En regard des catégories proposées dans la grille, cinq axes sont mis en évidence à travers l'analyse transversale : les types de problèmes rencontrés dans les situations vécues, les intentions des enseignants associés face aux différentes problématiques, les stratégies favorisées par les enseignants associés, les résultats obtenus en regard du stagiaire, les principaux apports du groupe et les principaux apports du chercheur accompagnateur. La partie suivante du texte présente les résultats en regard de chacun de ces axes.

#### **3.2.1. Les types de problèmes rencontrés**

Il est possible de regrouper les problèmes décrits par les enseignants associés sous différents types. Certains problèmes rejoignent directement des difficultés incombant au stagiaire comme la présence d'une attitude discutable, de compétences professionnelles faisant défaut, d'un comportement inapproprié à la situation, ou encore d'une apparence physique non conforme aux attentes du milieu scolaire. De plus, d'autres problèmes ne concernant pas directement le stagiaire s'ajoutent comme un cinquième type de problème. Chacun de ces types regroupe des sous-catégories présentées dans le tableau 3.1.

#### **3.2.2. Les intentions des enseignants associés**

Le deuxième axe d'analyse vise à regrouper les intentions des enseignants associés. Ces intentions rejoignent trois grandes visées telles que : accompagner le changement chez le stagiaire, provoquer une prise de conscience dans le but de voir un changement, ou encore résoudre un problème externe au stagiaire. Ainsi, lorsque l'intention est d'accompagner le changement, l'enseignant associé vise avant tout une amélioration dans les comportements du stagiaire, dans les attitudes du stagiaire ou dans les compétences professionnelles du stagiaire. Dans ce cas, l'analyse des situations met en évidence que le stagiaire est ouvert au changement et qu'il perçoit ses difficultés. Or, cette ouverture de la part du stagiaire n'est pas toujours présente. Pour y remédier, l'enseignant associé manifestera une intention de provoquer une prise de conscience chez le stagiaire, et ce, dans le but de voir un changement dans les attitudes du stagiaire, dans les

TABLEAU 3.1  
Types de problèmes rencontrés en situation de stage

<i>Types de problèmes rencontrés</i>	<i>Attitudes discutables de la part du stagiaire</i>	<i>Compétences professionnelles du stagiaire faisant défaut</i>	<i>Comportements du stagiaire inappropriés à la situation</i>	<i>Apparence physique du stagiaire non conforme aux attentes de la profession</i>	<i>Difficultés externes au stagiaire</i>
Sous-catégories de chaque type de problème	<p>Trop de familiarité</p> <p>Excès d'assurance</p> <p>Argumentation constante</p> <p>Peu de volonté de s'améliorer</p> <p>Déni de ses difficultés</p> <p>Non-acceptation des commentaires</p> <p>Manque de maturité</p> <p>Peu d'intérêt et de motivation</p> <p>Critique ouverte de son EA</p> <p>Difficulté à entrer en relation avec les élèves</p> <p>Manque d'assurance</p> <p>Relation de séduction avec les élèves</p>	<p>Planification absente</p> <p>Manque d'autonomie</p> <p>Lacunes dans la maîtrise des contenus disciplinaires</p> <p>Planification non cohérente avec le contenu attendu</p> <p>Difficultés dans le pilotage des situations d'enseignement</p> <p>apprentissage</p> <p>Difficultés à terminer les projets</p> <p>Difficultés à communiquer en français (oral et écrit)</p>	<p>Absences répétées sans motifs sérieux</p> <p>Retards en classe</p>	<p>Manque d'hygiène</p> <p>Habillement inapproprié pour un enseignant</p>	<p>Collaboration déficiente de la part du SU</p>

compétences professionnelles ou dans les comportements inappropriés. Également, l'enseignant associé peut aller jusqu'à provoquer une prise de conscience quant au choix du stagiaire de devenir enseignant. Finalement, certaines intentions mentionnées par les enseignants associés ne rejoignent pas nécessairement des problématiques incombant au stagiaire, mais plutôt des difficultés de communication avec le superviseur de stage.

### **3.2.3. Les stratégies des enseignants associés pour faire face aux différentes situations**

Les intentions des enseignants associés donnent naissance à diverses stratégies d'accompagnement telles que des stratégies pour soutenir le stagiaire, des stratégies pour confronter le stagiaire, des stratégies pour éviter l'isolement professionnel face au problème, des stratégies pour évaluer le stagiaire et, enfin, des stratégies pour remédier aux difficultés de collaboration avec le superviseur de stage. Le tableau 3.2 présente chacune de ces catégories ainsi que leurs sous-catégories.

L'analyse des stratégies met en évidence la variété des actions que les enseignants associés peuvent poser lorsqu'un problème survient dans l'accompagnement d'un stagiaire. Par ailleurs, il est intéressant de constater qu'il est possible de faire un lien entre ces stratégies et les compétences attendues d'un enseignant associé, à savoir, les compétences en enseignement et en supervision, les compétences en matière d'accompagnement, d'observation et d'évaluation, les compétences relatives à la distanciation, à la réflexion et à l'analyse critique, et les compétences relatives à la communication et aux relations interpersonnelles (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Ainsi, les stratégies déployées pour évaluer le stagiaire et celles pour soutenir le stagiaire rejoignent les compétences à accompagner le stagiaire, à l'observer et à l'évaluer. Lorsque l'enseignant associé fixe ses attentes, rassure le stagiaire ou l'intègre dans le milieu scolaire, il est possible de faire un lien avec les compétences relatives à la communication et aux relations interpersonnelles. Aussi, lorsque l'enseignant associé confronte le stagiaire en le questionnant, il met en œuvre ses compétences relatives à la distanciation, à la réflexion et à l'analyse critique. Par ailleurs, en raison du dispositif mis en place lors des groupes de codéveloppement, ces stratégies sont enrichies par la réflexion du groupe et par conséquent, le processus influence le développement des compétences en enseignement et en supervision. Les stratégies des enseignants associés sont ainsi liées aux compétences attendues de leur part.

TABLEAU 3.2  
Stratégies d'intervention de l'enseignant associé

<i>Catégories</i>	<i>Stratégies pour soutenir le stagiaire</i>	<i>Stratégies pour confronter le stagiaire</i>	<i>Stratégies pour éviter l'isolement professionnel face au problème</i>	<i>Stratégies pour évaluer le stagiaire</i>	<i>Stratégie pour remédier aux difficultés de collaboration avec le superviseur de stage</i>
Sous-catégories	<p>Planifier l'enseignement avec le stagiaire</p> <p>Prêter des documents</p> <p>Partager l'enseignement d'un cours</p> <p>Fixer des attentes réciproques</p> <p>Intégrer le stagiaire à la vie de l'école</p> <p>Rassurer le stagiaire</p> <p>Enseigner le contenu afin que le stagiaire puisse observer une fois</p> <p>Aider dans les travaux à remettre</p>	<p>Questionner sur des aspects plus personnels</p> <p>Amener une remise en question du choix de profession</p> <p>Échanger sur les difficultés du stagiaire</p> <p>Expliquer et prescrire des attitudes et des comportements à adopter</p> <p>Laisser le stagiaire se débrouiller dans des situations difficiles pour qu'il constate son manque de compétence</p>	<p>Rencontrer d'autres intervenants de l'école</p> <p>Solliciter l'avis des collègues</p> <p>Informar la direction du module de l'université</p> <p>Solliciter la direction de l'école</p> <p>Informar le superviseur des difficultés du stagiaire</p>	<p>Prendre des notes quotidiennes sur les faits et gestes du stagiaire</p> <p>Fournir sans tarder des rétroactions au stagiaire sur une base quotidienne</p> <p>Écrire un rapport détaillé sur le stagiaire à partir du guide de stage</p>	<p>Confronter le SU</p>

### ***3.2.4. L'apport du groupe dans la validation et l'enrichissement des stratégies en situation de stage***

Globalement, les observations démontrent que les groupes de codéveloppement permettent aux enseignants associés de valider les stratégies et de ne plus être seuls face au problème. Par ailleurs, ces enseignants associés se reconnaissent dans les situations, ce qui met en évidence l'existence d'une réelle communauté de pratique. Outre cet apport de validation pour l'enseignant associé, le groupe suggère également d'autres stratégies pour prévenir un problème semblable ou pour remédier à un problème similaire. Cette analyse met en évidence que la plupart des stratégies proposées par les autres membres du groupe rejoignent les stratégies déjà mises en place par les enseignants associés présentant leur problème. Cependant, certaines d'entre elles n'ont pas été énoncées. Le tableau 3.3 présente les stratégies proposées par le groupe. Les stratégies en caractères gras sont celles proposées uniquement par le groupe, alors que les autres sont celles déjà identifiées par les enseignants associés décrivant leur situation problématique.

Les stratégies supplémentaires proposées par le groupe rejoignent également les compétences attendues des enseignants associés. Par exemple, lorsque l'enseignant associé suit des formations à l'université, consulte les rapports de stages antérieurs, demande d'augmenter le nombre de visites du superviseur, refuse de signer le rapport en cas de désaccord, maintient une relation professionnelle avec le stagiaire et réussit à se déculpabiliser face au problème, il déploie des stratégies ou des actions en lien avec les compétences en enseignement et en supervision. Lorsqu'il propose au stagiaire de préparer une activité sur ses intérêts, de simuler l'enseignement du cours et de montrer la planification avant le cours, il fait preuve de compétence en matière d'accompagnement. Lorsque l'enseignant associé cible les défis à relever, souligne les réussites et base son évaluation sur les douze compétences professionnelles, il rejoint les compétences en matière d'observation et d'évaluation. La stratégie qui consiste à maximiser la durée de la période d'observation au début du stage rejoint les compétences relatives à la distanciation, à la réflexion et à l'analyse critique. Enfin, lorsque l'enseignant détermine les rôles de chacun, il met en œuvre une stratégie en lien avec les compétences relatives à la communication et aux relations interpersonnelles.

TABLEAU 3.3  
**Les stratégies proposées par le groupe**  
*Suggestions de stratégies afin de prévenir les problèmes*      *Suggestions de stratégies afin de remédier au problème*

<i>Catégories</i>	<i>Suggestions de stratégies afin de prévenir les problèmes</i>	<i>Suggestions de stratégies afin de remédier au problème</i>
<p>Sous-catégories de chaque type de problème</p>	<p>Fixer les attentes  <b>Cibler les défis à relever</b>                      Discuter franchement avec le stagiaire  <b>Déterminer les rôles de chacun</b>  <b>Garder une relation professionnelle avec le stagiaire</b>                      Préciser les règles de l'école  <b>Présenter la planification prévue par l'EA</b>                      Demander de montrer la planification avant le cours                      Maximiser la période d'observation au début du stage                      Demander de simuler l'enseignement du cours                      Consulter les rapports de stages antérieurs                      Suivre les formations à l'université                      Rencontrer les intervenants aux études amérindiennes                      Proposer de préparer une activité sur ses intérêts</p>	<p><b>Obliger le stagiaire à s'investir</b>                      Demander l'intervention de la direction                      Rétroagir à partir des notes d'observation                      Solliciter le superviseur  <b>Augmenter le nombre de visites du superviseur</b>                      Solliciter les collègues  <b>Refuser de signer le rapport de stage en cas de désaccord</b>  <b>Basé l'évaluation sur les douze compétences professionnelles</b>                      Faire du coenseignement  <b>Souligner les réussites</b>                      Laisser le stagiaire seul avec le groupe  <b>Se déculpabiliser face au problème</b>                      Échanger avec le superviseur                      Informer les responsables de l'université                      Confronter le stagiaire sur des aspects d'éthique professionnelle                      Écrire un rapport détaillé autour des compétences du stagiaire                      Faire intervenir la direction d'école</p>

### **3.3. L'APPORT DU CHERCHEUR ACCOMPAGNATEUR**

Selon les définitions du concept de l'accompagnement développées au point 2.4.1 (Le Boterf, 1993 ; St-Arnaud, 1999), le chercheur accompagnateur intervient pour nommer et identifier les problèmes rencontrés dans la pratique et pour établir des liens entre ces problèmes, les connaissances et les ressources susceptibles de résoudre ces problèmes. L'analyse des interventions réalisées par le chercheur accompagnateur valide en quelque sorte cette affirmation. Ainsi, l'apport du chercheur accompagnateur consiste à donner de l'information et à formuler des propositions relatives à l'évaluation, au déroulement du stage et au comportement attendu de la part d'un stagiaire. Le tableau 3.4 présente en détail les sous-catégories rejoignant l'apport du chercheur accompagnateur. Les stratégies ou les informations en caractères gras sont exclusives à l'apport du chercheur accompagnateur. Elles n'ont donc pas été proposées par les autres membres du groupe de codéveloppement ou encore par l'enseignant associé présentant son cas.

Le rôle du chercheur accompagnateur est surtout de clarifier les éléments relatifs à un aspect ou à un autre de ce qui peut s'appeler le système de la formation en milieu de pratique. De nombreuses clarifications semblent essentielles pour les enseignants associés ; ces clarifications sont relatives, par exemple, aux responsabilités d'un professeur responsable de programme quant aux stages, au rôle du bureau de la formation pratique en enseignement existant à l'UQAC par rapport aux formateurs du terrain, à la contribution attendue des directions d'école, etc. Cette réflexion nous ramène à la compétence relative à la collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire. Le travail, de concert avec les différents intervenants universitaires, dont le superviseur de stage plus particulièrement, n'est pas toujours facile, comme nous l'avons constaté à travers les différents cas relatés. Les enseignants associés sont souvent peu au courant des modalités administratives d'un stage. Les interventions du chercheur accompagnateur permettent aux enseignants associés de comprendre le rouage autour des stages, mais aussi de constater que la formation du stagiaire est le résultat d'un travail de collaboration entre l'enseignant associé, le superviseur de stage et l'université.

Finalement, au terme de l'analyse des différents axes, la question se posait si les stratégies déployées par les enseignants associés avaient permis d'obtenir des résultats auprès des stagiaires. Force est de constater que les résultats varient. Parfois, aucun changement n'a pu être constaté chez le stagiaire et parfois, si. Certaines situations décrites par les enseignants associés se sont terminées par un abandon de stage ou une réaffectation dans une autre école.

TABLEAU 3.4  
**Apport du chercheur accompagnateur**

<i>Catégories</i>	<i>Informations et propositions relatives à l'évaluation</i>	<i>Informations et propositions relatives au déroulement du stage</i>	<i>Informations et propositions relatives au comportement attendu de la part d'un stagiaire</i>
<p>Sous-catégories de chaque type de problème</p>	<p>Propose de solliciter davantage le SU                      Propose de collaborer plus étroitement avec le SU  <b>Propose de s'interroger sur la possibilité que le stagiaire devienne un collègue ou l'enseignant de son enfant</b>                      Informe de l'importance du maintien des exigences du programme de baccalauréat                      Informe de la possibilité de consulter les rapports de stages antérieurs  <b>Encourage les EA à vérifier si tous les points à améliorer sont inscrits dans le rapport</b>  <b>Indique que le finissant doit planifier selon les attentes du programme</b>  <b>Mentionne que le stagiaire doit maîtriser les contenus à enseigner</b>                      Informe que l'évaluation est basée sur les compétences du guide                      Propose de maintenir une posture de formateur                      Propose de contacter les responsables de l'université en cas de problème</p>	<p>Informe sur les visées de chaque stage                      Insiste sur le fait que le stagiaire doit consacrer du temps à sa formation                      Précise les modalités d'accompagnement devant être assurées au stagiaire par le SU                      Informe sur le déroulement de la première semaine de stage long                      Informe sur les modalités administratives de l'université (affectation SU, EA, reprise de stage, etc.)</p>	<p>Propose d'informer le stagiaire sur le code vestimentaire de l'école                      Propose de demander l'aide de la direction d'école  <b>Propose d'arrêter le stage lorsqu'il n'y a pas d'amélioration</b>                      Informe sur les attentes de l'université quant aux attitudes et aux comportements attendus du stagiaire                      Attire l'attention sur l'importance de sortir de l'isolement face à un problème avec le stagiaire</p>

### **3.4. LES PRINCIPALES RETOMBÉES DU DISPOSITIF DE GROUPE DE CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ACCOMPAGNÉ**

Les rencontres de groupe de codéveloppement professionnel accompagnées proposées par la RAF engendrent des retombées pour les enseignants associés ainsi que pour les chercheurs. D'abord, à maintes reprises, les enseignants associés ont mis en évidence la richesse du dispositif rendant possible le partage des expériences entre eux, mais aussi avec le chercheur accompagnateur. En effet, la présence des chercheurs dans le milieu scolaire donne le sentiment aux enseignants associés d'être écoutés et de recevoir des pistes de solutions par rapport aux problématiques touchant l'organisation des stages. Leurs préoccupations sont entendues et les chercheurs prennent en considération le contexte réel de leur tâche. Les enseignants associés ont pris conscience qu'ils n'étaient plus seuls face aux problèmes rencontrés en contexte de stage et que la formation du stagiaire était la responsabilité d'une triade, soit le stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur de stage (représentant l'université). Dans le cadre de ce projet, les enseignants associés ont également mentionné qu'ils se sentaient davantage outillés pour accompagner le stagiaire. Selon leurs dires, l'accueil et l'accompagnement d'un stagiaire ne seront plus jamais pareils.

Une autre retombée importante est celle de la reconnaissance des pairs dans la validation et l'enrichissement des stratégies favorisées par les enseignants associés. À travers les discussions, les praticiens ont pris conscience qu'ils forment une réelle communauté de pratique par rapport aux préoccupations qu'ils portent, aux objectifs de formation qu'ils visent ou encore aux stratégies qu'ils emploient. Certains mentionnent, en conséquence, que le groupe de pairs leur donne plus de confiance dans leur rôle auprès du stagiaire, qu'il les aide à résoudre plus facilement un problème vécu et, par la suite, à mieux orienter leur recherche d'aide et de soutien. L'analyse des stratégies de l'enseignant associé et l'analyse des suggestions proposées par les pairs confirment que les enseignants associés entrent dans un processus de développement professionnel. Ils réfléchissent, remettent en question les stratégies déployées et construisent avec leurs pairs de nouvelles stratégies qui pourront être appliquées dans un stage ultérieur.

## **4. UN PARTENARIAT PORTEUR**

Le partenariat établi autour de la recherche-action-formation en communauté de pratique visant la formation continue des enseignants associés peut être qualifié de « porteur », car il modifie la structure habituelle de

la formation continue où les savoirs théoriques amenés par des universitaires sont transmis pour être appliqués dans la pratique. Ce partenariat a d'abord répondu à des besoins exprimés par le milieu scolaire pour ensuite contribuer à la recherche par l'apport de données nouvelles. Ainsi, ce n'est plus l'universitaire qui enseigne les savoirs théoriques aux praticiens qui devront ensuite les appliquer dans leur réalité, mais plutôt un échange d'expertises fondé sur des savoirs issus de la pratique et à visée pragmatique entre des praticiens et des chercheurs. Chacun des acteurs devient ainsi partenaire dans le projet et en retire des bénéfices.

#### **4.1. QUELQUES CARACTÉRISTIQUES D'UN PARTENARIAT PORTEUR**

La première caractéristique du partenariat établi dans cette recherche-action-formation est celle d'un lien fort existant entre le milieu scolaire et le milieu universitaire. À la base, il est nécessaire de constituer un noyau de partenaires pour ensuite intégrer d'autres partenaires à ce même noyau. Dans le cas présent, plusieurs des enseignants associés et des chercheurs de l'équipe de recherche entretenaient déjà des liens avant le début du projet, soit pour avoir déjà travaillé ensemble en tant que formateurs de stagiaires au primaire ou au secondaire, soit pour avoir œuvré, coude à coude, en tant que concepteurs du programme institutionnel de formation des enseignants associés offert par l'UQAC, ou encore pour avoir été impliqués ensemble dans la mise à l'essai des tout premiers groupes de codéveloppement, une année avant que ne débute le projet financé par le MELS. Au moment d'élaborer ce projet, il a suffi d'établir dans un premier temps une compréhension mutuelle des attentes et des contributions de chacun pour se fixer des objectifs de recherche et de formation. Cette compréhension mutuelle issue d'une négociation facilite la mise en place de structures d'échange. Ainsi, l'équipe de recherche, formée d'acteurs issus des milieux scolaire et universitaire, répond aux critiques adressées par les enseignants au milieu universitaire.

La deuxième caractéristique du partenariat porteur concerne le choix des enseignants associés intégrant l'équipe de recherche. Les enseignants associés sollicités représentent des acteurs influents qui rayonnent dans leur milieu. Forts d'une expérience significative dans l'accompagnement de stagiaires, ils sont de plus ouverts et sensibles à la collaboration université-milieu. Les professeurs chercheurs de l'université, lorsqu'ils agissent comme superviseurs de stage, ont la possibilité de repérer des enseignants associés plus influents et plus proactifs dans le milieu. Ces caractéristiques sont primordiales pour la suite du projet puisque ce sont les enseignants associés de l'équipe de recherche qui facilitent la mise en

place des différents dispositifs de formation pour leurs collègues. Ils sont à l'écoute des besoins du milieu et contribuent à créer une atmosphère conviviale dans leur école et avec leurs collègues enseignants.

Une troisième caractéristique du partenariat porteur réfère à la mise en place d'un cadre propice aux échanges en vue d'élaborer le projet en réel partenariat. Le temps consacré aux échanges constitue la principale dimension de cette démarche. Il est nécessaire que les différents acteurs puissent échanger longuement autant sur le contenu que sur la logistique du projet, et ce, à travers des discussions de fond. Il importe de laisser le temps à tous les participants de s'exprimer. Si le temps imparti ne permettait pas de tels échanges, les discussions ne pourraient pas aboutir à des solutions ou à des objectifs réellement partagés. De plus, le temps consacré aux échanges amène les participants à établir une confiance mutuelle, un élément essentiel en communauté de pratique. Le temps permet aussi de clarifier les préoccupations afin de se donner des buts communs, autant pour un groupe de participants dans une école et pour l'équipe de recherche que pour les organisations partenaires. Par ailleurs, dans toutes les écoles participantes, les échanges en face à face se réalisent autour d'un en-cas offert en général par le directeur ou la directrice de l'école, ce qui a pour effet de donner une dimension plus sociale à la rencontre en groupe, mais qui est aussi perçue par les enseignants comme une marque de reconnaissance par rapport à leur implication. Les enseignants associés mentionnent que pour eux, la participation au groupe de codéveloppement n'est pas une tâche supplémentaire, mais plutôt une occasion d'échanger autour de problématiques communes. Ainsi, le dispositif mis en place n'est pas un poids supplémentaire dans la journée des enseignants, une journée déjà bien chargée, mais plutôt une activité tout autant sociale que sérieuse, où chacun puise un certain bénéfice pour son développement professionnel.

Une autre caractéristique du partenariat porteur est celle de prévoir, tout au long de la démarche de recherche, des moments de recul pour s'assurer que le projet réponde aux intérêts des uns et des autres. Ces moments doivent s'inscrire directement dans l'ordre du jour des rencontres de l'équipe de recherche afin d'encourager les enseignants associés et les chercheurs à s'exprimer sur les éléments qui ont une importance pour eux. Chacun doit avoir le temps de partager des situations vécues pour lesquelles des liens peuvent être établis avec le sujet discuté ou encore de faire valoir des bons coups. Aussi, les différents acteurs doivent pouvoir signifier leurs inquiétudes et leurs difficultés au groupe afin de travailler conjointement à la recherche de solutions ou d'actions. À l'échelle d'un groupe de participants dans une école, les préoccupations peuvent aussi

bien concerner l'horaire des rencontres que l'orientation de la discussion. En exprimant leurs préoccupations, les participants se sentent grandement impliqués dans la démarche.

Finalement, une dernière caractéristique d'un partenariat porteur est la reconnaissance explicite de l'atteinte de l'objectif ciblé au début du projet, à savoir, celui de consolider et d'enrichir le savoir d'expérience par le partage de celui-ci. Les succès, reconnus conjointement par les différents partenaires, ancrent les liens dans des contextes signifiants et motivants pour l'ensemble des acteurs. À la suite d'une rencontre en groupe de codéveloppement professionnel accompagné, les pistes de solutions proposées par les membres du groupe sont souvent expérimentées par l'enseignant qui a exposé son cas, mais aussi par les enseignants associés qui ont écouté le cas. Lors d'une rencontre subséquente, il est intéressant que l'enseignant associé, s'il le désire, partage le suivi de la situation. Dans la grande majorité des cas, les pistes de solutions ont mené à une amélioration de l'intervention ou du moins ont conduit l'enseignant associé à développer une plus grande confiance en ses capacités. Les membres du groupe sont alors fiers d'avoir contribué à soutenir l'enseignant associé, et c'est ce succès collectif qui solidifie les liens entre les membres du groupe.

#### **4.2. LES PARTENARIATS INSTITUTIONNELS ANTÉRIEURS : UNE FORCE POUR DE NOUVEAUX PROJETS**

L'élaboration du projet de recherche-action-formation a été grandement facilitée en raison d'une collaboration déjà existante entre l'université et le milieu scolaire régional en ce qui concerne la formation à l'enseignement en milieu de pratique. En effet, des partenariats antérieurs « réussis », l'un de formation et l'autre de recherche, sollicitant les mêmes groupes d'acteurs institutionnels, ont fait en sorte qu'une confiance était déjà présente entre ces acteurs appelés à s'engager ensemble dans un nouveau projet.

D'abord, le partenariat de formation consiste en un programme de formation de base de quatre journées offert aux enseignants associés et établi en partenariat entre l'université et le milieu scolaire. Les partenaires institutionnels à l'origine de la création de ce programme, soit le Bureau de la formation pratique à l'enseignement de l'UQAC, le département des sciences de l'éducation de l'UQAC, les quatre commissions scolaires régionales, les syndicats de l'enseignement et la direction régionale du MELS, collaborent à nouveau pour la recherche-action-formation. Durant une année, ces partenaires institutionnels ont travaillé conjointement pour fixer les orientations, établir le montage financier et préciser les conditions favorables au succès du programme de formation de base, notamment par

l'analyse des contraintes de chaque milieu. Par la suite, un comité de travail plus spécifique formé de la coordonnatrice pédagogique du Bureau de la formation pratique de l'UQAC, de professeurs de l'université impliqués en formation en milieu de pratique ainsi que d'enseignants associés, a élaboré les visées, déterminé les contenus de même que les activités d'apprentissage des quatre journées de formation. Pour y parvenir, les membres de ce comité de travail ont d'abord cerné les besoins de formation des enseignants associés, un aspect facilité par la présence d'enseignants associés sur ledit comité. Ils ont élaboré ensuite la programmation de chacune des quatre journées, en ont assuré la réalisation, le suivi et l'évaluation. Un bilan très positif de ce partenariat de formation indique que quelque 600 enseignants associés des quatre commissions scolaires de la région ont débuté le programme de formation, plus de 300 l'ont terminé et la satisfaction des participants demeure très élevée depuis le début de sa mise en œuvre.

Un deuxième partenariat antérieur, cette fois du côté de la recherche, a été soutenu par le Consortium régional de recherche en éducation (CRRE) et par la Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi (FUQAC). Il s'agit d'une recherche-action qui a permis de mettre à l'essai, avec le concours d'une poignée d'enseignants associés, la formule de codéveloppement professionnel proposée par Payette et Champagne (1997); cette recherche-action a été menée dans l'une des quatre commissions scolaires de la région. L'équipe était composée de deux chercheurs de l'UQAC et de cinq enseignants cochercheurs présents dans deux écoles primaires et deux écoles secondaires. Ces mêmes acteurs collaborent à nouveau dans le cadre du présent projet.

Le CRRE est une instance régionale importante pour rapprocher l'université et les milieux scolaires. Il se consacre au développement d'une culture de recherche dans l'ensemble des milieux éducatifs afin de favoriser l'amélioration des pratiques aux divers ordres d'enseignement. Le CRRE privilégie les approches dites « participatives » qui font place au point de vue et à l'expérience des praticiens dans la compréhension, l'explication et l'amélioration des situations éducatives. En ce sens, on dit que le CRRE fait de la recherche « avec » les praticiens plutôt que « sur » les praticiens. Depuis 1998, le CRRE a soutenu plus de 120 projets de recherche participative regroupant une vingtaine de chercheurs de l'UQAC et des cégeps régionaux ainsi qu'un grand nombre de praticiens du milieu scolaire. Le Consortium regroupe l'UQAC, les quatre cégeps de la région ainsi que celui de Sept-Îles, où l'UQAC possède un centre hors campus, les quatre commissions scolaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean, le Conseil

régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) et enfin, la direction régionale du MELS. Cet organisme soutient de manière concrète et tangible les projets de recherche regroupant des acteurs du milieu scolaire.

## CONCLUSION

La description et l'explicitation du projet dont il est question dans le présent chapitre montrent bien son aspect novateur quant à la façon d'assurer la formation continue de praticiens de l'enseignement. Nous le constatons à l'évidence, les enseignants qui participent au projet sont totalement engagés dans un processus de production de connaissances pertinentes à leur pratique professionnelle de formateurs de stagiaires en milieu scolaire. Les chercheurs universitaires accompagnent ce processus et s'y engagent aussi en partageant avec les groupes leurs propres connaissances relatives à la formation en milieu de pratique. Ces connaissances sont parfois théoriques (eu égard à la formation et au champ de spécialisation du chercheur), mais elles sont très souvent issues elles aussi de l'expérience des chercheurs puisque ces derniers interviennent tous auprès de stagiaires à titre de superviseurs. Le savoir issu de l'expérience est mis en valeur parce qu'il est partagé, analysé et validé à travers un processus au cours duquel chacun apporte quelque chose aux autres et chacun reçoit des autres en retour suivant une logique *gagnant-gagnant*.

Ce projet de formation continue est la résultante d'une collaboration soutenue entre les acteurs individuels et institutionnels concernés, et ce, depuis le tout début. En effet, ce qui a été réalisé dans le cadre de la recherche-action-formation au cours des trois dernières années est le fruit de prises de décisions collectives faisant suite, chaque fois, à un processus d'échanges, de négociations et de recherche de sens partagé. Ces décisions concernent autant les orientations et les visées du projet que les caractéristiques et la logistique des activités de formation continue et des activités de recherche.

Le projet arrive à son terme. Malgré cela, les groupes d'enseignants s'y étant engagés activement ont formulé l'intention de poursuivre les activités dans les écoles participantes. Cela traduit sans nul doute l'intérêt et la pertinence qu'ils y trouvent eu égard au travail qu'ils accomplissent en tant que formateurs de stagiaires. Le temps dira si cette intention est réaliste et viable en dehors d'un cadre structurant tel que celui d'une recherche-action-formation. Si tel est le cas, il faudra voir à quelles conditions. Il s'agit, à notre avis, d'une question importante sur le plan des retombées de la recherche en milieu de pratique.

## RÉFÉRENCES

- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- Argyris, C. et D.A. Schön (1974). *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Boucher, L.-P. et M. L'Hostie (1997). *Le développement professionnel continu en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, P. (2001). « Que se passe-t-il dans un stage réussi ? », *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), p. 65-84.
- Bourassa, B., F. Serre et D. Ross (1999). *Apprendre de son expérience*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. et L. Camaraire (2006). *Accueillir et encadrer un stagiaire... Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Dillon, D. (1993). « L'enseignant-chercheur et son développement professionnel », dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 133-158.
- Donnay, J. et E. Charlier (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces Probing the Depths of Educational Reform*, Philadelphie, The Former Press.
- Gather Thurler, M. et P. Perrenoud (2005). « Coopération entre enseignants : la formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? », *Recherche et formation*, (49), p. 91-105.
- Gauthier, C., M. M'hammed et M. Tardif (dir.) (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?*, Montréal, Éditions Logiques.
- Gélinas, A. et R. Fortin (1997). « Gestion du perfectionnement chez les directions d'école », dans L.-P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Laferrrière, T. (2005). « Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation », *Encounters On Education*, 6, p. 5-21.
- L'Hostie, M., R. Gauthier, S. Allaire, M. Cividini et N. Cody (2011). « Pour un renouvellement de la formation continue des enseignants au Québec : le cas d'une recherche-action-formation », Actes du VI<sup>e</sup> colloque *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, « Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements », Angers, 8 au 10 juin, p. 731-739.

- L'Hostie, M., N. Cody, N. Monney, N. Laurin et S. Belzil (2011). «L'agir compétent de l'enseignant associé en situation de stage», dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 69-92.
- Le Boterf, G. (1993). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Lessard, C. (1991). «Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels», dans C. Lessard, M. Perron et P.W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lieberman, A. et L. Miller (2008). *Teachers in Professional Communities*, New York, Teachers College Press.
- Masciotra, D. et F. Medzo (2009). *Développer un agir compétent*, Bruxelles, De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1994). *La formation à l'enseignement – les stages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et A. Muchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Payette, A. et C. Champagne (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF éditeur.
- Portelance, L., C. Gervais, M. Lessard et P. Beaulieu (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique: analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais.
- Prud'homme, L., A. Dolbec et M.-H. Guay (2011). «Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation», *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), p. 165-188.
- Schön, D. (dir.) (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté: compétences pour intervenir en relations humaines*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M. (1993). «Savoirs et expérience chez les enseignants de métier», dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 53-86.



CHAPITRE

4

**La création d'un microprogramme  
en conseillancé pédagogique**  
Une expérience de partenariat

---

*Louise Royal, Brigitte Gagnon  
et Nathalie Ménard*

**RÉSUMÉ**

*Dans le contexte actuel de changement dans le milieu scolaire, de nouvelles attentes à l'égard des conseillers pédagogiques apparaissent. Ainsi, ils assument de plus en plus un rôle-conseil auprès de l'ensemble du personnel scolaire en vue de soutenir les changements de pratiques professionnelles et organisationnelles. Or, l'examen de la situation de travail des conseillers pédagogiques met en évidence qu'ils sont plus ou moins formés pour assumer pleinement ce rôle, alors qu'aucune formation créditée à cet égard n'est offerte. Partant de là, un projet de formation créditée de deuxième cycle leur étant destiné a été soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en partenariat avec trois commissions scolaires. Une démarche de recherche et de développement et un dispositif de partenariat afin de s'assurer d'une collaboration étroite entre les concepteurs-formateurs et les commissions scolaires participantes ont été retenus. Partant de l'exemple d'une commission scolaire, il est possible de mettre en évidence des retombées de cette démarche. Ainsi, les gestionnaires observent le développement de référentiels et de pratiques partagés par les membres de leur équipe, une plus grande efficacité des interventions et une évaluation positive de celles-ci par le personnel scolaire bénéficiant des services des conseillers pédagogiques.*

*Nous reconnaissons que dans un contexte de mouvance dans les rapports entre les commissions scolaires et les établissements, de nouvelles attentes sont adressées aux acteurs, et les rôles de ceux-ci sont redéfinis (Boyer, 2009). Au Québec, les conseillers pédagogiques (CP) des commissions scolaires se situent à l'interface entre ces entités. S'ils ont maintenu leur rôle de soutien à l'appropriation du nouveau curriculaire, apparaît également un rôle-conseil de proximité en vue de l'appropriation de nouvelles responsabilités confiées à l'établissement (Boyer, 2009). Or, si le MELS assume une part importante de la formation continue des CP sur le plan de la didactique et des connaissances relatives aux différents programmes, nous constatons qu'ils sont plutôt laissés à eux-mêmes au regard du renouvellement de leur rôle et des savoirs liés à un tel changement (Royal, 2011).*

*Face à un tel constat, une équipe formée de quatre professeurs de l'Université de Sherbrooke et de deux conseillères pédagogiques a soumis au MELS, dans le cadre du Chantier 7, un projet de formation qui viendrait soutenir ce changement de rôle chez les CP. Les initiateurs de ce projet visaient, entre autres, à travailler en collaboration avec le milieu de la pratique afin de créer un effet structurant pour les milieux scolaire et universitaire. Dès lors, il est apparu pertinent d'explorer la création d'un microprogramme de deuxième cycle en conseillances pédagogiques afin de développer un dispositif de formation continue qui pourrait perdurer dans le temps.*

*Le présent chapitre a pour objectifs de décrire la démarche de conception, d'expérimentation et de validation de ce microprogramme et de montrer en quoi le partenariat établi avec le milieu de la pratique a soutenu cette démarche. Il comporte, outre la conclusion, quatre parties. La première examine la problématique sous deux aspects, soit l'évolution de la situation professionnelle des CP à ce jour et la pertinence d'offrir une formation continue en lien avec ce que nous avons identifié être des savoirs de conseillances. En deuxième partie, le cadre théorique s'intéresse aux savoirs de conseillances et aux fondements de l'approche programme retenue. La troisième partie décrit les aspects méthodologiques guidant la démarche d'élaboration de la formation et le dispositif de partenariat. Enfin, dans une quatrième partie, des constats sont présentés en ce qui a trait aux contributions et aux retombées pour les milieux.*

## 1. LA PROBLÉMATIQUE ET L'OBJECTIF DU PROJET

Depuis plus de dix ans, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) insiste sur l'importance de créer une véritable culture de la formation chez le personnel scolaire, notamment chez les enseignants (MEQ, 1999). Interrogeant les effets du perfectionnement offert au sein des commissions scolaires et le faible transfert des résultats de la recherche en éducation sur les pratiques professionnelles, le Ministère invitait alors les enseignants, les gestionnaires d'établissement et des centres administratifs à revoir leurs pratiques à cet égard. Cette orientation s'inscrivait dans un mouvement plus large porté, entre autres, par l'adoption de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre en 1995<sup>1</sup>.

Les besoins de formation continue se sont également accrus au début des années 2000 avec la réforme scolaire qui a signifié pour les établissements d'enseignement primaire et secondaire la mise en œuvre d'un nouveau curriculum et la prise en charge de nouvelles responsabilités sur le plan organisationnel. Dans la foulée de ces changements, le Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire<sup>2</sup> a entraîné une augmentation du nombre de CP. Dès lors, nous observons une évolution de leur rôle (Lessard, Des Ruisseaux, Héon, Ognalgui et Verdy, 2003) vers celui d'accompagnateurs de proximité auprès du personnel dans l'appropriation de ces changements. Cette modification se traduit aussi par des modifications au Plan de classification du personnel professionnel (MELS, 2006, 2011). La version de 1987 voit apparaître le titre de « conseiller pédagogique<sup>3</sup> ». Les attributions du CP concernent alors des interventions réalisées auprès du personnel enseignant principalement. La modification de 1997 ajoute le rôle de collaborateur et de conseiller auprès des gestionnaires du centre administratif et des établissements scolaires (MEQ, 1997). Quant à la publication de 2006, reconduite en 2011, elle maintient la fonction de conseil et précise que tous les intervenants des établissements et du centre administratif sont des destinataires des services offerts par les CP. Les

- 
1. Cette loi, appelée communément la Loi du 1 %, a été modifiée en 2007 et s'appelle désormais Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.
  2. Ce plan comportait vingt-deux mesures, dont une visait l'augmentation du nombre de CP en français.
  3. Auparavant, c'est-à-dire à partir de 1972, s'y retrouvait le poste de coordonnateur uniquement. Le coordonnateur était responsable de l'implantation et de la supervision des programmes et des méthodes pédagogiques (Héon, 2004).

attributions caractéristiques sont variées et dorénavant, le CP est attendu à titre d'accompagnateur des différents paliers de l'organisation en vue d'atteindre les objectifs organisationnels.

Face à ces nouvelles attentes, les CP sont appelés à repenser leur modèle d'action. Rappelons que, « traditionnellement considéré comme un dépositaire de connaissances homologuées » (Manné et Lessard, 2007, p. 315), le CP a exercé un rôle de porte-parole d'un changement prescrit et imposé (Lessard, 2008). Or, se présenter comme un accompagnateur du changement demande, comme le soulignent LeBlanc, Dumoulin, Garant et Larouche (chapitre 5 dans ce collectif), un passage d'une structure de pression à une structure de coopération (St-Arnaud, 2003). Si les CP affirment avoir saisi ces nouvelles attentes, il semble par ailleurs que leur pratique de l'accompagnement demeure intuitive et qu'un flou subsiste (Manné et Lessard, 2007). Surgit alors la question de leur propre formation. Plusieurs d'entre eux sont recrutés parmi le personnel enseignant; aucune préparation spécifique, à l'exception d'initiatives locales, n'est offerte ou exigée pour occuper un tel poste. Soutenus par le MELS sur le plan des contenus à diffuser, ils sont laissés à eux-mêmes en ce qui concerne la pratique d'accompagnateur et de facilitateur du changement. Malgré un travail réalisé par certaines associations professionnelles et les offres de formations au niveau universitaire, les CP sont en déficit de formation ciblant spécifiquement ces rôles au sein des organisations scolaires.

C'est dans un tel contexte que des échanges entre des représentants de commissions scolaires et du département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke ont eu lieu afin de comprendre l'état des besoins et les conditions de réalisation d'une formation professionnalisante. Une entente de partenariat a été conclue dans le but de concevoir et de mettre en œuvre une formation destinée aux CP. Pour l'Université, des professeurs<sup>4</sup>, deux conseillères pédagogiques<sup>5</sup> et une équipe de chargés de cours se sont engagés dans un tel projet qui visait du même coup, à terme, la création d'un microprogramme de deuxième cycle de douze crédits s'intéressant aux savoirs de conseillances. Du côté du milieu scolaire, trois commissions scolaires (CS) ont agi à titre de partenaires.

---

4. La professeure Nicole Tardif et les professeurs Michel Boyer et Jean-François Roussel. La professeure Louise Royal a agi à titre de responsable du projet.

5. Mesdames Marie-Hélène Guay, commission scolaire des Trois-Lacs et Brigitte Gagnon, commission scolaire des Hautes-Rivières. Cette dernière a agi à titre de coresponsable du projet.

## **2. LES FONDEMENTS**

Envisager la création d'un nouveau programme soulève au moins deux questions fondamentales : celle des cibles de formation et celle de l'approche d'enseignement à retenir. La partie qui suit aborde ces deux aspects. Dans un premier temps, les savoirs associés au rôle-conseil sont traités afin de mettre en lumière des cibles de formation. Dans un deuxième temps, l'approche de formation retenue, soit le parcours de professionnalisation (Le Boterf, 2007 ; Université de Sherbrooke, 2009), est présentée.

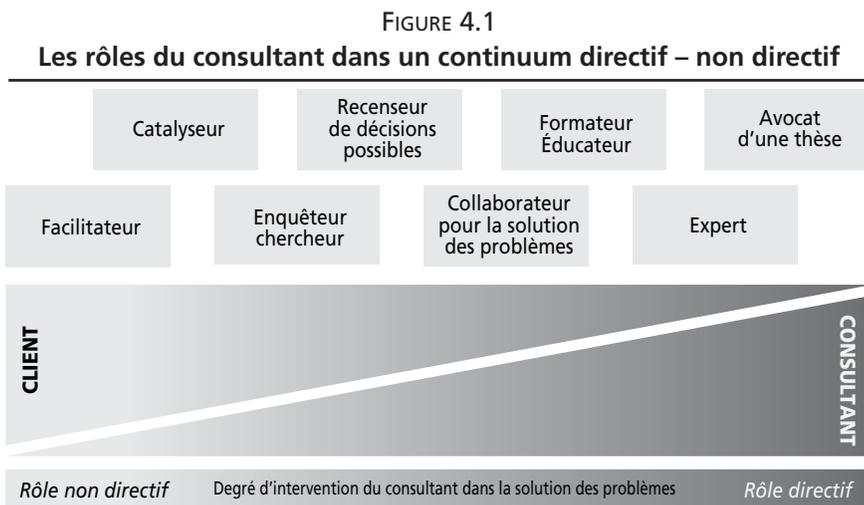
### **2.1. LES CIBLES DE FORMATION : DES SAVOIRS DE CONSEILLANCE**

Les cibles visées par la formation devaient s'intéresser, pour répondre aux attentes de nouveaux rôles, aux « savoirs de conseil ». Cette expression, empruntée à Lessard (2008), correspond en quelque sorte aux savoirs spécifiques associés au rôle des CP, c'est-à-dire au rôle-conseil. Ce dernier fait référence au processus de consultation ou d'intervention. Le processus de consultation se définit comme une série d'activités réalisées auprès d'un système client, généralement en vue de modifier une situation jugée préoccupante (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003 ; Roy, 2008). Ce processus s'appuie sur des méthodes rigoureuses et sur l'établissement d'une collaboration avec le destinataire de l'intervention (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003 ; Roy, 2008).

Les approches en consultation se distinguent selon qu'elles sont centrées sur le contenu spécifique de l'intervention (le produit) ou sur la démarche de réalisation du changement souhaité (le processus). Dans le premier cas, le conseiller tend à résoudre le problème en s'appuyant sur ses propres ressources et en agissant comme premier responsable de l'intervention à réaliser. Il met au service de son client son expertise de contenu. Dans le second cas, le conseiller agit dans une perspective de renforcement de l'autonomie du destinataire de l'intervention. Il s'intéresse principalement au processus du changement et voit à une prise en charge d'une partie ou de l'ensemble des activités à réaliser par le bénéficiaire. Il s'assure ainsi du développement professionnel et organisationnel du système client (Lescarbeau, Payette et St-Arnaud, 2003).

Selon Kubr, l'observation du terrain montre que les interventions ne se distinguent pas de manière aussi nette. Il s'appuie sur une typologie de huit sous-rôles qui se déclinent en fonction d'intentions diverses et d'une responsabilité distribuée entre le consultant et le client (Lippitt et Lippitt,

cités dans Kubr, 1998). La figure 4.1 montre que les interventions se situent sur un continuum où le consultant peut passer d'un rôle directif à un rôle non directif par rapport au client.



Source: G. Lippitt et R. Lippitt (1979), cités dans Kubr (1998), p. 64.

Au regard de la situation des CP œuvrant au sein des commissions scolaires, comme il a été mentionné, leur rôle a évolué. Ils demeurent des intervenants de première ligne dans l'instauration de normes, de standards ou de cibles imposés par les instances supérieures. Leurs interventions prennent souvent la forme d'activités de formation, de suivi ou d'accompagnement destinées au personnel scolaire devant s'approprier des changements. Par ailleurs, le mouvement de professionnalisation de la fonction enseignante les incite à exercer leur rôle de manière différenciée, à s'adapter aux besoins et aux contextes et à favoriser le développement de l'autonomie professionnelle, exerçant ainsi plutôt un rôle de facilitateurs du changement.

De ces sous-rôles découlent des savoirs. Lescarbeau, Payette et St-Arnaud (2003) insistent sur les aspects méthodologiques et relationnels du processus de consultation. Kubr (1998), quant à lui, souligne l'importance de la relation (*The Golden Rule*), peu importe l'approche. Enfin, Roy (2008) croit que la relation doit être constructive et entretenue à toutes les étapes du processus.

Dans une étude réalisée auprès de CP, Lessard (2008) s'est intéressé aux savoirs associés au rôle du CP. Il en reconnaît trois types: les savoirs de terrain, les savoirs théoriques et les savoirs de conseilance. Les premiers correspondent à la connaissance du terrain, de l'école et de la classe, acquise par leur expérience d'enseignement. Les savoirs théoriques font référence aux fondamentaux de la pédagogie et de la didactique. Ils englobent aussi tout autre cadre de référence associé aux champs de spécialisation du CP. Quant aux savoirs de conseilance, ils regroupent trois catégories. La première, les savoirs de formateur d'adultes, concerne les approches et les méthodes d'enseignement auprès d'adultes déjà en fonction. Les savoirs relationnels, la deuxième catégorie, touchent les habiletés à établir une relation de confiance dans des contextes de formation et de remise en question. Enfin, le troisième type de savoirs est celui de facilitateur de changement auprès du personnel scolaire.

Outre ces savoirs, nous sommes portés à ajouter ceux qui sont liés à l'évaluation. En effet, les commissions scolaires, dans des rapports ambigus avec les établissements sous leur juridiction, « accompagnent » ces établissements d'un côté, mais d'un autre côté, elles les contrôlent afin de s'assurer de l'application de nouveaux standards et de rendre des comptes à l'instance ministérielle (Boyer, 2009). Confier une partie de ce rôle aux CP serait tout à fait plausible de la part des commissions scolaires<sup>6</sup> (Lessard, Des Ruisseaux, Héon, Ognaligui et Verdy, 2003).

## **2.2. LE PARCOURS DE PROFESSIONNALISATION**

La formation continue et son influence sur l'amélioration des pratiques suscitent de nombreuses questions, notamment au regard du transfert des apprentissages. Il est admis que les retombées des formations en entreprise sont faibles (Roussel, 2011). Les contextes de formation et de pratique professionnelle étant différents, un travail afin de rapprocher le premier du second est essentiel. Le défi pour les formateurs est alors de proposer des contextes et des tâches d'apprentissage qui favorisent l'acquisition de connaissances utiles et nécessaires afin de faire face à des tâches authentiques et de les réussir (Frenay et Bédard, 2004).

Selon certains auteurs (Frenay et Bédard, 2004; Roussel, 2011), le transfert des apprentissages est tributaire en partie du choix et de l'organisation des activités pédagogiques. Partant de là, l'Université de Sherbrooke

---

6. Lessard et ses collègues (2003) avancent l'idée que l'émergence et le maintien de la fonction de CP sont liés aux réformes scolaires et aux besoins de soutien des milieux dans leur appropriation de ces réformes.

(UdeS), s'appuyant sur les travaux de Le Boterf (2007) et de Tardif (2006), a développé un cadre de référence sur les parcours de professionnalisation s'adressant aux programmes à visée professionnelle (2009).

S'inscrivant dans le courant cognitiviste, cette approche-programme comporte certaines caractéristiques. D'abord, la structure du programme est élaborée autour de situations professionnelles jugées représentatives de la fonction tant par les formateurs que par le milieu de la pratique. Ces situations professionnelles reconnues comme telles favorisent le transfert, entre autres par l'expérimentation dans des situations de pratique professionnelle, des apprentissages réalisés au cours de la formation. Dans le cas présent, deux situations professionnelles ont été retenues<sup>7</sup>. Chacune est abordée au cours de deux activités de formation consécutives de trois crédits. Ensuite, chacune de ces situations est accompagnée de critères qui précisent comment elle devrait se réaliser afin d'optimiser les chances d'atteindre le résultat escompté. Pour chacun des critères, des ressources, dont des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales, sont précisées et deviennent des objets d'enseignement. Toutefois, l'acquisition de connaissances n'est pas suffisante. S'il est donc « essentiel que l'enseignant distingue ces trois types de connaissances dans ses activités d'enseignement », il est aussi crucial qu'il « intervienne par des stratégies qui assurent leur intégration » (Tardif, 1992, p. 20-21). Ainsi, pour s'assurer que les apprenants sauront, dans un contexte réel, transférer leurs apprentissages, des activités d'entraînement à agir en contexte le plus rapproché possible de celui de la pratique sont également prévues. Ces activités amènent les CP à mobiliser et à combiner un ensemble de ressources. Par exemple, lors du premier cours, les CP ont réalisé une activité d'accompagnement dans leur propre milieu. Des activités de préparation et de prise de recul étaient alors planifiées par le formateur, et le CP était amené à prendre conscience de sa capacité à agir en contexte. De la sorte, comme l'affirment Frenay et Bédard (2004), la capacité réflexive de l'apprenant est considérée comme une condition importante afin qu'il y ait transfert, et le soutien du formateur qui est requis se manifeste par des interventions explicites.

Du coup, s'inscrire dans un parcours de professionnalisation suppose, pour les concepteurs-formateurs, de revoir leur propre pratique professionnelle. Notamment, il faut abandonner la logique d'un programme où les cours sont vécus de façon indépendante les uns des autres et miser plutôt sur une harmonisation des approches, des contenus et des ressources d'une activité à l'autre. Pour ce faire, le travail de collaboration s'impose (Royal et Corriveau, 2012). Et puisque le parcours de professionnalisation nécessite de se rapprocher du milieu de la pratique afin de bien saisir les

---

7. Ces situations sont reproduites à l'annexe 1.

situations et les contextes de travail réels qui sont en constante évolution, la démarche d'élaboration doit en tenir compte. Dès lors, elle suppose un travail d'étroite collaboration tant au sein de l'équipe des concepteurs-formateurs qu'avec les destinataires de la formation et les représentants du milieu de la pratique.

### **3. LE DISPOSITIF DE PARTENARIAT ET LA DÉMARCHE D'ÉLABORATION DE LA FORMATION**

Rappelons que le projet de création d'un programme en conseillancé pédagogique, pour être admissible au financement offert par le MELS, devait répondre à des besoins de formation reconnus et appuyés par le milieu scolaire (chapitre 1 de ce collectif). Partant de là, la démarche d'élaboration de cette formation devait s'appuyer sur un dispositif de partenariat.

#### **3.1. LE DISPOSITIF DE PARTENARIAT ENTRE LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET LE MILIEU UNIVERSITAIRE**

Le partenariat entre les établissements d'enseignement et le milieu universitaire tend à devenir une pratique bien ancrée. Fréquemment évoqué depuis les années 1990, le *partenariat* demeure un terme polysémique (Pelletier, 1997) prenant différentes formes, s'intéressant à divers objets et, du coup, recouvrant un champ d'application plutôt vaste (Boisclair, 2009). Forme de collaboration, comme l'affirme Landry (chapitre 2 de ce collectif) et tel que le montre le tableau 4.1, le partenariat se distingue par certaines caractéristiques : la présence d'une entente autour d'un objectif partagé, le type de relation et le recours à des ressources respectives.

Plus précisément, selon cet auteur, le partenariat s'appuie sur un engagement formalisé entre deux ou plusieurs organisations ayant pour but de réaliser des activités dont le résultat concourt à l'atteinte d'objectifs propres à chacun. Il ajoute que le partenariat est marqué par l'intensité et la fréquence des échanges entre les partenaires. De plus, les partenaires apportent chacun leur contribution sur le plan des ressources requises.

Le projet dont il est question ici représente un exemple de partenariat issu d'une demande du milieu de la pratique adressée au milieu universitaire afin de répondre à un besoin de formation pour les CP. L'entente a été formalisée entre trois commissions scolaires du territoire québécois

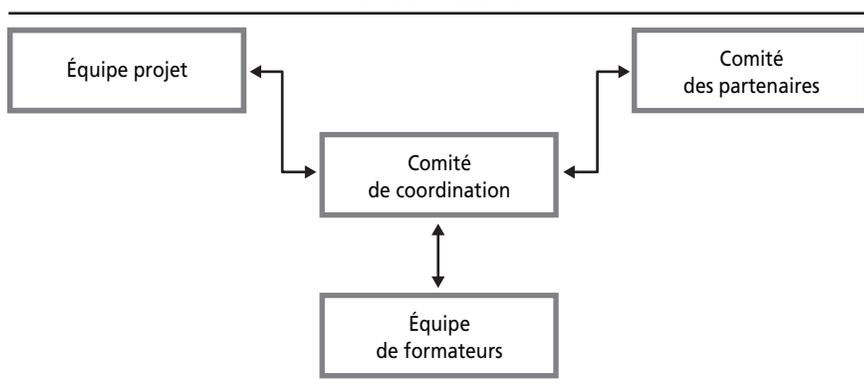
et l'UdeS. Cette dernière prévoyait la formation des équipes de CP dans chacun des milieux et, pour l'Université, cela représentait une occasion de créer un nouveau programme de deuxième cycle.

**TABLEAU 4.1**  
**Les caractéristiques du partenariat**

<i>Landry (1994)</i>	<i>Pelletier (1997)</i>	<i>Boisclair (2009)</i>
Une entente	Une démarche de projet	Une démarche vers un but commun
Une relation égalitaire	Une relation privilégiée, non hiérarchique	Basé sur une relation sur mesure
Des objectifs communs	Une logique de l'action	La mise en commun de ressources
Le recours à des ressources respectives	Un processus évolutif	Le respect des objectifs respectifs

Le nombre de partenaires, l'envergure du projet, les exigences organisationnelles respectives et la présence d'un acteur qui agit à titre de bailleur de fonds, le MELS, supposent la mise en place d'un dispositif serré d'échanges et de collaboration. Ce dispositif composé d'un ensemble de comités, formés d'individus du milieu de la pratique ou du milieu universitaire, a été mis sur pied tel que le montre la figure 4.2.

**FIGURE 4.2**  
**Dispositif du partenariat: un ensemble articulé d'équipes et de comités**



L'équipe projet a assumé la planification, l'organisation et l'évaluation du projet vis-à-vis du MELS. Elle a aussi secondé la responsable du projet au besoin. Le **comité de coordination**, gardien de la démarche, a principalement travaillé à la conception et à la mise en forme du programme. Il a aussi piloté et coordonné les travaux des autres comités. Quant à l'**équipe des formateurs**, elle a collaboré à la collecte de données auprès des CP, participé à la formalisation des situations professionnelles aux fins du programme et s'est engagée dans la conception et la réalisation des activités de formation.

Pour tenir compte de l'approche pédagogique et tel que mentionné précédemment, une coopération soutenue entre tous a été nécessaire. Ainsi, des rencontres régulières ont eu lieu pour s'assurer d'une représentation partagée des finalités du parcours et d'une cohérence entre les diverses activités de formation. Pour ce faire, soulignons que les formateurs ont travaillé à partir d'outils communs. Par exemple, un canevas de plan de cours mettant en évidence les liens entre les différents cours a été créé. Il en est de même concernant le scénario de formation prévoyant, dans chacun des cours, des activités d'acquisition de ressources, de mobilisation de ces dernières et de prise de recul par rapport aux expérimentations réalisées par les CP. Enfin, des échanges ont également eu lieu afin de se coordonner sur les référents théoriques sur lesquels se fondait chacun des cours et aux moyens retenus pour favoriser chez les CP le transfert vers de nouvelles situations.

Enfin, le **comité des partenaires** a joué un rôle déterminant dans la réalisation du présent projet. Constitué de gestionnaires, de CP de chacune des CS ainsi que des membres du comité de coordination, il avait pour fonction principale le suivi de la mise à l'essai de la formation dans leur milieu et la formulation de recommandations en vue de l'amélioration du programme. Ce comité a été en quelque sorte un pont entre les actions posées sur le terrain et la démarche de conception du programme. Sa contribution a permis de faire des ajustements nécessaires afin de proposer, lors d'une deuxième année d'expérimentation, une formule revue et améliorée.

Outre ces lieux, des échanges *ad hoc* se sont tenus entre les partenaires. Ils visaient à s'adapter à la culture, au contexte et aux conditions propres à chaque organisation. Ainsi, le rythme et la séquence des activités de formation ont varié d'un milieu à l'autre. La participation des gestionnaires aux formations dans certains milieux a influencé le cours des activités. Pour d'autres, il a été utile de rencontrer l'ensemble des gestionnaires de la CS pour leur faire part du contenu de la formation et de son effet sur le travail des CP. Bref, dans tous les cas, des adaptations ont été nécessaires afin d'atteindre le but convenu.

### 3.2. LA DÉMARCHE D'ÉLABORATION DE LA FORMATION

Étant donné le peu d'informations disponibles à ce jour sur le rôle des CP dans le contexte québécois et l'enjeu pragmatique relatif à la conception d'une formation continue, une méthodologie se rapprochant d'une démarche de recherche et de développement (Van der Maren, 1995) et s'inscrivant dans une approche collaborative a été retenue.

Cette démarche s'inspire des travaux de Loisel (2001) et comprend quatre étapes : l'analyse des besoins de la population cible, le développement du produit (mise à l'essai, analyse et adaptation du produit), l'évaluation en cours et en fin d'expérimentation, et finalement la diffusion et l'implantation du produit. La démarche adoptée pour le présent projet reprend ces grandes étapes qui sont décrites dans ce qui suit.

L'analyse des besoins a été réalisée auprès des partenaires, gestionnaires et CP des trois CS et s'est déroulée en deux temps. Premièrement, des discussions avec des gestionnaires des CS ayant réfléchi au préalable aux rôles des CP ont alimenté la production d'une première ébauche des cibles de formation. Ces dernières ont été validées auprès des équipes de CP avant de débiter la formation. Deuxièmement, le premier cours prévoyait différentes activités qui abordaient la situation de travail des CP. Ainsi, les situations vécues par ceux-ci ont toutes été colligées en fonction de certains critères<sup>8</sup>. L'analyse de cette collecte d'informations provenant des trois milieux partenaires a été réalisée afin de faire ressortir les situations représentatives de la fonction des CP et offrant des occasions d'apprentissage jugées pertinentes, d'où ont émergé deux situations professionnelles. Par la suite, ces situations ont été soumises au comité des partenaires ainsi qu'à des gestionnaires et des CP n'appartenant pas aux trois groupes initiaux à des fins de validation. Une mise à l'essai a été réalisée dès la deuxième année du projet auprès des nouveaux groupes inscrits à la formation. Ainsi, la conception du microprogramme s'est faite non pas *a priori*, mais bien « dans l'usage ».

L'évaluation a été réalisée à l'aide d'un questionnaire distribué aux trois groupes de CP en formation. L'appréciation de la formation, la pertinence des différentes activités proposées, les moyens mis en place pour favoriser le transfert dans la pratique professionnelle et la contribution de la formation au développement des compétences professionnelles constituaient les thèmes abordés. Le comité des partenaires a également participé à la phase d'évaluation par une discussion de groupe.

---

8. Voir, à l'annexe 2, le canevas de collecte de données sur les situations professionnelles.

Enfin, l'UdeS a approuvé la demande de création du programme et celui-ci est offert depuis l'automne 2011 par le Département de gestion de l'éducation et de la formation dans différentes régions du Québec.

## **4. LES CONSTATS AU TERME DU PROJET**

L'entente entre les partenaires associés dans ce projet de formation était à l'effet, d'une part, que les CP des trois CS recevraient une formation relative au rôle-conseil et, d'autre part, que cette formation servirait à la création d'un programme pour l'UdeS. Les concepteurs-formateurs, les CP et les gestionnaires de CS acceptaient de collaborer afin d'atteindre ce double objectif. L'entente prévoyait un dispositif et une démarche de travail faisant appel aux expertises et aux ressources de chacun. Dans ce qui précède, la contribution des concepteurs-formateurs, tant sur le plan des contenus et de l'approche pédagogique que de la démarche, a été décrite. De plus, la création effective du programme représente la principale retombée en ce qui concerne le milieu universitaire.

Cette dernière partie s'intéresse aux contributions et aux retombées qui ont été observées dans le milieu de la pratique. À cette fin, l'exemple de la commission scolaire des Hautes-Rivières (CSDHR), une des trois CS partenaires, est examiné dans ce qui suit.

### **4.1. DES CONTRIBUTIONS**

La contribution de la CSDHR s'observe de différentes manières : par la présence et par le *leadership* des gestionnaires des services éducatifs tout au long du parcours de formation ainsi que par les ressources consenties.

Une présence constante et active des gestionnaires lors des différentes étapes du projet a permis d'effectuer des liens entre la formation et le contexte organisationnel. Les gestionnaires ont ainsi saisi l'occasion de réfléchir avec les CP sur les apprentissages réalisés et sur leur utilité dans leur cadre d'action. De plus, ils ont assuré un lien constant avec les formateurs afin de leur communiquer les particularités de leur milieu et de trouver les adaptations adéquates. Dès la formalisation de l'entente, les gestionnaires ont manifesté explicitement leur adhésion au projet de formation. En mettant en valeur l'importance de s'appuyer sur des savoirs issus de la recherche et en reconnaissant les ressources inhérentes à ce projet de formation, les gestionnaires ont suscité la collaboration entre les formateurs et les CP ainsi que l'engagement et la mobilisation de ces derniers dans leur processus d'apprentissage. De plus, en participant

eux-mêmes à la formation, ils n'ont pas hésité à réguler leurs propres pratiques de gestion en fonction des apprentissages réalisés. Enfin, l'accompagnement qu'ils ont assumé auprès des CP a également été une opportunité d'apprentissage pour les uns et les autres.

L'engagement de ressources s'est manifesté sur les plans financier, organisationnel et collaboratif. Avec l'accord de la direction générale, des ressources financières ont été accordées pour la réalisation du projet. D'un point de vue organisationnel, les gestionnaires ont mis en place des conditions de travail favorisant la réalisation des travaux et le transfert des apprentissages. Ainsi, il a été convenu que les travaux exigés correspondraient à des tâches professionnelles réelles. C'est pourquoi du temps de travail était reconnu pour effectuer les travaux individuels et les travaux d'équipes. En termes de collaboration, les gestionnaires ont participé assidûment aux rencontres de régulation pour apporter différents points de vue et faire des suggestions quant aux contenus et processus associés à chacun des cours. Enfin, le rôle des gestionnaires de la CSDHR était de tout mettre en œuvre pour que le projet devienne une priorité au sein de l'équipe et qu'il représente un gain pour l'organisation.

#### **4.2. DES RETOMBÉES**

Les gestionnaires ayant recueilli des informations tout au long du projet observent des retombées positives à plus d'un égard. Tout d'abord, l'équipe des CP, au terme de cette formation, dispose d'un ensemble de référents communs relatifs au rôle-conseil. Reconnaisant l'importance et la pertinence de recourir aux données de la recherche, plusieurs membres de l'équipe ont conçu des outils d'intervention fondés sur ces appuis théoriques. Les gestionnaires constatent également que les CP s'y réfèrent plus fréquemment dans la réalisation de leurs mandats. Étant mieux préparée pour intervenir en contexte organisationnel, l'équipe a pu peaufiner son analyse des enjeux organisationnels et préciser les possibilités et les limites d'actions auprès des établissements. C'est ainsi que l'équipe des services éducatifs a revu son cadre d'action. Ces changements ont rendu les interventions plus rigoureuses. Ils ont également contribué à une nouvelle compréhension du rôle des CP, et ce, tant pour ces derniers que pour le personnel scolaire auprès de qui ils interviennent. Ces modifications se sont révélées être des conditions facilitant l'insertion professionnelle, l'accompagnement et la supervision des CP et, en fin de compte, l'identité professionnelle du CP s'en est trouvée consolidée. Dans le même ordre d'idées, contribuer à la recherche en tant que partenaires dans un climat d'ouverture et de partage a été vu, par les membres de l'équipe, comme une reconnaissance et une valorisation de la profession du CP.

En plus de ce qui précède, d'autres retombées, sur le plan organisationnel, sont rapportées par les gestionnaires. Après le renouvellement d'une grande partie des membres du personnel, le projet a contribué à une plus grande rétention du personnel en conseilance pédagogique. À chaque année scolaire, environ 20 % des membres de l'équipe de conseilance quittaient pour retourner à leur fonction initiale d'enseignant. À la suite de la formation, les CP occupant des postes temporaires ont manifesté le souhait de demeurer aux services éducatifs en témoignant de l'effet positif que cette formation continue avait eu, notamment, sur leur insertion professionnelle. D'ailleurs, les CP s'étant intégrés en cours de processus ont tenu à terminer leur formation. En août 2012, l'ensemble des membres de l'équipe de conseilance pédagogique étaient en processus ou avaient complété le microprogramme.

Enfin, le personnel de la CSDHR (directions, professionnels et enseignants) bénéficiant des services des CP a manifesté sa satisfaction à l'égard des services des CP. Les participants aux formations et aux accompagnements ont eu l'occasion de remplir un formulaire d'appréciation au terme de chacune de ces activités. De la sorte, plus de 1600 formulaires ont été compilés annuellement. Ceux-ci ont révélé un taux d'appréciation de plus de 90 %. Cette satisfaction est corroborée par les propos recueillis par la directrice générale dans le cadre des rencontres individuelles avec les directeurs des établissements. Les gestionnaires ont affirmé que les CP étaient à l'écoute et adoptaient une approche client auprès du personnel scolaire. Ils reconnaissaient aussi leur expertise et les considéraient comme des alliés dans leur rôle d'accompagnateurs. Ces constats ont été clairement associés aux changements découlant de la formation.

## **CONCLUSION**

Le présent article visait à décrire l'expérience du partenariat établi entre l'Université de Sherbrooke et différentes commissions scolaires pour concevoir, expérimenter et valider une formation destinée aux conseillers pédagogiques du Québec. La démarche empruntée s'est avérée souple et rigoureuse, tenant compte d'un design de recherche développement tout en étant adaptée aux réalités et aux exigences des milieux. Au terme de cette expérience de partenariat d'une durée de trois ans, il est possible de mettre en lumière différents facteurs ayant contribué au succès de ce projet. La reconnaissance des besoins et de l'expertise de chacun dans le processus ainsi que la création de nombreux lieux d'échanges et de régulation comptent parmi ces conditions favorables. Reste à voir comment reproduire ces conditions qui semblent nécessaires à la création d'une telle

interdépendance entre les milieux. Rappelons que l'enjeu ici est celui de l'efficacité de la formation continue au sein des organisations. En ce sens, des questions demeurent, notamment en ce qui a trait à l'efficacité et aux contributions respectives de chacun. L'expérience relatée dans ce chapitre demeure positive sur plus d'un plan, mais les défis relatifs à l'amélioration continue du programme et aux relations avec le milieu de la pratique sont bien présents.

## ANNEXE 1

### **Deux situations professionnelles retenues pour la formation des conseillers pédagogiques**

---

#### **Situation professionnelle 1**

Soutenir des individus ou des groupes dans un projet de changement à caractère pédagogique ou éducatif en vue d'atteindre les objectifs portés par ces individus

#### ***Critères de réalisation***

- en mettant en œuvre une pratique d'accompagnement ou d'intervention appropriée;
- en tenant compte du processus dynamique de changement;
- en exerçant les rôles-conseils en fonction de la situation dans laquelle s'insère le projet de changement;
- en suscitant la collaboration des participants entre eux;
- en collaborant avec les différents partenaires engagés dans le projet de changement;
- en appuyant son intervention sur des référents crédibles en éducation et en gestion;
- en ajustant de façon continue sa pratique de soutien.

#### **Situation professionnelle 2**

Concevoir et mettre en œuvre un ensemble d'activités variées en lien avec les orientations de l'organisation et en vue de soutenir le développement professionnel du personnel scolaire

#### ***Critères de réalisation***

- en utilisant une démarche de conception d'activités et de dispositifs de formation;
  - en réalisant une activité de formation de façon appropriée ou en mettant en place un mécanisme de suivi du dispositif de formation;
  - en s'appuyant sur les connaissances actuelles à propos de l'apprentissage, de l'andragogie et du développement professionnel;
  - en faisant connaître les fondements théoriques sur lesquels s'appuient les activités ou le dispositif de formation;
  - en collaborant avec les différents partenaires engagés dans le dispositif de formation;
  - en ajustant de façon continue sa pratique de formation et d'intervention.
-

ANNEXE 2

**Canevas de collecte de données relatives aux situations professionnelles des conseillers pédagogiques**

<i>Type de situation</i>	<i>Description des situations</i>	<i>Destinataires Personnes concernées</i>	<i>Milieu/ Environnement Conditions</i>	<i>Ressources internes requises</i>	<i>Ressources externes requises</i>
Préoccupante					
Fréquente					
Chronophage					

*Données complémentaires :*

À quel ordre d'enseignement intervenez-vous? (primaire, secondaire, formation professionnelle, formation des adultes, autre)

Quel est votre principal champ d'intervention? (discipline, accompagnateur de projets, généraliste, adaptation scolaire, évaluation, services complémentaires, autre)

---

## RÉFÉRENCES

- Boisclair, M. (2009). « Des partenariats université-entreprise : un ingrédient essentiel à la qualité de la formation continue ? Quelques éléments de réflexion pour l'action », *La revue de l'innovation dans le secteur public*, 14(3), article 9.
- Boyer, M. (2009). « Nouvelle territorialité, nouvelle gouvernance, nouvel arbitrage : défis et enjeux pour la direction d'un réseau scolaire québécois », dans G. Pelletier (dir.), *La gouvernance en éducation. Régulation et encadrement dans les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck, p. 147-159.
- Frenay, M. et D. Bédard (2004). « Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert », dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Héon, L. (2004). « Le conseiller pédagogique et le directeur d'établissement : une nouvelle dynamique ? », Site de l'Institut national de recherche pédagogique, <<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/6041.pdf>>, consulté le 5 décembre 2011.
- Kubr, M. (dir.) (1998). *Le conseil en management. Guide pour la profession*, 3<sup>e</sup> éd., Genève, Bureau international du travail.
- Landry, C. (1994). « Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord », dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 7-27.
- Le Boterf, G. (2007). *Concevoir les programmes comme des parcours de formation : de quoi s'agit-il ?*, Document interne préparé pour le vice-rectorat aux études et le vice-rectorat aux études supérieures et à la formation continue, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Lescarbeau, R., M. Payette et Y. St-Arnaud (2003). *Profession : consultant*, 4<sup>e</sup> éd., Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Lessard, C. (2008). « Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques », dans P. Perrenoud, M. Altet et C. Lessard (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles, De Boeck, p. 169-182.
- Lessard, C., M. Des Ruisseaux, L. Héon, H. Ognaligui et J. Verdy (2003). « Les transformations de la fonction de conseil et d'animation pédagogique au sein du système d'enseignement public québécois (1970-2002) », *Formation et Profession*, 9(2), p. 5-14.
- Lipitt, G.L. et R. Lipitt (1979). *The consulting process in action*, San Diego, University associates.
- Loiselle, J. (2001). « La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques », dans M. Anadón (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 77-97.

- Manné, Y. et C. Lessard (2007). «La pratique de l'accompagnement dans l'exercice de la fonction de conseiller pédagogique», dans M. Garther-Thurler et O. Maulini (dir.), *L'organisation du travail scolaire. Enjeu caché des réformes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 309-337.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2011). *Plan de classification. Personnel professionnel*, Comité patronal de négociations pour les commissions scolaires francophones, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2006). *Plan de classification. Personnel professionnel*, Comité patronal de négociations pour les commissions scolaires francophones, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1997). *Plan de classification. Personnel professionnel*, Comité patronal de négociations pour les commissions scolaires francophones, Québec, Gouvernement du Québec.
- Pelletier, G. (1997). «Le partenariat: du discours à l'action», *La revue des Échanges*, 14(3), p. 2-8.
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation. Viser le changement*, Montréal, Guérin.
- Roy, F. (2008). *La consultation en entreprise. Théories, stratégies, pratiques*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Royal, L. (2011). *Proposition d'un microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle en conseillancce pédagogique*, Document interne, Sherbrooke, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Royal, L. et L. Corriveau (2012). «Transmission des savoirs et transfert des apprentissages: un dispositif de formation revu par une équipe de formateurs en gestion de l'éducation», Actes de la *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2012*, <<http://labiennale.cnam.fr/informations-pratiques-et-inscriptions/programme/atelier-13-mercredi-4-juillet-9h-13h-518534.kjsp#1>>, consulté le 20 janvier 2013.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Éditions de la Chenelière.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques.
- Université de Sherbrooke (2009). *Cadre de référence sur les parcours de professionnalisation: agir avec compétence*, Document de travail, Sherbrooke, Vice-rectorat aux études, Université de Sherbrooke.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.



CHAPITRE

5

**D**évelopper une posture  
d'accompagnement  
en conseilance pédagogique  
Quelques indices de changement

---

*Jeannette LeBlanc, Marie-Josée Dumoulin,  
Céline Garant et Hélène Larouche*

**RÉSUMÉ**

*Une commission scolaire (CS) s'associe à l'Université de Sherbrooke pour offrir, en partenariat, une formation « accompagnante » continue à ses conseillers pédagogiques (CP) afin de favoriser l'émergence d'une « posture d'accompagnement » dans l'exercice de la conseillancce pédagogique. Inspirée de l'épistémologie de la pratique professionnelle dans un paradigme d'incertitude, une démarche structurante vise le développement d'une posture d'accompagnement. Considérés comme des copenseurs et des cochercheurs dans une recherche-action-formation (RAF), les CP sont invités à examiner leurs situations professionnelles de façon à développer un répertoire de pratiques d'accompagnement à la fois divergent, pour convenir à la diversité des contextes d'exercice, et convergent autour de significations et de conceptions qui conviennent à la posture d'accompagnement dans l'exercice de la conseillancce. La RAF s'inscrit dans un processus graduel de « problématisation » et de « complexification » prenant ancrage dans les situations de pratiques d'accompagnement des CP, dans les fondements de la relation coopérative et dans le concept du changement de deuxième ordre. L'adoption d'une posture d'accompagnement, inspirée d'un paradigme de l'incertitude, exige de penser autrement l'autorité, l'expertise et la relation. Il s'agit de passer d'une culture de la verticalité à une culture de l'horizontalité, ou de passer d'une structure de relation de pression ou de service à une structure de relation de coopération. La relation d'accompagnement devient alors une aventure qui se fait sous le signe de l'incertitude, une aventure donnant accès à une nouvelle manière de voir la réalité et d'agir ensuite dans la réalité reconstruite. Le chapitre présente l'expérience des CP dans leur confrontation avec la posture d'accompagnement. L'analyse des données par catégorisations émergentes a permis de dégager quelques indices de changement vers la posture recherchée.*

À l'interface entre la recherche et la pratique, les conseillers pédagogiques (CP) jouent un rôle important de médiation (Lessard, 2008) dans la formation continue du personnel enseignant et, plus largement, dans la professionnalisation du métier et la réussite des élèves. Dans le cadre de cette médiation, certaines modalités de perfectionnement sont aujourd'hui reconnues pour leur capacité à faciliter le transfert des nouvelles connaissances dans la pratique, la prise de risque y étant inhérente (Joyce et Calhoun, 2010; Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). À cet effet, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) précise, dans ses orientations de 2006, que l'encouragement aux pratiques innovantes et la mise à profit des résultats de la recherche se trouvent grandement favorisés lorsque les enseignants peuvent compter sur un accompagnement stable, continu et durable (CSE, 2006).

## **1. ÉTABLISSEMENT D'UN PARTENARIAT**

Dans la foulée de cette affirmation du CSE, la CS partenaire fait le choix d'une formation continue de ses CP afin de favoriser l'émergence d'une « posture d'accompagnement » dans l'exercice de la conseillances pédagogiques. Elle inscrit même cette volonté de développer le volet accompagnement chez les CP dans sa convention de partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et dans les priorités de son plan stratégique (2010-2015). Elle choisit alors de s'associer à une université pour offrir, en partenariat, une formation « accompagnante » continue à ses CP afin de susciter un changement durable en mettant notamment en place une communauté de pratique (Wenger, 2005).

### **1.1. DIMENSION ORGANISATIONNELLE DU PARTENARIAT**

En mars 2010, une personne coordonnatrice de l'enseignement de la CS communique avec une professeure de l'Université de Sherbrooke pour vérifier son intérêt à accompagner une équipe de CP au regard du virage attendu. Déjà, lors de ce premier contact, des balises se posent pour le type de formation attendue : 1) une offre de service pour du long terme, le ponctuel ne donnant pas les résultats escomptés ; 2) une formation centrée sur les pratiques des CP ; 3) une préoccupation affirmée de voir les CP transférer les nouveaux apprentissages auprès des enseignants de même qu'auprès des directions qu'ils accompagnent ; 4) une volonté de susciter un « changement » organisationnel et professionnel qui s'exprime dans le passage d'un paradigme de l'enseignement (ou de la formation) à un paradigme de l'apprentissage (ou de l'accompagnement). De mars

à juin 2010, à cinq moments différents, les deux professeures sollicitées rencontrent d'abord la personne coordonnatrice de l'enseignement responsable du projet, accompagnée par une CP d'expérience. Ensuite, toujours en présence de ces deux premiers acteurs, elles rencontrent le directeur adjoint du Service de l'enseignement et de l'adaptation scolaire, le directeur en titre ainsi qu'un comité réduit de CP (dix). Ces rencontres, sans que cela ne soit dit explicitement, servent en quelque sorte d'« entretiens » de sélection pour le choix d'une équipe de professeures universitaires. Partagent-elles une même vision d'une formation ancrée dans la pratique ? Valorisent-elles les pratiques professionnelles des CP (leur expertise et leur expérience de terrain) ? Passent-elles le « test » des professeurs universitaires capables d'intervenir auprès de praticiens ? Bref, la CS, du point de vue institutionnel, prend le temps de soupeser plusieurs enjeux de formation et de partenariat avant de s'engager dans le Chantier 7 à construire.

## **1.2. DIMENSION RELATIONNELLE DU PARTENARIAT**

Les professeures universitaires peuvent compter sur un « acteur pivot », un CP d'expérience, qui va assurer le lien entre le projet défini ensemble et les réalités de terrain, une fois le projet en cours de réalisation. Il importe de souligner que dans le cadre d'un autre projet de Chantier 7, la présence d'un tel acteur pivot s'est avérée une condition fondamentale pour la démarche et pour la consolidation du partenariat à installer. Fortes de cette expérience, les formatrices jugent alors essentiel de mettre en place non seulement des conditions favorables pour le partenariat organisationnel, comme le stipulent Landry et Gagnon (1999) (cible commune, reconnaissance d'expertises réciproques), mais aussi des conditions pour instaurer un partenariat « relationnel » entre les membres de l'équipe désignée. Pour répondre à cette dernière visée, il a été décidé de former un comité tripartite appelé Groupe de travail sur l'accompagnement (GTAcc), composé de deux CP, de deux personnes coordonnatrices de l'enseignement et des deux professeures universitaires. Le mandat de ce GTAcc en est un de régulation et d'évaluation continues de la démarche afin d'assurer le développement du partenariat dans sa dimension relationnelle.

## **2. DÉROULEMENT DE LA DÉMARCHE DE FORMATION « ACCOMPAGNANTE »**

La démarche adoptée renvoie à une démarche de RAF (voir le point suivant) mettant à contribution les expertises complémentaires des milieux scolaire et universitaire et utilisant des approches pédagogiques apparentées à

l'apprentissage expérientiel. Dans son volet action-formation, la démarche se déploie en deux temps : un premier temps collectif est consacré aux situations « problèmes » que soulève la fonction « accompagnement » dont l'analyse, éclairée de référentiels pertinents, veut rendre explicites les enjeux et ouvrir des voies adaptées de changement de pratiques (huit jours par an) ; un deuxième temps, davantage individuel et en alternance avec le premier, prévoit le suivi de ces situations grâce à diverses activités de lectures personnelles, de compagnonnage et d'entraide professionnelle (huit demi-journées par an). Dans son volet recherche, la démarche conduit à la constitution d'un répertoire de situations « typiques », à l'analyse de la démarche de formation et à sa modélisation. Enfin, la démarche est révisée de façon continue et arrimée aux besoins exprimés. Vingt-huit CP participent à la première année du projet. À première vue, ce nombre présente tout un défi pour les deux formatrices qui souhaitent instaurer une démarche de RAF collaborative. L'effet de cette réalité est examiné avant les résultats dans le contexte de réalisation de la RAF.

### **3. COCONSTRUCTION ENTRE CHERCHEURS ET PRATICIENS : UNE RECHERCHE-ACTION-FORMATION**

Le développement d'une « posture » d'accompagnement n'est pas, d'emblée, déterminé et le processus de changement qui le sous-tend ne peut se réaliser « en dehors » de ceux qui vont incarner un tel changement. Dans cette perspective, le projet s'inscrit dans l'esprit du modèle professionnel « réflexif » (Lang, 1999 ; Schön, 1994), lequel mise, au-delà de l'acquisition de savoirs à appliquer, sur la construction d'un savoir-agir adapté à la complexité des réalités professionnelles et reposant sur l'exercice d'un jugement en contexte. Pour développer un tel savoir-agir, la démarche de formation entend procéder à un certain recadrage dans la manière de voir les situations de la conseilance et, conséquemment, à un « repositionnement » quant au rôle de la personne CP au regard des mandats reçus.

Dans le contexte où nous misons sur l'expérience professionnelle des CP en tant qu'enseignants et en tant que formateurs d'enseignants, il convient d'inscrire la démarche dans une RAF (Charlier, 2001, 2005) dans laquelle ils sont considérés comme des copenseurs et des cochercheurs contribuant à la démarche en vertu de leur compétence d'acteurs sociaux (Giddens, 1987). Les CP sont les seuls qui soient aptes à donner un sens à leur pratique et à « construire » graduellement le changement

attendu en maintenant une cohérence sur le plan de l'agir. En tant que cochercheurs, ils œuvrent au développement d'un répertoire de pratiques à la fois divergent – en ce qu'il convient aux divers contextes d'exercice de la conseillances – et convergent – en ce qu'il se greffe autour de significations et de conceptions partagées à l'égard de la posture visée.

En adoptant une telle perspective, nous aurons compris qu'il est difficile, voire incohérent, de prédéterminer des contenus notionnels « conduisant » les participants (les cochercheurs) vers la posture souhaitée. La démarche de RAF se caractérise donc par un processus graduel de « problématisation » et de « complexification » de la fonction d'accompagnement au sein de la conseillances, processus possédant trois ancrages théoriques : un ancrage aux situations authentiques d'accompagnement, un ancrage aux fondements de la relation coopérative et un ancrage au concept de changement.

### **3.1. ANCRAGE DE LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION AUX SITUATIONS AUTHENTIQUES D'ACCOMPAGNEMENT**

Tous les praticiens évoluent dans des situations de pratiques professionnelles auxquelles l'incertitude, le désordre et l'indétermination sont inhérents (Schön, 1987, 1994). C'est à partir de ces situations qu'ils construisent ou développent, en concordance avec des valeurs et des croyances, leur savoir pratique. Dans ce savoir pratique se trouve un savoir explicite, mais aussi un savoir tacite qui n'est pas nécessairement conscientisé par le professionnel. C'est en réfléchissant sur leurs situations de pratique professionnelle que les praticiens peuvent avoir accès à ce savoir tacite (Eraut, 2000 ; Jarvis, 1999 ; Schön, 1987, 1994).

Coconstruire avec les CP dans le cadre de la RAF implique donc de mettre en place des conditions permettant d'avoir accès à leurs expériences authentiques d'accompagnement. À cet effet, un contrat, sous la forme de consentement, est établi dès le début de la formation avec les CP afin qu'ils s'engagent à partager leurs expériences et leurs réflexions, à analyser leurs pratiques d'accompagnement, et ce, dans un climat de confidentialité.

La réflexion est présentée comme un processus de création de sens qui offre aux CP l'occasion d'accroître leur compréhension des relations et des interconnexions avec leur expérience (Rodgers, 2002). Elle est vue comme un mode de pensée rigoureux qui leur permet de décrire leur expérience de pratique, d'élaborer des explications qui tiennent compte des expériences antérieures et des nouvelles connaissances et de générer des actions possibles, et comme processus qui se réalise en interaction avec les autres CP, un processus qui valorise également le développement de soi

et des autres (Rodgers, 2002). La réflexion interpelle ainsi leur engagement afin d'explorer leur expérience d'accompagnement dans le but d'avoir une nouvelle compréhension et une appréciation de cette expérience (Boud et Walker, 1998 ; Boud, Keogh et Walker, 1985).

Dans la démarche, c'est la réflexion «sur l'action» au sens de Schön qui est essentiellement privilégiée, soit une réflexion qui permet un retour sur l'expérience interpellant la reconnaissance des émotions dans cette expérience et le recadrage du savoir pratique (Schön, 1987, 1994). Les réflexions peuvent porter à la fois sur le contenu, sur le processus et sur les prémisses (Kember, Jones, Loke, McKay, Sinclair, Tse *et al.*, 1999 ; Mezirow, 1991). Les réflexions sur le contenu et le processus permettent aux CP de devenir plus conscients des présupposés sur lesquels repose leur pratique et de donner un sens à cette pratique (Chevrier, 1995). La réflexion sur les prémisses les invite à poser un regard critique sur les valeurs et croyances fondamentales associées à leur pratique et à reconnaître leur inefficacité dans l'action (Kember, Jones, Loke, McKay, Sinclair, Tse *et al.*, 1999 ; Mezirow, 1991).

Enfin, la formation fournit de multiples occasions aux CP d'examiner et d'approfondir la compréhension de leur expérience de pratique et leur responsabilité dans cette pratique à travers plusieurs stratégies pédagogiques : l'analyse des récits de pratique, l'utilisation de la métaphore (Kinsella, 2000 ; Moon, 2004), les jeux de rôles pour explorer la résistance (St-Arnaud, 2001), les démarches collectives d'entraide professionnelle, les études de cas, etc.

### **3.2. ANCRAGE DE LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION AUX FONDEMENTS DE LA RELATION COOPÉRATIVE**

Dans le cadre des situations professionnelles où ils sont appelés à accompagner des enseignants, les CP sont d'abord sollicités pour l'expertise qu'ils détiennent au regard de l'enseignement. Bien que ces situations soient variées d'un contexte de conseilance à l'autre, elles s'inscrivent toutes, la plupart du temps, dans des structures dites « de service » ou « de pression ». Nous parlons d'une structure de service lorsque c'est l'enseignant qui fait appel au CP : l'expertise est « mise au service » des besoins de l'enseignant et le caractère satisfaisant de la démarche est tributaire de cette expertise. Nous parlons d'une structure de pression lorsqu'une autre instance amorce la démarche – le directeur de l'école ou la CS, par exemple – et réclame l'intervention du CP : l'expertise est alors « imposée » à l'enseignant. L'inscription des situations d'accompagnement dans l'une ou l'autre de ces structures peut entraver l'efficacité du CP car elle augmente les risques

de susciter, chez les enseignants, des réactions de résistance, de passivité (dans le cas de la structure de pression) et de dépendance procédurale (dans le cas de la structure de service).

De manière générale, les efforts pour contribuer à l'amélioration des pratiques enseignantes mettent l'accent sur une forte mise à contribution des expertises disponibles. Nous reconnaissons, dans cette tendance, l'influence que certains auteurs appellent le paradigme de l'expertise (Dumoulin, 2009 ; St-Arnaud, 2001) dans lequel nous valorisons systématiquement une manière de construire la connaissance et d'opérer le changement qui repose implicitement sur un rapport traditionnellement entretenu entre les savoirs et la pratique où « il faut savoir pour faire » (Dumoulin, 2009).

Bien que l'expertise soit nécessaire à l'évolution des pratiques, cela ne doit pas occulter qu'il existe épistémologiquement une autre façon de contribuer à la construction des connaissances professionnelles, dans un type de rapport où, parfois, « il faut faire pour savoir ». C'est le cas lorsque le praticien se trouve aux prises avec des problématiques pour lesquelles son expertise ne lui permet pas d'être efficace. St-Arnaud (2001) évoque cet autre paradigme, celui de l'incertitude : c'est en se confrontant aux situations imprévues et indéterminées qui menacent la « certitude » que son expertise lui procure que le praticien parvient à cerner ce qu'il y a d'unique et de singulier à ces situations et à les reproblématiser (Schön, 1994 ; Schön et Rein, 1994). Sous cet angle, la pratique est proprement constitutive d'un savoir-agir pertinent.

Dans un paradigme de l'incertitude, il faut penser autrement l'expertise, la relation, voire l'autorité. Paul (2009) dirait qu'il s'agit de passer d'une culture de la verticalité à une culture de l'horizontalité. C'est dans cet esprit que St-Arnaud (2003) fait état d'une structure de coopération dans les relations professionnelles, structure qui suppose l'équilibre du pouvoir en fonction des champs de compétence des deux partenaires de la relation. À cette condition, la relation d'accompagnement devient alors une aventure (Paul, 2009) donnant accès à une nouvelle manière de voir la réalité et d'y agir. Dans une structure de coopération, les partenaires de la relation d'accompagnement tentent de se concerter dans la poursuite d'un but commun, ils se reconnaissent d'emblée des compétences à l'égard de l'atteinte de ce but et ils exercent une influence bilatérale sur la démarche réalisée. L'invitation à tendre vers cette posture de coopération interpelle, chez chacun des CP, une « posture du soi » devant être conscientisée et recadrée quant à la manière dont chacun envisage son rôle à travers l'exercice de la conseilance.

Dans la démarche de RAF, les formatrices tentent de renverser le rapport épistémologique dominant en modélisant les structures de service et de pression et en invitant les CP à s'en émanciper. Construire une posture d'accompagnement suppose donc, tant de la part des CP que des formatrices, de cultiver cet état d'incertitude face aux situations étudiées, c'est-à-dire de sortir momentanément et volontairement de sa position d'expert pour tenter de demeurer dans une posture où l'incertitude est acceptée comme le levier qui permet d'aller au-delà des pratiques connues et de reconstruire un savoir-agir différent (Dumoulin, 2009 ; St-Arnaud, 2001).

Nous aurons compris qu'un savoir-accompagner relève bien plus d'une compétence relationnelle que d'une compétence disciplinaire (St-Arnaud, 2003). Pour aider les CP dans l'appropriation de cette compétence relationnelle, la formation intègre les quatre fonctions inhérentes aux interventions mises en œuvre par l'accompagnateur à travers toute activité dialogique avec la personne accompagnée. Deux des quatre fonctions s'exercent en parallèle, selon deux intentions différentes posées à l'accompagnement. Lorsqu'il souhaite donner de l'information, démontrer, instruire, l'accompagnateur exerce une fonction d'« expertise-contenu » et inscrit ses interventions dans une logique démonstrative (Dumoulin, Garant et Beauchesne, 2002) de « ce qu'il sait » à propos de l'objet discuté. Lorsqu'il souhaite, au contraire, comprendre l'autre dans ses raisons à lui en l'incitant à s'exprimer sur ses intentions et ses interprétations cognitives et affectives, l'accompagnateur exerce une fonction de « facilitation » et il inscrit alors ses interventions dans une logique compréhensive (Dumoulin, Garant et Beauchesne, 2002) de « ce que l'autre sait » à propos de l'objet discuté.

St-Arnaud (2003) indique l'importance d'une alternance entre les fonctions d'expertise-contenu et de facilitation pour pouvoir tendre vers l'instauration de structures de coopération dans les relations professionnelles. Ainsi, deux autres fonctions contribuent à cette alternance : une dite de « réception » qui fait appel au souci de créer un climat propice à l'accompagnement par l'écoute, l'empathie et la présence à l'autre, et une dite d'« expertise-processus » qui renvoie à la capacité de l'accompagnateur de gérer l'ensemble des trois autres fonctions pour permettre de rendre satisfaisants et efficaces le processus d'accompagnement et, plus largement, la relation professionnelle. La maîtrise de cette dernière fonction est complexe et directement contributive du développement d'une compétence relationnelle.

Le choix d'inscrire la démarche de la RAF aux fondements de la relation coopérative a eu, bien au-delà de ce qui fut initialement anticipé, un « effet structurant » sur la démarche d'apprentissage et d'appropriation des CP.

### **3.3. ANCRAGE DE LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION AU CONCEPT DE CHANGEMENT**

Tel qu'évoqué précédemment, l'adoption d'une posture d'accompagnement inspirée du paradigme de l'incertitude implique que les CP adoptent une nouvelle manière de voir les situations de la conseillances et, conséquemment, qu'ils se « repositionnent » dans ce rôle. C'est donc un véritable recadrage au sens de Watzlawick, Weakland et Fish (1975) qui implique que les CP redéfinissent leurs situations de pratique en les plaçant dans un autre cadre, soit celui de l'exploration de l'horizontalité où le sens de la pratique change complètement. Ce changement correspond au changement de deuxième ordre tel que conceptualisé par Watzlawick, Weakland et Fish (1975). Ces auteurs distinguent deux types de changements : le changement de premier ordre et le changement de deuxième ordre. Dans le changement de premier ordre, l'équilibre du système est préservé puisque les modifications d'un ou de plusieurs éléments de ce dernier ne le placent pas dans un nouveau cadre. Le changement se réalise à l'intérieur des mêmes paramètres du système, permettant à celui-ci, selon Kourilsky-Belliard (2008), d'assurer son homéostasie, son équilibre, ou encore d'assurer sa continuité. Dans le changement de deuxième ordre, c'est le système lui-même qui se modifie ou qui est modifié, nécessitant que les règles qui le régissent subissent des transformations. La remise en cause des règles conduit ainsi « à une révision en profondeur de ce que l'on tenait pour acquis » (Vaillancourt, 2006, p. 24) et suppose une reconstruction de la réalité, un changement dans les présupposés ou dans les prémisses, donnant ainsi accès à de nouvelles manières d'agir (Kourilsky-Belliard, 2008 ; Watzlawick, Weakland et Fish, 1975). Le changement de deuxième ordre est considéré comme plus exigeant et plus complexe à réaliser puisqu'il exige la modification des représentations qui reposent sur des valeurs et des croyances jugées fondamentales (Bourassa, Serre et Ross, 2007).

Trois principales phases mènent au changement : *a*) la décristallisation (dégel), correspondant à une période de remise en question, volontaire ou non, de certaines habitudes, pratiques ou comportements ; *b*) la transition, correspondant à une période où l'individu expérimente de nouvelles façons de faire impliquant l'abandon d'anciennes habitudes ; et *c*) la recristallisation, survenant lorsque les nouvelles pratiques s'harmonisent

avec les autres dimensions du quotidien et font désormais de plus en plus partie des habitudes (Lewin, 1951). La transition est considérée comme une étape critique puisque c'est à ce moment que les individus rencontrent les plus grandes difficultés, dont un sentiment d'incompétence plus ou moins prononcé. Collerette, Delisle et Perron (2002) en parlent comme d'une période de désintégration pendant laquelle la personne discrédite les conceptions ayant jusque-là prévalu. Cette période est habituellement accompagnée d'insécurité et d'anxiété car si la personne décide de changer, elle devra accepter de se départir de ses points de repère, avec lesquels elle a déjà acquis une certaine habileté, pour en adopter d'autres, encore mal connus et avec lesquels elle risque d'être malhabile pendant une certaine période. Pour sa part, Simon (2000, 2004) y réfère comme à une période où la personne se consacre à deux éléments fondamentaux de son évolution, à savoir la quête de sens et la construction de son identité. C'est à travers des mouvements de transformation intérieure que la personne, confrontée à elle-même et à son environnement, donne un sens au changement à travers ses perceptions et ses idées, l'état affectif ressenti et l'intégration réalisée; c'est ainsi que la personne expérimente le monde et s'y engage. Les dimensions historique, dynamique, contextuelle et unique doivent être considérées dans cette négociation (Wenger, 2005) puisque chaque personne vit le changement à sa manière, l'affronte avec son histoire et interagit de façon idiosyncrasique avec le contexte dans lequel il s'effectue. Quant à la construction de l'identité, les repères concernent les relations interpersonnelles, les cadres de référence et le sentiment d'appartenance à une structure établie. Elle se réalise à travers le rapport à soi et le rapport aux autres (Simon, 2000, 2004). Plusieurs auteurs insistent sur le développement d'habiletés de réflexion pour accroître le niveau de conscience (Boud, Keogh et Walker, 1985), pour favoriser les apprentissages en profondeur (Dewey, 1933; Rodgers, 2002) ou encore pour favoriser le développement des comportements et des attitudes liés à l'amélioration de la pratique professionnelle (Moon, 2004).

#### **4. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES**

Avant d'entrer dans la présentation des résultats et dans leur interprétation, il importe de préciser certains facteurs ayant influencé la réalisation de la RAF. En effet, même si le partenariat relationnel et organisationnel s'installe plutôt harmonieusement en début de parcours, l'équipe partenariale (composée des membres universitaires et des membres du milieu scolaire) est confrontée à certaines réalités contextuelles qui ont marqué toute la démarche.

#### **4.1. CONTEXTE DE RÉALISATION DE LA RECHERCHE-ACTION-FORMATION**

Au départ de la démarche, alors que l'équipe compte sur un CP acteur pivot dans l'établissement du partenariat et dans la conduite du projet, celui-ci est sollicité pour devenir directeur d'établissement et quitte le projet avant la première journée de formation. De plus, au cours des premières journées de formation, les formatrices universitaires réalisent que les CP ne sont pas si « partie prenante » de la démarche de changement amorcée par la CS. Enfin, la contrainte d'inscrire cette formation dans une voie créditée, même si les coûts de celle-ci sont entièrement pris en charge par la CS, engendre des résistances chez des CP.

Par ailleurs, les apprentissages associés au développement de la posture visée représentent un défi de taille pour les 28 CP. Ils nécessitent des investissements importants qui s'accompagnent de périodes de déséquilibre, des éléments, en somme, qui furent sous-estimés initialement par les dirigeants de l'établissement scolaire et par les responsables de la démarche de formation, d'autant plus que ce ne sont pas tous les CP qui adhèrent volontairement à la demande des dirigeants. Rappelons aussi que la participation à cette RAF est exigée (rendue obligatoire) par la CS. Est-ce à cause de ce contexte que les formatrices observent que certains CP sont davantage réticents à partager leurs pratiques et leurs réflexions avec leurs pairs ? La crainte du jugement professionnel par les pairs est fortement ressentie, ce qui influence nécessairement le processus de coconstruction.

Les formatrices sont rapidement confrontées au grand nombre de participants ainsi qu'à la nature des mandats confiés aux CP. En effet, l'année 2010-2011 marque un changement important dans la façon d'offrir les services des CP aux enseignants. Jusqu'alors, la CS offre un « catalogue » de formation « ponctuelle » aux enseignants, et ces derniers s'y inscrivent. Au moment de commencer le projet, certaines réminiscences de cette façon de faire demeurent ; certains CP ont toujours à leur agenda ces formations *ad hoc*. Il en découle une sorte de sentiment d'impuissance qui se reflète dans les propos répétitifs suivants : « moi, je n'en fais pas d'accompagnement ».

Ainsi, même si les CP cherchent à recadrer leur rôle pour tendre vers une structure de coopération plutôt que vers la posture traditionnelle de service, certains restent aux prises avec les représentations des autres acteurs quant à leur rôle : enseignants et gestionnaires continuent de les percevoir comme porteurs d'une expertise sur laquelle repose la possibilité du changement. Enfin, si les CP sont convaincus de la nécessité de recadrer leurs situations de pratiques inscrites dans une structure de pression, ils ne

voient pas toujours la pertinence de recadrer leurs situations de pratiques inscrites dans une structure de service. Même s'ils conviennent qu'«être en service» risque d'entraver le développement de l'autonomie professionnelle chez la personne accompagnée, cette structure continue de refléter, selon eux, la configuration traditionnelle de leur rôle comme agents de changement.

Du côté des formatrices, certains facteurs influencent également la réalisation de la RAF. Bien qu'elles considèrent les CP comme des copenseurs et des cochercheurs et qu'elles cherchent à cultiver l'incertitude face aux situations étudiées, elles sont aussi victimes des représentations initiales de leurs rôles respectifs (formateur censé savoir). Même s'il est convenu qu'un savoir-accompagner est à construire, les CP sont déstabilisés dans leur rôle de cochercheurs parce que la formation ne dit pas comment opérer le virage vers la posture privilégiée. Régulièrement, ils résistent à l'indétermination et à l'incertitude dans laquelle les plonge la démarche de RAF et «appellent» l'expertise des formatrices sur des moyens, des procédures et des façons de faire pour instaurer une structure de coopération dans leurs démarches d'accompagnement.

En résumé, malgré un partenariat organisationnel bien établi et un partenariat relationnel à consolider, les différents facteurs cités colorent le contexte de réalisation de la RAF et teintent les résultats obtenus au regard du processus de changement mis en œuvre et attendu.

#### **4.2. DÉMARCHE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES**

Dans le contexte de cette RAF, le développement d'une posture d'accompagnement est associé à une capacité personnelle chez la personne CP de s'émanciper des structures de pression ou de service pour établir, autant que possible, des structures de coopération dans ses relations professionnelles. Pour retracer les indices d'un certain changement de posture chez les personnes CP, les informations sont puisées à deux sources de données. Une première source consiste en une fiche d'appréciation de la démarche de RAF complétée par les CP au terme de chacune des huit journées de formation durant l'année scolaire 2010-2011. Cette fiche permet aux CP de rendre compte des apprentissages réalisés (constats, réflexions, entre autres) et de ce qu'ils désirent intégrer ou réinvestir dans leur pratique de conseilance ; c'est aussi l'occasion, pour eux, de qualifier leur engagement au sein de la démarche de RAF et de proposer des pistes pour réguler la démarche. En plus de permettre différents ajustements en cours de projet, la compilation systématique de ces fiches d'appréciation constitue un premier corpus révélateur de certains indices de changement. Une seconde

source de données provient d'un questionnaire-bilan rempli en format électronique par 24 des 28 CP participants au terme de la première année, soit en mai 2011. Ce questionnaire propose huit questions ouvertes, invitant les CP à exprimer leur conception de l'accompagnement, à témoigner des différences qu'ils observent quant à leurs propres pratiques d'accompagnement et à indiquer les conditions d'ordre organisationnel à mettre en place pour supporter le développement d'une posture d'accompagnement.

L'ensemble des propos recueillis est soumis à une analyse de contenu par catégorisations émergentes (Bardin, 2007 ; Paillé et Mucchielli, 2003). Une lecture flottante sert de premier codage ouvert : il s'agit de repérer les extraits témoignant d'un certain recadrage de la part des CP et de les regrouper ensuite autour d'unités de sens. Dans ce premier regroupement, les catégories émergentes sont très proches du discours substantif : une catégorie concerne, par exemple, une « nouvelle façon de voir » les situations de la conseillanc, tandis qu'une autre évoque la capacité accrue de « mettre des mots » sur une pratique encore « intuitive ».

À l'étape suivante de l'analyse, la mise en relation des extraits sert à dégager les indices qui témoignent de la nature du changement chez les participants. Ici, l'effort de conceptualisation consiste à cerner comment s'exprime le changement dans le discours des CP. Enfin, l'interprétation des indices émergents donne à voir une compréhension du processus qui « mène vers » le développement d'une posture de coopération. Le questionnement inductif de notre analyse permet d'interpréter certaines nuances entre les différents indices pour les situer sur un continuum allant de la phase de dé cristallisation à la phase de transition.

## 5. RÉSULTATS À MI-PARCOURS

Des indices de changement sont manifestes lorsque les CP témoignent de la façon dont ils conçoivent l'accompagnement dans le cadre d'une relation coopérative. Ces indices révèlent que quelques CP se situent, au terme de la première année du projet, dans une **phase de dé cristallisation**, c'est-à-dire qu'ils sont en train de recadrer leurs perceptions initiales concernant leur rôle et leur contexte d'exercice. Voici quelques extraits qui en rendent compte.

Un premier indice de changement se traduit par une nouvelle façon de penser l'accompagnement, davantage en horizontalité qu'en verticalité, dans laquelle est accordée une place accrue à l'autre et à sa situation : « *Je suis maintenant beaucoup plus conscient de l'absolue nécessité de partir de l'endroit où se situe la personne [...] Cette nouvelle façon de penser [...] ne s'applique*

*pas juste à mes accompagnements professionnels, mais bien à mes échanges dans la vie quotidienne, familiale, dans des discussions* » (CP 19). L'accompagnement se conçoit désormais à partir d'un besoin réel et exprimé sans lequel nous ne pouvons avancer « ensemble dans la construction d'une démarche qui converge vers un but préalablement identifié » (CP 5).

Pour le CP suivant, la posture d'accompagnement, dans le contexte d'une formation, exige de « prendre [le] groupe d'enseignants là où il est et de le faire cheminer dans le sens du besoin qu'il a exprimé au départ » (CP 7). Un autre participant souligne que la relation coopérative exige du temps et des liens à établir: « pour que l'on puisse dire qu'il s'agit d'accompagnement [...] [il ne suffit pas] de donner une formation de deux heures à un groupe de 30 [...]. Je ne crée pas de liens, je ne leur laisse pas la chance de construire avec moi et je ne fais que livrer de la marchandise » (CP 8). Il est intéressant de relever que ces deux derniers CP, bien qu'ils puisent au même concept de coopération, décrivent l'accompagnement de deux manières différentes. La première personne (CP 7) voit la possibilité d'inscrire la formation dans une posture d'accompagnement dans la mesure où celle-ci intègre les besoins des enseignants et le fait de travailler dans une même direction. La deuxième personne (CP 8) mise plutôt sur l'importance de la relation et soutient qu'une formation ponctuelle ne permet pas de créer des liens et de construire avec les enseignants. Enfin, un autre CP va même jusqu'à mettre en doute la formation comme modalité pour changer les pratiques des enseignants: « les "formations" ne sont généralement pas gagnantes si l'on vise un changement de pratique, car le changement s'opère principalement dans la coopération. L'accompagnement idéal est donc inscrit dans une structure de coopération » (CP 4). Enfin, la façon de penser l'accompagnement est tributaire, pour chaque CP, de son contexte d'exercice. Nous pouvons supposer que la façon de se définir dans son rôle d'accompagnateur peut varier selon le type de CP (disciplinaire ou en adaptation scolaire); la « discipline » étant présente de manière différente dans l'enjeu de l'accompagnement.

À travers d'autres extraits, les CP démontrent une intégration des caractéristiques liées à la relation coopérative. Les notions de but commun, d'influence bilatérale et de reconnaissance mutuelle des expertises se retrouvent dans leurs propos: les CP soulignent l'importance de « construire ensemble des outils en profitant de l'expertise des deux côtés » (CP 13), de « partir d'un besoin réel et exprimé » (CP 15) en « s'appuyant sur les compétences des deux acteurs [...] dans un climat de confiance et de respect » (CP 17). En outre, parmi les quatre fonctions inhérentes à l'accompagnement, certains reconnaissent l'expertise-processus comme étant particulièrement fondamentale:

*L'accompagnateur peut avoir une très grande expertise de contenu ou encore aucune expertise de contenu [...], mais doit [...] avoir une expertise sur la démarche d'accompagnement [...] afin qu'il puisse partir des interrogations*

*et besoins de cette personne, pour ensuite amorcer un travail qui devrait permettre à la personne d'avancer, de se remettre en question, de réfléchir, de modifier sa pratique, dans une démarche qui lui convient, où elle se sent entendue, respectée, écoutée, tout en participant à un processus où elle accepte d'être remise en question par des activités, des lectures, des échanges, de nouvelles théories, etc. (CP 19).*

Enfin, les CP semblent davantage conscients des exigences que pose la relation coopérative. Certains évoquent la nécessité d'être davantage tolérant à l'incertitude comme levier propice à la construction d'un savoir pertinent: *«accompagner, c'est être capable de se placer en zone de déséquilibre sans toutefois perdre son assurance d'intervenant. C'est savoir compter sur un bagage d'expert disciplinaire et [sur] un bagage d'accompagnateur [...] pour "construire" avec l'autre un savoir pertinent, satisfaisant»* (CP 24). Cette capacité à supporter l'incertitude est possible lorsque les CP misent sur leurs compétences d'acteurs et développent, par le fait même, une posture du soi: *«ce sont les capacités personnelles de l'accompagnateur qui permettront à l'accompagnement d'évoluer vers une structure de coopération plutôt [que vers] une structure de service ou de pression»* (CP 21). Accepter d'être en déséquilibre implique aussi de tenir compte des *«résistances chez la personne accompagnée, [ce qui] signifie parfois [de] donner raison à l'autre, [...] de bien écouter et de bien comprendre son interlocuteur [pour] travailler sur sa propre posture»* (CP 20).

Au-delà de ce qu'ils conçoivent d'un accompagnement inscrit dans une relation de coopération, les CP décrivent également certaines manières de faire pour s'émanciper des structures de service ou de pression. Dans l'extrait suivant, la personne CP montre que l'établissement d'une structure de coopération ne peut faire l'économie d'une relation à bâtir avec les personnes accompagnées si nous voulons en arriver à une étape de coconstruction: *«l'accompagnement, c'était au départ créer des liens avec les enseignants, leur faire sentir que j'étais là pour eux, leur faire savoir qu'on pouvait travailler conjointement [...] Pour la prochaine année, j'aimerais passer à l'étape de coconstruire avec eux»* (CP 16). Un autre CP insiste sur le soutien à offrir et le suivi à assurer auprès des enseignants, insistant sur une notion temporelle inhérente à l'accompagnement: *«accompagner, c'est aussi soutenir la personne dans sa globalité [...], c'est également ne pas laisser l'adulte cheminer seul [...], c'est aussi assurer le suivi de ce qui a été convenu [...], c'est réaliser un acte relationnel et professionnel qui s'établit dans la durée»* (CP 10). Pour un autre, enfin, les façons de faire bénéficient d'un certain raffinement, notamment parce que les concepts ont permis de mettre des mots sur l'agir, ce qui augmente la capacité de réguler l'action en cours. Le CP est davantage en mesure, comme en témoigne l'extrait suivant, de faire un arrêt sur ses automatismes et de réajuster ses intentions en cours d'action: *«j'ai raffiné mon approche afin de mieux équilibrer mes interventions. Je juge mieux quand vient*

*le temps de puiser dans mon expertise et quand vient le temps de recourir à des facilitations. [...] Les mots m'aident à camper cette volonté auprès des personnes avec lesquelles j'interviens* » (CP 24). Ce dernier extrait fournit une illustration intéressante de la manière dont s'actualise le principe d'alternance (entre expertise-contenu et facilitation), de même que l'exercice d'un jugement, au fondement d'un savoir-agir pertinent.

Au-delà de ces indices qui témoignent d'une décristallisation chez plusieurs CP, d'autres extraits sont proprement illustratifs d'une entrée dans la **phase de transition**. Nous le constatons dans les propos de certains CP qui expriment que leurs conceptions et façons de faire antérieures ne tiennent plus la route : *« la formation m'a fait prendre conscience de certains enjeux pour améliorer ma pratique. Par exemple, j'ai réalisé que la structure de service du Programme [dans lequel le CP intervient] pouvait conduire certaines enseignantes à se désengager du programme. À l'inverse, sans le vouloir, nous mettons en place une structure de pression auprès des parents »* (CP 17). Un autre CP rend compte d'une telle expérience de désintégration lorsqu'il réalise ce paradoxe dans lequel il se trouve entre ce qu'il est et ce qu'il pensait être : *« certaines prises de conscience m'ont amené à revoir ma vision des enseignants résistants au changement [...]. Souvent, j'ai tendance à vouloir imposer mon expertise en ne tenant pas toujours compte de celle des enseignants que je rencontre. C'est un constat-choc pour moi, car je me suis toujours considéré comme une personne à l'écoute et respectueuse »* (CP 6).

La démarche de la RAF n'a pas constitué, pour tous les CP, l'occasion d'entrer dans une phase de décristallisation comme telle. Certains CP se situent davantage dans une sorte de **statu quo** dans le virage épistémologique proposé, au sens où la formation n'a pas suscité de recadrage, mais a permis de mettre des mots sur une posture qu'ils valorisent déjà. Partant des outils conceptuels présentés, certains CP passent d'un savoir intuitif à un savoir davantage formalisé qui les rend plus aptes à définir leur posture d'accompagnement : *« les concepts m'aident à réaliser que j'essaie d'établir une structure de coopération, et ce, depuis un bon moment »* (CP 20). Les concepts sont utiles *« pour mettre des exemples et des mots sur ce qui est souvent fait de façon intuitive »* (CP 5). D'autres se disent validés et confirmés dans leur pratique actuelle, sans bien savoir, toutefois, de quelle pratique il s'agit : *« la formation m'a permis de valider mes pratiques »* (CP 22); *« elles confirment ma pratique et la pertinence de certains outils que j'utilise depuis plusieurs années »* (CP 18); *« C'est quelque chose que je faisais naturellement sans m'en rendre compte »* (CP 2).

Certains CP ont eu du mal à s'engager dans un apprentissage qu'ils jugeaient trop théorique, en opposition à un apprentissage sur le terrain : *« je peux cependant affirmer que je suis plutôt du type à apprendre sur le terrain*

*et non à me fier uniquement à la théorie*» (CP 14). Cette difficulté amène même un autre CP à refuser le cadre proposé: «*il est certain que plusieurs aspects de ce que j'ai lu ont apporté une lumière nouvelle sur mes connaissances et ma réflexion, mais comme je suis une fille de terrain, j'ai tendance à m'éloigner rapidement de tout cadre pour me fier davantage à mon intuition*» (CP 16).

Enfin, certains CP ne semblent pas conscients de leur pouvoir d'agir pour tendre vers des structures de coopération et, conséquemment, ne se sont pas sentis concernés par le virage proposé: «*passer d'une structure de pression à une structure de coopération est malheureusement au-delà du contrôle des CP*» (CP 23). À l'aide d'une métaphore très parlante, un autre CP explique comment certaines conditions organisationnelles ont contraint son désir de s'engager dans la démarche de RAF: «*je me sens comme celui qui a sauté dans la piscine, qui a trouvé l'eau très bonne, qui s'y trouvait bien, et même de mieux en mieux, mais qui malheureusement s'est fait demander au téléphone et qui a dû sortir de la piscine. J'ai pu revenir à l'eau quelque peu, mais le téléphone m'a souvent dérangé*» (CP 19).

À la suite de la présentation de ces résultats, que pouvons-nous retenir? Un premier constat: après une première année, il est possible d'observer des indices de changement dans la façon de penser l'accompagnement, qui mise davantage sur la culture de l'horizontalité; dans l'intégration des exigences liées à la relation coopérative; dans le fait d'accepter d'être en déséquilibre; dans la remise en question de ses façons d'accompagner en reconnaissant prioritairement la fonction d'expertise-processus. Ces résultats sont très encourageants si nous considérons que l'adoption d'une nouvelle posture d'accompagnement requiert pour plusieurs CP une véritable «conversion» pour passer d'un paradigme d'expertise à un paradigme de l'incertitude.

Un deuxième constat: le changement du pouvoir d'agir interpelle l'engagement de la personne dans sa globalité par une prise de conscience de ses propres manières de voir, de penser, de faire, de concevoir et de se définir dans son rôle d'accompagnement. Pour s'engager dans une démarche émancipatrice de leurs façons habituelles d'agir, les CP ont identifié certains éléments incontournables, soit l'établissement d'une véritable relation coopérative, le suivi assuré dans une certaine temporalité et la régulation dans l'action. Au-delà des conditions organisationnelles qui dessinent les balises d'un changement de posture, il demeure que ce choix ne peut être imposé. Pour reprendre la métaphore de la personne CP qui a accepté de sauter dans la piscine, il faut pouvoir miser sur ses capacités personnelles et professionnelles pour apprécier la baignade.

## CONCLUSION

Passer d'un paradigme d'expertise (de la formation ou de l'enseignement) à un paradigme d'incertitude (de l'accompagnement ou de l'apprentissage) représente un défi de taille et constitue un changement d'envergure. Qui dit changement dit insécurité, déséquilibre, car cela signifie de perdre des acquis, de rompre avec des habitudes, de s'écarter des routines et d'appréhender le nouveau avec sa charge d'inconnu ; cela exige donc une redéfinition de soi, des autres et des interactions. Qui dit changement dit aussi résistance, ce qui exige donc d'écouter la résistance pour en dégager la signification.

Un tel changement ne peut se produire sans un partenariat organisationnel et relationnel fort. Au niveau organisationnel, la CS, par l'intermédiaire de ses personnes coordonnatrices de l'enseignement, a participé à construire et à soutenir le projet, dans son esprit et dans sa forme. Avant que les formatrices universitaires n'interviennent dans le projet, ces personnes coordonnatrices avaient fait une recension des outils de formation les plus efficaces pour provoquer un changement. Elles savent donc, dès le départ, ce qu'elles souhaitent : une formation stable et continue, de longue durée, une formation « accompagnante » qui mise sur les pratiques des CP. Toutefois, en exigeant des CP une participation obligatoire à ce projet et en acceptant d'offrir une formation créditée, les partenaires n'ont pas évalué, à leur juste part, le poids de cette obligation, l'effet d'une intervention dans une même famille organisationnelle, l'influence d'une formation auprès de 28 personnes (grand groupe pour amorcer de tels changements), l'inconfort et parfois même les résistances engendrés par ces conditions organisationnelles.

La perte d'un acteur pivot, CP d'expérience, en début de parcours a eu une influence certaine sur l'adhésion des CP à la formation. En effet, celui-ci, au cours des cinq rencontres précédant le début du projet, « portait » le projet et y adhérerait. En tant que membre de la communauté des CP, il aurait assuré, mieux encore qu'un cadre (en situation d'autorité), une traduction concernant la redéfinition du soi dans le rapport d'accompagnement et il aurait facilité le traitement des résistances en regard de cette redéfinition.

Le maintien de la posture des formatrices, qui mise depuis le début sur le vécu collaboratif de la démarche et sur la création d'une culture d'incertitude pour favoriser les apprentissages, demeure difficile. Elles se retrouvent devant des CP déstabilisés qui les interpellent dans leur expertise pour avoir des moyens, des procédures et des façons de faire pour mieux accompagner.

En dépit des contraintes rencontrées, les CP ont témoigné, lors du questionnaire-bilan, d'une très grande lucidité quant aux conditions organisationnelles indispensables pour favoriser un accompagnement dans une structure de coopération. Ils ont, entre autres, souligné l'importance du volontariat dans toute formation ou dans tout accompagnement, l'importance de travailler en concertation avec les cadres pour avoir une définition commune de l'accompagnement, l'intérêt de promouvoir auprès des directions d'école une même vision de l'accompagnement et la nécessité d'inscrire l'accompagnement dans une durée. Le fait même de s'exprimer à cet égard a amené la CS à revoir ses façons de faire pour tenir compte des propositions des CP. Des rencontres hebdomadaires autour de l'accompagnement sont dorénavant inscrites à l'horaire. Un comité de pilotage composé de CP et de cadres détermine les ordres du jour.

Du point de vue de la formation continue, la RAF s'est avérée une démarche de formation puissante parce qu'elle s'est inscrite dans le temps, parce qu'elle a considéré les praticiens et les praticiennes, de même que les cadres, comme des cochercheurs et des partenaires, parce qu'elle a permis de mobiliser les CP vers une posture d'accompagnement, parce qu'elle a été l'occasion de dialogues entre CP et cadres vers une définition commune, parce qu'elle a favorisé des apprentissages signifiants tant pour les CP et les formatrices que pour l'organisation. Celle-ci a aussi permis d'identifier certaines exigences quant à l'encadrement d'une telle démarche : créer un environnement à la fois rassurant et déséquilibrant ; soutenir les personnes dans un changement qui suppose une redéfinition du soi tout en leur permettant de maintenir un sentiment de compétence ; assumer, comme formatrices, l'expérience de l'incertitude inhérente à la démarche, alors que l'expertise est constamment sollicitée. Ces exigences ouvrent sur de nouvelles interrogations : Quels sont les éléments constitutifs d'un environnement qui se veut à la fois rassurant et déséquilibrant ? Quelles sont les habiletés que doivent posséder les intervenants afin de maintenir, chez les participants, leur engagement à l'apprentissage et à l'expérimentation malgré les difficultés soulevées par ceux-ci ?

## RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- Boud, D., R. Keogh et D. Walker (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*, Londres, Kegan Page.
- Boud, D. et D. Walker (1998). « Promoting reflection in professional courses: The challenge of context », *Studies in Higher Education*, 23(2), p. 191-206.

- Bourassa, B., F. Serre et D. Ross (2007). *Apprendre de son expérience*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Charlier, B. (2005). « Parcours de recherche-action-formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), p. 259-272.
- Charlier, É. (2001). « Former des enseignants professionnels pour une formation continue articulée à la pratique », dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 97-117.
- Chevrier, J. (1995). « Apprentissage et ergothérapie », *L'ergothérapie comme source d'apprentissage*, Les Cahiers scientifiques de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Collerette, P., G. Delisle et R. Perron (2002). *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005, Québec, Gouvernement du Québec.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Education Process*, Boston, Heath and company.
- Dumoulin, M.-J. (2009). *La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes en contexte d'accompagnement mentorale*, Thèse de doctorat en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Dumoulin, M.-J., C. Garant et A. Beauchesne (2002). *Accompagnement réflexif en dyade : potentiel et limites de la situation d'accompagnement*, 6<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation, [cédérom], Paris, Université René Descartes.
- Eraut, M. (2000). « Non-formal learning and tacit knowledge in professional work », *British Journal of Educational Psychology*, (70), p. 113-136.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*, Paris, Presses universitaires de France.
- Jarvis, P. (1999). *The Practitioner-Researcher: Developing Theory from Practice*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Joyce, B. et E. Calhoun (2010). *Models of Professional Development: A Celebration of Educators*, Thousand Oaks, Corwin.
- Kember, D., A. Jones, A. Loke, J. McKay, K. Sinclair, H. Tse et al. (1999). « Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow », *International Journal of Lifelong Education*, 18(1), p. 18-30.
- Kinsella, E.J. (2000). *Professional Development and Reflective Practice: Strategies for Learning through Professional Experience*, Ottawa, CAOT Publication ACE.
- Kourilsky-Belliard, F. (2008). *Du désir au plaisir de changer : le coaching du changement*, 4<sup>e</sup> éd., Paris, Dunod.

- Landry, C. et B. Gagnon (1999). « Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? », *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), p. 163-188.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- Lessard, C. (2008). « Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques », dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 169-181.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*, New York, Basic Books.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Moon, J. (2004). « Using reflective learning to improve the impact of short courses and workshops », *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, (24), p. 4-11.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Paul, M. (2009). « Quelles conditions pour "autoriser" le changement chez celui qu'on accompagne ? », dans B. Gendron et L. Lafortune (dir.), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 11-34.
- Rodgers, C. (2002). « Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking », *Teachers College Record*, 104(4), p. 842-866.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. par J. Heynemand et D. Gagnon), Montréal, Éditions Logiques.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön, D.A. et M. Rein (1994). *Frame Reflection*, New York, Basic Books.
- Simon, L. (2004). « Accompagner le changement en éducation : analyse d'une pratique de recherche-formation », dans G. Pelletier (dir.), *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultances, recherches et formation*, Paris, L'Harmattan, p. 237-291.
- Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires. Vers l'appropriation des changements préconisés de la réforme en éducation de 1997*, Thèse inédite de doctorat en éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- St-Arnaud, Y. (2003). « L'alternance », dans Y. St-Arnaud (dir.), *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*, 2<sup>e</sup> éd., Québec, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 135-159.

- St-Arnaud, Y. (2001). *Relation d'aide et psychothérapie: le changement personnel assisté*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- Vaillancourt, R. (2006). *Le temps de l'incertitude: du changement personnel au changement organisationnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Watzlawick, P., J. Weakland et J. Fisch (1975). *Changements: Paradoxes et psychothérapie*, Paris, Seuil.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.



CHAPITRE

6

**Un projet de mentorat réciproque  
pour les enseignants  
et les futurs enseignants placés  
dans un contexte de partenariat  
université-milieu scolaire**

---

*Martine Peters, Carole Raby,  
Sylvie Fontaine et Chantale Poirier*

**RÉSUMÉ**

*Le projet Mentorat réciproque, communauté d'apprentissage et technopédagogie (MERCAT) a été mis sur pied dans le cadre d'un partenariat entre l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et trois commissions scolaires de l'Outaouais. Cette initiative avait pour but d'offrir une formation technopédagogique novatrice à des enseignants en exercice et à de futurs enseignants. Selon la formule de mentorat réciproque, futurs enseignants et enseignants en exercice sont jumelés afin de concevoir et de mettre en œuvre une situation d'apprentissage et d'évaluation auprès d'élèves du primaire. Au fil de cette collaboration, les futurs enseignants ont transmis leurs savoirs technologiques aux enseignants en exercice qui, en échange, ont fait profiter les futurs enseignants de leur expérience pédagogique. Ce partage d'expertises a permis aux coéquipiers de développer leurs compétences professionnelles respectives. Le présent chapitre démontre que le mentorat réciproque vécu dans le cadre du projet MERCAT offre de nombreux bénéfices aux participants et que cette formule de développement professionnel permet aux enseignants en exercice ainsi qu'aux futurs enseignants de développer leurs compétences. Les leçons apprises dans le cadre du projet sont présentées en conclusion.*

Dans un souci d'amélioration de la formation continue du personnel scolaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a offert des subventions aux universités afin qu'elles conçoivent et pilotent des formations novatrices en partenariat avec le milieu scolaire. C'est dans le cadre d'une telle subvention que le projet dont il sera question dans les pages qui suivent a vu le jour. Le projet Mentorat réciproque, communauté d'apprentissage et technopédagogie (MERCAT) porte sur le partenariat qui a été établi entre l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et trois commissions scolaires qui ont accepté de participer au projet (Commission scolaire des Draveurs [CSD], Commission scolaire au Cœur-des-Vallées [CSCV], Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais [CSHBO]). Ce partenariat est d'ailleurs assez typique en éducation puisqu'il porte sur la formation des maîtres et se déroule dans le milieu de pratique (voir le chapitre 2 de ce collectif). Il repose sur une « stratégie volontaire d'échanges entre deux parties égalitaires qui négocient des buts fixés en commun ». Dans le cas du projet MERCAT, les partenaires avaient un objectif commun : mettre en place un dispositif de formation novateur qui favoriserait le développement de compétences chez les futurs enseignants et les enseignants en exercice.

Ainsi, au cœur de ce projet se retrouvent une relation d'entraide et de partage, un jumelage instauré entre les futurs enseignants et les enseignants en exercice, sous forme d'un mentorat réciproque ayant pour but de développer les compétences professionnelles des participants. Le présent chapitre portera plus spécifiquement sur le programme de formation MERCAT, dans le cadre duquel s'est vécu le mentorat réciproque entre les futurs enseignants et les enseignants en exercice. En premier lieu, nous dresserons le portrait de la problématique qui soutient la pertinence de la formation offerte dans le cadre de ce projet. Dans un deuxième temps, il sera question, dans le cadre théorique, du concept de mentorat. Une troisième section explicitera la méthodologie de recherche adoptée, incluant une description des participants et des instruments de collecte de données. Puis, nous présenterons les résultats de la recherche portant sur le mentorat réciproque. Les résultats porteront plus spécifiquement sur les bénéfices perçus par les participants au regard de la relation d'entraide et de partage vécue ainsi que sur leurs perceptions du degré de contrôle exercé sur cette relation. Finalement, nous concluons en présentant les leçons tirées du mentorat réciproque ainsi que les suites à donner au projet.

## **1. L'INSUFFISANCE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN TECHNOLOGIE**

En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) met en place une importante réforme de l'éducation. D'un paradigme de l'enseignement, où les enseignants sont les détenteurs du savoir, les enseignants sont amenés à concevoir l'apprentissage comme un processus actif de construction des connaissances par les apprenants eux-mêmes. Ce changement de paradigme engendre, pour plusieurs enseignants, des ajustements importants dans leurs pratiques pédagogiques. Dans ce contexte, plusieurs enseignants se sentent démunis quand il s'agit de concevoir des situations pédagogiques différenciées, d'adopter des approches diversifiées ou de trouver des ressources didactiques qui répondent aux besoins de leurs élèves, tout en étant conformes au programme. Ils ne possèdent pas nécessairement toutes les compétences professionnelles, les connaissances et les ressources pour assurer ce virage.

Toujours en 2001, le MEQ a présenté douze compétences dans le programme de formation à l'enseignement, entre autres, la compétence professionnelle à intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC), laquelle doit être développée par les enseignants. Les enseignants doivent s'adapter en utilisant les outils technologiques (ordinateurs, tableaux interactifs, etc.). Afin que leurs élèves apprennent à utiliser les TIC, les enseignants doivent eux-mêmes les maîtriser et savoir les utiliser en classe au bénéfice de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves.

Malheureusement, plusieurs recherches montrent que les enseignants en exercice ne sont pas à l'aise d'intégrer les TIC dans leur enseignement (Karsenti, Brodeur, Deaudelin, Larose et Tardif, 2002; Scottish Executive Education Department, 2000). Une enquête du MELS (2010) a révélé qu'en 2008-2009, moins de la moitié des enseignants du primaire et du secondaire étaient suffisamment formés pour être capables d'intégrer les TIC à leur enseignement. En fait, ils savent comment utiliser les technologies pour préparer leurs cours, mais ils ne savent pas quoi faire lorsque vient le temps de les utiliser dans leur classe (Grenon et Larose, 2006). Les compétences technopédagogiques, plutôt que technologiques, sont donc la principale lacune chez les enseignants (Karsenti et Larose, 2005; Magli et Winikin, 2002), ce qui entraîne souvent une faible utilisation des TIC en classe (Leclerc, 2005; Zhao et Frank, 2003). L'insuffisance de formation des enseignants au regard des technologies est souvent pointée du doigt pour expliquer la faible utilisation des TIC en éducation.

Dans ce contexte, et comme le soulignait le Conseil supérieur de l'éducation en 2004, il est essentiel de « soutenir le développement continu des compétences professionnelles du personnel enseignant » (p. 50). C'est en ce sens que le projet MERCAT visait notamment à permettre aux enseignants en service de développer leurs compétences technopédagogiques grâce au mentorat réciproque.

### **1.1. LE BESOIN D'EXPÉRIENCE PRATIQUE POUR LES FUTURS ENSEIGNANTS**

Les futurs enseignants, pour leur part, terminent leur baccalauréat avec de nombreuses compétences théoriques très actuelles du Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) puisqu'ils l'étudient et le décortiquent en classe pendant toutes leurs études (Vallerand et Martineau, 2006). La grande majorité d'entre eux est aussi en contact quotidien avec les ordinateurs, les technologies périphériques, les technologies mobiles, etc. Les futurs enseignants sont donc à l'aise avec ces technologies lorsqu'ils terminent leur baccalauréat (Clausen, 2007 ; Karsenti, Raby, Villeneuve et Gauthier, 2007), souvent plus à l'aise que les enseignants en exercice peuvent l'être. Par contre, les futurs enseignants ont rarement la possibilité d'expérimenter dans un contexte pratique de classe ce qu'ils apprennent à l'université (Black, 1999). Pour cette raison, ils manquent parfois de confiance en eux-mêmes quand vient le temps d'intégrer les TIC dans des activités pédagogiques (Karsenti, Raby, Villeneuve et Gauthier, 2007). Afin de leur insuffler l'expérience nécessaire à une intégration harmonieuse dans leur carrière d'enseignant, il est important de leur donner la chance de créer et de piloter des activités intégrant les TIC dans une classe avec des élèves. Si, en plus, ces futurs enseignants ont l'occasion d'être accompagnés et appuyés dans ce processus par des enseignants expérimentés, il s'agit là d'une occasion formidable de leur permettre de développer leurs compétences professionnelles, et de faciliter ainsi leur insertion professionnelle.

### **1.2. LA MISE EN PLACE D'UN PARTENARIAT ET DU MENTORAT RÉCIPROQUE**

Plusieurs questions émergent de notre problématique : Comment faciliter chez les enseignants en exercice le développement des compétences technopédagogiques nécessaires à la mise en place de l'actuel renouveau pédagogique ? Comment rendre la formation initiale des

enseignants plus pertinente, adaptée aux réalités actuelles des classes préscolaires et primaires ? Comment ces deux groupes pourraient-ils profiter mutuellement de leurs compétences respectives ?

Afin de tenter de combler ces besoins de formation, un groupe de conseillers pédagogiques et une chercheure universitaire se sont rencontrés pendant l'hiver 2009 afin d'élaborer un projet à soumettre au Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire du MELS. L'équipe UQO-CSD-CSCV-CSHBO a élaboré un programme de formation novateur qui amènerait futurs enseignants et enseignants en exercice à travailler ensemble afin de développer mutuellement leurs compétences professionnelles. Ce programme de formation se devait d'offrir plus de possibilités de mise en pratique des compétences professionnelles aux étudiants en formation initiale, se devait d'être plus approfondi qu'une formation continue traditionnelle pour les enseignants en exercice, d'être axé sur le développement professionnel et de prendre la forme d'un mentorat, un concept qui est défini dans le cadre théorique qui suit.

## **2. LE DÉVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME DE FORMATION DE MENTORAT RÉCIPROQUE**

Lorsqu'il a été question d'élaborer le programme de formation pour MERCAT, plusieurs facteurs ont été considérés. Premièrement, plusieurs études réalisées auprès de futurs enseignants ont montré que ces derniers désirent ardemment acquérir des connaissances basées sur l'expérience et qu'ils nourrissent de fortes attentes en ce qui concerne les savoirs associés à la pratique (Feyfant, 2010). Ainsi, le programme de formation devait viser à éviter le morcèlement et la fragmentation des apprentissages « entre les disciplines enseignées, les stages de formation pratique et le développement psychologique et cognitif » (Gauthier et Mellouki, 2006, p. 30).

Deuxièmement, pour les enseignants en exercice, les types de formation proposés ne parviennent pas, pour la plupart, à combler entièrement les besoins de formation (Borko, 2004). Par exemple, en ce qui concerne les journées pédagogiques, le type de formation continue le plus courant dans le milieu scolaire, elles sont perçues par les enseignants comme n'étant pas assez contextualisées ni approfondies au niveau de la réflexion intellectuelle (Quan-Baffour, 2007). De plus, elles n'abordent pas les problèmes concrets avec lesquels sont aux prises les enseignants (Ball et Cohen, 1999 ; Schlager et Fusco, 2003). Ainsi, ce type très courant de formation

continue ne favorise pas vraiment, chez les enseignants, l'investissement, la réflexion, ni un suivi auprès des élèves une fois de retour en classe (Boucher et L'Hostie, 1997 ; Garet, Porter, Desimone, Birman et Yoon, 2001 ; Palincsar, 1999), des caractéristiques qui devaient être intégrées au programme de formation MERCAT.

Troisièmement, l'équipe de MERCAT souhaitait que les futurs enseignants et les enseignants en exercice participent à une formation qui favoriserait un renouveau quant à leurs modèles pédagogiques et stimulerait le changement dans leurs pratiques, objectif du développement professionnel selon Archambault, Wetzel, Foulger et Williams (2010). Ces auteurs parlent de changement en ce qui a trait aux croyances, aux valeurs et aux pratiques des enseignants. En effet, les comportements des enseignants seraient déterminants dans la modification de leurs perceptions (Guskey, 2002a, 2002b). Ainsi, les enseignants changeraient leurs conceptions seulement lorsqu'ils observent des bénéfices concrets chez leurs élèves suscités par l'essai de méthodes pédagogiques jusque-là inexplorées.

Quatrièmement, MERCAT voulait offrir un développement professionnel plus près de la réalité enseignante avec des situations d'apprentissage formelles et informelles, et ce, tant pour les futurs enseignants que pour les enseignants en exercice. Or, de nos jours, les enseignants font de plus en plus appel aux réseaux professionnels parce qu'ils les mettent en contact avec leurs collègues, ils leur permettent de se garder à jour et de se former au plan professionnel de façon continue. Le développement professionnel s'accroît d'ailleurs grâce aux communautés de pratique (Wenger, 1998) ou d'apprentissage en ligne (Brown et Campione, 1990 ; Nault, 2005), lesquelles sont de plus en plus populaires dans le milieu scolaire. Le développement professionnel, réalisé en collaboration avec des collègues, tient compte du contexte professionnel des enseignants et de leur projet éducatif (Donnay et Charlier, 2000). Le contexte de travail propre à chaque milieu doit donc être pris en compte tout au long de la démarche de développement professionnel. Ainsi, le développement professionnel se doit d'être un processus individuel et collectif qui amène les enseignants à vivre des expériences appropriées à leurs besoins (Reese, 2010). Selon le même auteur, ces situations variées, systémiques et continues contribuent à améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants. De plus, elles les encouragent à se questionner sur leurs connaissances, leurs aptitudes professionnelles et leur investissement dans l'enseignement pour bonifier à la longue leurs méthodes pédagogiques (Day, 1999).

Finalement, afin que le changement chez les participants de MERCAT soit plus significatif, le développement professionnel devait être assez intense et de longue durée (Shields, Marsh et Adelman, 1998 ; Weiss, Montgomery, Ridgway et Bond, 1998).

Après avoir évalué plusieurs types de développement professionnel, l'équipe de MERCAT a retenu le mentorat. Le mentorat implique deux personnes qui travaillent ensemble par choix et dans un même but d'apprentissage. D'après Smale et Gounko (2006), cette forme de développement professionnel est de plus en plus répandue depuis une trentaine d'années. Le mentorat traditionnel est le plus fréquent et se présente sous la forme expert-novice ou mentor-protégé. En effet, il s'agit habituellement d'un mentor expérimenté qui prend sous son aile un novice pour lui transmettre des connaissances et pour l'aider à développer ses compétences. Cependant, d'autres formes de mentorat existent.

## **2.1. LE MENTORAT INVERSÉ**

Le mentorat inversé (Lathem, Buckland, Parker, Morris, Deyo et Agne, 2002 ; Leh, 2005) « inverse » tout simplement les rôles suggérés dans la relation traditionnelle. Ainsi, le plus jeune prend le rôle de mentor et le plus âgé, celui de protégé. Selon Greengard (2002), c'est dans l'industrie que ce type de mentorat a pris son essor. C'est le cas, par exemple, chez General Electric, où de jeunes employés ont enseigné aux patrons à utiliser les TIC. Depuis, ce type de mentorat se retrouve fréquemment dans les écoles (Christie, Naish, Kelter, Wychoff, Pearman et Gender, 2005) et dans les universités (Leh, 2005 ; McGee, 2000), où il est aussi question d'améliorer les compétences technologiques chez le protégé par un mentor généralement plus jeune et moins expérimenté, mais plus compétent dans le domaine technologique. Dans un projet de Leh (2005), les futurs enseignants, qui sont devenus des mentors auprès de leurs professeurs, ont augmenté leur confiance en eux et en leur compétence à enseigner, car ils ont pu expérimenter auprès d'enseignants d'expérience et dans des contextes authentiques les apprentissages technologiques réalisés dans leurs cours. Les protégés, de leur côté, ont retiré de cette relation une amélioration de leurs compétences technologiques. L'auteur rapporte que les enseignants ont apprécié la flexibilité du mentorat (Leh, 2005) puisque les rencontres étaient entièrement déterminées par les membres de la dyade, selon leurs disponibilités et leur convenance.

## **2.2. LE MENTORAT RÉCIPROQUE**

En éducation, les relations de mentorat sont surtout traditionnelles, c'est-à-dire de type jeune-âgé et novice-expert. Elles se déroulent habituellement dans le cadre des stages où l'étudiant en enseignement vit une expérience pratique en classe accompagné par un enseignant d'expérience qui le guide et le soutient tout en lui offrant des conditions propices à l'apprentissage et au développement de compétences professionnelles. Gratch (1998) rapporte également que le mentor, grâce à son expérience, permet au stagiaire d'améliorer sa confiance en lui-même en lui proposant des conseils et des défis à sa mesure. Bien qu'à première vue ce soit le protégé qui retire des bénéfices de la relation de mentorat, il s'avère que le mentor en profite lui aussi. Ainsi, de toute évidence, les protégés jouent un rôle dans leur milieu de stage (Rousseau et Boutet, 2003). En effet, Hargreaves et Fullan (1999, p. 5) expliquent que les enseignants mentors grandissent au contact de leurs stagiaires, car ces derniers « leur permettent d'entrevoir de nouvelles perspectives sur leur façon d'enseigner et sur celle des autres, de nouer de nouvelles relations et de faire renaître leur engagement et leur enthousiasme envers leur métier ». Les mentors rapportent également que les stagiaires leur permettent de mettre à jour leurs connaissances et de réaliser une réflexion sur leurs pratiques enseignantes (Schulz, 1995). Une relation de mentorat de ce type pourrait donc être qualifiée de réciproque car les deux parties en profitent. Cependant, il importe de noter que dans le cadre d'un stage, comme le futur enseignant est évalué par le maître associé, la relation n'est pas égalitaire.

Or, le concept de « mentorat réciproque » (traduction libre de *co-mentoring*) est utilisé par plusieurs auteurs (Kochan et Trimble, 2000; Mullen et Kealy, 1999) dans les cas où les deux partenaires sont sur un pied d'égalité quant à l'apport que chacun fournit à l'autre, c'est-à-dire dans les cas de réelle réciprocité. Pour Mullen (2000), le mentorat réciproque doit être une relation orientée vers l'expérience et la réflexion tout en permettant un développement des compétences pour les deux personnes. Jipson et Paley (2000) avancent pour leur part que le mentorat réciproque est une relation d'aide qui peut être simultanée ou alternée, c'est-à-dire que les partenaires s'apportent de l'aide chacun leur tour de façon créative et démocratique pour développer leurs connaissances et leurs compétences. C'est l'étude de ce type de mentorat qui nous intéressait dans le cadre du projet MERCAT.

### **3. LE PROJET DE MENTORAT RÉCIPROQUE MERCAT ET SES OBJECTIFS**

À l'automne 2009, la subvention du MELS a été obtenue et les rencontres ont débuté pour préparer la mise en place du projet MERCAT pour l'hiver 2010. Les détails de la formation ainsi que toute la logistique du projet, qui est décrit ci-dessous, ont été organisés grâce à la collaboration entre conseillers pédagogiques et chercheurs dans un contexte de partenariat UQO/CS.

#### **3.1. LE PROJET MERCAT**

Pendant les deux années du projet MERCAT, les futurs enseignants qui y participaient avaient à leur horaire un cours de technopédagogie à l'université. Dans le cadre du cours, les théories d'enseignement et d'apprentissage ayant recours aux TIC étaient discutées et les futurs enseignants recevaient une formation pratique sur différents outils technologiques, ce qui leur permettait d'accroître leur compétence TIC. Les futurs enseignants pouvaient donc partager les connaissances théoriques et pratiques acquises dans le cadre de leur cours de technopédagogie avec leur enseignant en exercice. De leur côté, les enseignants participaient à des communautés d'apprentissage professionnel (CAP) durant lesquelles les expériences vécues lors des rencontres avec les futurs enseignants et dans la classe étaient partagées, une formation théorique sur le processus d'écriture était donnée par les conseillers pédagogiques participant au projet, et la découverte de quelques outils technologiques était proposée.

Dans le cadre de leur relation de mentorat réciproque, les deux compagnons de travail devaient piloter deux situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) en écriture réalisées avec les TIC dans la classe de l'enseignant en exercice. La première SAE avait été créée par l'équipe formée par les conseillers pédagogiques et la chercheuse principale, tandis que la deuxième devait être créée de toutes pièces par les deux mentors. La SAE devait répondre au besoin de l'enseignant en termes de ressource didactique technopédagogique pour sa classe et permettre au futur enseignant, conformément aux visées du programme de formation initiale, de réaliser un travail authentique. Les coéquipiers devaient respecter les besoins des élèves, réels destinataires des activités pédagogiques conçues. La SAE a ensuite été mise en œuvre pour les élèves de la classe de l'enseignant en exercice. Les deux mentors étaient seuls responsables de l'organisation de leurs rencontres et du partage des tâches. Les SAE créées par les dyades de mentors ont ensuite été déposées sur un site Internet afin d'être partagées entre tous les participants.

Le but du mentorat réciproque était de favoriser chez l'enseignant en exercice des occasions d'intégration des TIC dans sa classe, d'enrichir sa pratique enseignante au contact d'idées nouvelles et d'offrir au futur enseignant une expérience en milieu scolaire où il aurait l'occasion de mettre en pratique ce qu'il apprenait à l'université. Le futur enseignant devait apporter à son coéquipier son expertise au niveau des TIC, et l'enseignant en exercice devait enrichir l'étudiant aux plans de la pédagogie et de la gestion de classe. Ainsi, les échanges, le partage de ressources et la mise en pratique entre les deux mentors devaient servir de déclencheurs au développement de compétences professionnelles.

### **3.2. LES OBJECTIFS DU PROJET MERCAT**

Notre projet avait un objectif de formation qui visait le développement de compétences professionnelles chez les futurs enseignants et les enseignants en exercice. Nous avons aussi un objectif général de recherche qui était de mieux comprendre le potentiel d'une relation de mentorat réciproque entre un enseignant en exercice et un enseignant à la formation initiale pour leur développement professionnel respectif. Nous avons plusieurs objectifs spécifiques, mais pour les besoins du présent chapitre, nous n'en présenterons qu'un seul portant sur les perceptions des relations d'entraide et de partage vécues par les personnes engagées dans le projet. Nous souhaitons analyser leurs perceptions quant : 1) aux bénéfices tirés du projet et 2) au degré de pouvoir décisionnel sur le déroulement du projet par rapport aux autres participants. Les perceptions des futurs enseignants, des enseignants en exercice, des conseillers pédagogiques et de la chercheure principale ont donc été recueillies.

## **4. CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES**

La section qui suit présente la description des participants ainsi que de la méthodologie utilisée pour la collecte et l'analyse des données.

### **4.1. LES PARTICIPANTS**

Les données présentées ici sont celles recueillies auprès des participants de l'année 2009-2010. Bien que nous ayons initialement prévu recruter une quarantaine d'étudiants, seuls 14 étudiants ont répondu à notre appel. La principale raison évoquée par les étudiants qui ont refusé de participer au projet MERCAT est le nombre d'heures supplémentaires qui devaient être investies par chaque étudiant. Il importe de préciser que la plupart

des étudiants occupaient déjà un emploi à temps partiel et que le temps requis pour planifier, créer et mettre en œuvre les SAE constituait un obstacle majeur à leur participation. Les quatorze futurs enseignants qui ont participé au projet étaient en deuxième année et en quatrième année du baccalauréat (les étudiants de première année et de troisième année étaient en stage à la session où le projet se déroulait).

Nous avons vécu une situation contraire dans les écoles. En effet, un plus grand nombre d'enseignants en exercice voulaient participer au projet comparativement au nombre d'étudiants à jumeler. Nous avons malheureusement dû refuser des enseignants en exercice. Ainsi, quatorze enseignantes en exercice ont participé au projet. Elles œuvraient toutes aux deuxième et troisième cycles du primaire dans la région de l'Outaouais.

Pour ce qui est des conseillers pédagogiques et des chercheurs, bien que l'équipe était plus large, le noyau du groupe se composait de quatre conseillers pédagogiques de français et de la chercheuse principale qui offre des cours à la formation initiale en technopédagogie et en didactique du français. Ce groupe de collaborateurs est celui qui a créé la première SAE, préparé et offert les séances de formation pour les enseignants et qui a participé à la collecte de données pendant les deux années du projet. Ce sont aussi leurs perceptions qui ont été recueillies par le biais de l'instrument « Acteurs clés » décrit ci-dessous.

## **4.2. LA COLLECTE ET L'ANALYSE DES DONNÉES**

Plusieurs instruments ont été utilisés pour la collecte de données. Certains visaient à analyser le développement des compétences professionnelles, tandis que d'autres servaient à documenter la relation de mentorat réciproque. Les résultats présentés ici sont issus de trois instruments de collecte de données et portent spécifiquement sur les perceptions de la relation de mentorat réciproque des acteurs impliqués dans le projet. Premièrement, les futurs enseignants et les enseignants en exercice devaient tenir un journal de bord dans lequel ils consignaient leurs impressions de leur relation de mentorat réciproque. Certaines questions étaient posées afin d'orienter leurs propos vers des aspects spécifiques du mentorat réciproque. Les futurs enseignants écrivaient dans leur journal de bord une fois par semaine dans le cadre de leur cours, alors que les enseignants en exercice le remplissaient lors des rencontres mensuelles. Les journaux de bord ont été analysés qualitativement pour leur contenu.

Deuxièmement, des entrevues bilans ont été réalisées auprès des futurs enseignants au mois d'avril 2009 et auprès des enseignants en exercice au mois de mai 2009. Pour les deux groupes, il s'agissait d'entrevues

semi-dirigées ayant pour thèmes spécifiques le mentorat réciproque, son organisation, la division des tâches entre les deux coéquipiers et les retombées de la relation mentorale sur chacun. Les entrevues duraient une heure. Elles ont été enregistrées, transcrites, puis ont subséquemment fait l'objet d'une analyse de contenu.

Finalement, une technique tirée d'un ensemble d'outils de recherche-action et d'analyse sociale (SAS2) créé par Chevalier, Bourassa et Buckles (2011) a été utilisée comme troisième méthode de collecte de données. Cette technique, nommée « Acteurs clés », a été utilisée à trois reprises pendant le mois d'avril 2010, la première fois avec les futurs enseignants, ensuite avec deux groupes différents d'enseignants en exercice regroupés selon les commissions scolaires (CSD-CSHB et CSCV). L'objectif de cette technique est d'identifier les parties prenantes impliquées dans une situation, un projet, une action, etc., c'est-à-dire les acteurs les plus importants, ceux qui ont un intérêt dans la situation en cours (Mayers, 2005). La technique « Acteurs clés » permet également de voir quels sont, parmi ces acteurs, ceux ayant le plus d'influence et de pouvoir et ceux qui, tout en étant affectés, n'ont que peu ou pas de pouvoir décisionnel (Chevalier et Buckles, 2009; Chevalier, Bourassa et Buckles, 2011). Une telle analyse des acteurs importants et de leur pouvoir respectif permet de « mettre en lumière les défis qu'il convient de relever pour modifier les comportements, renforcer les capacités et s'attaquer aux inégalités » (Mayers, 2005, p. 2).

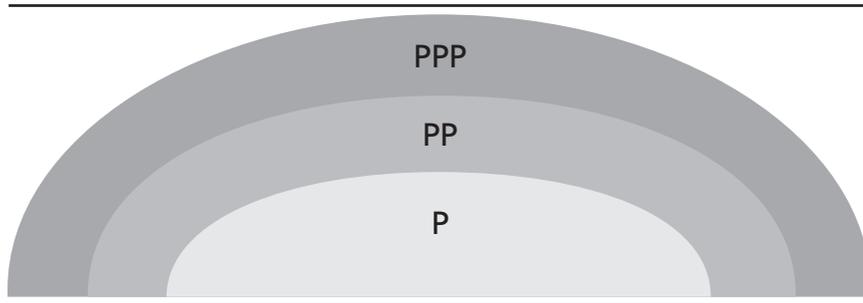
Le processus de cueillette de données à l'aide des « Acteurs clés » comporte plusieurs étapes à réaliser avec les participants. Il est d'abord essentiel de définir le plus précisément possible la situation ou l'action à l'étude. Dans le cas du projet MERCAT, il s'agissait de l'analyse de l'égalité du pouvoir décisionnel et des retombées, des données essentielles à documenter dans la relation mentorale. Les deux variables à l'étude étaient donc le degré de pouvoir et le degré de bénéfices perçus par les acteurs.

Par la suite, une liste des acteurs principaux, groupes ou individus, est constituée, et le nom de chacun est inscrit séparément sur une fiche. Les acteurs retenus lors de notre collecte de données étaient les futurs enseignants, les enseignants en exercice, les conseillers pédagogiques et la chercheure principale. Tous les acteurs ont commenté les bénéfices et le degré de pouvoir des futurs enseignants et des enseignants en exercice.

Chaque acteur est évalué selon ses bénéfices, c'est-à-dire s'il est touché positivement (+, ++ ou +++) ou négativement (-, -- ou ---) par la situation. De la même façon, le degré de pouvoir décisionnel (P, PP ou PPP) des parties prenantes est analysé. Un demi-cercle est ensuite tracé sur le sol et découpé en trois cercles concentriques afin de créer un arc-en-ciel. Ces cercles concentriques représentent le pouvoir des personnes en

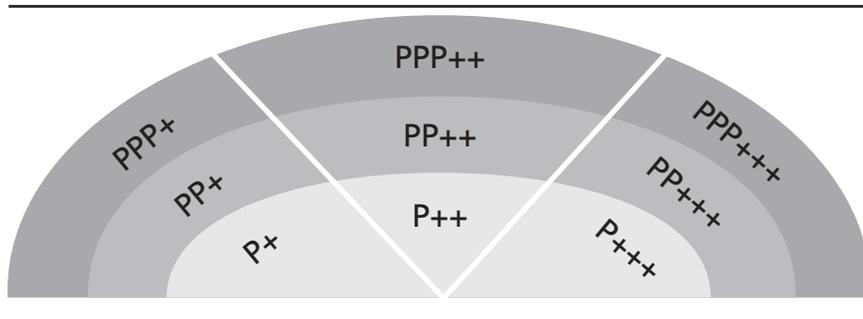
cause : le plus petit est celui où sont déposées les fiches des acteurs qui ont le moins de pouvoir décisionnel sur la relation (P) et, inversement, le plus grand contiendra les fiches des acteurs qui ont le plus de pouvoir (PPP). La figure 6.1 illustre, sur une forme d'arc-en-ciel, le pouvoir décisionnel des acteurs.

FIGURE 6.1  
Le pouvoir décisionnel sur l'arc-en-ciel



Finalement, l'arc-en-ciel est de nouveau divisé en trois sections par deux lignes droites. Ces divisions correspondent aux bénéfices des acteurs : peu de bénéfices +, moyennement de bénéfices ++ et beaucoup de bénéfices +++. Les fiches des acteurs sont ainsi déposées à l'endroit qui leur correspond dans le demi-cercle. La figure 6.2 illustre les bénéfices et le pouvoir décisionnel des trois groupes d'acteurs, tels que placés sur une forme d'arc-en-ciel par les participants.

FIGURE 6.2  
Les bénéfices et le pouvoir décisionnel sur l'arc-en-ciel



Le placement des fiches devait faire consensus au sein du groupe. Ainsi, les raisons pour lesquelles une fiche était déposée dans telle ou telle autre section ont été débattues par le groupe afin d'en arriver à une décision. L'analyse et l'interprétation des données ont été faites avec les participants et pour cette raison, la méthode d'analyse de données n'est pas présentée en méthodologie.

## **5. BÉNÉFICES ET POUVOIR DÉCISIONNEL TELS QUE PERÇUS PAR LES PARTICIPANTS**

Dans cette section, les bénéfices retirés de la relation d'entraide et de partage ainsi que le pouvoir décisionnel perçu seront présentés pour chacun des trois groupes d'acteurs du projet.

### **5.1. LES FUTURS ENSEIGNANTS ET LES BÉNÉFICES DE LA RELATION DE MENTORAT RÉCIPROQUE**

Tous les acteurs consultés, soit les futurs enseignants, les enseignants en exercice, les conseillers pédagogiques et la chercheure principale, ont déclaré de façon unanime que les futurs enseignants avaient retiré beaucoup de bénéfices du projet MERCAT. Ces derniers, lors des entrevues, ont pour leur part déclaré avoir retiré quatre types de bénéfices.

TABLEAU 6.1

#### **Bénéfices tirés par les futurs enseignants selon les acteurs**

<i>Acteurs</i>	<i>Bénéfices tirés par les futurs enseignants</i>
Futurs enseignants	+++
Enseignants	+++
Conseillers pédagogiques	+++
Chercheure principale	+++

Premièrement, ils étaient reconnaissants face à leur coéquipier, grâce à qui ils ont beaucoup appris sur le contenu à enseigner, sur divers aspects de la pédagogie tels que la gestion de classe et la différenciation (Leh, 2005). Le témoignage suivant résume bien la pensée des futurs enseignants :

*Mon enseignante m'a partagé ses connaissances en enseignement du français. Elle m'a démontré comment faire de la différenciation pédagogique tout en respectant l'intention de la SAE. La différenciation se faisait au niveau des attentes et des ressources disponibles pour ses élèves. Elle a aussi partagé ses nombreuses ressources en lien avec l'apprentissage recherché.*

Deuxièmement, lorsque questionnés sur les bénéfices qu'ils avaient retirés du projet, les futurs enseignants ont affirmé avoir développé les compétences professionnelles relatives à la création et à la mise en œuvre d'une SAE.

*[J]e crois que j'ai pu la [la compétence professionnelle à concevoir des SAE] consolider davantage. En concevant les SAE avec l'enseignant avec qui j'étais jumelée, j'ai constaté que ma pratique et le fonctionnement que j'utilisais dans mes situations d'apprentissage étaient appropriés. Il est très facile de créer des SAE à l'université. Ce qui est plus difficile, c'est de savoir si la SAE est adéquate pour des élèves, autant au niveau éducatif que motivationnel. De plus, la création des SAE m'a permis de mettre en pratique ce que j'ai appris dans ce cours et en didactique de l'écriture. Je suis vraiment reconnaissante d'avoir pu essayer les notions théoriques que j'ai apprises dans un milieu concret.*

Le mentorat réciproque, d'après les futurs enseignants, semble leur avoir clairement permis de mettre en pratique les théories sur l'apprentissage et sur l'enseignement intégrant les TIC apprises dans le cadre de leurs cours universitaires.

Le troisième bénéfice perçu par les futurs enseignants se retrouve dans la relation vécue avec l'enseignant en exercice. Nombreux sont ceux qui ont exprimé leur satisfaction d'avoir pu travailler avec un enseignant d'expérience. Par exemple, une future enseignante a expliqué : « [je suis] très contente d'avoir eu la chance de travailler avec une aussi bonne enseignante. Cette collaboration m'a beaucoup apporté dans mon apprentissage en tant que future enseignante. » Il est fort probable que la relation de mentorat réciproque offre aux futurs enseignants leur première occasion de travailler en équipe en tant que partenaires à part entière. Le travail d'équipe est d'ailleurs une compétence professionnelle que les futurs enseignants doivent développer (MEQ, 2001). Le contact avec un enseignant ainsi que les discussions sur les pratiques pédagogiques qui s'ensuivent sont certainement des occasions de réfléchir à leurs pratiques et de les améliorer (De Stercke, Temperman et De Lièvre, 2010 ; Martineau, Portelance et Presseau, 2010 ; Mullen, 2000).

Finalement, leur participation à une relation de mentorat réciproque a donné aux futurs enseignants l'occasion de passer plus de temps dans les écoles, de travailler dans leur domaine. Une future enseignante a fait valoir qu'elle avait « également adoré aller dans les classes pour faire les SAE. Cela [lui a] permis d'être dans [s]on élément à quelques reprises, à défaut d'avoir

*eu un stage cette session-[là].* » Bien qu'ils aient indiqué n'avoir pas beaucoup de temps libre, les étudiants ont soutenu avoir apprécié le contact avec l'enseignant et ses élèves. Le temps passé dans les écoles offre aussi une chance aux futurs enseignants de voir si leur choix professionnel est le bon, en plus de leur donner de l'expérience.

## **5.2. LES FUTURS ENSEIGNANTS ET LE DEGRÉ DE POUVOIR DÉCISIONNEL TEL QUE PERÇU PAR LES ACTEURS**

Les futurs enseignants ont jugé qu'ils avaient retiré beaucoup de bénéfices du projet et qu'ils avaient eu beaucoup de pouvoir sur le déroulement de celui-ci. Cependant, tous les autres acteurs, enseignants en exercice, conseillers pédagogiques et chercheure ont déclaré que les futurs enseignants n'avaient eu qu'un pouvoir modéré.

TABLEAU 6.2  
**Degré de pouvoir décisionnel tiré par les futurs enseignants selon les acteurs**

<i>Acteurs</i>	<i>Degré de pouvoir décisionnel des futurs enseignants</i>
Futurs enseignants	+++
Enseignants	++
Conseillers pédagogiques	++
Chercheure principale	++

D'après ces acteurs, l'influence des futurs enseignants était plus limitée, car ils devaient commencer à enseigner à un groupe d'élèves qui était déjà établi, qui n'était pas le leur et qu'ils ne voyaient que très peu dans l'espace d'une semaine. Ils n'étaient pas responsables de l'organisation du temps dans la classe et de la planification de l'enseignement autre que pour la SAE. Il était donc difficile pour les futurs enseignants de suivre ce qui se déroulait au quotidien dans la classe. Par contre, selon les principaux intéressés, ils avaient beaucoup de pouvoir puisque sans eux, le projet n'aurait pas eu lieu.

Les futurs enseignants ont indiqué avoir du pouvoir à trois niveaux. En premier lieu, ils ont signifié avoir du pouvoir quant à l'apport de leurs idées. Ils sont nombreux à avoir énoncé l'opinion selon laquelle leurs idées étaient respectées ; aspect très important dans une relation (Gauthier, 2011 ; Martineau, Portelance et Presseau, 2010). Puis, le fait de pouvoir confirmer

que leurs idées étaient intéressantes et valables avec une autre personne a aussi donné confiance aux futurs enseignants (Martineau, Portelance et Presseau, 2010).

*Moi, mes deux enseignantes étaient vraiment ouvertes à mes idées. J'ai quand même apporté beaucoup d'idées, puis elles étaient toujours ouvertes à de nouvelles choses. [...] J'ai apprécié ça, qu'elles soient ouvertes et qu'elles ne soient pas réticentes. Elles m'ont fait vraiment confiance sur toute la ligne.*

En second lieu, les futurs enseignants se sont sentis en contrôle dans le cadre de leur relation mentorale, car ils étaient des membres de l'équipe à part entière. De plus, ils n'étaient pas évalués par l'enseignant avec qui ils travaillaient, contrairement à ce qui est le cas dans les situations de stage :

*[C]e que j'ai vraiment aimé, c'est qu'on travaillait vraiment d'égal à égal. Ce n'était pas comme en stage où est-ce que tu te retrouves observé. Lui, il commençait la SAE, après ça moi je continuais et c'était vraiment un bon roulement. Les deux, on se séparait les choses à préparer. Lui me donnait des commentaires sur ce que j'avais fait, moi je lui disais aussi. On travaillait beaucoup ensemble. Je me sentais comme faisant vraiment partie de l'école. C'était vraiment le fun.*

Une relation de mentorat réciproque implique une égalité entre les partenaires (Kochan et Trimble, 2000 ; Mullen et Kealy, 1999). Ce sentiment d'égalité offre une autre expérience que celle vécue dans le cadre de stages puisque le futur enseignant n'est pas un subalterne, il est un associé à part entière dans la relation. Il donne autant qu'il reçoit et il se retrouve en position de force autant que son coéquipier. Il est fort probable qu'il s'engage davantage dans la relation puisqu'il se sent apprécié à sa juste valeur. Cependant, il importe de noter que certains futurs enseignants ont tout de même senti que la relation n'était pas tout à fait égale quant à la charge de travail :

*Dans le mentorat réciproque, il est nécessaire que les deux partenaires participent à l'exploration de l'outil afin d'échanger, de communiquer et d'établir leurs attentes. Présentement, je considère que l'enseignante ne s'est pas suffisamment investie et que par le fait même, je dois assumer la responsabilité des choix communs.*

Il est possible que le futur enseignant, bien qu'il soit considéré comme égal, se soit retrouvé avec davantage de travail ou de travail considéré comme étant moins intéressant, possiblement parce qu'il a moins d'expérience que l'enseignant. Malheureusement, dans certains cas, selon Légaré (2000), des écarts importants dans le statut des participants ou des différences sociales peuvent rendre difficile la création de bons liens dans une relation de mentorat. Pourtant, les propos de plusieurs futurs enseignants étaient ambivalents face à cette situation. Dans l'ensemble, ils reconnaissaient que la relation était égalitaire, mais ils décelaient aussi

une certaine iniquité quant à la charge de travail. Or, ils se percevaient comme étant davantage en contrôle de la relation puisqu'ils devenaient, en raison de la charge de travail additionnelle, les premiers responsables de la création des SAE. En effet, la plupart des futurs enseignants ont perçu un niveau de pouvoir élevé sur la conception des SAE puisqu'ils étaient, selon eux, les principaux concepteurs des SAE, l'enseignant ayant un apport moindre lors de l'étape de la création. Le commentaire de cette future enseignante reflète la réalité de plusieurs autres étudiants : « *Dans les deux projets, c'est moi qui ai fait toute la planification puis tout, mais dans la classe, j'étais là plus pour le "pendant".* »

Les futurs enseignants ont indiqué que puisqu'ils étaient évalués dans le cadre de leur cours à l'université sur la SAE produite, ils devaient être en contrôle de la SAE pour que celle-ci soit conforme aux exigences du cours. En un certain sens, cette situation est comparable à celle du nouvel employé qui doit faire ses preuves, et qui, bien qu'il ait la même tâche que ses collègues, doit bien performer afin que le patron soit satisfait de sa production.

Les futurs enseignants perçoivent donc de nombreux bénéfices à une relation de mentorat réciproque, mais ils sont plus mitigés quant au niveau de pouvoir qu'ils détiennent dans la relation d'entraide et de partage. Mais qu'en est-il de la perception de leurs coéquipiers ?

### **5.3. LES ENSEIGNANTS EN EXERCICE ET LES BÉNÉFICES DU MENTORAT RÉCIPROQUE**

Lorsque les acteurs ont été questionnés quant aux bénéfices retirés par les enseignants en exercice, les conseillers pédagogiques, les futurs enseignants ainsi qu'un des groupes d'enseignants en exercice ( $n = 10$ ) ont indiqué qu'ils étaient élevés. L'autre groupe d'enseignants, composé de quatre enseignants, a cependant jugé que leurs bénéfices étaient modérés. Le tableau 6.3 présente les bénéfices tirés par les enseignants en exercice selon les acteurs.

TABLEAU 6.3

#### **Bénéfices tirés par les enseignants en exercice selon les acteurs**

<i>Acteurs</i>	<i>Bénéfices tirés par les enseignants en exercice</i>
Futurs enseignants	+++
Enseignants	+++ / ++
Conseillers pédagogiques	+++
Chercheure principale	+++

C'est en examinant les raisons évoquées par les enseignants en exercice qu'il est possible de comprendre ce désaccord. Premièrement, tous les enseignants ont reconnu avoir tiré profit du projet, car d'après eux, c'est une bonne façon de se développer professionnellement et de travailler en équipe avec un futur enseignant. Les enseignants en exercice ont également déclaré que le projet leur avait permis d'échanger, de réfléchir à leur pratique et de faire une autoévaluation quotidienne de leur enseignement. Le travail d'équipe, tel que plusieurs auteurs l'ont noté dans leurs recherches (Becker, 1994; De Stercke, Temperman et De Lièvre, 2010; Lefeuvre, 2010; Raby et Meunier, 2011), favorise le développement professionnel.

La deuxième raison découle de l'apprentissage des TIC qui a été effectué par les enseignants en exercice pendant le déroulement du projet. Selon plusieurs enseignants, le mentorat réciproque a été avantageux pour eux, car ils ont eu l'occasion d'apprendre au sujet des TIC grâce aux futurs enseignants avec qui ils étaient jumelés. Une enseignante a noté que la future enseignante avec qui elle travaillait lui avait « *apporté des connaissances par rapport aux TIC [... car elle] avait des lacunes à ce niveau* ». De plus, ce jumelage était rassurant et ne mettait pas de pression sur les participants pour comprendre rapidement, comme c'est le cas dans une formation offerte lors d'une journée pédagogique. Ceux-ci avaient le temps d'assimiler et de s'approprier la nouvelle information dans le cadre du mentorat réciproque. Cette retombée est d'ailleurs notée dans plusieurs recherches portant sur le mentorat réciproque (Hargreaves et Fullan, 2000; Leh, 2005; Schulz, 1995). Par contre, certains enseignants ont jugé qu'ils n'avaient que modérément bénéficié du mentorat réciproque. En effet, ils croyaient que le futur enseignant pourrait les aider à se former au tableau numérique interactif (TNI), ce qui n'a pas été le cas. Ce n'est que récemment que le TNI a été introduit de manière plus importante dans les écoles au Québec (Mesure 50680 du MELS en 2010-2011; Villemonteix et Stolwijk, 2011), et à la formation des maîtres (Boulc'h et Baron, 2011). Les futurs enseignants n'ont donc eu que très peu d'occasions de se former à ce nouvel outil (Boulc'h et Baron, 2011), ce qui a déçu plusieurs enseignants qui espéraient recevoir de la formation sur le TNI. Dans la même lignée, certains enseignants ont été jumelés avec de futurs enseignants qui n'étaient pas très chevronnés en TIC. La majorité des futurs enseignants font partie de la génération des natifs du numérique (*digital natives*) (Prensky, 2001, 2011), mais, tel que Bennett, Maton et Kervin (2008) le mentionnent, pour diverses raisons, il existe une fracture numérique (*digital divide*) qui fait en sorte que certains jeunes de cette génération ne sont pas très compétents avec les TIC

(Bennett, Maton et Kervin, 2008). C'est donc la raison pour laquelle certains enseignants, bien qu'ils aient reconnu avoir tiré certains gains du mentorat réciproque, auraient souhaité en obtenir davantage.

#### **5.4. LE POUVOIR DÉCISIONNEL DÉTENU PAR LES ENSEIGNANTS EN EXERCICE TEL QUE PERÇU PAR LES ACTEURS**

Cette ambivalence quant aux bénéfices perçus est aussi présente en ce qui a trait au pouvoir décisionnel. Tel qu'en fait foi le tableau 6.4, quatorze enseignants, les conseillers pédagogiques et les futurs enseignants ont déclaré que les enseignants en exercice avaient beaucoup de pouvoir décisionnel. Quatre enseignants n'étaient pas d'accord, indiquant qu'ils n'avaient qu'un pouvoir modéré.

TABLEAU 6.4

#### **Le pouvoir décisionnel détenu par les enseignants en exercice**

<i>Acteurs</i>	<i>Pouvoir décisionnel détenu par les enseignants en exercice</i>
Futurs enseignants	+++
Enseignants	+++ / ++
Conseillers pédagogiques	+++
Chercheure principale	+++

Ce petit groupe d'enseignants, issus de la même commission scolaire, a dit qu'il n'avait eu que peu d'influence, mais que de toute façon, il n'avait eu que peu envie de changer le projet en général. Quant aux autres enseignants en exercice, ils ont perçu avoir beaucoup de pouvoir décisionnel dans le cadre du mentorat réciproque pour trois raisons, lesquelles étaient les mêmes que celles évoquées par les futurs enseignants. En effet, les enseignants en exercice, comme les futurs enseignants, ont perçu qu'ils avaient leur mot à dire dans la relation de mentorat réciproque car leurs idées étaient acceptées et respectées. Dans une relation de mentorat, il est important, selon Gauthier (2011), qu'il y ait un partage d'idées.

Puis, les enseignants en exercice ont déclaré avoir un pouvoir décisionnel dans la relation car celle-ci était équitable, égalitaire. La division des tâches, selon les enseignants, a été bien partagée entre les deux coéquipiers.

*[M]ais de son côté, elle faisait le reste de la paperasse, elle mettait ça par écrit, elle composait, mettons, des lettres qu'il fallait présenter aux élèves, elle me les envoyait par ordinateur. Moi je lui donnais mes commentaires, je modifiais des choses, je les lui renvoyais. Ça allait très, très bien.*

Bien que la relation était égalitaire selon les enseignants en exercice, la citation présentée ci-dessus indique bien comment le travail est parfois divisé afin de profiter des forces des deux coéquipiers (Tremblay, 2010), dans ce cas-ci la gestion de la paperasse par le futur enseignant et les habiletés d'édition de l'enseignant en exercice.

Finalement, les enseignants en exercice ont senti qu'ils avaient du contrôle, car la grande majorité du temps, ils étaient responsables de la classe, du pilotage des SAE.

*C'est moi qui ai pris le leadership de la classe dans le pilotage, car l'étudiante ne se sentait pas à l'aise d'arriver juste là comme ça pour être une heure ou deux ici et là par semaine. Elle était dans la classe avec moi, mais c'est moi qui guidais la leçon.*

Les coéquipiers, dans la plupart des dyades, semblent avoir réparti les tâches et la prise de décision à divers moments du projet en fonction de l'intérêt ou de la disponibilité des deux participants. Par exemple, l'enseignant en exercice est le premier responsable des élèves, de ce qui se déroule en classe et donc, par conséquent, du pilotage de la SAE. Le futur enseignant, quant à lui, est responsable des décisions en ce qui concerne la création de la SAE puisqu'il est celui qui a le plus grand intérêt à ce que ce soit fait selon les consignes de son professeur qui l'évaluera en fin de compte. Il importe de noter que certaines dyades n'ont pas procédé de cette façon, mais ont plutôt partagé toutes les tâches, tout au long du projet. Il est normal que les équipes aient opté pour des façons différentes de procéder, selon les intérêts, les forces et les faiblesses de chaque partenaire (Tremblay, 2010).

En dernière analyse, il convient d'aborder un groupe d'acteurs qui n'était pas engagé dans la relation d'échange et de partage, mais qui était tout de même une préoccupation centrale de deux coéquipiers : les élèves. Les futurs enseignants et les enseignants en exercice étaient d'accord pour dire que les élèves avaient retiré beaucoup de bénéfices du projet. Une enseignante a mentionné : *« la motivation des élèves et leur désir d'apprendre et de travailler avec les TIC influencent notre façon de concevoir nos SAE »*. Les futurs enseignants, quant à eux, étaient enchantés de la réaction des élèves au projet, comme le souligne une étudiante : *« les élèves sont toujours impatients de ma visite et collaborent merveilleusement bien au projet. C'est un groupe d'enfants travaillants et enthousiastes. »* Ces résultats rejoignent bien les propos de nombreux chercheurs au sujet du pouvoir motivationnel qu'ont

les TIC auprès des élèves (British Educational Communication and Technology Agency, 2004; Karsenti et Collins, 2011; Passey, Rogers, Machell, McHugh et Allaway, 2003). Les élèves ont aussi été les bénéficiaires d'activités technologiques variées taillées selon leurs besoins.

*Nous avons aussi dû nous demander comment les TIC pourraient être intégrées dans la classe et jusqu'où les élèves pourraient aller grâce à celles-ci. Nous sommes donc parties des intérêts et des capacités des élèves pour leur proposer un projet stimulant et situé dans leur zone proximale de développement.*

En effet, les futurs enseignants et les enseignants en exercice ont perçu que les SAE vécues par les élèves dans le cadre du projet MERCAT étaient différentes de ce qui se fait habituellement dans les classes, offrant ainsi aux élèves l'occasion de développer des compétences technologiques tout en faisant des apprentissages en écriture, ce qui constitue sans aucun doute une retombée très positive de ce projet.

## **CONCLUSION**

Le projet MERCAT visait deux objectifs principaux : la formation et la recherche. En ce qui a trait à l'objectif de formation du projet MERCAT, soit de faciliter le développement de compétences professionnelles chez les futurs enseignants et chez les enseignants en exercice, il a été mis en œuvre par la relation mentorale et il a été atteint. En effet, selon les dires des futurs enseignants et des enseignants en exercice, ils ont eu l'occasion de perfectionner leurs compétences, notamment en ce qui a trait aux compétences de création et de mise en œuvre de SAE pour les futurs enseignants et à la compétence d'intégration des TIC pour les enseignants. Quant à l'objectif de recherche qui visait à mieux comprendre le potentiel d'une relation de mentorat réciproque pour le développement professionnel, il semble que ce type de relation offre l'espace et le temps à un futur enseignant et à un enseignant en exercice de travailler dans une relation égalitaire bénéfique à leur développement professionnel. Les retombées recensées, tant pour le futur enseignant que pour l'enseignant en exercice, sont nombreuses : le développement professionnel, le travail d'équipe et ses multiples occasions de partage et d'échange, l'occasion de mettre en pratique les apprentissages théoriques et la réflexion et l'autoévaluation de sa pratique.

### *Limites de la recherche*

Il importe de noter que les résultats de cette recherche ne peuvent être généralisés puisque le nombre de participants n'est pas suffisamment élevé. De plus, les futurs enseignants s'étaient portés volontaires, ce qui laisse supposer qu'il s'agissait d'étudiants motivés, qui avaient donc à cœur leur réussite ainsi que celle du projet.

### *Leçons tirées du projet MERCAT*

À la lumière de deux années d'expérimentation du projet MERCAT, il est évident que certaines leçons peuvent être retenues afin de faciliter le fonctionnement des relations mentoriales dans le futur. Il apparaît notamment essentiel que tous les participants comprennent bien l'ensemble des dimensions du projet avant de s'y engager ; par exemple, les TIC qui seront utilisées, le nombre d'heures additionnelles de travail nécessaires, la répartition des tâches entre les partenaires, etc. Ainsi, les participants auront une vision plus réaliste des possibilités et des exigences du projet de même que des attentes plus précises quant à leurs coéquipiers. De plus, il semble important que le futur enseignant possède plus de connaissances technopédagogiques que l'enseignant avec qui il est jumelé, lui permettant ainsi d'être un partenaire à part entière et de manière égalitaire dans la relation mentorale.

Finalement, le projet MERCAT a été un franc succès puisqu'il a su susciter de l'enthousiasme, de l'intérêt ainsi que le développement de compétences chez les participants. Il semble donc que le partenariat entre l'Université du Québec en Outaouais, la Commission scolaire des Draveurs, la Commission scolaire au Cœur-des-Vallées et la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais ait été fructueux. La contribution des partenaires aura des retombées à plus long terme puisque les résultats positifs ont encouragé les conseillers pédagogiques et la chercheure à mettre à profit les leçons apprises de MERCAT dans une deuxième phase du projet.

## RÉFÉRENCES

- Archambault, L., K. Wetzel, T. Foulger et M. Williams (2010). « Professional development 2.0: Transforming teacher education pedagogy with 21<sup>st</sup> Century tools », *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 27(1), p. 4-10.
- Ball, D.L. et D.K. Cohen (1999). « Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education », dans L. Darling-Hammond et G. Sykes (dir.), *Teaching as the Learning Profession*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 3-31.
- Becker, H.J. (1994). « How exemplary computer-using teachers differ from other teachers: Implications for realizing the potential of computers in schools », *Journal of Research on Computing in Education*, 26(3), p. 291-321.
- Bennett, S., K. Maton et L. Kervin (2008). « The “digital natives” debate: A critical review of the evidence », *British Journal of Educational Technology*, 39(5), p. 775-786.
- Black, S. (1999). « Building a better teacher », *American School Board Journal*, 186(4), p. 50-53.
- Borko, H. (2004). « Professional development and teacher learning: Mapping the terrain », *Educational Researcher*, 33(8), p. 3-15.
- Boucher, L.-P. et M. L'Hostie (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Boulc'h, L. et G.-L. Baron (2011). « Connaissances et représentations du Tableau numérique interactif chez les futurs professeurs des écoles: réflexions sur la formation aux technologies éducatives », dans G.-L. Baron, E. Bruillard et V. Komis (dir.), *Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) en milieu éducatif: analyse de pratiques et enjeux didactiques*, Actes du 4<sup>e</sup> Colloque international DIDAPRO, Athènes, New Technologies, p. 75-91.
- British Educational Communication and Technology Agency (2004). *What the Research Says about Interactive Whiteboards* (Becta ICT Research Report), <[http://www.mmiweb.org.uk/publications/ict/Research\\_ClassroomOrg.pdf](http://www.mmiweb.org.uk/publications/ict/Research_ClassroomOrg.pdf)>, consulté le 16 juillet 2005.
- Brown, A.L. et J.C. Campione (1990). « Communities of learning and thinking, or a context by any other name », *Contributions to Human Development*, 21, p. 108-125.
- Chevalier, J.M., M. Bourassa et D.J. Buckles (2011). *Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives en éducation*, Gatineau, SAS2 Dialogue.
- Chevalier, J.M. et D.J. Buckles (2009). *SAS2: Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social*, Paris, ESKA.
- Christie, A., V. Naish, J. Kelter, J. Wychoff, C. Pearman et J. Gender (2005). « Gen Y goes to college: Perceptions of former middle school students and the graduate students they mentored », *A Middle School Computer Technologies Journal*, 8(2), p. 1-3.

- Clausen, J.M. (2007). « Beginning teachers' technology use: First-year teacher development and the institutional context's affect on new teachers' instructional technology use with students », *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), p. 245-261.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante: avis au ministère de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*, Londres, Falmer.
- De Stercke, J., G. Temperman et B. De Lièvre (2010). *À propos du mentorat en enseignement. Contribution à la réflexion sur le mentorat, dans le cadre du cycle réflexif de l'Association Belge des Professeurs de Français (ABPF)*, Université de Mons, <<http://www.enseignantdebutant.be/downloads-2/files/MentoratABPF.pdf>>, consulté le 20 mars 2012.
- Donnay, J. et E. Charlier (2000). « Identité et développement professionnels », dans A. Abou et M.-J. Giletti (dir.), *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*, Paris, INRP, p. 165-182.
- Feyfant, A. (2010). « L'apprentissage du métier d'enseignant », dossier d'actualité de la VST, n° 50, p. 1-11, <[http://ens-lyon.academia.edu/AnnieFeyfant/Papers/739805/L'apprentissage\\_du\\_metier\\_denseignant](http://ens-lyon.academia.edu/AnnieFeyfant/Papers/739805/L'apprentissage_du_metier_denseignant)>, consulté le 13 mars 2012.
- Garet, M., A. Porter, L. Desimone, B. Birman et K. Yoon (2001). « What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers », *American Educational Research Journal*, (38), p. 915-945.
- Gauthier, M. (2011). *Le mentorat: les perceptions des enseignants débutants dans un contexte scolaire francophone minoritaire*, Thèse de doctorat, Ottawa, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.
- Gauthier, C. et M. Mellouki (2006). « La recherche en formation à l'enseignement. État des lieux », dans C. Gauthier et M. Mellouki (dir.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 3-46.
- Gratch, A. (1998). « Beginning teacher and mentor relationships », *Journal of Teacher Education*, 49(3), p. 220-227.
- Greengard, S. (2002). « Moving forward with reverse mentoring », *Workforce*, 81(3), p. 15.
- Grenon, V. et F. Larose (2006). « L'informatique scolaire chez les enseignants du primaire: une ressource additionnelle ou un dispositif pédagogique alternatif », dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique: soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 327-351.
- Guskey, T.R. (2002a). « Professional development and teacher change », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, (8), p. 381-391.

- Guskey, T.R. (2002b). «Does it make a difference? Evaluating professional development», *Educational Leadership*, 59(6), p. 45-51.
- Hargreaves, A. et M. Fullan (2000). «Mentoring in the new millennium», *Theory Into Practice*, 39(1), p. 50-56.
- Hargreaves, A. et M. Fullan (1999). «Le mentorat au nouveau millénaire», *Pour parler profession*, Décembre.
- Jipson, J. et N. Paley (2000). «Because no one gets there alone: collaboration as co-mentoring», *Theory into Practice*, 39(1), p. 36-42.
- Karsenti, T., M. Brodeur, C. Deaudelin, F. Larose et M. Tardif (2002). *Intégration des TIC dans la formation des enseignants: le défi du juste équilibre*, communication présentée au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation, Montréal, <[http://www.cesc-csce.ca/pceradocs/2002/papers/TKarsenti\\_OFRR.pdf](http://www.cesc-csce.ca/pceradocs/2002/papers/TKarsenti_OFRR.pdf)>, consulté le 15 mai 2006.
- Karsenti, T. et S. Collin (2011). «Une étude sur les apports des ordinateurs portables au primaire et au secondaire», dans G.-L. Baron, E. Bruillard et V. Komis (dir.), *Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) en milieu éducatif: analyse de pratiques et enjeux didactiques*, Actes du 4<sup>e</sup> Colloque international DIDAPRO, Athènes, New Technologies, p. 261-270.
- Karsenti, T. et F. Larose (2005). *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant: recherches et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., C. Raby, S. Villeneuve et C. Gauthier (2007). *La formation des maîtres et la manifestation de la compétence professionnelle à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel*, Montréal, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Kochan, F.K. et S.B. Trimble (2000). «From mentoring to co-mentoring: Establishing collaborative relationships», *Theory Into Practice*, 39(1), p. 20-28.
- Lathem, S.A., H. Buckland Parker, J.L. Morris, A. Deyo et R.M. Agne (2002). «Students as faculty mentors: Reversing the role of teacher and learner», *ED-MEDIA 2002 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications Proceedings*, Colorado, Ed-Media.
- Leclerc, M. (2005). *Les représentations des enseignants en regard de l'intégration des TIC dans une école élémentaire*, Thèse de doctorat, Ottawa, Université d'Ottawa.
- Lefevre, G. (2010). «Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire», *Travail & formation en éducation*, (6), <<http://tfe.revues.org/index1523.html>>, consulté le 16 mars 2012.
- Légaré, C. (2000). «Un programme de cybermentorat pour le collégial», *Pédagogie collégiale*, 14(1), p. 24-29.

- Leh, A.S.C. (2005). «Lessons learned from service learning and reverse mentoring in faculty development: A case study in technology training», *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(1), p. 25-41.
- Magli, R. et Y. Winikin (2002). «Changement dans le rapport au savoir et au pouvoir: une approche ethnographique des TICE à l'école», dans R. Guir (dir.), *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*, Bruxelles, De Boeck, p. 63-75.
- Martineau, S., L. Portelance et A. Presseau (2010). «Le mentorat comme dispositif de soutien à l'insertion professionnelle des enseignants», Colloque international *La pensée complexe: défis et opportunités pour l'éducation, la recherche et les organisations*, 31 mars et 1<sup>er</sup> avril, Université de Lille 1, France.
- Mayers, J. (2005). *Stakeholder Power Analysis. Power Tools Series*, Londres, International Institute for Environment and Development.
- McGee, P. (2000). «Preservice technology mentoring», San Diego, *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (ERIC Document Reproduction Services, N° ED 444 571).
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2010). *Les technologies de l'information et de la communication (TIC) pour la formation générale des jeunes. Édition 2009 de l'enquête*, Québec, Gouvernement du Québec, <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Ressources\\_didactiques/EnqueteTICPourFGJEdition2009\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Ressources_didactiques/EnqueteTICPourFGJEdition2009_f.pdf)>, consulté le 9 mars 2011.
- Mullen, C.A. (2000). «Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel», *Theory Into Practice*, 39(1), p. 4-11.
- Mullen, C.A. et W.A. Kealy (1999). «Breaking the circle of one: Developing professional cohorts to address challenges of mentoring for teacher educators», *Teacher Educators Journal*, 9(1), p. 35-50.
- Nault, G. (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices*, Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Palincsar, A. (1999). «Response: A community of practice», *Teacher Education and Special Education*, 22(4), p. 272-274.
- Passey, D., C.G. Rogers, J. Machell, G. McHugh et D. Allaway (2003). *The Motivational Effect of ICT on Pupils. Emerging Findings*, Nottinghamshire, Department of Education and Skills.
- Prensky, M. (2011). «Digital wisdom and homo sapiens digital», dans M. Thomas (dir.), *Deconstructing Digital Natives: Young People, Technology and the New Literacies*, Londres, Routledge Taylor & Francis Group, p. 15-30.
- Prensky, M. (2001). «Digital natives, digital immigrants», *On the Horizon*, 9(5), p. 1-6.

- Quan-Baffour, K. P. (2007). « Continuous professional development : A strategy to enhance quality of teaching at the school level », *The International Journal of Learning*, 14(1), p. 183-189.
- Raby, C. et H. Meunier (2011). *Factors Influencing ICT Integration According to the Teacher's Level of Pedagogical Integration*, communication présentée à la *Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education*, Nashville, 9 mars.
- Reese, S. (2010). « Bringing effective professional development to educators », *Online Education and Distance Learning*, Septembre, p. 38-43.
- Rousseau, N. et M. Boutet (2003). *La pratique de l'enseignement – outils pour la construction d'une théorie personnelle de l'action pédagogique*, Montréal, Guérin.
- Schlager, M. et J. Fusco (2003). « Teacher professional development, technology, and communities of practice: Are we putting the cart before the horse? », dans S. Barab, R. Kling et J. Gray (dir.), *Designing Virtual Communities in the Service of Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 120-153.
- Schulz, S.F. (1995). « The benefits of mentoring », dans M.W. Galbraith et N.H. Cohen (dir.), *Mentoring : New Strategies and Challenges, New Directions for Adult and Continuing Education*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 5-14.
- Scottish Executive Education Department (2000). « The impact of information and communications technology initiatives », *Interchange*, 63.
- Shields, P.M., J.A. Marsh et N.E. Adelman (1998). *Evaluation of NSF's State-wide Systemic Initiatives (SSI) Program: First Year Report*, Menlo Park, SRI International.
- Smale, W.T. et T. Gounko (2006). *Mentoring Newly Qualified Teachers: A Literature Review*, communication présentée à la *Canadian Society for the Study of Education*, Toronto, 27-30 mai.
- Tremblay, P. (2010). « Co-mentorat en co-enseignement/co-intervention », *Éducation & Formation*, (e-294), p. 77-84.
- Vallerand, A.-C. et S. Martineau (2006). *Plaidoyer pour le mentorat comme aide à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants*, Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), <[http://www.insertion.qc.ca/cnipe\\_2/spip.php?article89&var\\_recherche=Vallerand](http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article89&var_recherche=Vallerand)>, consulté le 19 février 2012.
- Villemonteix, F. et C. Stolwijk (2011). « Processus d'adoption du TNI: quelle part de soi? », dans G.-L. Baron, E. Bruillard et V. Komis (dir.), *Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) en milieu éducatif: analyse de pratiques et enjeux didactiques*, Actes du 4<sup>e</sup> Colloque international DIDAPRO, Athènes, New Technologies, p. 251-260.
- Weiss, I.R., D.L. Montgomery, C.J. Ridgway et S.L. Bond (1998). *Local Systemic Change Through Teacher Enhancement: Year Three Cross-Site Report*, Chapel Hill, Horizon Research.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Zhao, Y. et K.A. Frank (2003). « Factors affecting technology uses in schools : An ecological perspective », *American Educational Research Journal*, 40(4), p. 807-840.

CONCLUSION

**L**a formation-recherche  
dans l'espace partenarial

Quelles compétences  
pour les chercheurs ?

---

*Carol Landry*



Cet ouvrage réunit quelques projets de formation-recherche qui ont vu le jour grâce à la mise sur pied par le MELS, en 2009, du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (Chantier 7). Ce programme a pour finalité de soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation réalisés en partenariat avec le milieu scolaire. Les projets de formation soumis peuvent prendre la forme de recherche-action, de recherche collaborative, en autant qu'ils aient pour finalité le développement d'activités de formation continue ayant un lien avec divers plans d'action et des orientations du Ministère. En guise de conclusion de ce collectif, nous proposons de revenir sur les principales caractéristiques des projets de formation-recherche mis en œuvre dans le cadre du Chantier 7, mais en soulevant une question transversale : quelles compétences semblent nécessaires aux chercheurs pour réussir à naviguer dans un espace partenarial ?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyons d'abord sur le premier chapitre, qui identifie les principales orientations méthodologiques ainsi qu'une typologie des formes de projets de formation continue, dans le cadre du Chantier 7. De plus, le deuxième chapitre fournira les assises conceptuelles pour tenter de comprendre comment se déploient, dans « l'espace partenarial », les différentes expériences relatées aux chapitres suivants, tout en faisant ressortir certaines compétences qui semblent nécessaires aux chercheurs.

## **1. QUELQUES CARACTÉRISTIQUES FONDAMENTALES DES PROJETS DE FORMATION-RECHERCHE**

L'analyse approfondie de 41 projets de formation-recherche lors des premiers concours du Chantier 7 (chapitre 1 de ce collectif) s'est effectuée à la lumière de deux entrées principales : l'objet de formation et le dispositif méthodologique de formation-recherche. L'objet de formation apparaît, d'une part, plutôt émergent et construit dans la pratique avec les acteurs du milieu scolaire, ou, d'autre part, l'objet serait préalablement déterminé et appliqué par les acteurs du milieu universitaire. La seconde entrée traitait du dispositif méthodologique de formation ou de recherche ; il peut, d'un côté, apparaître plutôt ouvert et constructiviste et, de l'autre, plus fermé et positiviste.

À propos de la première entrée, il ressort que les deux tiers des projets présentaient des configurations dont les objets de formation étaient plus émergents que prédéterminés. Dans ce cas, les projets sont de préférence

construits dans la pratique avec une plus ou moins grande participation des acteurs du milieu scolaire, selon la méthodologie déployée. Ainsi, la phase de l'analyse des besoins et celle de la construction de l'objet de formation font partie intégrante du projet tel que planifié par les universitaires et par leurs partenaires du milieu scolaire.

À propos du dispositif méthodologique, nous avons remarqué qu'une majorité de projets adoptent une démarche de formation-recherche plutôt ouverte et constructiviste, laissant une place assez importante à la coopération des acteurs du milieu scolaire. Aussi, la démarche adoptée accorde un peu plus de place à la formation qu'à la recherche, et ce type de projet correspond assez bien à la recherche collaborative telle que décrite par Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001), favorisant « un nouveau rapport à établir entre recherche et formation » (p. 34). Nous reconnaissons toute l'importance de la contextualité et de la réflexivité (Schön, 1993) dans l'élaboration des activités de formation. C'est principalement le cas dans la mise en place d'une communauté de pratique en réseau dans le projet décrit par L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay (chapitre 3 dans ce collectif) ainsi que dans le développement d'une posture d'accompagnement inspirée du paradigme d'incertitude (St-Arnaud, 2001), exposé par LeBlanc, Dumoulin, Garant et Larouche (chapitre 5 de ce collectif). D'autres projets peuvent aussi être classés parmi « la recherche-action », selon les différents courants épistémologiques identifiés par Savoie-Zajc (2001), où il y a un partage équitable des rôles et des responsabilités entre les acteurs. Ainsi, deux chapitres s'inscrivent nommément dans une perspective méthodologique de « recherche-action-formation » (chapitre 3 et chapitre 5).

Ces différentes pratiques et orientations respectent l'esprit et les exigences du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, mais plus fondamentalement, nous remarquons que les projets issus du Chantier 7 correspondent à une épistémologie particulière de la production de connaissance qui est identifiée, dans le versant recherche, par le paradigme interprétatif. Cette posture se présente aussi dans la démarche collaborative telle que définie par Bourassa et Boudjaoui (2012).

*La démarche de recherche collaborative en sciences humaines et sociales est un processus impliquant chercheurs et praticiens qui collaborent pour élucider une question de recherche, plus ou moins codécidée, afin de produire des savoirs, le plus souvent coénoncés et covalidés (p. 5).*

Ils poursuivent en ajoutant : « dans la recherche collaborative, c'est d'abord une volonté de formation des individus par une démarche réflexive qui va s'adjoindre d'une intention de recherche » (p. 5). Or, cette forme de recherche « participative », dans un contexte de partenariat

université-milieu, se veut d'abord au service de la formation, comme nous l'avons déjà démontré (Landry et Gagnon, 1999). Mais nous ajoutons, à la suite de l'étude des différents projets dans le cadre du Chantier 7, qu'une démarche collaborative de formation-recherche dans l'espace partenarial poursuit particulièrement trois finalités :

- le développement de savoirs actionnables ;
- le développement professionnel ;
- le développement organisationnel.

L'expression « savoir actionnable » découle de l'approche de « savoir pour agir » développée par Argyris (2003), c'est-à-dire d'un savoir à la fois valable et pouvant être « mis en action » dans la vie quotidienne et dont l'utilisation pour les praticiens ou les chercheurs offre précisément l'occasion de le tester dans la vie de tous les jours. C'est ce qui semble recherché de la part des partenaires dans les différents projets relatés dans ce collectif. Cette orientation correspond à l'approche développée par LeBlanc *et al.* (chapitre 5 de ce collectif), où « le projet s'inscrit dans l'esprit du modèle professionnel "réflexif" de Schön (1993), lequel mise, au-delà de l'acquisition de savoirs à appliquer, sur la construction d'un savoir-agir adapté à la complexité des réalités professionnelles et reposant sur l'exercice d'un jugement en contexte ».

Ces savoirs sont cependant essentiellement orientés vers le développement professionnel des compétences du personnel scolaire. C'est notamment le but visé par la formation continue des enseignants associés dans le projet décrit par L'Hostie, Monney et Nadeau-Tremblay (chapitre 3), ainsi que dans la construction d'une posture d'accompagnement par des conseillers pédagogiques dans le projet de LeBlanc *et al.* (chapitre 5) et dans le développement de compétences plus spécifiques dans l'utilisation des TIC par le mentorat réciproque, dans le projet de Peters, Raby, Fontaine et Poirier (chapitre 6).

Une troisième finalité se retrouve couramment dans les projets de formation-recherche du Chantier 7, soit celle du développement organisationnel. Cette finalité s'exprime dans des projets concernant principalement les directions d'établissements scolaires et les gestionnaires des commissions scolaires. Dans ce sens, l'examen spécifique de 41 projets de formation continue de Landry et Larocque (chapitre 1) nous permet de signaler des projets qui touchent notamment à la gestion axée sur les résultats ou à la gestion des services éducatifs. Mais des changements organisationnels sont aussi susceptibles de survenir par le développement de nouvelles postures. Par exemple, en adoptant une posture d'accompagnement chez les conseillers pédagogiques, le projet piloté par LeBlanc *et al.* (chapitre 5) affirme « une volonté de susciter un "changement" »

organisationnel et professionnel qui s'exprime dans le passage d'un paradigme de l'enseignement (ou de la formation) à un paradigme de l'apprentissage (ou de l'accompagnement) ».

## 2. QUELLES SONT LES COMPÉTENCES NÉCESSAIRES AUX CHERCHEURS DANS L'ESPACE PARTENARIAL ?

Devant l'état des principales caractéristiques des projets de formation-recherche issus du Chantier 7 telles qu'énoncées plus haut, nous soulevons maintenant la question des compétences des chercheurs. Cette question n'est pas directement abordée dans les projets de formation-recherche adoptant une démarche collaborative, mais elle peut être induite à partir des actions et des comportements signalés par les chercheurs et les praticiens dans l'espace partenarial. Nous constatons ainsi, à l'instar de Bourassa, Leclerc et Fournier (2012, p. 24), que les rôles joués par les chercheurs, lors d'une recherche de type collaboratif, sont plutôt diversifiés et

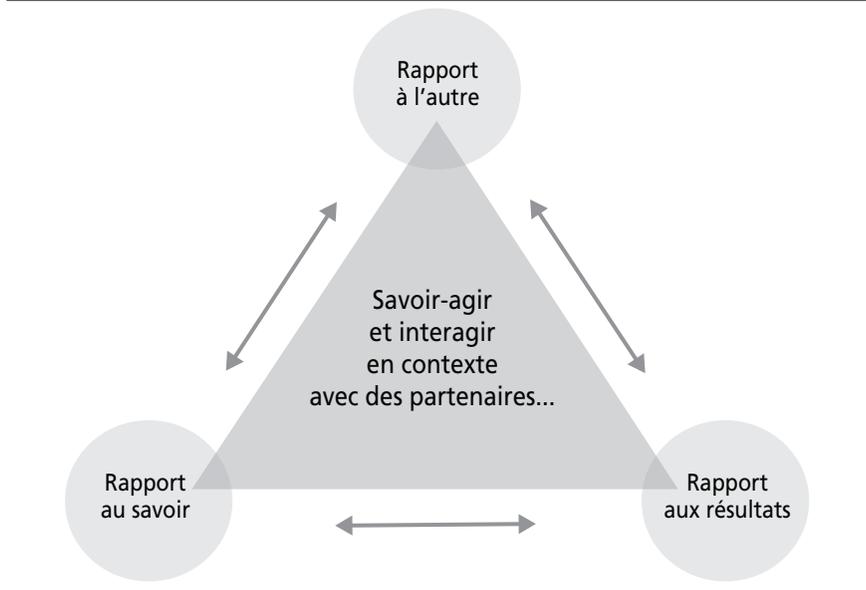
requièrent des savoirs particuliers : **négoier** une entente de recherche ; **structurer** un projet avec les acteurs ciblés ; **planifier** des rencontres ; **animer** ces rencontres ; faire part des analyses au regard des objets d'analyse ; **accompagner** la réflexivité ; **encourager** et **soutenir** le passage à l'action et mener la démarche scientifique jusqu'à la diffusion des résultats.

Ces savoirs spécifiques rencontrent plusieurs des actions manifestées par les acteurs des projets du Chantier 7, dont une grande majorité de ceux étudiés implique les acteurs du milieu scolaire tout au long de la formation-recherche. Le rôle de cochercheur leur est couramment attribué. Cette situation originale et complexe mérite que l'on se penche sur les compétences qui semblent nécessaires aux chercheurs pour naviguer dans « l'espace partenarial », le rôle de chercheur pouvant être attribué à l'un ou à l'autre des deux groupes d'acteurs ou aux deux groupes, selon le projet.

La notion d'« espace partenarial » dans laquelle naviguent les partenaires a largement été décrite par Landry dans un chapitre précédent (chapitre 2). Rappelons-en quelques caractéristiques. Cet espace est constitué de trois zones interactives : la zone interorganisationnelle considère les rapports formels entre les organisations partenaires, la zone interpersonnelle prend en compte les rapports et le degré d'implication des acteurs en présence, et la zone interface entre les deux zones précédentes, nommée *l'agora*, représente les multiples relations et transactions qui s'articulent dans une dynamique de négociation-tension entre les partenaires

tout au long de la formation-recherche. Ces zones comportent la présence d'actions et de comportements spécifiques pouvant contribuer à la mobilisation des partenaires au cours d'un projet. Ainsi, à la suite de nos propres expériences de recherche dans un contexte de partenariat et à l'analyse transversale de différents projets issus du Chantier 7, nous avançons que des compétences spécifiques se manifestent chez les chercheurs et qu'elles apparaissent en prenant en compte trois types de rapports : le rapport à l'autre, le rapport au savoir et le rapport aux résultats (figure C.1).

FIGURE C.1  
**Rapports mobilisant le développement de compétences  
 des chercheurs dans l'espace partenarial**



Tout d'abord, nous considérons que la formation-recherche dans un espace partenarial se traduit par la qualité du rapport à l'autre, dans la capacité des chercheurs d'entrer en relation « avec » plutôt que « sur ». Corriveau, Boyer, Fernandez et Strigkanuk (2010) trouvent les sources de ce type de rapport dans la « dynamique du travail collectif », où la qualité des relations entre les individus regroupés est déterminante. Dans cette foulée, Lussier et Boyer (2012) parlent plutôt de la capacité « d'établir un climat de confiance » et de maintenir de bonnes relations tout au long de la démarche partenariale. La confiance et la reconnaissance sont d'ailleurs deux facteurs considérés essentiels afin de mobiliser les acteurs dans l'espace

partenarial (chapitre 2 de ce collectif; Landry, Anadón et Gagnon, 1999). Aussi, l'interaction des acteurs serait favorisée par la confiance mutuelle ainsi que par la fréquence et l'intensité de leurs relations (chapitre 2 de ce collectif). D'autres vont plus loin en affirmant qu'« au cœur [du] projet se retrouvent une relation d'entraide et de partage, un jumelage instauré entre les futurs enseignants et les enseignants en exercice, sous forme d'un mentorat réciproque » (chapitre 6 de ce collectif).

Dans le rapport à l'autre, le chercheur doit aussi démontrer sa capacité d'écoute et de partage, de compréhension des différents points de vue, notamment en adoptant une « posture d'accompagnement », comme dans le projet de formation des conseillers pédagogiques piloté par LeBlanc *et al.* (chapitre 5 de ce collectif). Cette posture est aussi privilégiée par L'Hostie *et al.* (chapitre 3 de ce collectif) dans la formation des enseignants associés, où le « chercheur accompagnateur intervient pour nommer et identifier les problèmes rencontrés dans la pratique et pour établir des liens entre ces problèmes, les connaissances et les ressources susceptibles de résoudre ces problèmes ». Enfin, nous aurons compris qu'un savoir-accompagner relève bien plus d'une compétence relationnelle que d'une compétence disciplinaire (St-Arnaud, 2003), mais dans cette posture, quel type de rapport entretenir avec le savoir ?

Contrairement à ce qui est le cas dans la formation et la recherche traditionnelles, de nature plutôt néopositiviste et faisant surtout appel au savoir savant de l'universitaire expert, il s'agit plutôt, en recherche collaborative dans un espace partenarial, « d'élargir les capacités de réflexion et d'action des participants en mettant l'accent "sur le partage d'expériences, sur la réflexion individuelle et collective, sur les interactions structurées [...]” » (chapitre 3 de ce collectif). Dans la mesure où les participants du milieu scolaire sont considérés comme de véritables partenaires, le savoir d'expérience se trouve autant valorisé que le savoir savant. Il s'agit donc, pour les partenaires, de développer des savoirs pertinents, notamment en démontrant leur capacité d'apprendre et de comprendre les uns des autres, de manière réflexive et en contexte. Cette dynamique se précise clairement dans le projet de L'Hostie *et al.* (chapitre 3 de ce collectif).

Ainsi, ce n'est plus l'universitaire qui enseigne les savoirs théoriques aux praticiens qui devront ensuite les appliquer dans leur réalité, mais plutôt un échange d'expertises fondé sur des savoirs issus de la pratique et à visée pragmatique, entre des praticiens et des chercheurs. Chacun des acteurs devient ainsi partenaire dans le projet et en retire des bénéfices.

Or, c'est aussi en considérant le rapport aux résultats dans l'espace partenarial que les chercheurs manifestent certaines compétences. Le rapport aux résultats, dans l'agora de l'espace partenarial, s'opère dans la perspective d'effectuer des changements efficaces, face à la situation problématique identifiée par chaque projet (chapitre 2 de ce collectif). Dans cette situation, le chercheur doit démontrer sa capacité à donner du sens, à différencier pour relier, à être concret et efficace afin que les retombées de la formation-recherche puissent vraiment répondre aux changements demandés par le milieu scolaire. Cette compétence s'exprime, pour L'Hostie *et al.* (chapitre 3 de ce collectif), par « la reconnaissance explicite de l'atteinte de l'objectif ciblé au début du projet » et constitue ainsi une caractéristique d'un partenariat porteur. De plus, la capacité à donner du sens, chez Royal, Gagnon et Ménard (chapitre 4 de ce collectif), se révèle lorsque les échanges entre les partenaires « vise[nt] à s'adapter à la culture, au contexte et aux conditions propres à chaque organisation ». D'ailleurs, dans la formation continue des enseignants dans un dispositif de partenariat, Sacilotto-Vasylenko (2009) démontre que la mobilisation des acteurs est favorisée par la reconnaissance de leur travail et de leurs productions par leurs pairs et supérieurs hiérarchiques.

Somme toute, une synthèse des trois types de rapports entretenus par les chercheurs dans l'espace partenarial peut s'exprimer en formulant une compétence clé à développer. Elle se définit comme la capacité d'agir et d'interagir en contexte avec des partenaires (figure C.1), dans, par et pour l'action, tout au long de la démarche itérative de formation-recherche. Cette compétence clé, au centre de l'espace partenarial, traduit l'interaction entre le rapport à l'autre, le rapport au savoir et le rapport aux résultats qui mobilisent des compétences plus spécifiques mentionnées plus haut. Les projets de formation-recherche issus du Chantier 7, au même titre que les recherches relevant du paradigme interprétatif, répondraient ainsi, si nous adoptons la position de Gohier (2004), à des « critères éthiques », plutôt qu'à des critères dits scientifiques.

Finalement, nous empruntons la métaphore du bateau et de la navigation en avançant que les trois principaux rapports adoptés par les chercheurs dans l'espace partenarial donnent lieu à la manifestation de compétences spécifiques jouant le rôle de la quille pour un navire. En conséquence, ces compétences, pas toujours visibles et valorisées dans la formation-recherche universitaire, demeurent, selon nous, indispensables à la direction du navire et à sa stabilité, afin d'atteindre le port convoité par tous les membres de l'équipage. Dans cette perspective, la navigation dans l'espace partenarial procède souvent à vue plutôt que par instruments. À ce titre, comme l'affirment Bourassa, Leclerc et Fournier (2012), les chercheurs doivent « assumer et risquer une posture de recherche collaborative » (p. 13).

## RÉFÉRENCES

- Argyris, C. (2003). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris, Dunod.
- Bourassa, B. et M. Boudjaoui (dir.) (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Bourassa, B., C. Leclerc et G. Fournier (2012). « Assumer et risquer une posture de recherche collaborative », dans B. Bourassa et M. Boudjaoui (dir.), *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 13-46.
- Corriveau, L., M. Boyer, N. Fernandez et S. Strigkanov (2010). « Construits théoriques sur la dynamique du travail collectif dans des établissements scolaires », dans L. Corriveau, C. Letor, D.P. Bagnoud et L. Savoie-Zajc (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 93-106.
- Desgagné, S., N. Bednarz, P. Lebuis, P. Poirier et C. Couture (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 33-64.
- Gohier, C. (2004). « De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative », *Recherches qualitatives*, 24, p. 3-17.
- Landry, C., M. Anadón et B. Gagnon (1999). « Quelques effets et facteurs liés au développement de la recherche en partenariat en éducation », *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), p. 257-282.
- Landry, C. et B. Gagnon (1999). « Les notions de partenariat et de collaboration induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? », *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), p. 163-188.
- Lussier, K. et M. Boyer (2012). « L'école communautaire, pourquoi pas ? », *Le point en administration scolaire*, 14(3), p. 28-31.
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2009). « La recherche d'un nouveau modèle de formation continue en Ukraine », dans P. Masson et M. Pilo (dir.), *Le partenariat en éducation. Approche théorique et étude de cas*, Lille, The Book Edition, p. 79-86.
- Savoie-Zajc, L. (2001). « La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites », dans M. Anadón (dir.), *La recherche participative. Multiples regards*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-50.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- St-Arnaud, Y. (2003). « L'alternance », dans Y. St-Arnaud (dir.), *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*, 2<sup>e</sup> éd., Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 135-159.
- St-Arnaud, Y. (2001). *Relation d'aide et psychothérapie : le changement personnel assisté*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.



# Notices biographiques

**Marie-Josée Dumoulin** est professeure adjointe au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts actuels de recherche et de formation s'inscrivent au sein de partenariats avec les milieux scolaires et portent sur les mécanismes de développement qui contribuent à une épistémologie du savoir-agir professionnel.

marie-josée.dumoulin@usherbrooke.ca

**Sylvie Fontaine** est professeure en évaluation des apprentissages et directrice du module de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais. Ses recherches portent sur l'évaluation des apprentissages, l'évaluation de programmes et l'insertion professionnelle. Elle s'intéresse aussi à la formation continue des enseignants, notamment en lien avec les communautés d'apprentissage professionnelles comme approche pour favoriser l'approfondissement des compétences en évaluation des apprentissages des enseignants en exercice.

sylvie.fontaine@uqo.ca

**Brigitte Gagnon** (M. Éd.) est conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Hautes-Rivières et chargée de cours à l'Université de Sherbrooke. Elle accompagne le personnel scolaire sur des thèmes variés liés à l'apprentissage. Elle est engagée dans divers projets de recherche-

action en collaboration avec différentes universités. Ses intérêts portent, entre autres, sur le développement professionnel, le *coaching* et les communautés d'apprentissage. Elle est auteure et étudiante au 3<sup>e</sup> cycle en gestion de l'éducation.

[gagnonbr@csdhr.ca](mailto:gagnonbr@csdhr.ca)

**Céline Garant** est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Responsable de la formation continue au sein de son département, elle s'intéresse plus particulièrement à l'accompagnement réflexif du développement professionnel du personnel scolaire et à l'insertion professionnelle dans l'enseignement.

[celine.garant@usherbrooke.ca](mailto:celine.garant@usherbrooke.ca)

**Monique L'Hostie** est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Chercheure principale du projet de la recherche-action-formation dont il est question dans son chapitre, elle mène depuis plusieurs années déjà des recherches sur la formation continue des enseignants et sur l'accompagnement au renouvellement des pratiques en éducation.

[monique\\_lhostie@uqac.ca](mailto:monique_lhostie@uqac.ca)

**Carol Landry** est détenteur d'un doctorat en andragogie. Il a eu une carrière universitaire de professeur-chercheur en sciences de l'éducation pendant 34 ans, à l'UQAR d'abord, puis, au cours des neuf dernières années, à l'Université Laval, où il est membre associé au CRIEVAT (Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail). Son principal champ de recherche concerne les rapports éducation-travail et particulièrement les modes d'organisation de la formation (formation en alternance, partenariat) et des apprentissages des adultes. Plus récemment, il s'intéresse à la formation et à l'accompagnement des adultes aux cycles supérieurs ainsi qu'à la formation continue, notamment aux politiques et aux modes de reconnaissance des acquis et des compétences en enseignement supérieur.

[carol.landry@fse.ulaval.ca](mailto:carol.landry@fse.ulaval.ca)

**Marie-Josée Larocque** détient une maîtrise en administration et politique scolaires. Elle a été professionnelle de recherche à l'Université Laval de 1994 à 2002, en particulier à la Faculté des sciences de l'éducation, où elle a notamment mené des travaux sur l'histoire de l'éducation. Elle a ensuite œuvré au sein de la Direction des études et de la recherche, au Conseil

supérieur de l'éducation puis au ministère de l'Éducation comme responsable de la formation du personnel enseignant. Elle est maintenant conseillère en affaires universitaires au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST).

marie-josee.larocque@mels.gouv.qc.ca

**Hélène Larouche** est professeure agrégée au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts de recherche portent sur le développement professionnel dans une perspective ethnométhodologique et sur les méthodologies de recherche qualitative privilégiant la participation des acteurs.

helene.larouche@usherbrooke.ca

**Jeannette LeBlanc** est professeure titulaire au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke spécifiquement associée à la formation doctorale en psychologie organisationnelle. Elle s'intéresse au développement des pratiques professionnelles. Ses recherches s'inspirent de la tradition de la recherche-action et de la pratique réflexive.

jeannette.leblanc@usherbrooke.ca

**Nathalie Ménard** est directrice adjointe des services éducatifs de la Commission scolaire des Hautes-Rivières depuis 2007. Dans sa carrière, elle a été orthopédagogue puis conseillère pédagogique. Accordant une grande importance aux connaissances issues de la recherche, elle s'intéresse au développement de l'intelligence collective. Elle porte une attention particulière au potentiel de chacun afin de favoriser le développement du sentiment d'efficacité professionnelle pour qu'émerge un sentiment d'efficacité collective au sein de son équipe.

menardn@csdhr.qc.ca

**Nicole Monney, M.A.**, est professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi en fondements de l'apprentissage. Elle a participé au projet portant sur le savoir d'expérience des enseignants associés en tant qu'assistante de recherche durant les trois années de la recherche. Aujourd'hui, elle s'intéresse aux représentations sociales de l'évaluation des apprentissages chez les futurs enseignants dans le cadre de sa thèse et poursuit ainsi la réflexion autour de la formation initiale et en milieu de pratique.

nicole1\_monney@uqac.ca

**Sophie Nadeau-Tremblay, M.A.**, est enseignante à la Commission scolaire de la Jonquière, principalement en classes multiâges. Elle est aussi chargée de cours en apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi qu'en didactique du français à l'Université du Québec à Chicoutimi. À titre de membre du groupe de recherche, elle a été responsable d'un groupe de codéveloppement professionnel accompagné dans sa commission scolaire. Outre l'accompagnement des stagiaires en enseignement, elle s'implique au sein du Réseau québécois des écoles entrepreneuriales et environnementales.

sophie.nadeau-tremblay@csjonquiere.qc.ca

**Martine Peters** est professeure titulaire à l'Université du Québec en Outaouais en didactique du français et en technopédagogie. Ses intérêts de recherche portent sur l'intégration des technologies en classe du primaire, du secondaire et à l'université. Elle s'intéresse aux compétences nécessaires à cette intégration chez les futurs enseignants et chez les enseignants en exercice.

martine.peters@uqo.ca

**Chantale Poirier** est conseillère pédagogique de français au primaire au Service des ressources éducatives de la Commission scolaire des Draveurs, en Outaouais. Elle y est responsable des formations au sujet de la nouvelle grammaire et s'intéresse aussi aux processus d'écriture qui portent sur la révision et la correction de productions écrites.

chantale.poirier@cldraveurs.qc.ca

**Carole Raby** est professeure régulière au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Elle est chercheure régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et y dirige le CRIFPE-Université du Québec. Ses intérêts de recherche portent sur l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) et sur le développement professionnel des futurs enseignants et des enseignants en exercice.

raby.carole@uqam.ca

**Louise Royal** est professeure à l'Université de Sherbrooke en gestion de l'éducation, responsable du programme en conseillances pédagogiques et membre de l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives (IRPÉ). Ses travaux de recherche concernent les rôles des conseillers pédagogiques et des dirigeants scolaires, dont ceux relatifs à la supervision et à

l'accompagnement. Elle est récipiendaire du prix Jeanne-Grégoire 2008 décerné à la meilleure thèse de doctorat de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

[louise.royal@usherbrooke.ca](mailto:louise.royal@usherbrooke.ca)

## **PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE**

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation au moyen de résultats de recherche et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

### *Membres du Comité de lecture*

Jean Archambault (Université de Montréal), Diane Biron (Université de Sherbrooke), Hélène Bonin (UQAM), Caroline Bouchard (UQAM), Paul Boudreault (UQO), Jean-François Boutin (UQAR-Antenne de Lévis), Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Godelieve Debeurme (Université de Sherbrooke), Serge Desgagné (Université Laval), Louise Dupuy-Walker (UQAM), Moussadak Ettayebi (UQAM), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Charlotte Guérette (Université Laval), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq-UQAM), Gaby Hsab (UQAM), Mokhtar Kaddouri (Conservatoire national des arts et métiers de Paris), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Carol Landry (Université Laval), Judith Lapointe (chercheuse en éducation), Frédéric Legault (UQAM), Marie-Françoise Legendre (Université Laval), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Martine Morisse (Université Charles-de-Gaulle, Lille III), Donatille Mujawamariya (Université d'Ottawa), Denise Normand-Guérette (UQAM), Florian Péloquin (Cégep de Lanaudière), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Carmen Rico de Sotelo (UQAM), Magali Robitaille (Cégep Marie-Victorin), Anne Roy (UQTR), Ghislain Samson (UQTR), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheuse en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Michèle Venet (Université de Sherbrooke), Suzanne Vincent (Université Laval).

### *Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif*

Michel Boisclair (chargé de projet de l'ENAP), Bruno Bourassa (Université Laval), Martine Cloutier (UQTR), Enrique Correa Molina (Université de de Sherbrooke), Ann-Louise Davidson (Université Concordia), Catherine Dumoulin (UQAC), Colette Gervais (retraîtée de l'Université de Montréal), Lucie Héon (Université Laval), Thérèse Laferrière (Université Laval), Corinne Mérini (professeure d'université à la retraite), Liliane Portelance (UQTR), Marjolaine St-Pierre (UQAM).

**Se professionnaliser par l'écriture**

Quels accompagnements ?

*Martine Morisse, Louise Lafortune  
et Françoise Cros (dir.)*  
2011, ISBN 978-2-7605-3130-7, 256 pages

**Langage et pensée à la maternelle**

*Denise Doyon et Carole Fisher (dir.)*  
2010, ISBN 978-2-7605-2493-4, 236 pages

**Enjeux et défis associés à la qualification**

La quête d'un premier diplôme  
d'études secondaires

*Nadia Rousseau (dir.)*  
2009, ISBN 978-2-7605-2487-3, 320 pages

**La place des savoirs oraux  
dans le contexte scolaire d'aujourd'hui**

*Réal Bergeron, Ginette Plessis-Bélaïr  
et Lizanne Lafontaine (dir.)*  
2008, ISBN 978-2-7605-2370-8, 300 pages

**Les jeunes en grande difficulté**

Contextes d'intervention favorables  
*Julie Myre Bisaillon et Nadia Rousseau (dir.)*  
2008, ISBN 978-2-7605-1555-0, 238 pages

**Identités professionnelles  
d'acteurs de l'enseignement**

Regards croisés  
*Christiane Gohier (dir.)*  
2007, ISBN 978-2-7605-1511-6, 338 pages

**La qualité en éducation**

Pour réfléchir à la formation de demain  
*Matthis Behrens (dir.)*  
2007, ISBN 978-2-7605-1498-0, 220 pages

**La conscience**

Perspectives pédagogiques et psychologiques  
*Francisco Pons et Pierre-André Doudin (dir.)*  
2007, ISBN 978-2-7605-1475-1, 180 pages

**La didactique du français oral au Québec**

Recherches actuelles et applications  
dans les classes  
*Ginette Plessis-Bélaïr,  
Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron (dir.)*  
2007, ISBN 978-2-7605-1418-8, 268 pages

**Transformation des pratiques éducatives**

La recherche sur l'inclusion scolaire  
*Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.)*  
2006, ISBN 2-7605-1432-3, 328 pages

**La formation à l'enseignement  
des sciences et des technologies au secondaire**

Dans le contexte des réformes par compétences  
*Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir  
et Joël Lebeaume (dir.)*  
2006, ISBN 2-7605-1433-1, 280 pages

**Imaginaires métissés en littérature  
pour la jeunesse**

*Noëlle Sorin (dir.)*  
2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

**Le manuel scolaire**

Un outil à multiples facettes  
*Monique Lebrun (dir.)*  
2006, ISBN 2-7605-1406-4, 354 pages

**La violence au préscolaire et au primaire**

Les défis et les enjeux de la collaboration  
entre l'école et les parents  
*Maryse Paquin et Marie Drolet (dir.)*  
2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

**Pédagogie et psychologie des émotions**

Vers la compétence émotionnelle  
*Louise Lafortune, Marie-France Daniel,  
Pierre-André Doudin et al. (dir.)*  
2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

**Récits exemplaires de pratique enseignante**

Analyse typologique  
*Serge Desgagné*  
2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

**Formation des adultes aux cycles supérieurs**

Quête de savoirs, de compétence ou de sens ?  
*Carol Landry et Jean-Marc Pilon (dir.)*  
2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

**Pensée et réflexivité**

Théories et pratiques  
*Richard Pallascio, Marie-France Daniel  
et Louise Lafortune (dir.)*  
2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

**Les réformes curriculaires**

Regards croisés  
*Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.)*  
2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

**La recherche-intervention éducative**

Transition entre famille et CPE  
*François Tochon et Jean-Marie Miron (dir.)*  
2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

**De la décentralisation au partenariat**

Administration en milieu scolaire  
*Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet (dir.)*  
2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

**Conceptions, croyances et représentations  
en maths, sciences et technos**

*Louise Lafortune, Colette Deaudelin,  
Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)*  
2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

**Collaborer pour apprendre et faire apprendre**

La place des outils technologiques  
*Colette Deaudelin et Thérèse Nault (dir.)*  
2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages



**Vaincre l'exclusion scolaire  
et sociale des jeunes**

Vers des modalités d'intervention  
actuelles et novatrices

*Nadia Rousseau et Lyse Langlois (dir.)*

2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

**Pédagogies.net**

L'essor des communautés virtuelles  
d'apprentissage

*Alain Taurisson et Alain Senteni (dir.)*

2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

**Concertation éducation travail**

Politiques et expériences

*Marcelle Hardy (dir.)*

2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

**La formation en alternance**

État des pratiques et des recherches

*Carol Landry (dir.)*

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

**L'affectivité dans l'apprentissage**

*Louise Lafortune et Pierre Mongeau (dir.)*

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

**Les didactiques des disciplines**

Un débat contemporain

*Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin (dir.)*

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

**La formation continue**

De la réflexion à l'action

*Louise Lafortune, Colette Deaudelin,*

*Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)*

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

**Le temps en éducation**

Regards multiples

*Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker (dir.)*

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

**Pour une pensée réflexive en éducation**

*Richard Pallascio et Louise Lafortune (dir.)*

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages







**D**epuis le lancement du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, en 2009, près d'une centaine de projets ont été subventionnés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ce programme a pour finalité de soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation continue en partenariat avec le milieu scolaire. Les projets soumis peuvent prendre la forme de recherche-action, de recherche collaborative, pour autant qu'ils contribuent à la formation continue du personnel scolaire.

Cet ouvrage réunit d'abord des textes qui permettent de mieux comprendre les origines du programme et d'en tracer un premier bilan, en prenant en compte les principaux fondements de la formation continue et du partenariat qui balisent les pratiques de formation et de recherche. D'autres textes décrivent les résultats d'expériences issues de ce programme de formation continue et font notamment ressortir les principales conditions de développement, d'accompagnement et de transformation des compétences du personnel enseignant, de conseillers pédagogiques et de professionnels associés à des projets. L'originalité de l'ouvrage consiste à présenter des modes novateurs de formation continue, basés sur des résultats de recherche dans un contexte de partenariat entre le milieu scolaire et le milieu universitaire. La perspective adoptée de coconstruction de la formation continue amène une transformation des rapports des acteurs en présence, qui suscitent davantage de collaboration entre l'université et le milieu scolaire. Cet ouvrage intéressera autant les universitaires que les praticiens du milieu scolaire soucieux de connaître et de comprendre comment développer conjointement la formation continue et la recherche afin de transformer les compétences professionnelles du personnel scolaire dans leurs domaines respectifs.



*CAROL LANDRY, titulaire d'un doctorat en andragogie, est professeur-chercheur en sciences de l'éducation à l'Université Laval et membre associé du Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEVAT).*



*CÉLINE GARANT est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et responsable de la formation continue au sein de son département.*

#### Ont collaboré à cet ouvrage

Marie-Josée Dumoulin – Sylvie Fontaine – Brigitte Gagnon – Céline Garant  
Monique L'Hostie – Carol Landry – Marie-Josée Larocque – Hélène Larouche  
Jeannette LeBlanc – Nathalie Ménard – Nicole Monney – Sophie Nadeau-Tremblay  
Martine Peters – Chantale Poirier – Carole Raby – Louise Royal