

Collection ÉDUCATION-INTERVENTION

L'ACCOMPAGNEMENT EN ÉDUCATION

UN SOUTIEN AU RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES

Sous la direction de
MONIQUE L'HOSTIE
et LOUIS-PHILIPPE BOUCHER



Presses de l'Université du Québec

L'ACCOMPAGNEMENT EN ÉDUCATION

UN SOUTIEN AU RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

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

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

Distribution :

CANADA et autres pays

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

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

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

FRANCE

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA

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

Téléphone : 022 960 95 25

Télécopieur : 022 776 35 27



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

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

Collection ÉDUCATION-INTERVENTION

L'ACCOMPAGNEMENT EN ÉDUCATION

UN SOUTIEN AU RENOUVELLEMENT DES PRATIQUES

Sous la direction de
MONIQUE L'HOSTIE
et LOUIS-PHILIPPE BOUCHER

2004



Presses de l'Université du Québec

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

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Vedette principale au titre :

L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques

(Collection Éducation-Intervention ; 10)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1278-9

1. Mentorat en éducation. 2. Enseignants – Formation en cours d'emploi.
3. Enseignement – Travail en équipe. 4. Enseignement – Réforme – Québec (Province).
5. Mentorat en éducation – Québec (Province) – Cas, Études de.
I. L'Hostie, Monique, 1954- . II. Boucher, Louis-Philippe. III. Collection.

LB1731.4.T72 2004

371.102

C2004-940011-8

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

Révision linguistique : LE GRAPHE ENR.

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture :

Conception graphique : RICHARD HODGSON

Photographie : ALAIN VÉZINA

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

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

© 2004 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2004

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada



Table des matières

Introduction	L'accompagnement : une voie à privilégier	1
	<i>Monique L'Hostie et Louis-Philippe Boucher</i>	
Partie 1		
	Défis, exigences et conditions	11
Chapitre 1	L'accompagnement du personnel enseignant : enjeux et défis dans le contexte de la réforme	13
	<i>Margaret Rioux-Dolan</i>	
	1. Quelle réforme et pour qui ?	15
	1.1. Le concept de réforme	16
	1.2. Une réforme pour les élèves	17
	1.3. Une réforme pour les enseignants et enseignantes ...	17
	1.4. Une réforme pour tous les intervenants et intervenantes scolaires	19

- 2. L'accompagnement et la réforme : pour l'établissement d'une communauté d'apprentissage 20
 - 2.1. L'accompagnement : pour quoi ? pour qui ? 21
 - 2.2. Quatre principes pour guider l'action commune 21
- 3. Un défi commun : la transformation de l'école en organisation apprenante 25
- 4. Le rôle des universités 26
- 5. Des enjeux liés à la mission des universités 27
 - 5.1. Formation initiale 27
 - 5.2. Formation continue 28
 - 5.3. Recherche collaborative 28
 - 5.4. Régulation du système 29
- Conclusion 29
- Bibliographie 30

- Chapitre 2 **Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques : la perspective du changement en éducation** 31

Arthur Gélinas

 - 1. Les différentes conceptions de la fonction d'accompagnement 33
 - 2. Les types de renouvellement des pratiques 34
 - 3. Innover ou énover 37
 - 4. La problématique de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques en éducation 41
 - 4.1. La prise en compte des enjeux des acteurs 42
 - 4.2. L'ouverture à la diversité de sens 42
 - 4.3. Le partage de visions et non la vision partagée 43
 - 4.4. La spécificité ou l'uniformité des pratiques 43
 - 4.5. Les types d'expertises 44
 - Conclusion 44
 - Bibliographie 45

Chapitre 3	L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique	47
	<i>Louise Lafortune et Daniel Martin</i>	
1.	La coconstruction dans l'accompagnement	50
2.	Une culture pédagogique nécessaire à l'accompagnement	54
2.1.	Les attitudes	54
2.2.	Les connaissances	56
2.3.	Les activités-stratégies	57
2.4.	Les habiletés	57
3.	Le suivi dans le contexte d'une culture pédagogique	59
	Conclusion	61
	Bibliographie	62
Chapitre 4	L'espace de médiation : un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur	63
	<i>Liliane Dionne</i>	
1.	Un mouvement de rapprochement entre le milieu universitaire et le milieu scolaire	65
1.1.	Un contexte de rapprochement lié à l'actuelle réforme de l'éducation	66
1.2.	La mise en place d'une culture de collaboration en milieu scolaire	67
1.3.	Le mouvement de rapprochement amorcé par les universitaires	68
2.	La présence d'un chercheur et le potentiel de transformation chez les praticiens	69
3.	Les rôles et la posture du chercheur dans la zone de rapprochement avec les praticiens	71
4.	L'espace de médiation entre une chercheure et un petit groupe d'enseignants	72
5.	Les fonctions de l'espace de médiation	73
6.	Les rôles de la chercheure dans l'espace de médiation	75

7. La posture de la chercheuse dans l'espace de médiation	76
Conclusion	78
Bibliographie	79
Partie 2	
Des expériences d'accompagnement	81
Chapitre 5 Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire	83
<i>Louis-Philippe Boucher et Sandra Jenkins</i>	
1. Le contexte et les objectifs de l'étude	86
2. Le dispositif d'accompagnement	87
2.1. La vision et ses fondements	88
2.2. Les composantes	90
3. Les phases du processus de transformation des pratiques	92
3.1. La phase d'appréhension	93
3.2. La phase d'expérimentation	95
3.3. La phase d'appropriation	97
3.4. La phase de consolidation	103
Conclusion	104
Bibliographie	106
Chapitre 6 Faire route ensemble : une démarche fructueuse	107
<i>Pauline Desrosiers, Yvette Genet-Volet et Paul Godbout</i>	
1. Le projet	109
1.1. Les objectifs poursuivis	110
1.2. Le contexte	110
1.3. Le calendrier et les modes de travail	111
1.4. Les rôles des membres du collectif	112
2. À la recherche de traces de changement dans les pratiques et les conceptions	112

3.	Des remises en cause et des changements de pratiques ...	113
3.1.	Des changements en matière de planification	115
3.2.	Des changements en matière d'interaction	116
3.3.	Des changements ayant un impact sur toute l'action éducative	117
3.4.	Des changements intégrés dans les pratiques éducatives	118
4.	Une influence auprès des collègues	119
5.	Des conditions pour que des praticiens désirent faire route avec des universitaires	120
5.1.	Une contribution significative des universitaires ...	121
5.2.	L'exercice d'un réel pouvoir	121
5.3.	Un apport observable à court terme	122
5.4.	Un partage de tâches	122
5.5.	Des conditions temporelles et humaines à respecter	122
6.	Une formation sur mesure	123
6.1.	Le désir de s'engager... à plusieurs	123
6.2.	Une démarche qui prend appui sur les pratiques en usage	123
6.3.	Une information personnalisée	124
6.4.	L'association des partenaires professionnels des enseignants	124
	Conclusion	125
	Bibliographie	126
Chapitre 7	L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial	127
	<i>Monique L'Hostie, Annick Robertson et Julie Sauvageau</i>	
1.	Problématique	129
2.	Principales caractéristiques du modèle d'accompagnement	131
2.1.	Travail sur les modèles d'action	133
2.2.	Contribution des collègues	138
2.3.	Contribution de la personne-ressource	139
3.	Considérations méthodologiques	140

4. Résultats observés quant aux bénéfiques	142
4.1. Bénéfices identifiés par les enseignantes accompagnées	142
4.2. Bénéfices pour les enseignantes expérimentées accompagnatrices	147
Conclusion	148
Bibliographie	150
Chapitre 8 Le forum électronique de discussion : un nouvel outil d'accompagnement des enseignantes et enseignants	153
<i>Rachèle Lavoie, Thérèse Laferrrière et Alain Fortier</i>	
1. Fondements théoriques et pratiques	155
1.1. Un nouvel outil de nature participative	156
1.2. Un nouveau lieu de réflexion sur l'action	158
1.3. Des éléments de savoir pratique sur l'usage pédagogique du forum électronique	159
2. Une utilisation réussie du forum électronique de discussion	165
2.1. Contexte	166
2.2. Participantes et participants au forum	166
2.3. Création du forum de discussion	167
2.4. Expérimentation	168
2.5. Collecte et analyse des données	169
2.6. Résultats	169
2.7. Discussion	173
2.8. Pistes d'action	174
Conclusion	175
Bibliographie	176
Conclusion Pistes pour un accompagnement fructueux	179
<i>Christine Couture et Marie Charest</i>	
Bibliographie	186
Notices biographiques	187

L'accompagnement

Une voie à privilégier

Monique L'Hostie

*Université du Québec à Chicoutimi
monique_lhostie@uqac.ca*

Louis-Philippe Boucher

*Université du Québec à Chicoutimi
l.p.boucher@videotron.ca*

Le ministère de l'Éducation du Québec a fait le pari que la réussite éducative des élèves passe par la mise en œuvre obligée du projet de réforme scolaire qu'il a promulgué en 1997. Cette mise en œuvre constitue un défi majeur pour les enseignants, car elle leur impose des changements importants autant sur le plan des pratiques éducatives, pédagogiques et évaluatives que sur celui des conceptions relatives à la formation, à l'enseignement et au rôle du personnel enseignant. De tels changements se font graduellement, car ils nécessitent des apprentissages complexes. Les enseignants doivent en effet non seulement élaborer des théories et des façons de faire nouvelles, mais également en évaluer le bien-fondé (le pourquoi) et l'efficacité (le comment). Pour parvenir à cette fin avec assurance et satisfaction, la grande majorité des enseignants ont besoin d'être soutenus dans leur démarche d'appropriation de la réforme et de transformation de leurs pratiques. L'accompagnement en tant que soutien au processus de changement apparaît comme une voie à privilégier pour aider les enseignants à progresser dans le renouvellement de leurs pratiques.

Le présent ouvrage est né du besoin de faire état de la réflexion et des connaissances produites au cours des dernières années en ce qui concerne l'accompagnement des enseignants en tant que soutien au renouvellement de leurs pratiques. Un certain nombre de questions ont présidé au traitement des thèmes qui y sont abordés. Quels sont les enjeux et défis de l'accompagnement ? Que signifie accompagner les enseignants dans une démarche de transformation de leurs pratiques ? Quelles sont les exigences et les conditions nécessaires à un accompagnement fructueux ? Quels sont les effets de l'accompagnement à la fois sur les élèves et sur le personnel enseignant ? À quelles conditions des recherches sur le renouvellement des pratiques peuvent-elles être menées en partenariat entre milieu universitaire et milieu scolaire ? Les textes qui font partie de l'ouvrage apportent des éléments de réponse à ces questions.

Cet ouvrage comporte deux parties. La première traite des défis, des exigences et des conditions de l'accompagnement. Margaret Rioux-Dolan aborde les enjeux et les défis de l'accompagnement du personnel enseignant en exercice dans le cadre de la réforme scolaire au Québec. Pour le ministère de l'Éducation, la réussite des élèves passe par la mise en œuvre obligée de la réforme scolaire. Cet enjeu pose, selon l'auteure, deux grands défis aux enseignants : 1) un renouvellement en profondeur des pratiques éducatives ; 2) des transformations radicales dans les modes de coopération institués au

sein des établissements d'enseignement et entre les divers acteurs du système. Pour relever ces défis, ils ont besoin d'être accompagnés dans leur démarche. Cet accompagnement doit se fonder sur les principes mêmes de la réforme. La personne ou l'équipe accompagnatrice doit effectivement miser sur la compétence et sur l'autonomie professionnelle du personnel enseignant, reconnaître le caractère progressif et continu du développement de la compétence professionnelle, adopter la posture de celui qui reçoit et qui s'enrichit, et privilégier une approche réflexive. L'implantation réussie de la réforme exige, selon Margaret Rioux-Dolan, la collaboration de tous les acteurs, y compris les universitaires. En bref, l'école doit devenir une communauté d'apprentissage. Dans un tel contexte de partenariat, les universitaires ont plusieurs défis à relever, dont ceux d'accepter d'être déstabilisés, de maintenir une distance critique tout en s'engageant avec les autres intervenants sur le terrain et de revoir la formation initiale et continue du personnel enseignant en fonction des nouveaux besoins des milieux scolaires.

Accompagner des enseignants dans leur démarche de renouvellement des pratiques constitue, selon Arthur Gélinas, une action de changement qui comporte des exigences. Toute personne qui veut accompagner des praticiens dans leur démarche a un certain nombre de choix à faire ou de positions à adopter. Il est important que cette personne sache quel rôle elle veut jouer, quel type de situation de changement est en cause, quel type d'agent de changement elle désire être et quel type de changement elle souhaite susciter. Elle peut jouer un rôle de motivateur, d'entraîneur ou de facilitateur. Le changement peut s'exercer dans quatre situations : 1) le transfert de connaissances ; 2) la réforme ; 3) la résolution de problèmes ; 4) les transformations adaptatives et évolutives. La personne accompagnatrice peut être un agent d'implantation ou de médiation, c'est-à-dire vouloir susciter l'innovation ou l'énoation. La première vise l'application de pratiques prédéterminées, alors que la seconde vise à favoriser un processus de transformation des pratiques. Selon les choix effectués par l'accompagnateur, les résultats peuvent être fort différents. De plus, la fonction d'accompagnement comporte, selon Arthur Gélinas, cinq grands défis pour la personne accompagnatrice : 1) prendre en compte les enjeux des acteurs ; 2) s'ouvrir à la diversité ; 3) partager des visions au lieu d'avoir une vision partagée ; 4) spécifier les pratiques et non les uniformiser ; 5) avoir une vue claire de son rôle, de son mandat et de son expertise.

La forme d'accompagnement préconisée par Louise Lafortune et Daniel Martin nécessite deux éléments fondamentaux : un processus de coconstruction mettant en interaction des personnes accompagnatrices et des personnes accompagnées, de même qu'une culture pédagogique de la part des personnes accompagnatrices. Pour qu'une dynamique de coconstruction se mette en place, certaines conditions doivent cependant être respectées : 1) instaurer une véritable collaboration à toutes les étapes du projet ; 2) développer des attitudes de respect, acquérir des compétences particulières et favoriser leur mise en commun ; 3) apporter des ajustements en cours de formation. L'accompagnement socioconstructiviste comporte deux axes. Le premier concerne la gestion des processus mentaux, donc la méthode métacognitive, de la personne accompagnée. Le second vise son action professionnelle et renvoie à sa pratique réflexive. Louise Lafortune et Daniel Martin ont constaté, à la suite de leurs expériences d'accompagnement, que, pour pouvoir aider des personnes à coconstruire leurs savoirs dans l'action, les personnes accompagnatrices doivent avoir une culture pédagogique. La notion de culture renvoie à des attitudes, à des connaissances, à des activités-stratégies et à des habiletés. Étant donné la diversité des qualités et des compétences requises pour assurer un accompagnement dynamique, les auteurs du texte recommandent d'envisager un accompagnement en duo ou en équipe, ainsi que des interactions entre les équipes de personnes accompagnées.

Le texte de Liliane Dionne offre une occasion de réfléchir sur les rôles et sur la posture que les chercheurs sont appelés à adopter dans leur intervention auprès d'enseignants. Cette réflexion s'appuie sur une étude récente menée en collaboration avec des enseignants du primaire. L'expérience a révélé que l'accompagnement assuré par un chercheur est de nature à favoriser la transformation des pratiques pédagogiques des enseignants. Ces effets seraient attribuables à l'hétérogénéité des discours et à la médiation sémiotique suscitée par sa présence. La zone d'échanges et de dialogues issue de la relation entre enseignants et chercheur comporte différentes fonctions, dont celles d'objectivation, de réflexion critique et d'apprentissage. Selon des observations faites dans le cadre de l'étude, le chercheur jouerait, dans cet espace de médiation, plusieurs rôles, dont ceux de médiateur, de guide et de motivateur. En plus, il agirait comme formateur et adopterait, eu égard à ce rôle, une posture d'apprenant selon un principe de réciprocité éducative. L'auteure conclut son texte sur la

pertinence de la réciprocité comme principe synergique à l'apparition d'un rapprochement authentique entre les milieux scolaires et de recherche.

La deuxième partie fait état d'expériences concrètes d'accompagnement dans divers milieux d'éducation. Louis-Philippe Boucher et Sandra Jenkins présentent une expérience d'accompagnement réalisée dans une école primaire. Ils sont persuadés, comme beaucoup d'observateurs de la scène scolaire, que les enseignants, pour réaliser un renouvellement significatif de leurs pratiques dans la perspective de la réforme scolaire, doivent être accompagnés dans leur démarche. Quel type d'accompagnement faut-il leur assurer pour qu'ils s'engagent dans un véritable processus de changement, pour qu'ils deviennent les premiers artisans de leur démarche de transformation et, par voie de conséquence, de leur développement professionnel ? Le dispositif d'accompagnement qu'ils ont conçu et expérimenté vise à soutenir les enseignants dans leur démarche de transformation de leurs pratiques, au lieu de vouloir leur faire adopter des pratiques préétablies. Dans cette perspective, l'action de la personne ou de l'équipe accompagnatrice consiste avant tout à susciter le questionnement et la réflexion à partir des pratiques actuelles plutôt que la simple application de pratiques nouvelles. S'appuyant sur les données recueillies, les auteurs montrent que les personnes qui sont accompagnées selon l'approche mise en œuvre tendent effectivement à s'engager dans une véritable dynamique de changement. Dans leur démarche de transformation, elles passent par différentes phases, soit de l'appréhension à la consolidation en passant par l'exploration et l'appropriation. Étant donné les nombreux apprentissages qu'elles doivent faire, c'est une démarche qui demande du temps, plus d'une année scolaire.

Pauline Desrosiers, Yvette Genet-Volet et Paul Godbout rendent compte d'une expérience d'accompagnement d'équipes d'enseignants du secondaire qui ont travaillé, pendant deux ans, à transformer leurs pratiques d'évaluation des apprentissages. Les enseignants sont les maîtres d'œuvre des projets réalisés dans leur classe et les chercheurs jouent les rôles de coordonnateurs, d'animateurs, d'observateurs et de rédacteurs-analystes du cheminement des enseignants. Des changements ont été observés dans les pratiques des participants tout au long de leur démarche, aussi bien dans leur façon de planifier les objets et les activités d'apprentissage et d'évaluation que dans les interactions avec les élèves. Les chercheurs constatent qu'à plus long

terme, soit deux ans plus tard, malgré des contextes de travail qui ne sont plus les mêmes, des nouvelles façons de faire et une manière différente de concevoir les pratiques pédagogiques étaient intégrées au quotidien. Selon la majorité des participants, leur façon de faire a influé largement sur celle de leurs pairs, tant dans leur école que dans la commission scolaire. Pour que l'accompagnement d'enseignants en exercice soit fructueux, les auteurs pensent que certaines conditions doivent être assurées, c'est-à-dire : 1) que la participation des enseignants soit volontaire ; 2) que la démarche prenne appui sur les pratiques de chaque participant ; 3) que l'information fournie aux participants soit personnalisée ; 4) que tous les partenaires des enseignants (les directions d'école, les personnels non enseignants et les conseillers pédagogiques) soient associés au projet. Les auteurs du texte sont portés à croire que, pour améliorer le système d'éducation, les acteurs universitaires et les acteurs scolaires devraient s'accompagner mutuellement dans la transformation de leurs pratiques et de leurs théories éducatives.

Pour accroître la réussite des étudiants du collégial, l'équipe de recherche dirigée par Monique L'Hostie a élaboré et expérimenté un modèle original d'accompagnement des enseignants novices. Des enseignantes expérimentées apprennent à guider et à soutenir des collègues qui débutent dans la profession afin de les aider à accroître leurs compétences pédagogiques et de favoriser leur intégration dans la communauté collégiale. Bon nombre de personnes recrutées par les collèges n'ont ni formation pédagogique ni expérience d'enseignement. Leur formation est essentiellement disciplinaire et leur expérience de travail, lorsqu'ils en ont une, est autre que l'enseignement. Le modèle d'accompagnement est fondé sur le présupposé qu'une personne n'apprend réellement à enseigner qu'en enseignant et qu'il est possible d'accélérer la construction des savoirs adaptés à l'enseignement en l'aidant à tirer le meilleur parti possible des interactions et des expériences nouvelles qu'elle vit avec des élèves et des collègues. Le type de soutien apporté à l'enseignant novice varie suivant la progression de celui-ci. Au début, la personne accompagnatrice fait surtout un travail de guidance, de tutorat et de *coaching*. Par la suite, elle amène le novice à devenir un praticien réflexif, c'est-à-dire à considérer sa propre pratique professionnelle comme un objet à connaître et à transformer pour l'améliorer. L'application de ce modèle, durant une année, a produit de nombreux bénéfices autant pour les enseignantes débutantes que pour les enseignantes expérimentées

accompagnatrices. L'accompagnement des enseignantes débutantes a favorisé leur intégration professionnelle, a accéléré le développement de leurs compétences à l'enseignement, a permis d'enrichir leur vision de l'enseignement, de construire leur identité professionnelle et de développer leur autonomie professionnelle. Quant aux enseignantes expérimentées, elles ont tiré profit à la fois des formations à l'enseignement et de l'expérience vécue en situation d'accompagnement.

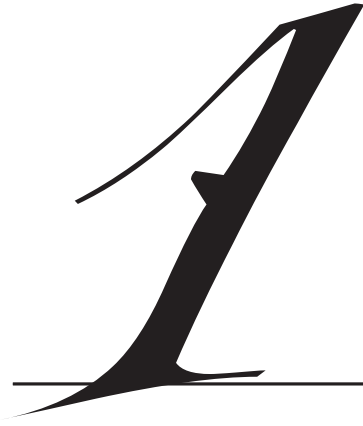
Comment tirer profit du forum électronique de discussion comme outil d'accompagnement des enseignants dans leur démarche de renouvellement de leurs pratiques? C'est la question que Rachèle Lavoie, Thérèse Laferrière et Alain Fortier ont approfondie au cours d'une expérience menée auprès d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire-primaire et du secondaire, inscrits dans un programme de deuxième cycle visant à les aider à s'approprier les fondements du programme de l'école québécoise et à se donner les moyens de le mettre en œuvre en recourant à un répertoire de ressources diversifiées et cohérentes. L'utilisation du forum de discussion avait pour but premier de favoriser la coconstruction des connaissances en multipliant les occasions de partage de visions et de confrontation de points de vue tout en réduisant les déplacements physiques des personnes concernées. Ce qui n'est pas un mince avantage lorsque les participants sont disséminés sur un vaste territoire et qu'ils doivent faire de longs trajets pour se rencontrer. Les résultats tendent à montrer que le forum électronique de discussion peut constituer un outil valable et pertinent de formation. La majorité des participants au projet l'ont effectivement trouvé plus contraignant, mais par ailleurs plus efficace que les rencontres en salles de classe. La discussion est perçue comme plus profonde et de meilleure qualité et nécessitant une plus grande structuration de la pensée. Enfin, la majorité souhaite poursuivre l'utilisation du forum en remplacement des rencontres en salle. L'usage du forum électronique de discussion permet, selon les auteurs, « d'envisager l'accompagnement sous la forme d'une communication, de type plusieurs à plusieurs ». C'est un outil nouveau de communication qui offre de multiples possibilités d'apprentissage.

Dans leur texte de conclusion, Christine Couture et Marie Charest tentent de dégager des pistes susceptibles de favoriser un accompagnement fructueux. Elles font le constat que l'accompagnement des enseignants dans le renouvellement de leur pratique

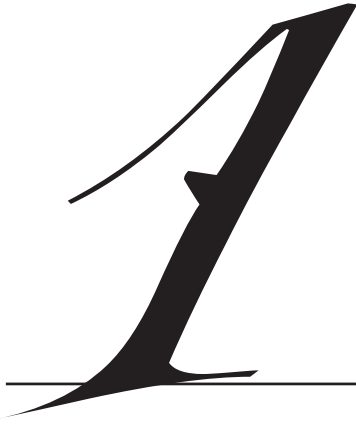
prend forme à travers différents projets : de formation continue, de groupes d'échange et de supervision pédagogique, des réseaux virtuels de discussion et des recherches collaboratives réunissant des chercheurs et des enseignants. Un défi que pose le renouvellement de la pratique enseignante est de mettre les différentes expertises à contribution par leur complémentarité en intégrant la théorie et la pratique. Le rôle du chercheur n'est pas de théoriser la pratique, mais de s'inscrire dans un processus d'analyse partagée de la pratique pour en dégager des pistes de développement. Dans un tel processus, les enseignants ne peuvent appliquer des théories comme s'il s'agissait de simples techniques, ils doivent plutôt les transformer et les enrichir en puisant dans leur répertoire de stratégies jugées fécondes. Dans un jeu de va-et-vient structurant entre la pratique et la théorie, les nouvelles pratiques sont, en quelque sorte, soumises au crible de la réalité et de la critique. Il serait illusoire de croire, selon les auteures du texte, qu'un type d'acteurs puisse assurer à lui seul l'élaboration du cadre d'analyse, la définition des orientations et le travail d'objectivation de la pratique. Il est par conséquent impérieux que chacun des types d'acteurs concernés (enseignants, chercheurs, conseillers pédagogiques, directions d'école) contribue, par sa médiation entre théorie et pratique, au renouvellement de la pratique. Plusieurs mécanismes peuvent être envisagés pour favoriser un tel travail de médiation. Il ne faut donc pas chercher un modèle uniforme, mais un cadre souple permettant d'établir le dialogue entre des points de vue différents. Pour conclure, les auteures soulignent que l'accompagnement envisagé dans une perspective d'échange et de restructuration des savoirs présente un intérêt pour le renouvellement de la pratique de tous les acteurs qui veulent participer au changement en éducation.

Le lecteur trouvera à la fois, dans cet ouvrage, matière à réflexion, éléments de compréhension et pistes d'action pour un accompagnement fructueux, condition incontournable pour un renouvellement significatif des pratiques en milieu éducatif, et ce, à tous les niveaux de formation. Bonne lecture !

P
A
R
T
I
E



**DÉFIS,
EXIGENCES
ET CONDITIONS**



L'accompagnement du personnel enseignant

Enjeux et défis dans le contexte de la réforme

Margaret Rioux-Dolan
Ministère de l'Éducation du Québec
mrd@meq.gouv.qc.ca

La réussite éducative demeure notre défi à tous et à toutes, il importe de le rappeler. Nous avons fait, collectivement, le pari que la réussite éducative passe par une mise en œuvre achevée de la réforme. C'est un objectif que nous partageons tous et toutes et qui comporte deux grands volets : 1) un renouvellement en profondeur des pratiques éducatives ; 2) des transformations radicales dans les modes de coopération institués au sein des établissements d'enseignement.

J'ajouterais que ces deux volets en appellent un troisième, central à mes yeux : celui de la transformation radicale des modes de coopération entre les divers acteurs du système pour en assurer l'adaptation continue aux besoins de formation des élèves, de même qu'aux attentes sociales. Cela exige un changement en profondeur de la perception que chacun a de son rôle et de ses partenaires.

Pour ma part, j'espère atteindre deux objectifs par mes propos, à savoir :

- situer les enjeux de l'accompagnement du personnel enseignant en exercice dans le contexte plus large des défis communs que nous avons à relever pour assurer la qualité de la formation de nos jeunes ;
- susciter l'engagement des professeurs d'université dans un partenariat renouvelé avec le milieu scolaire et avec le ministère de l'Éducation.

Avant d'aborder les enjeux et les défis qui nous touchent de façon particulière comme partenaires, j'ai choisi, au risque de donner l'impression que je souligne des vérités connues, de retourner aux concepts clés qui sous-tendent les questions qui nous préoccupent : le concept de réforme et celui d'accompagnement. Je pourrai ainsi en élargir l'étendue à l'ensemble des personnels scolaires et à l'ensemble des interventions universitaires qui ont un effet sur l'évolution du système éducatif.

1. Quelle réforme et pour qui ?

Je considère qu'il est important de situer les assises de la réforme du curriculum en cours et de montrer les effets de celles-ci sur les élèves, sur le personnel enseignant et sur les intervenants et intervenantes scolaires.

1.1. Le concept de réforme

Au mot « réforme », dans le *Petit Robert* (1994, p. 1902), on peut lire les définitions suivantes :

- Amélioration apportée dans le domaine moral ou social ;
- Changement profond apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer, d'en obtenir de meilleurs résultats ;
- Amélioration partielle et progressive de l'ordre social (opposé à révolution).

Le concept de réforme rejoint donc ceux d'amélioration, de changement et de progression, par opposition aux concepts d'inertie et de stagnation, mais aussi de rupture. La présente réforme se situe d'emblée dans la ligne d'un changement en profondeur, sans pour autant s'inscrire dans une perspective de rupture. Elle s'inscrit plutôt dans un projet de société et prend appui sur une conception du type de personne et de citoyen ou citoyenne que l'on souhaite former. Elle vise à adapter l'école aux nouvelles réalités sociales et culturelles qui se font jour et à préparer les jeunes à faire face aux défis du *xxi^e* siècle, dont la mondialisation, la croissance exponentielle des connaissances et la capacité de se situer par rapport aux grands enjeux sociaux.

Quand je parle de réforme en profondeur, je pense au caractère systémique d'une telle réforme, qu'il importe de ne pas oublier. La réforme n'est pas seulement celle des programmes d'études. Elle s'inscrit dans la mission de l'école québécoise, qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. Elle touche également l'ensemble du curriculum, la responsabilisation accrue des écoles et le régime pédagogique (la grille des matières, l'organisation par cycle, l'évaluation, la sanction, etc.).

Quant à la réforme des programmes, elle se traduit d'abord par le fait qu'on ne parle plus de programmes d'études, mais du programme de formation. Il s'agit d'un programme intégré, qui s'inscrit, lui aussi, dans une perspective systémique de continuité, puisqu'il cherche à établir des ponts entre les savoirs scolaires et leur application concrète dans la vie de tous les jours, entre l'élève et son apprentissage, entre les apprentissages transversaux disciplinaires et entre les disciplines elles-mêmes.

La réforme représente donc un effort pour répondre aux attentes sociales exprimées par les avis du Conseil supérieur de l'éducation, par les états généraux sur l'éducation ou par les médias, dont l'intérêt

manifeste pour le sujet au cours des dernières années est le reflet de l'inquiétude et des attentes de la population à l'égard du système d'éducation.

Le Québec n'est pas seul à devoir répondre à de telles attentes. La réforme s'inscrit dans un courant commun à la plupart des pays occidentaux, qui doivent faire face aux mêmes transformations sociales accélérées, comme en témoigne une publication récente de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2001).

1.2. Une réforme pour les élèves

On comprend que la réforme est conçue pour les élèves ; cela semble aller de soi. Le projet est cependant exigeant et ambitieux, visant la réussite de tous les jeunes et un niveau élevé de compétence pour chacun d'entre eux. Son objectif est de faire en sorte que les jeunes quittent l'école mieux outillés pour s'intégrer dans un monde de plus en plus complexe. Car nous avons besoin de jeunes formés à prendre des décisions et à accomplir des gestes comme citoyens et citoyennes, des jeunes capables de choix professionnels éclairés. Il s'agit aussi d'un projet qui interpelle l'élève directement, en lui reconnaissant un rôle central à jouer dans ses propres démarches d'apprentissage, en même temps qu'il tient compte de ses acquis, de ses aptitudes et de ses besoins.

1.3. Une réforme pour les enseignants et enseignantes

Former les jeunes est une tâche très complexe qui relève d'une responsabilité partagée par l'ensemble des intervenants et des intervenantes. Aussi est-ce à l'ensemble des acteurs du système éducatif que la réforme s'adresse, mais d'abord et de façon particulière aux enseignants et aux enseignantes.

La réforme met l'accent sur le caractère professionnel de l'acte d'enseignement. Elle considère les enseignants et les enseignantes comme des professionnels compétents et responsables, aptes à analyser des situations, à faire des choix et à prendre les décisions adaptées aux caractéristiques du contexte dans lequel ils interviennent.

Ce professionnalisme ne peut cependant se comprendre ni se vivre selon un mode exclusivement individuel. Considérant la formation générale de l'élève comme le résultat d'actions concertées et

non comme le produit d'une somme d'actions individuelles, la réforme oblige à revoir le rôle du personnel enseignant dans les diverses fonctions qu'il exerce et à envisager l'enseignement davantage sous l'angle d'une action collective et concertée des divers intervenants et intervenantes, plutôt que sous celui d'une action strictement individuelle. Enseignantes et enseignants sont ainsi appelés à travailler davantage en collaboration et à établir des partenariats avec le milieu. Cette vision de l'enseignement entraîne évidemment des répercussions importantes non seulement au regard de la formation initiale et continue du personnel enseignant, mais aussi de l'accompagnement pour la mise en œuvre de la réforme.

La réforme appelle aussi une transformation des façons de voir et de faire du personnel enseignant. Celui-ci est amené à percevoir autrement l'élève et son rôle d'apprenant, à percevoir autrement aussi sa propre intervention (il devra réduire la part d'enseignement magistral et d'exposés, pour jouer davantage son rôle d'accompagnateur, pour laisser une plus grande place à l'élève, à l'erreur et au questionnement). Il est amené également à revoir ses schèmes de valeurs (qu'est-ce qu'un bon élève ? celui qui est actif, qui bouge ou celui qui est sage et silencieux ?). Il doit, en conséquence, repenser sa préparation de classe (imaginer des situations d'apprentissage plutôt que des exposés). Et que dire de sa conception de l'évaluation ? Cela suppose qu'il modifie la perception qu'il a de sa propre compétence, qu'il apprenne à se faire confiance, à faire confiance à son jugement, à ne pas se fier exclusivement aux manuels et à ne pas craindre d'innover.

Les exigences de la réforme appellent donc la construction d'une nouvelle identité professionnelle. L'enseignant, tout comme l'enseignante, ne peut plus percevoir son rôle comme celui d'un simple exécutant, seul dans sa classe. Il doit, à la fois, développer un sens accru de son autonomie et de son professionnalisme, et se percevoir comme un acteur dans un système (dans la classe, dans l'école, dans l'ensemble du système), qui doit répondre à des exigences de collaboration. Cette perception devra l'amener à concevoir autrement son rapport aux collègues et sa responsabilité professionnelle.

Cette nouvelle identité professionnelle va de pair avec une exigence nouvelle en matière de formation continue, qui ne peut plus être pensée comme une réponse à des besoins ponctuels, mais comme une démarche à plus long terme qui vise le développement continu, l'approfondissement de la compétence professionnelle. Cette

démarche peut prendre diverses formes, notamment celles du travail en réseau, de la collaboration à des projets communs avec des collègues ou à des recherches menées de concert avec des partenaires universitaires.

1.4. Une réforme pour tous les intervenants et intervenantes scolaires

La tâche complexe d'assurer à l'ensemble des élèves une formation de qualité ne peut se faire sans un partage des responsabilités et une contribution de ressources diversifiées et d'expertises variées. Il n'appartient pas au personnel enseignant seul de soutenir les élèves dans leur démarche d'apprentissage et il est important de créer des conditions qui favorisent l'engagement des divers acteurs du système.

Les professionnels non enseignants doivent être considérés comme des partenaires indispensables et leur rôle, au sein de l'équipe-école, doit être redéfini afin de tirer le meilleur parti de leur expertise et de leur apport.

Mais c'est aux directeurs et directrices des écoles qu'incombe la responsabilité de favoriser l'exercice d'un professionnalisme collectif aussi bien qu'individuel par des encadrements pédagogiques et administratifs qui laissent place à un exercice autonome et responsable de la profession (diversification de la tâche, émergence de modèles nouveaux, gestion participative, temps et lieux de concertation, etc.). Le défi à relever par les directions est de taille : assumer le pilotage de l'implantation de la réforme et l'harmoniser avec les plans de réussite et les projets éducatifs. Il paraît important d'insister ici sur la nécessité d'en tenir compte dans la vision que l'on se fait de l'accompagnement.

J'ajouterai, sans insister sur cet aspect, qu'il est nécessaire de reconnaître la responsabilité et le rôle des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, et de solliciter au maximum leur participation. La relation entre le personnel enseignant, les professionnels non enseignants, les parents et la communauté environnante doit reposer sur une collaboration à l'atteinte de visées communes. On devine ici encore les conséquences d'une telle orientation pour l'accompagnement.

2. L'accompagnement et la réforme : pour l'établissement d'une communauté d'apprentissage

J'en arrive maintenant au deuxième concept de mon propos, l'accompagnement. Je débiterai par un extrait de l'ouvrage de Lafortune et Deaudelin (2001, p. 199). On peut y lire :

L'accompagnement socioconstructiviste renvoie donc au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances ; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée.

Accompagner, c'est donc cheminer avec cette personne, évoluer avec elle et, en conséquence, se transformer avec elle. Cela implique aussi que l'on puisse s'appuyer mutuellement pour trouver ensemble des solutions lorsque des obstacles se présentent, sans exclure totalement non plus qu'une personne puisse agir comme guide et comme soutien pour l'autre.

On comprend que la notion d'accompagnement doit avoir présence, dans le contexte de la réforme, sur celles de formation et de perfectionnement, selon la logique du changement de paradigme qui sous-tend cette notion : le passage de l'enseignement à l'apprentissage. Cela signifie, lorsque l'on parle de réforme, passer du décret à la coconstruction. Si accompagner, c'est cheminer avec quelqu'un, comment parler de l'accompagnement sans parler de la construction commune d'une réalité encore en devenir ?

Le défi commun que nous avons à relever est donc de faire en sorte que chacun des acteurs du système trouve dans la réforme une occasion d'engagement, de satisfaction et de renouvellement. Que chacun, en somme, ait conscience de participer à l'édification de ce qui deviendra la réforme, plutôt que de subir un changement décrété d'en haut.

En relisant le rapport Parent, à l'origine de la dernière grande réforme en éducation, on peut retrouver plusieurs idées toujours vivantes dans la présente réforme, à cette différence près, cependant, qu'on s'appuyait dans les années 1960 sur une vision technocratique du changement. Or, le changement ne se décrète pas ; il s'édifie peu à

peu, pas à pas, et ce sont les personnes qui en sont les artisans. Une réforme ne prend forme que si elle se vit à travers ceux qui l'actualisent.

L'un des fondements de la présente réforme consiste précisément à s'appuyer sur les forces vives des acteurs, sur leurs acquis, pour développer leurs compétences. Plutôt que d'imposer le changement du haut vers le bas, on s'associe pour faire évoluer et pour évoluer. Cela s'applique aux élèves, que l'on vise à responsabiliser pour qu'ils construisent leurs apprentissages et qu'ils soient accompagnés dans cette construction, et cela s'applique à tous les autres paliers du système.

2.1. L'accompagnement : pour quoi ? pour qui ?

S'il est vrai que les enseignants et enseignantes se situent en première ligne et que ce sont eux qui sont le plus directement sollicités par les changements qu'appelle le renouvellement du curriculum et du programme de formation, il n'en demeure pas moins qu'ils ne pourront à eux seuls transformer la classe ou l'école. Il ne suffit pas de faire appel à leur compétence professionnelle, à leur autonomie ou à leur créativité. Encore faut-il leur permettre d'acquérir ces compétences dans un contexte de collaboration et de concertation. Aussi est-ce dans une perspective de coconstruction qu'il faut situer l'accompagnement : coconstruction avec les pairs, coconstruction avec l'ensemble de l'équipe-école, coconstruction avec les personnes accompagnatrices elles-mêmes.

2.2. Quatre principes pour guider l'action commune

De ces considérations sur l'accompagnement je dégage quatre principes qui devraient guider notre action commune :

1. l'accompagnement se fonde sur les principes mêmes de la réforme ;
2. l'accompagnement s'adresse à tous les acteurs et tient compte des défis que chacun doit relever ;
3. l'accompagnement prend diverses formes selon les besoins ;
4. l'accompagnement s'inscrit dans le temps.

2.2.1. *L'accompagnement se fonde sur les principes mêmes de la réforme*

D'abord, il faut miser sur la compétence et l'autonomie professionnelles des enseignants et enseignantes, les considérer comme les premiers agents de leur développement professionnel, comme des personnes compétentes qui disposent de ressources internes et externes pour s'approprier le programme de formation et en assurer la mise en œuvre.

Il faut reconnaître aussi le caractère progressif et continu du développement de la compétence professionnelle. Tout enseignant ou toute enseignante possède un bagage de connaissances, d'expériences et de pratiques qu'il ou elle a développées tout au long de l'exercice de sa profession. Aussi l'accompagnement doit-il prendre appui sur les acquis des enseignants et des enseignantes, sur leur expérience, pour amener ces derniers à prendre une distance critique à l'égard de leur pratique et de leurs croyances ainsi qu'à recadrer et à adapter celles-ci aux nouvelles exigences du curriculum, au lieu de les rejeter comme entièrement inadéquates. En somme, il faut aborder le personnel enseignant comme on lui demande d'aborder les élèves.

L'accompagnateur, ou l'accompagnatrice, ne peut se placer dans le rôle de la personne qui sait qu'elle n'a rien à recevoir et tout à donner. Il doit plutôt adopter la posture de celui qui reçoit et qui s'enrichit également. Il faut qu'il soit même en mesure de donner, à partir de ce qu'il reçoit.

Il ne s'agit donc ni d'une façon de faire hautement hiérarchique, ni d'un nivellement par le bas, mais d'une conception renouvelée du développement du savoir professionnel. Sans doute la démarche ne paraîtra-t-elle pas nouvelle aux professeurs des facultés et départements d'éducation, puisqu'il s'agit de l'approche réflexive dont on parle depuis nombre d'années dans le contexte de la formation initiale, particulièrement dans celui de la formation pratique. Cette même approche a aussi inspiré certains modèles de formation continue ainsi que de nombreuses recherches collaboratives, dont plusieurs professeurs-chercheurs sont des adeptes. Il ne me paraît pas inutile de revenir ici à la démarche, puisqu'elle revêt une importance toute particulière dans le contexte de l'accompagnement.

2.2.2. L'accompagnement s'adresse à tous les acteurs et tient compte des défis que chacun doit relever

L'accompagnement des enseignants et enseignantes en exercice ne peut se concevoir sans la prise en compte des besoins de tous les acteurs, en commençant par les directions d'école. Certes, les enseignants et les enseignantes sont en première ligne, mais chacun des partenaires a un rôle essentiel à jouer. Aussi me paraît-il risqué d'aborder les défis et les enjeux de l'accompagnement dans le contexte de la réforme en me limitant à leurs seuls besoins. Tous sont interpellés et tous doivent revoir leur rôle. Tous ont besoin d'être accompagnés dans cette révision. C'est à cette condition seulement que le changement souhaité pourra s'opérer.

J'ajouterai que l'accompagnement ne peut concerner les individus seuls. La mise en œuvre du programme de formation s'appuie sur la collégialité. Les enseignants et enseignantes sont appelés à transformer graduellement leurs pratiques avec l'aide des autres. Ils peuvent apprendre de leurs collègues, mais ils apprennent aussi de leurs élèves, des parents, etc., et leur compétence est étroitement liée à leur capacité d'entrer en relation et d'interagir avec les divers partenaires dans la formation de l'élève, à commencer par l'élève lui-même. Les changements proposés exigent une plus grande collaboration des divers intervenants scolaires, qui doivent désormais travailler collectivement à un projet commun. L'accompagnement doit donc inscrire les pratiques dans une nouvelle « culture professionnelle » en s'adressant à l'ensemble de l'équipe-école en tant qu'équipe. Il faut cependant viser un juste équilibre entre deux pôles : le soutien aux individus et le soutien aux équipes, puisque chacun est responsable individuellement de la mise en œuvre des nouvelles orientations et du nouveau programme, mais ne peut y arriver qu'avec le soutien des autres. Chacun a la responsabilité individuelle de participer à l'entreprise collective.

2.2.3. L'accompagnement prend diverses formes selon les besoins

Miser sur l'autonomie et sur la responsabilité de chacun, c'est accepter la différence. C'est aussi l'encourager. Car c'est dans la diversification que l'on trouvera une partie des réponses aux contradictions auxquelles l'école doit faire face : diversification des cheminements, diversification des pratiques pédagogiques, ainsi que diversification des tâches, des structures et des aménagements. Si le

principe de diversification s'applique aux élèves, il est également valable pour les formateurs, les accompagnateurs, et j'ajouterais aussi les organisations. Perçue sous cet angle, la réforme est l'affaire de chaque milieu. C'est dans l'appropriation qu'en fera chaque école que la réforme surgira et trouvera son sens. Comment comprendre autrement le changement de paradigme qui la sous-tend, le passage de l'enseignement à l'apprentissage ? Mettre en œuvre une réforme dans une perspective constructiviste, n'est-ce pas fournir à ses artisans les outils nécessaires pour leur permettre de se l'approprier, certes, mais aussi de l'adapter à leurs besoins particuliers ?

2.2.4. L'accompagnement s'inscrit dans le temps

L'accompagnement doit répondre à des besoins à court, à moyen et à long terme. Il ne s'agit pas d'interventions ponctuelles, mais d'un cheminement qui ne peut porter ses fruits ou atteindre son but qu'après un long parcours. On l'a dit, on le répète et il faut le redire : la compétence n'est jamais acquise une fois pour toutes, elle se développe dans le temps, elle se construit à partir des acquis et à travers la pratique. Il faut donc miser sur le développement professionnel de chaque enseignant, de chaque enseignante, l'inviter à inscrire sa pratique dans une dynamique de changement et à reconnaître l'intérêt de se transformer soi-même, comme professionnel, dans l'évolution de ses propres pratiques.

Tout en reconnaissant que c'est à chaque enseignant et enseignante qu'il appartient de mettre en œuvre les moyens lui permettant de développer ses propres compétences, il est nécessaire de lui en donner les moyens, individuellement et collectivement. Et, parmi ces moyens, l'échange et la collaboration avec des collègues, la réflexion critique sur ses pratiques, l'expérimentation et la recherche doivent être privilégiés.

Enfin, quand je dis que l'accompagnement s'inscrit dans le temps, je ne pense pas seulement à l'accompagnement des enseignants et enseignantes en exercice ; je pense aussi et surtout à l'accompagnement de la réforme dans son ensemble. La nouvelle perspective curriculaire devrait en conséquence entraîner une nouvelle perspective de formation initiale, de formation continue et de recherche collaborative.

3. Un défi commun : la transformation de l'école en organisation apprenante

Le changement est un long processus d'appropriation et de transformation. C'est un voyage dans lequel on ne s'engage pas seul. C'est une entreprise collective qui suppose de la part de chacun une adhésion aux objectifs poursuivis et une conscience claire des enjeux. Cela suppose aussi que chacun accepte de remettre en question sa façon de voir et de faire, qu'il accepte aussi, et je dirais même surtout, que sa propre vision évolue au contact de celle des autres.

C'est précisément sur la responsabilisation, l'autonomie et le dynamisme de chacun des acteurs, en commençant par l'élève, que s'appuie la réforme. Celle-ci mise également sur la collaboration de tous, en classe et en dehors de la classe. En cela elle exige et favorise l'émergence d'un professionnalisme collectif.

La conjoncture est donc particulièrement favorable pour opérer un virage et mettre en place les assises susceptibles de transformer l'école en une véritable communauté d'apprentissage, capable de répondre aux défis qui se présentent à elle et de répondre aux attentes contradictoires d'une société lui demandant à la fois de transmettre les savoirs et les valeurs qui la fondent, de combler ses lacunes et d'être un agent de changement.

Pour créer une telle communauté du savoir, trois conditions préalables sont nécessaires :

1. Que tous les acteurs y adhèrent, c'est-à-dire la comprennent, l'acceptent, en mesurent les conséquences à court et à long terme (comment se mobiliser autour d'un projet dont on ne se sent pas partie prenante ?) ;
2. Que tous les acteurs se sentent concernés ;
3. Que tous les acteurs perçoivent leur rôle en relation avec celui des autres, dans une perspective de complémentarité et de synergie.

Quand je parle de tous les acteurs, je fais référence tant aux institutions qu'aux individus. J'inclus évidemment le ministère de l'Éducation, qui doit adapter la façon dont il assume sa responsabilité de pilotage du système et l'inscrire dans un contexte de partenariat. J'inclus également les universités, qui doivent se sentir interpellées par la réforme et prendre conscience du rôle clé qu'elles peuvent jouer pour contribuer à l'évolution du système éducatif.

4. Le rôle des universités

J'ai surtout traité jusqu'à maintenant de nos défis et de nos enjeux communs. J'aimerais terminer par quelques réflexions sur ce que je perçois pour le monde universitaire, pour l'université comme institution et pour les personnes qui y travaillent. Le principal défi des universités, celui autour duquel s'articulent tous les autres, c'est d'être à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de la réforme, d'y adhérer et de se sentir interpellé, mais aussi de conserver la distance critique indispensable pour la soutenir et contribuer à son adaptation continue. Cela dit, j'entrevois sept défis particuliers que je me contenterai d'évoquer, laissant aux universitaires le soin d'approfondir les questions qu'ils soulèvent.

a) S'approprier la réforme veut dire :

- viser une appropriation qui ne se limite pas au programme de formation, mais touche l'ensemble de la réforme curriculaire ;
- développer une conscience claire des défis et des enjeux de la réforme pour soi, pour son institution, pour les acteurs du système.

b) Se reconnaître comme un partenaire à part entière, se sentir interpellé et s'engager signifie :

- connaître et comprendre la réforme de l'intérieur, non seulement dans ses fondements ou ses orientations, mais dans son actualisation, en saisir les enjeux pour les divers acteurs, partager avec eux les interrogations, franchir avec eux les obstacles et inventer avec eux les solutions. Cela veut aussi dire accepter de voir son regard transformé au cours de ce voyage ;
- reconnaître l'expertise du praticien ou de la praticienne et enrichir sa propre expertise à son contact ;
- définir les besoins de concertation avec les partenaires (formation initiale et continue, stages de formation des enseignants, recherche collaborative) ;
- inventer des modèles différents, en fonction des contextes et des acteurs (parcours différenciés, comme pour les élèves) ;
- concilier recherche et formation (nécessité d'une reconnaissance de la recherche en collaboration par l'université et les organismes subventionnaires).

- c) Modifier la perception de son rôle, accepter d'être déstabilisé, c'est accepter le fait que l'accompagnement suscite des transformations chez les personnes accompagnatrices elles-mêmes.
- d) Collaborer au sein même de l'université avec des collègues de disciplines différentes veut dire opérer au sein même des universités le décloisonnement disciplinaire, la transversalité.
- e) Concilier les exigences propres au milieu universitaire (carrière) et celles de la collaboration avec le milieu scolaire consiste à harmoniser les exigences des milieux universitaires et scolaires et à en tenir compte pour maximiser les effets de l'accompagnement chez les deux partenaires.
- f) Maintenir sa distance critique veut dire :
 - exercer pleinement son rôle d'expert-conseil auprès de chacun des acteurs du système, alimenter la réflexion, guider ceux qui sont dans l'action ;
 - conserver une distance suffisante pour poser sur les problèmes un regard neuf, critique et créateur.
- g) Maintenir son engagement dans le temps consiste à faire en sorte que des changements s'opèrent et s'installent dans le temps et dans la durée.

5. Des enjeux liés à la mission des universités

Au chapitre des enjeux liés à la mission des universités, je distinguerai ceux qui touchent quatre éléments : 1) la formation initiale, 2) la formation continue, 3) la recherche collaborative et 4) la régulation du système.

5.1. Formation initiale

Pour s'inscrire dans la foulée de la réforme, les universités sont appelées, en matière de formation initiale, à préparer des agents de changement actifs dont la formation à caractère professionnel profitera aux élèves du Québec. À cet égard, il convient de souligner que les universités ont revu, comme suite à la publication du document portant sur les orientations ministérielles relatives à la formation des maîtres, leurs programmes de formation à l'enseignement. Plusieurs de ces programmes sont agréés ou en voie de l'être. Le défi qui se

pose maintenant réside dans l'actualisation de ces programmes avec tout ce que cela suppose sur le plan des transformations des approches et des façons de faire au sein même des universités.

Par ailleurs, l'introduction progressive de la réforme a déjà donné lieu à de nombreuses collaborations entre le milieu scolaire et les universités, ce qui est de bon augure. En effet, ce partenariat suscite des initiatives quant à de nouvelles formes d'accompagnement susceptibles de mieux répondre aux besoins de formation du personnel enseignant.

5.2 Formation continue

Les universités veulent se faire reconnaître comme de réels partenaires dans ce domaine. S'il est vrai que la formation continue est une dimension de l'activité enseignante qu'il faut distinguer du perfectionnement ou de la mise à jour ponctuelle des connaissances, il est souhaitable que l'on favorise de plus en plus une valorisation des compétences professionnelles du personnel scolaire.

On constate que la formation continue créditée est de moins en moins suivie. Les universités, bien qu'elles veuillent conserver une formule créditée fondamentale plutôt que ponctuelle, explorent actuellement des formules qu'elles souhaitent mieux adaptées aux besoins tout en restant garantes du développement et de la recherche dont elles se font les porte-parole. C'est donc en ce sens que travaillent les membres de la table de concertation MEQ – universités.

De même, la volonté exprimée par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et le Ministère de procéder par ajustements progressifs des programmes de formation est un facteur qui permet de respecter à la fois le rythme du réseau scolaire et celui des universités.

5.3. Recherche collaborative

La recherche collaborative, en plus de produire de nouveaux savoirs pouvant contribuer à la transformation en profondeur de l'entreprise éducative, permet de développer l'expertise des praticiens et des théoriciens.

La refonte du curriculum porte en elle son lot d'inconnues. Il faut donc miser de façon plus systématique sur la recherche et l'expérimentation pour appuyer les efforts d'innovation et pour trouver des

réponses valables et durables à des problèmes nouveaux. Il est important que ces réponses touchent à la fois les contenus et les aménagements de la formation, les méthodes d'enseignement, les moyens didactiques, les structures et l'organisation scolaire.

5.4. Régulation du système

Une véritable réforme du système d'éducation est impossible sans que les universités jouent leur rôle, par la recherche d'abord, mais aussi en exerçant leur fonction critique de façon constructive. Contribuer à faire avancer la réforme, c'est avoir un regard prospectif.

■ Conclusion

Les changements profonds apportés par la réforme ne peuvent s'opérer sans un partage des responsabilités et une contribution significative de l'ensemble des ressources. Un proverbe africain nous rappelle qu'« il faut tout un village pour élever un enfant ». Au-delà des intervenants scolaires, autant le milieu universitaire que le ministère de l'Éducation ont un rôle important à jouer pour faire de cette réforme un succès en favorisant la réussite du plus grand nombre de jeunes.

En ce qui a trait au milieu universitaire, je souligne les défis que j'ai abordés précédemment et qui touchent la formation initiale, la formation continue, la recherche collaborative et la régulation du système, qui sont autant d'exemples d'accompagnement du système d'éducation. Le ministère de l'Éducation est engagé pour sa part dans une démarche de changement qui l'amène à modifier son rôle de pilote du système éducatif. Concrètement, le Ministère vise à :

- accroître son association avec les partenaires, notamment avec les universités, pour les associer plus étroitement à la conception et à la mise en œuvre de la réforme. À cet égard, le Ministère a entrepris, à l'automne 2002, une démarche de validation du programme de formation du premier cycle du secondaire auprès de ses principaux partenaires, dont les universités.
- intensifier son rôle de facilitateur entre le monde de la recherche et de la formation universitaire et celui de la pratique pour assurer la mise en application de la théorie et l'accompagnement du milieu scolaire, de même que l'actualisation des retombées

de la recherche. À cet effet, nombre d'universitaires sont engagés dans des milieux scolaires pour soutenir et accompagner la réforme. Un exemple en ce sens est le travail effectué en collaboration en vue de mettre en place de nouvelles orientations pour la formation pratique des futurs enseignants et enseignantes.

- accentuer les interventions d'encouragement à la recherche collaborative. Un exemple intéressant d'initiative en ce sens mérite d'être signalé. Il s'agit d'un programme de recherche sur la persévérance et la réussite éducative auquel sont associés le ministère de l'Éducation et le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

La réforme constitue un défi stimulant pour l'ensemble des partenaires. L'engagement et la contribution de chacun à la mesure de sa mission respective devraient permettre au Québec de conserver sa posture de chef de file en matière d'éducation et d'offrir ce qu'il y a de mieux à chaque élève. Déjà, le programme de formation qui a été préparé pour le préscolaire et le primaire suscite l'intérêt de nombreux pays où l'on constate que le Québec a su bien intégrer plusieurs des concepts éducatifs modernes qui circulent depuis peu dans le monde.

Je fais appel à la collaboration de tous pour réaliser solidairement la réforme du curriculum dans chaque milieu et ainsi favoriser la réussite du plus grand nombre.

Bibliographie

LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2001). *L'École de demain : quel avenir pour nos écoles ?*, Paris, OCDE.

ROBERT, P. (1994). *Le Nouveau Petit Robert*, Paris, Le Robert.



Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques

La perspective du changement en éducation

Arthur Gélinas
Université du Québec à Rimouski
artcol7@yahoo.com

Toute personne qui veut accompagner des praticiens dans leur démarche de renouvellement des pratiques a des positions à clarifier et des choix à faire. Elle doit savoir quel rôle elle veut jouer, quel type de situation de changement est en cause, quel type d'agent de changement elle désire être et quel type de changement elle souhaite susciter. Ses réponses influenceront les choix stratégiques en matière de gestion du changement. Selon les choix effectués, les résultats seront fort différents.

J'aimerais contribuer par ce texte à la réflexion sur le rôle d'accompagnateur en renouvellement de pratiques. Je me propose d'explicitier ma pensée relativement à des expériences de pratiques d'accompagnement et d'objectivation qui débouchent sur un cadre conceptuel de référence. Toute ma réflexion se situe dans une perspective selon laquelle je considère qu'agir dans le renouvellement de pratiques est une action de changement. De ce point de vue, le cadre de référence que je présente ici s'inscrit dans les conceptions mêmes du changement.

1. Les différentes conceptions de la fonction d'accompagnement

« Ce qui est permanent, c'est le changement ! »

D'entrée de jeu, il est utile de se demander ce que fait un accompagnateur. Quelle est la nature de ce métier ?... Où loge-t-il ? Plus spécifiquement, que fait un accompagnateur en matière de renouvellement des pratiques ?

Il me semble que trois grandes conceptions de la fonction d'accompagnateur peuvent résumer l'ensemble des approches observables. Ces conceptions faisant image, et voici trois métaphores qui sont porteuses de sens sur des manières différentes d'être accompagnateur :

Le motivateur ... il fouette les troupes, les fait accélérer (Vite en avant !)

Comme motivateur, on peut vouloir accélérer le processus de renouvellement de pratiques chez des acteurs, ce qui renvoie à l'image de « fouetter les acteurs » dans leur progression vers un but ou une réforme. Il faut alors, comme accompagnateur, avoir des

habiletés de motivateur, de stimulateur. Dans ce rôle, l'accompagnateur porte l'intention de changement, alors que les autres, les acteurs visés par les changements, sont les porteurs des actions à mettre en œuvre.

L'entraîneur ... il attire les troupes à sa suite (Suivez-moi !)

Comme entraîneur, on peut vouloir orienter le renouvellement des pratiques en montrant l'exemple. Il y a un modèle à suivre ! L'accompagnateur incite, entraîne les autres acteurs à le suivre et à faire comme lui (ou à suivre le modèle proposé). Il est alors porteur de la bonne pratique et les autres sont porteurs de pratiques à transformer.

Le facilitateur ... il soutient les troupes (Je peux vous aider !)

Enfin, comme facilitateur, on peut vouloir soutenir le renouvellement des pratiques. L'accompagnateur se perçoit alors comme un agent de changement capable de faire des choix stratégiques pour aider les autres acteurs à réaliser une transformation de leurs pratiques. C'est de cet accompagnateur du « troisième type » qu'il sera question dans ce chapitre.

2. Les types de renouvellement des pratiques

« Plus ça change, plus c'est pareil. »

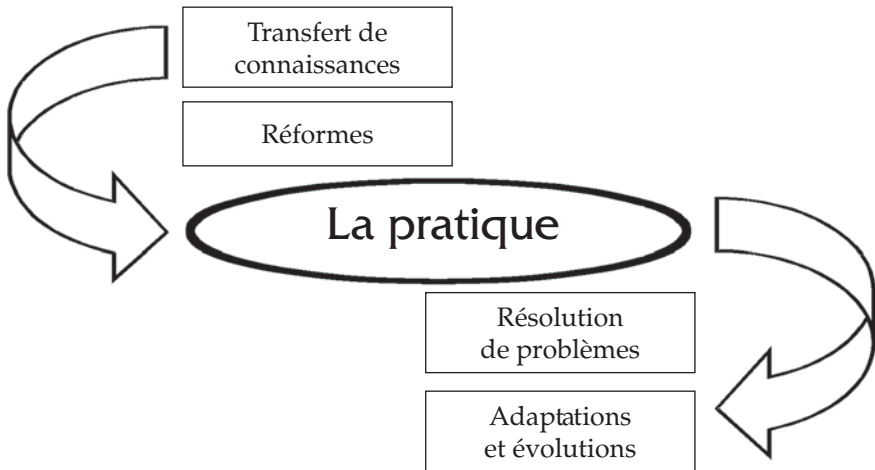
Ces métaphores illustrent bien que le renouvellement des pratiques peut être vu comme une situation de changement. En effet, dans le monde de l'éducation, ce qu'il est convenu d'appeler les renouvellements de pratiques correspond souvent à des objets de changement qui présentent une grande difficulté de réalisation. Changer une pratique, pour un enseignant, n'est pas réductible à une transformation personnelle de façon de faire dans sa classe. C'est bien plus une occasion de modification qui touche les croyances, les valeurs, les compétences, l'image de soi comme expert en enseignement et ailleurs. De plus, les changements dans les pratiques influent souvent largement sur la culture des organisations scolaires, soit dans leur dynamique interne, soit dans leur rapport à l'environnement. Les changements dans les pratiques ont ainsi une portée collective non négligeable.

Le renouvellement des pratiques s'observe le plus fréquemment dans quatre situations : transfert des connaissances, réforme, résolution de problèmes et transformations adaptatives et évolutives. Les

deux premières situations trouvent leur origine en dehors de la pratique immédiate de l'intervenant, tandis que les deux autres viennent directement de sa pratique.

Les situations de transfert des connaissances font appel à un changement dans les pratiques que l'on s'attend à voir se produire après un perfectionnement ou de la formation continue. Il s'agit ici de transfert de connaissances ou d'habiletés dans des compétences liées à des pratiques spécifiques. La plupart des agents de formation souhaitent soutenir de telles transformations de pratiques, mais il faut bien comprendre qu'il s'agit là d'un espoir un peu utopique. La littérature (Boucher et L'Hostie, 1997) sur les transferts de connaissances montre clairement que le transfert doit être culturellement intégré dans les organisations pour pouvoir se réaliser. Dès lors, l'accompagnement nécessite un partenariat soutenu entre formateurs, gestionnaires et équipes-école.

FIGURE 1
Les situations de renouvellement des pratiques



Dans les situations de réforme, la problématique de l'accompagnement des transformations de pratiques se manifeste différemment. Bien que la réforme puisse être une réponse à des intentions d'orientation de système, elle n'est pas toujours accompagnée d'une adhésion totale aux transformations de pratiques qu'elle suscite. Dans les systèmes scolaires, même si les réformes, les décrets et autres

injonctions de transformation sont ancrés dans des forums nationaux ou dans des tables de travail axées sur la participation, ils nécessitent des stratégies de soutien à leur implantation. Ce soutien se traduit par des accompagnements diversifiés et concertés, ces accompagnements s'inscrivent dans ce que je qualifie de stratégie d'« innovation » et de changement planifié (Gélinas et Fortin, 1996). J'y reviendrai.

Les situations de résolution de problèmes sont habituellement des occasions de réagir à des problèmes circonstanciés par la mise en place de pratiques nouvelles. Par exemple, dans une situation de difficultés d'apprentissage ou encore de problèmes d'indiscipline, une réaction peut être de chercher une nouvelle pratique pédagogique. Dès lors, le changement se fait en réaction à une situation considérée comme problématique. Il s'agit donc d'un changement ponctuel qui répond à une motivation extrinsèque. L'accompagnement à ce type de transformation est avant tout de l'ordre de l'expertise-conseil et il est pratiqué la plupart du temps par les directions d'école ou des conseillers présents dans l'entourage immédiat des enseignants.

Enfin, le quatrième type de transformation de pratiques est de nature proactive. Il s'agit dans ce cas de transformations associées aux apprentissages expérientiels continus qui accompagnent toute pratique professionnelle. Ces transformations ne sont pas de nature réactive, ne répondant pas uniquement à des situations problématiques. Elles sont liées à un savoir-faire personnel qui se développe au fil des analyses réflexives de pratiques et à la créativité qui en émerge. Accompagner ce type de transformation nécessite une centration sur les processus réflexifs et une médiation constante de la pertinence de nouveaux savoirs. Ces accompagnements s'inscrivent dans ce que je qualifie de stratégie d'« énovation » et de changement émergent (Gélinas et Fortin, 1996).

Il ne suffit pas de penser la réforme ; il faut accompagner et soutenir sa mise en œuvre. Ce soutien excède en outre largement l'effort stratégique de diminution des résistances au changement. L'accompagnement implique une conception stratégique qui dépasse la nature du changement en soi et qui se centre sur les processus de transformation. Ces différentes façons d'accompagner la transformation des pratiques pédagogiques peuvent être mieux comprises en se tournant vers des conceptions du changement, entre une vision « innovative » basée sur les objets de changement et une vision « énovative » basée sur les processus de changement.

3. Innover ou énover

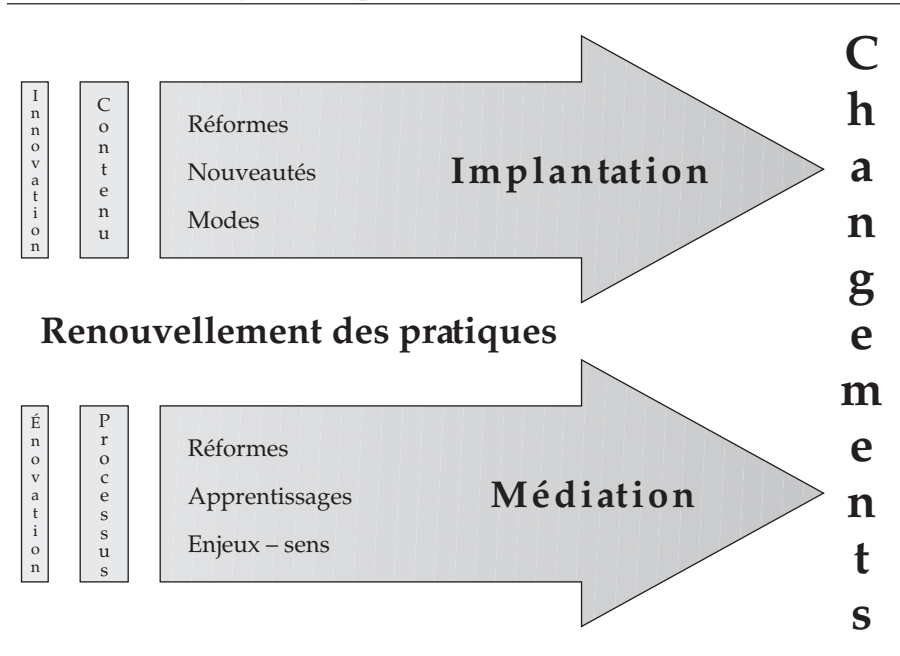
« Vaut mieux penser le changement que changer le pansement. »

Lorsqu'on se centre sur un changement à partir des objets sur lesquels ce changement porte ou à partir de son contenu, on aborde celui-ci à l'intérieur d'une analyse des contenus spécifiques. Ce qui retient l'attention de l'analyste, c'est l'objet de changement : qu'est-ce qui change ou qu'est-ce qui doit changer ? Par exemple, dans le cadre d'une réforme scolaire, quels sont les contenus de changement relatifs aux pratiques pédagogiques que porte la réforme ? Dans cette vision du changement, on va reconnaître des injonctions de transformation de pratiques ou de systèmes. Ces modifications constituent les contenus explicités dans des lois, des règlements, des programmes, etc. Une réforme scolaire, par son adoption habituellement gouvernementale, constitue une volonté de changement conçue par des acteurs qui sont ailleurs que sur les lieux mêmes de la pratique que l'on souhaite transformer. La réforme, indépendamment de sa légitimité politique, de son intérêt social et de sa qualité scientifique, constitue souvent un défi majeur, car elle implique des transformations de pratiques chez des milliers d'acteurs visés. Dans cette vision, la qualité d'une réforme dépendra de la rigueur et de la précision du plan ; la préoccupation des détails doit être grande et montrer une cohérence certaine. Les plus convaincus de la qualité du plan croient que plus le plan est réalisable et précis, plus les gens vont y adhérer. Or, adhérer signifie changer ! Cette façon de voir consiste en une centralisation de la conception des changements et, dès lors, laisse peu de place à une réflexion créatrice dans les lieux de l'implantation. Trois types d'acteurs sont concernés : les concepteurs, les exécutants et les accompagnateurs. Les exécutants n'ont rien à concevoir et les concepteurs n'ont rien à exécuter. Les accompagnateurs sont des acteurs au service des concepteurs. Ils devront amener les exécutants à réaliser le plan. Plusieurs systèmes scolaires ont qualifié les accompagnateurs d'animateurs pédagogiques, du fait qu'ils donnent « âme » aux pratiques en accord avec le plan. Dès lors, accompagner c'est vanter les mérites du plan, c'est convaincre les exécutants de son bien-fondé opérationnel et s'assurer que peu de résistance se manifeste à l'égard du changement attendu. Accompagner l'implantation d'une réforme peut donc devenir un rôle de transmetteur d'injonctions. Dans cette vision du changement, c'est l'accompagnateur qui est le porteur de

l'innovation. Ses outils vont se spécifier dans un contexte de stratégie de changement planifié que l'on associe à la dynamique de l'innovation. L'accompagnateur se centre sur le remplacement de pratiques.

Lorsque le changement est perçu avant tout comme un processus, la situation de changement ou les objets à modifier sont vus comme une occasion de soutenir un processus de transformation. Le questionnement s'oriente vers une dynamique de médiation. L'agent de changement ou l'accompagnateur de l'innovation centrera son action sur la médiation entre des intentions de changement et les transformations émergentes d'actions. Les opérateurs deviennent ainsi des concepteurs d'actions. Le travail de médiation de l'accompagnateur ne repose pas sur ses expertises de contenu, mais sur sa compétence à faire émerger des pratiques nouvelles ou à conforter délibérément des pratiques actuelles. L'accompagnateur anime un processus continu de délibération avec les praticiens, il anime une médiation de sens et de pertinence entre les intentions du changement et les actions souhaitables et réalisables. Il se centre sur les adaptations évolutives des pratiques.

FIGURE 2
Agent d'implantation ou médiateur?



Dès lors, deux grands cadres stratégiques s'offrent à l'accompagnateur : la stratégie d'implantation dans une perspective d'innovation et la stratégie de médiation dans une perspective d'énovation.

Accompagner l'implantation signifie avant tout cerner la nature des transformations par une mise en relation des « devrait » (constitués de l'ensemble des transformations souhaitées pour un renouvellement de pratiques) avec les « est » (constitués d'une description de l'état actuel des pratiques à renouveler). C'est à partir des écarts entre ces « est » et ces « devrait » que l'accompagnateur trace les étapes d'un travail de transformation et estime les risques de résistance aux changements. Parmi les activités utilisées par l'accompagnateur, on retrouve les formations, les ateliers de pratiques, la fonction de conseil par des pairs, etc. Afin de réduire au minimum les manifestations de résistance au changement, l'accompagnateur peut faire appel à des activités de consultation, d'incitation, de mobilisation qui vont nécessiter un exercice important de pouvoir institutionnel. Il s'agit ici, avant tout, de faire partager par les acteurs une vision commune des renouvellements des pratiques à implanter. Par exemple, dans un système scolaire où un décret stipule que les enfants ne peuvent plus redoubler une classe pendant leur primaire, l'accompagnateur devra s'assurer d'amener tous les enseignants à ne plus pratiquer le redoublement. Il devra alors les convaincre du bien-fondé du décret et les amener à ajuster et à adapter leurs pratiques en conséquence. Il pourra, par exemple, proposer une formation sur la pédagogie différenciée ou individualisée qui prend en compte que « tout enfant est capable de réussir si on lui donne les moyens ».

Accompagner la médiation amène l'accompagnateur à considérer que tout renouvellement des pratiques relève d'un travail de mise en relation entre différentes visions du monde, celles portées par les acteurs concernés par les pratiques et celles portées par les systèmes (politique, administratif et conceptuel). Dès lors, la médiation est résolument constructiviste. Elle s'intéresse aux constructions de sens et veut les rendre explicites pour le médiateur et pour les acteurs. Toutes les formes d'action permettant de faire émerger des renouvellements de pratiques seront ancrées dans des rapports entre les visions et les enjeux des acteurs. La médiation est centrée sur le processus d'explicitation de ces visions et de ces enjeux, et sur la délibération soutenant la prise de décision d'une transformation. Par exemple, lorsqu'un système politique établit, dans un décret, qu'aucun enfant ne pourra dorénavant redoubler une année scolaire,

la médiation de sens implique non seulement un regard sur la contrainte administrative que ce décret comporte, mais aussi et surtout une explicitation des enjeux et des visions de la situation de l'enfant qui éprouve des difficultés sur le plan pédagogique. L'accompagnateur aide alors les acteurs concernés, par exemple les enseignants et leur direction, à exprimer clairement leurs constructions de sens qui sous-tendent le travail de décision d'action. Les décisions d'action sont les objets de transformation émergeant du travail de médiation. Concrètement, il s'agira pour ces acteurs de se poser la question suivante : si maintenant nous ne faisons plus redoubler un élève, comment pouvons-nous composer dans notre contexte d'enseignement avec la problématique d'apprentissage concernant cet enfant ?

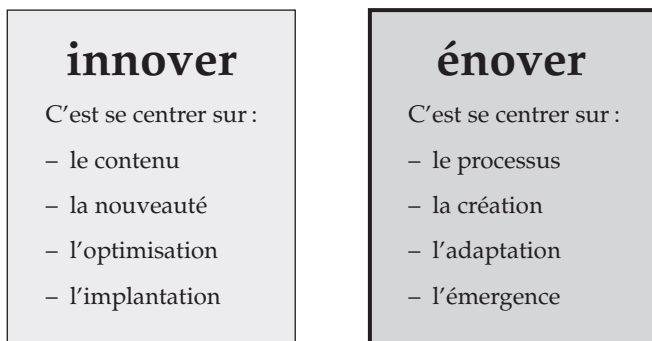
Comment nous assurer que nous choisissons la bonne stratégie ? En d'autres termes, comment pouvons-nous « bien » nous brancher ? Nos expériences nous font croire que les situations de renouvellement de pratiques portant sur des problématiques aux enjeux multiples et diversifiés, sur des situations impliquant des changements culturels ou sur des objets multisens ont avantage à être traités par une stratégie d'énovation et de médiation.

Il est donc possible de différencier l'innovation de l'énovation. Innover, c'est « introduire un changement dans les pratiques actuelles des enseignants ». Énover, c'est « faire ressortir un changement des pratiques actuelles ». L'innovation est centrée sur le contenu du changement et sur la nouveauté de ce dernier. Ce que l'on veut faire entrer dans les pratiques est perçu comme une optimisation de celles-ci. Enfin, l'innovation prend stratégiquement appui sur des opérations soutenant l'implantation d'un changement spécifique. L'énovation, pour sa part, est centrée sur le processus d'émergence basé sur la création de sens et concevant le changement comme un soutien à l'adaptation des pratiques.

Lorsqu'on adhère à des stratégies d'innovation (changement planifié), la nature même du changement à effectuer se base sur une conviction de la pertinence de celui-ci pour les milieux scolaires ainsi que de la faisabilité de son implantation. Le danger réside souvent dans la quantité d'objets de transformation que comporte une réforme. Être centré sur le contenu peut aussi s'opérationnaliser par une analyse des objets spécifiques qu'un contenu de réforme peut proposer. Un bon stratège du changement planifié doit procéder à ce genre d'analyse. Par exemple, dans l'ensemble des propositions de changement liées à une réforme comme celle qui est en cours au Québec, pouvons-

nous actuellement relever tous les objets de transformation, directs et indirects, des pratiques pédagogiques des enseignants liées au plan proposé par la réforme ? Est-il possible d'accompagner un changement de bulletin sans remettre en question les pratiques évaluatives des enseignants ? Peut-on changer un programme sans prendre en compte en même temps le régime pédagogique en vigueur et le projet d'établissement de l'école ? Peut-on établir un nouveau partenariat avec les parents sans tenir compte des pratiques d'interaction entre l'enseignant et les parents qui sont en cours ? Dès lors, choisir la stratégie d'implantation devient salutaire dans des situations de multiples transformations simultanées et interreliées. L'accompagnateur, par cette stratégie, approfondit sa connaissance de la faisabilité des renouvellements de pratiques associées aux différentes sources de changement.

FIGURE 3
Innover ou énover ?



4. La problématique de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques en éducation

« Changer, c'est la vie ! »

J'ai tenté de cerner la fonction d'accompagnement en vue du renouvellement des pratiques dans une perspective de gestion du changement. De cette mise en perspective ressort une problématique de l'accompagnement de renouvellement de pratiques, qui pose cinq grands défis à l'accompagnateur.

FIGURE 4
Cinq dimensions problématiques

**Problématique de l'accompagnement en
renouvellement des pratiques :**

- Prise en compte des enjeux des acteurs
 - Ouverture à la diversité de sens
 - Partage de visions et non vision partagée
 - Spécificité ou uniformité des pratiques
 - Types d'expertises
-

4.1. La prise en compte des enjeux des acteurs

Sans enjeu, il ne peut y avoir de mise en acte, une pratique d'enseignement par exemple. Dès lors, tout renouvellement des pratiques devra tenir compte des enjeux auxquels sont confrontés les acteurs, que ceux-ci en soient conscients ou inconscients. La présence d'enjeux, sous-jacents aux actes, amène tout accompagnateur à concevoir les personnes comme des acteurs « qui mettent en jeu par leur intervention des intérêts personnels, professionnels ou autres ». Ainsi, l'accompagnateur innovant verra dans l'enjeu un cadre d'adhésion ; pour lui, l'enjeu doit faire consensus parmi les acteurs pour que se réalise l'implantation de la nouvelle pratique. Par contre, l'accompagnateur énoyant considérera la diversité des enjeux comme une base solide pour la mise en œuvre de nouvelles pratiques ; pour lui, l'explicitation des enjeux sera nécessaire pour permettre l'émergence d'actions.

4.2. L'ouverture à la diversité de sens

La diversité peut être considérée selon trois grandes visions : la diversité comme un mal nécessaire avec lequel il faut composer, la diversité comme quelque chose à réduire, la diversité comme une richesse à exploiter.

Dans la première vision, la diversité des pratiques est vue comme « un problème » sur lequel on ne peut pas faire grand-chose, si ce n'est d'augmenter le degré de tolérance de l'accompagnateur.

Dans la seconde, l'accompagnateur s'assure de réduire les différences de pratiques entre les acteurs, en recherchant le commun dénominateur pouvant favoriser l'adhésion à une pratique commune et souhaitable. On privilégie donc la pensée convergente associée à la présomption d'optimalité (il existe une meilleure façon de faire). La troisième vision pose toute la quête de la diversité de sens inhérente à ces différentes pratiques, postulant que dans ces différences existe une richesse d'actions à exploiter pour agir sur la situation de renouvellement des pratiques. Cette vision présume de la complexité de la pratique pédagogique et laisse à penser qu'il est impossible, et même non souhaitable, de rechercher « une meilleure façon de faire » ; le problème n'étant pas dans l'idée de meilleure, mais d'unique. Plusieurs chemins peuvent mener à Rome !

4.3. Le partage de visions et non la vision partagée

Dans le monde de la pratique éducative, l'idée de vision rejoint l'idée de paradigme. Une vision est une construction de sens qui s'élabore implicitement chez tous les acteurs à partir de leurs expériences, prenant appui sur leurs connaissances, influencée par leurs croyances, etc. La vision agit comme un filtre interprétatif. C'est dire que la construction de sens oriente les perceptions des acteurs et l'interprétation qu'ils ont de la réalité. On peut retrouver, dans les univers des organisations, deux types de rapports à l'idée de vision. D'une part, la vision est une attitude qui présume qu'il faut amener tous les acteurs à une interprétation commune permettant non seulement d'orienter leurs pratiques, mais aussi de rendre leurs actions significatives, en arrivant à un consensus. D'autre part, il s'agit d'une attitude qui privilégie le partage des visions comme stratégie d'apprentissage de la diversité permettant de faire émerger différentes pratiques.

4.4. La spécificité ou l'uniformité des pratiques

Comme je l'ai mentionné antérieurement, l'un des défis majeurs pour l'accompagnateur en matière de renouvellement des pratiques est d'être clair au sujet de la spécificité opposée à l'uniformité des pratiques. C'est la même question qui est associée à la pédagogie différenciée. La prise en compte de la complexité de l'acte éducatif et de la perspective constructiviste pose le problème de l'idée de renouvellement des pratiques : renouveler vers l'uniformisation orientée ou

renouveler vers la spécification des diversités. Là encore, un choix stratégique se pose pour l'accompagnateur, choix qui demande qu'il soit très clair avec les divers acteurs.

4.5. Les types d'expertises

Je crois qu'avant tout l'accompagnateur se doit d'explicitier la perception qu'il a de lui-même en tant qu'acteur dans la situation d'accompagnement et ses propres enjeux dans la réalisation de son mandat. Il devra approfondir des questions relatives à son rôle et liées à son interprétation du mandat pour répondre, *in fine*, à celle de son expertise. En ce qui concerne son rôle, se voit-il comme un pédagogue, expert en pédagogie et donc porteur de « bonnes pratiques » en relation avec des réformes souhaitées, ou comme un agent de changement porteur d'expertises stratégiques ? Parallèlement à ce questionnement sur son rôle, l'accompagnateur doit clarifier son mandat, et plus particulièrement sa source. Qui lui donne le mandat d'intervenir comme accompagnateur ? Trois types d'acteurs peuvent être concernés : lui-même, l'organisation scolaire (commission scolaire, direction d'école) et les enseignants (les acteurs visés par le renouvellement des pratiques). Cette clarification renvoie l'accompagnateur à l'idée même de client. Qui est son client ? Selon la réponse qu'il apportera, les expertises sollicitées par la pratique d'accompagnement seront différentes.

Ses réponses influenceront les choix stratégiques en matière de gestion du changement. Sera-t-il innovateur ou énovateur ? De ce fait, les réponses à ces diverses questions peuvent être élaborées par l'accompagnateur seul ou en interaction avec les autres acteurs durant le processus.

■ Conclusion

Toute cette réflexion souligne l'importance du renouvellement des pratiques de l'accompagnateur, son rôle et son expertise. En effet, il me semble que par ce cheminement tout accompagnateur est invité lui-même à faire face au défi du renouvellement de ses propres pratiques. Comment peut-on prétendre amener les autres à renouveler leurs pratiques si l'on ne procède pas soi-même à un tel renouvellement ?

Aussi, nous entendons de plus en plus, dans le monde de l'éducation, des remarques et des questions sur la praticabilité de toutes ces injonctions simultanées de changement que le système génère. Le changement est permanent... les changements changent ! Pour ne pas tomber dans un activisme du renouvellement des pratiques, ne faudrait-il pas développer une sorte d'écologie du changement ? L'accompagnateur devrait être capable de détecter les dangers liés au changement et ainsi éviter la « changeomanie ». Trop, trop vite, peut tout détruire et ne rien renouveler tout en engendrant de la résistance.

Sans tomber dans un manifeste pour le changement responsable... ni dans une reconnaissance des responsables du changement, accompagner le renouvellement de pratiques exige de l'accompagnateur une déontologie fondamentale.

Enfin, il me semble que le métier est noble dans la mesure où il manifeste le plus grand respect envers les professionnels de l'enseignement. L'accompagnateur ne doit jamais devenir un manipulateur.

J'ai tellement réussi mon accompagnement à l'implantation d'une innovation majeure en éducation qu'après 15 ans les enseignants la pratiquent encore ! (Anonyme, 2010)

Bibliographie

- BOUCHER, L.-P. et M. L'HOSTIE (dir.) (1997) *Pour de nouvelles pratiques de développement professionnel continu en éducation. Le perfectionnement en question*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- GÉLINAS, A. et R. FORTIN (1996). « La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec », dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck Université.



L'accompagnement

Processus de coconstruction et culture pédagogique

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise_lafortune@uqtr.ca*

Daniel Martin

*Haute École pédagogique de Lausanne
daniel.martin@dfj.vd.ch*

La formation continue du personnel des écoles, particulièrement celle des enseignantes et des enseignants, a connu une évolution. Auparavant, cette formation relevait davantage de l'université et prenait la forme de cours théoriques. L'expérimentation dans la classe faisait alors peu partie des préoccupations. Par la suite, la formation continue s'est orientée vers l'organisation de journées ponctuelles de formation à propos d'approches pédagogiques innovatrices ou ayant la prétention d'apporter des réponses aux problèmes immédiats éprouvés en classe. Le contenu de ces journées était grandement axé sur la pratique et apportait des idées d'action à intégrer dans sa pratique pédagogique.

Malgré la qualité de ces journées de formation, les milieux scolaire et universitaire font la constatation que les retombées ne sont pas ce qu'elles devraient être. L'apprentissage d'éléments pratiques et théoriques en quelques heures stimule le personnel enseignant qui a tenté des expériences, mais le manque de suivi fait en sorte que beaucoup de personnes retombent facilement dans leurs habitudes. Ces constatations amènent actuellement les milieux scolaire et universitaire à envisager la formation continue sous la forme d'un accompagnement qui appelle un suivi, soutenu par des compétences et des attitudes particulières. La forme d'accompagnement que nous préconisons s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste, ce qui suppose un processus de coconstruction mettant en interaction des personnes accompagnatrices et accompagnées. De plus, nos expériences nous amènent à constater que pour susciter des conflits sociocognitifs, pour apporter des ajustements en cours de formation et confronter les conceptions, il est nécessaire que les personnes accompagnatrices possèdent une culture pédagogique.

Pour alimenter la réflexion à propos de l'accompagnement en tant que processus de coconstruction et pour approfondir l'idée de culture pédagogique, nous définirons la dynamique de coconstruction dans l'accompagnement et nous expliquerons ce que nous entendons par la culture pédagogique nécessaire à l'accompagnement. Nous préciserons ensuite le type de suivi qui nécessite la mise en œuvre d'une culture pédagogique et nous terminerons par des perspectives d'action et de recherche.

1. La coconstruction dans l'accompagnement

Notre réflexion à propos de l'accompagnement en tant que processus de coconstruction est né de diverses expériences réalisées en partenariat entre les milieux scolaire et universitaire (Lafortune, en préparation ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Pour qu'un réel partenariat se développe et que l'accompagnement prenne forme et ait du sens pour les partenaires, il est nécessaire que le projet se développe en collaboration. Cela signifie qu'il est essentiel que la structure du projet soit soumise à la discussion et que les partenaires soient ouverts aux changements. On pourrait penser que cela s'inscrit dans une démarche de négociation ; cependant, cette négociation ne signifie pas la recherche d'un consensus au cours de laquelle les parties laissent tomber des demandes ou augmentent leurs offres à tour de rôle. Il s'agit plutôt d'une démarche de réelle coconstruction au cours de laquelle le projet prend forme en cours de démarche et devient le projet des partenaires. Dans ce partenariat, il importe de développer des attitudes de respect, des expertises et de favoriser leur mise en commun. Une expertise de la pratique a, de ce fait, autant d'importance qu'une autre qui est plutôt axée sur la théorie. Les deux sont complémentaires et assurent une démarche rigoureuse et concrète. Enfin, la ou les personnes accompagnatrices doivent s'attendre à faire des ajustements en cours de formation. Ces ajustements ne se limitent pas à réduire les activités de formation ou à en changer l'ordre. La structure de formation peut même être remise en question. Cet aspect propre à une démarche de partenariat n'est pas toujours facile à respecter. Il est cependant essentiel si l'on veut conserver l'aspect « coconstruction » de l'accompagnement.

Une intention à la base d'un tel accompagnement vise à ce que recherche et formation soient complémentaires. Cette complémentarité suppose un changement de vision de la formation et de la recherche universitaires. La recherche ne se limite pas à la passation de questionnaires dont les résultats sont analysés et interprétés à l'université. Elle exige une concertation entre les personnes formatrices et les personnes formées, qui doivent collaborer autant aux ajustements des instruments de collecte de données qu'à l'interprétation des résultats. Une autre intention sous-jacente veut que la démarche d'accompagnement serve de modèle. Il est donc important d'agir avec les personnes accompagnées comme celles-ci devraient agir lorsqu'elles en accompagneront d'autres. Nous concevons que cette

vision de la recherche fait en sorte que les personnes accompagnées soient des praticiens réflexifs et deviennent des praticiens-chercheurs selon le degré de leur engagement dans le processus de recherche.

Ces intentions présupposent des principes que nous limitons à deux : 1) tenir compte de ce qui se fait déjà et 2) donner l'occasion de transformer et d'adapter ses pratiques. Le premier principe n'équivaut pas à dire qu'il faut conforter les personnes accompagnées dans les actions qu'elles posent déjà, mais qu'il convient d'écouter et de reconnaître leur pratique pour les amener à développer des habiletés à coconstruire avec les personnes accompagnées. Il s'agit alors de trouver ce qui pourrait être tenté. Ce doit être quelque chose d'inhabituel, qui peut déséquilibrer la personne accompagnée et qui peut être ressenti positivement, car l'expérience tentée doit être satisfaisante. Le deuxième principe découle du premier en ce sens que, dans l'exercice des capacités de transformation et d'adaptation, les personnes accompagnées auront à modifier elles-mêmes ce qu'elles font déjà et à soumettre leurs idées de changement à la discussion.

Selon Lafortune et Deaudelin (2001), un accompagnement socio-constructiviste comporte deux axes. L'un porte sur la démarche mentale de la personne accompagnée, ce qui implique la prise en compte de la métacognition (Doudin, Martin et Albanese, 2001). Ce qui est visé, c'est le développement de l'individu métacognitif, la personne qui a construit des connaissances par rapport à son processus d'apprentissage et a développé des habiletés lui permettant de gérer ses processus mentaux. [...] Il porte un regard sur ses façons d'apprendre, c'est-à-dire sur les processus mentaux qu'il met en action en situation d'apprentissage dans le but de planifier, de contrôler et de réguler son processus d'apprentissage » (p. 203). L'autre axe concerne la pratique professionnelle de la personne accompagnée et renvoie à la pratique réflexive (Schön, 1994, 1996). Dans ce cadre, l'expression « praticien réflexif » « désigne la personne qui se montre capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et, d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants [...] afin de rendre sa pratique plus efficace » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 205). Au regard de ces deux volets, il est recommandé d'amener les personnes accompagnées à considérer autant leur processus d'apprentissage que leur pratique pédagogique.

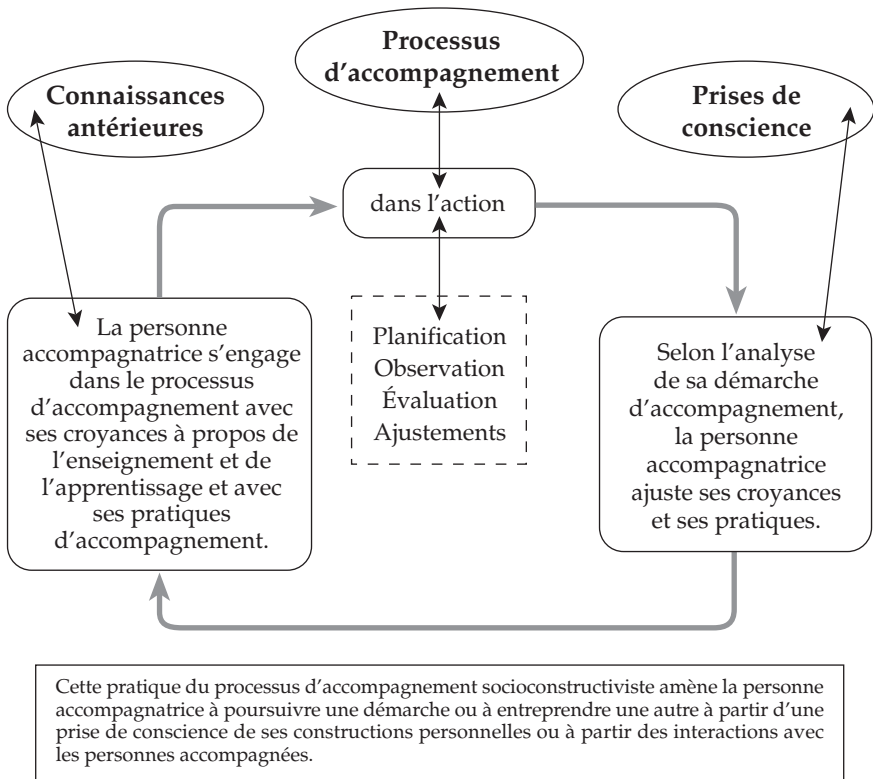
Lafortune et Deaudelin (2001), en plus de définir ce qu'est un accompagnement socioconstructiviste, énumèrent les compétences et les conditions qui favorisent une telle démarche. Pour elles, « un accompagnement socioconstructiviste est un soutien axé sur la construction des connaissances de la part des personnes accompagnées en interaction avec les pairs. Un tel accompagnement vise à susciter l'activation des expériences antérieures, à susciter des conflits socio-cognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions, à coconstruire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions [...] et à profiter des prises de conscience de certaines constructions » (p. 200). En plus de compétences générales nécessaires à tout bon accompagnement (maîtriser la communication interpersonnelle, savoir animer et gérer un groupe, et faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques), ces auteures précisent l'importance de développer des compétences spécifiques, telles que : 1) être capable de mettre en place un climat de déséquilibre cognitif sécurisant sur le plan affectif ; 2) être capable de prendre des risques dans la démarche d'accompagnement ; c'est alors la personne accompagnatrice qui accepte d'être elle-même en état de déséquilibre ; et 3) être capable de susciter des prises de conscience et de partager ses propres prises de conscience avec les personnes accompagnées. Ces compétences exigent la pratique de ce que nous nommons un « regard méta », c'est-à-dire une manière de regarder ce qui se passe dans l'action afin d'être reflété aux personnes accompagnées. Ce « regard méta » contribue au processus de coconstruction. Si l'on veut qu'il soit efficace, il doit être porté dans le respect des personnes. Il exige : 1) une observation de ce qui se passe sans jugement (attitude) ; 2) un partage et une analyse des actions ; et 3) des ajustements à partir de ce qui est constaté.

Nous représentons par le schéma ci-dessous la dynamique du processus d'accompagnement socioconstructiviste inspiré de Lafortune et St-Pierre (1994, 1996) et de Lafortune et Deaudelin (2001) et rapporté dans Lafortune (2001).

Selon cette dynamique, la personne accompagnatrice s'engage dans le processus d'accompagnement avec ses croyances à propos de l'enseignement et de l'apprentissage, de même qu'avec ses pratiques d'accompagnement. Dans l'action, la personne accompagnatrice met en branle un processus d'accompagnement comprenant des aspects de planification, d'observation (auto-observation), d'évaluation (autoévaluation) et d'ajustement (régulation). Après l'action, selon

l'analyse de sa démarche d'accompagnement et de sa perception des résultats, la personne accompagnatrice ajuste ses croyances et ses pratiques. Cette dynamique du processus d'accompagnement socioconstructiviste amène la personne accompagnatrice à poursuivre une démarche d'accompagnement et à en entreprendre une autre à partir d'une prise de conscience de ses constructions personnelles ou à partir des interactions avec les personnes accompagnées. Pour être capable de coconstruire dans l'action et d'accompagner des personnes intervenantes sur divers sujets, nous avons constaté qu'il importait de développer une culture pédagogique que nous explicitons au point suivant.

FIGURE 1
Dynamique du processus d'accompagnement socioconstructiviste



2. Une culture pédagogique nécessaire à l'accompagnement

Au cours de nos expériences d'accompagnement, nous avons constaté que dans une démarche de coconstruction il fallait posséder des connaissances et, surtout, avoir fait siennes des connaissances sur un grand nombre de sujets. Il n'était peut-être pas toujours nécessaire d'avoir grandement approfondi ces connaissances, mais il était essentiel de savoir établir des liens entre elles et d'avoir créé sa propre structure de connaissances de façon à pouvoir « raccrocher » ce qui est dit par d'autres personnes à son propre fil conducteur. On peut dire qu'il est indispensable de comprendre ses propres fondements théoriques, de pouvoir les expliquer et de justifier les liens qu'on fait entre sa pratique et les fondements théoriques adoptés comme siens.

Nous considérons que cette culture pédagogique ne se limite pas à un répertoire de connaissances, mais qu'elle doit être « active » dans le sens où la personne accompagnatrice cultivée doit être capable de mobiliser ses connaissances et son répertoire d'exemples dans un système d'accompagnement. Cela suppose qu'il doit exister des liens entre les différentes propositions d'action qu'elle propose et les fondements théoriques qu'elle prône. Cette « culture pédagogique active » est un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'activités-stratégies et d'habiletés qui permettent de développer le sens critique, la créativité, le regard réfléchissant, un contexte d'accompagnement sécurisant et la confiance en soi de la personne accompagnée.

Dans ce qui suit, nous examinerons plus à fond les quatre composantes de cette culture pédagogique, à savoir : les attitudes, les connaissances, les activités-stratégies et les habiletés.

2.1. Les attitudes

Les attitudes que nous jugeons nécessaires pour favoriser le développement d'une « culture pédagogique active » dans une démarche d'accompagnement comprennent la curiosité, le souci d'approfondir, l'ouverture aux points de vue et aux valeurs des autres ainsi qu'à une forme d'éclectisme.

Dans une démarche d'accompagnement, la curiosité ne se limite pas à une envie d'apprendre qui ne viserait qu'une accumulation de connaissances. Le concept de curiosité doit comprendre le goût de connaître les personnes accompagnées et leur contexte d'intervention.

Pour que cet élément de la culture pédagogique soit profitable et alimente la dynamique du répertoire de son propre système d'accompagnement, la curiosité doit aller au-delà des connaissances descriptives, des croyances et des pratiques des personnes accompagnées et tenir compte des liens et des incohérences entre les croyances et les pratiques, et entre les sources et les raisons de leur existence.

Le souci d'approfondir fait suite à la curiosité, car il amène la personne accompagnatrice à utiliser le questionnement réflexif pour alimenter la curiosité, à lire sur le sujet concerné et à chercher à confronter ses idées avec celles d'autres personnes tant sur le plan théorique que du point de vue pratique. Le souci d'approfondir va au-delà d'une connaissance stricte du domaine en cause. Par exemple, une démonstration de culture pédagogique dans le cadre de l'apprentissage coopératif peut exiger un minimum de connaissances sur la coopération et le travail d'équipe, sur des approches qui soutiennent la coopération, comme l'équipe d'experts ou la philosophie pour enfants. Dans le contexte actuel en éducation, les personnes accompagnatrices d'enseignantes et d'enseignants sont souvent rattrapées par le temps et, pour répondre aux besoins de formation, se limitent à des interventions qui prennent trop souvent la forme d'une transmission de connaissances en vue de répondre à des besoins immédiats. Il devient souvent difficile de faire des liens avec les fondements d'autres approches. Toutefois, à la suite de discussions avec les personnes accompagnées, nous avons été à même de constater que celles-ci ont un souci d'approfondir et de développer leur capacité d'établir de tels liens.

L'ouverture aux points de vue et aux valeurs des autres fait partie des attitudes sous-jacentes à la culture pédagogique active, car elle suppose une écoute de différentes idées qui peuvent conduire à modifier ses propres points de vue. Cependant, avant d'ajuster ses idées, une personne qui fait preuve de culture pédagogique peut justifier ses changements d'idées de façon organisée et fondée. Elle peut également cerner les explications des autres et les remettre en question de façon respectueuse.

Selon le *Petit Robert* (2001, version électronique), l'éclectisme est une école de pensée qui recommande « d'emprunter aux divers systèmes les thèses les meilleures quand elles sont conciliables, plutôt que d'édifier un système nouveau ». C'est en cherchant à nommer l'élément de la culture pédagogique qui consiste à refuser le dogmatisme ou le sectarisme, et à éviter ainsi de se centrer sur une approche

pédagogique perçue comme répondant à tous les besoins ou comme étant « la meilleure », que nous avons adopté le terme « éclectisme ». Nous pensons que la signification de ce terme correspond à ce que nous concevons comme étant une attitude essentielle à la culture pédagogique active dans un contexte d'accompagnement. Une personne accompagnatrice qui fait montre d'une culture pédagogique devrait éviter de « défendre » une approche pédagogique particulière. Elle devrait plutôt tenir compte de différentes approches et tenter d'en faire une forme d'interprétation ou apporter des arguments pour justifier les choix. Malgré le fait que toutes les approches pédagogiques ne peuvent être conciliables, il nous apparaît nécessaire de ne pas en défendre une seule. Par exemple, on ne devrait pas se limiter à la gestion mentale, à l'actualisation du potentiel intellectuel, à la philosophie pour enfants, à l'enseignement stratégique, à l'apprentissage coopératif, etc. Étant donné que des éléments de ces approches peuvent être conciliables, il serait pertinent, selon une attitude éclectique, de mettre en évidence les éléments conciliables, en plus de pouvoir expliquer et montrer ce que cela signifie dans la pratique.

2.2. Les connaissances

Aux attitudes décrites dans la section précédente s'ajoutent les connaissances liées tant à l'objet d'enseignement ou d'accompagnement qu'à des aspects pédagogiques et aux particularités des personnes accompagnées.

Quand nous faisons référence aux connaissances d'une personne accompagnatrice manifestant une culture pédagogique, nous pensons non seulement à celles qui sont liées à la discipline enseignée, comme les mathématiques ou la géographie, mais aussi à celles qui relèvent du processus d'accompagnement et des théories de l'apprentissage (constructivisme, béhaviorisme, etc.) ou de l'histoire des disciplines.

Les connaissances se rapportant aux aspects pédagogiques peuvent être de trois types : épistémologique, transversale et didactique. Celles qui relèvent de l'épistémologie permettent, par exemple, de jeter un regard critique sur une approche pédagogique à partir de ses fondements. Celles de type transversal peuvent porter notamment sur l'évaluation, le fonctionnement de la classe, l'interaction entre les élèves. Celles qui relèvent de la didactique sont en lien avec la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique.

Enfin, les connaissances relatives aux particularités des personnes accompagnées se rapportent aux processus cognitifs et métacognitifs, à l'utilisation de stratégies d'apprentissage, aux réactions affectives ainsi qu'aux relations interpersonnelles.

2.3. Les activités-stratégies

Les connaissances doivent se concrétiser dans des activités ou des stratégies pratiques diversifiées qui peuvent être modifiées et adaptées en cours d'accompagnement. En ce sens, la personne accompagnatrice doit posséder un large éventail d'idées d'activités ou de stratégies à mettre en œuvre dans le processus d'accompagnement. Ces activités ou stratégies ont pour caractéristiques d'être contextualisées et signifiantes, mais aussi de faire émerger des conceptions et de générer des conflits sociocognitifs. On pense alors à des fiches d'autoévaluation, à des grilles d'observation, à des questionnaires sur les conceptions, à des questionnaires d'autoréflexion, à des questions réflexives et métacognitives. À l'occasion de démarches d'accompagnement, nous disons fréquemment que la personne accompagnatrice doit posséder un « sac à dos virtuel » d'activités. Cependant, il ne s'agit pas seulement d'avoir un « sac à dos » plein d'idées, mais de connaître parfaitement le contenu de ce bagage et de savoir quoi utiliser, comment l'utiliser et quand y recourir. Ce bagage virtuel devrait être bien maîtrisé. Si, au début, elle peut y recourir de façon un peu technique, avec le temps, la personne accompagnatrice fera de nouvelles suggestions qui seront souvent une combinaison d'activités ou d'idées appartenant déjà à son bagage virtuel. On pourra alors parler de culture pédagogique active.

2.4. Les habiletés

La personne accompagnatrice qui a une culture pédagogique riche et vivante doit posséder un certain nombre d'habiletés liées aux actions de questionner, de faire des liens, de synthétiser, d'analyser, de générer des conflits sociocognitifs, d'avoir le sens de l'observation et de mettre en œuvre un « regard méta ». On peut penser à première vue que ces habiletés sont essentielles à tout accompagnement, sans être nécessairement liées à la culture pédagogique. Nous tenterons de mettre ces liens en évidence.

L'habileté à questionner suppose une connaissance des différents types de questions qu'on peut poser (métacognitive, réflexive, philosophique, pédagogique, etc.), des moments au cours desquels des questions différentes sont nécessaires et de ce qu'une question particulière permet de connaître de la personne accompagnée. La question formulée devrait indiquer que la personne accompagnatrice sait ce qu'elle cherche à susciter par cette question et ainsi amener la personne accompagnée dans un processus de réflexion.

Les habiletés à faire des liens, à synthétiser et à analyser sont reliées ; elles supposent une connaissance du contenu dont il est question et une démarche assez approfondie pour montrer les différences et les ressemblances. La synthèse se lie à l'analyse. Ainsi, ces habiletés permettent de dépasser la simple accumulation de toutes les idées fournies lors d'un remue-méninges ou d'une discussion pour faire émerger les interactions entre les idées, pour faire réfléchir aux conceptions et pour créer des conflits sociocognitifs. Cela fait partie du processus de coconstruction.

Les conflits sociocognitifs n'émergent pas seulement lors de synthèses ou d'analyses, mais au cours de toute démarche d'apprentissage. Dans cette perspective, la personne accompagnatrice doit être capable de concevoir des activités qui poussent les personnes à la réflexion et qui favorisent l'émergence de déséquilibres cognitifs. Par la suite, si des conflits sociocognitifs émergent dans l'action, elle doit savoir les reconnaître. Enfin, avec une plus ou moins longue expérience d'accompagnement, elle peut profiter des déséquilibres cognitifs qui se passent dans l'action pour amener les personnes qui les vivent à en prendre conscience et, dans un contexte sécurisant, amener le groupe à reconnaître ce qui vient de se passer.

Pour reconnaître les conflits sociocognitifs et en tirer avantage, il importe que la personne accompagnatrice ait développé un bon sens de l'observation lui permettant de voir ce qui se passe, tant de façon explicite que de façon implicite, et qu'elle prenne en compte le verbal et le non-verbal. Pour y arriver, elle peut mettre en œuvre un regard méta l'aidant à voir ce qui se passe en cours d'action et à agir en conséquence. Dans une perspective socioconstructiviste, ce regard doit être réfléchissant afin de montrer aux personnes accompagnées ce qui a été observé. Celles-ci doivent vivre ce qui se passe, regarder en même temps ce qui se passe et agir en fonction de ce qui a été observé.

On peut se demander si ce qui est demandé à la personne accompagnatrice est réaliste. Nous pensons qu'il n'est peut-être pas nécessaire que cette personne ait acquis toutes ces attitudes, connaissances, activités et habiletés, mais il importe qu'elle se connaisse et qu'elle puisse nommer ses forces et reconnaître les aspects à améliorer. On peut dire qu'il est nécessaire qu'elle ait pris conscience de ses compétences et de ses limites. Une telle culture pédagogique est utile dans un contexte particulier de suivi des personnes accompagnées.

3. Le suivi dans le contexte d'une culture pédagogique

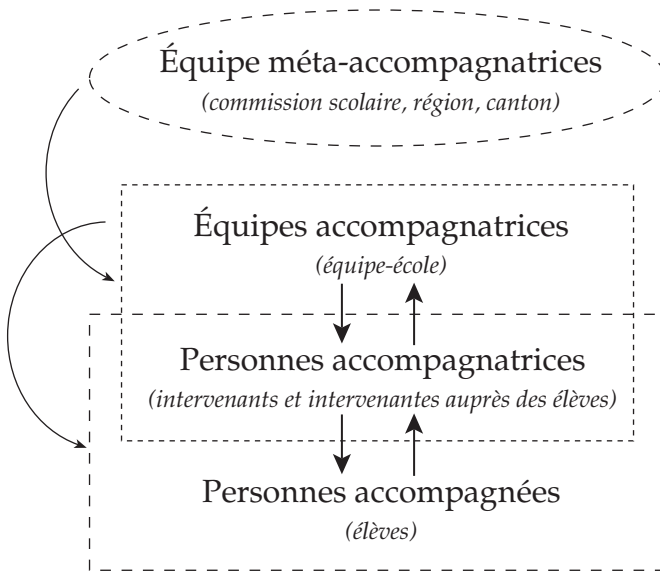
Après la présentation que nous avons faites des composantes de la culture pédagogique active, nous voyons la nécessité de donner des moyens d'en assurer une application réaliste. Nous pensons qu'il est nécessaire d'envisager un « accompagnement en équipe », surtout lors des premières expériences d'accompagnement. Un accompagnement en équipe permet une mise en commun d'habiletés et d'attitudes et l'utilisation de connaissances et d'activités complémentaires. C'est une façon efficace d'assurer un accompagnement dynamique, mais aussi un processus d'interformation des personnes accompagnatrices. Cette démarche de formation réciproque favorise le développement d'une culture pédagogique active.

Pour compléter l'idée d'un accompagnement en équipe, nous proposons un modèle de suivi dans une démarche au cours de laquelle plusieurs groupes de personnes sont accompagnés ou en accompagnent d'autres.

À première vue, le schéma présenté semble montrer une hiérarchie entre les niveaux. Ce n'est pas le cas. Nous désirons préciser que l'interaction entre les niveaux est importante. Elle assure le processus de coconstruction et la prise de conscience de manquements dans la culture pédagogique. D'un niveau à l'autre, l'intervention ne se fait pas sur le groupe de personnes directement visé (à savoir les personnes accompagnatrices), mais bien sur le processus d'accompagnement proprement dit et donc sur les interactions entre deux groupes de personnes. De plus, certaines personnes jouent un double rôle : accompagner et être accompagnées. C'est pour assurer une cohérence entre ces deux rôles que nous proposons que les personnes

accompagnatrices agissent auprès des personnes accompagnées comme elles devraient le faire pour accompagner d'autres personnes, par exemple des élèves. Afin de favoriser une meilleure compréhension de notre idée, nous l'explicitons à l'aide d'un exemple. Ainsi, si nous désirons mettre en place un processus d'accompagnement d'équipes-écoles, il nous apparaît nécessaire de former une équipe méta-accompagnatrice qui travaillera en partenariat avec des personnes représentant l'équipe-école, mais aussi avec tous les membres de l'équipe-école. L'intervention de cette équipe méta-accompagnatrice ne se fait pas uniquement auprès de personnes qui représentent l'équipe-école (par exemple la direction de l'école et deux enseignantes); elle tient également compte de ce qui se passe entre ces personnes représentantes et l'ensemble du personnel de l'école.

FIGURE 2
Interactions dans le suivi réalisé
par les personnes accompagnatrices



■ Conclusion

Dans ce texte, nous avons tenté de cerner ce que nous entendons par accompagnement en tant que démarche de coconstruction. Pour mettre en action un tel processus, nous insistons sur la nécessité de développer une culture pédagogique active non restreinte à une accumulation de connaissances, mais mobilisatrice de connaissances en un système d'accompagnement qui comprend des liens entre les actions et leurs fondements. Cette culture pédagogique comprend des attitudes, des connaissances, des activités-stratégies et des habiletés que nous avons déjà décrites. Pour tenir compte de contraintes liées à l'accompagnement, nous concluons qu'il est souhaitable de constituer des équipes de personnes accompagnatrices composées de deux personnes ayant des ressources et des compétences complémentaires essentiellement quant au corpus de connaissances et au répertoire d'illustrations, d'exemples, de stratégies, etc. Cela nous a amenés à proposer un modèle de suivi que nous voulons dynamique, interactif et non hiérarchique. Le suivi vise non seulement un accompagnement des personnes comme individus ou comme membres d'un groupe, mais aussi des interactions entre les différentes personnes accompagnées.

Le modèle d'accompagnement présenté ici soulève un certain nombre de questions. Nous considérons ainsi qu'il serait nécessaire de :

- nous interroger sur la place de la théorie et de la pratique, sur l'interaction entre ces deux composantes et sur le sens de la théorie et de la pratique ;
- réfléchir aux démarches d'intervention innovatrices à développer ;
- nous interroger sur la pertinence de créer une identité commune parmi les personnes accompagnatrices ;
- bâtir une démarche métacognitive et une pratique réflexive des équipes accompagnatrices ;
- évaluer les répercussions des démarches d'accompagnement.

Ces perspectives de développement devraient s'inscrire dans une démarche de révision des modèles méthodologiques. Dans le cadre d'une recherche-formation, les personnes accompagnatrices auront un rôle à jouer qui se rapproche de celui du praticien-

chercheur. Ce rôle demande que l'on soit un praticien réflexif, c'est-à-dire capable de réfléchir sur sa pratique d'accompagnement et, en plus, se livrer à une réflexion systématique dans une démarche structurée, organisée et rigoureuse.

■ Bibliographie

- DOUDIN, P.-A., D. MARTIN et O. ALBANESE (2001). *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang.
- LAFORTUNE, L., S. JACOB et D. HÉBERT (2000). *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. (2001). « Dynamique du processus d'accompagnement socioconstructiviste ». Schéma publié dans *Virage express*, Québec, gouvernement du Québec, 4(4), février 2002, p. 3.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LAFORTUNE, L. (en préparation). *Approche socioconstructiviste et travail d'équipe-cycle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- ROBERT, P. (2001). *Petit Robert électronique, version 2.1*. Rédaction dirigée par A. Rey et J. Rey-Debove, Paris, Le Robert.
- SCHÖN, D.A. (dir.) (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.



L'espace de médiation

Un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur

Liliane Dionne
Université du Québec à Montréal
liliane.dionne@sympatico.ca

La recherche en sciences de l'éducation expose de plus en plus les potentialités d'un partenariat entre praticiens et chercheurs pour, d'une part, faire évoluer les pratiques pédagogiques en contexte scolaire et, d'autre part, enrichir le corpus de connaissances sur le savoir d'expérience des enseignants. À la lumière d'une étude effectuée auprès d'un petit groupe d'enseignants¹, il apparaît que le potentiel d'apprentissage se trouve accru quand les enseignants travaillent conjointement à faire avancer leurs pratiques pédagogiques. Au moment de ce travail, il apparaît également que l'accompagnement par une personne-ressource externe, comme celui qu'illustre la présente recherche, recèlerait un potentiel de transformation supérieur à la situation qui a cours si les enseignants sont laissés à eux-mêmes. La présence d'un tiers dans cette zone d'échange et de dialogue crée un espace de médiation susceptible d'accroître le potentiel de transformation.

Quelles motivations expliquent ce mouvement de rapprochement entre l'université et le milieu scolaire ? Comment se fait-il que le potentiel de transformation des pratiques pédagogiques se trouve accru par la présence d'un chercheur ? Quels rôles joue précisément ce dernier dans le processus de développement professionnel ? Quelle posture adoptée par le chercheur semble favoriser le développement professionnel chez les enseignants qu'il accompagne ? Les résultats de l'étude qui a été réalisée auprès d'éducateurs du primaire offrent certains éléments de réflexion concernant l'ensemble de ces questions. Ces éléments s'inscrivent dans une dynamique utilitaire dont l'objectif est de fournir des pistes à la fois aux praticiens et aux chercheurs désireux de s'engager dans un partenariat. Ce rapprochement pourrait s'inscrire dans le cadre d'un projet de recherche ou dans la perspective de la formation d'un groupe de développement professionnel en milieu scolaire.

1. Un mouvement de rapprochement entre le milieu universitaire et le milieu scolaire

Traditionnellement, une certaine tension a toujours existé entre le milieu universitaire et le milieu scolaire. Cette tension peut être attribuable aux différents objectifs visés par les praticiens et par les

1. Il s'agit d'un duo formé d'une enseignante et d'un enseignant.

chercheurs (Desgagné, 1998 ; Popkewitz, 1987). Pour les praticiens, l'objectif consiste à développer leur pratique pédagogique, alors que pour les chercheurs il s'agit d'accroître le bagage théorique sur ces mêmes pratiques. Pourtant, on conviendra que la pratique repose sur la théorie comme façon d'appréhender le réel, alors que la théorie s'appuie sur une représentation de la pratique prise à un second niveau d'abstraction.

Même si, par tradition, on observe l'existence d'une tension entre les deux mondes², nous assistons actuellement à un mouvement de rapprochement entre le milieu de la pratique et celui de la recherche. Ce mouvement se trouve enclenché par l'un ou l'autre milieu, chacun étant motivé à sa façon. Ce qui distingue les motivations propres à chaque monde concerne les objectifs, les moyens utilisés et les résultats escomptés dans ce rapprochement. Ces éléments peuvent différer grandement selon que le point de vue adopté est celui des praticiens ou celui des chercheurs. Cette diversité de visions sera exposée dans les sections qui vont suivre. Mais, avant d'aborder ces distinctions, il convient de jeter un regard à la présente réforme de l'éducation, laquelle constitue une motivation partagée de rapprochement entre le milieu de la recherche et celui de la pratique.

1.1. Un contexte de rapprochement lié à l'actuelle réforme de l'éducation

Alimentant le mouvement de rapprochement entre la recherche et la pratique en éducation, on observe qu'il se produit une onde de force émanant de la sphère institutionnelle. Il s'agit de l'actuelle réforme de l'éducation mise en branle par le ministère de l'Éducation du Québec. Dans la foulée de ce vent de réforme au sein de notre système éducatif, les regards se tournent en direction des enseignants comme principaux maîtres d'œuvre de cette réforme. On attend d'eux qu'ils s'approprient les éléments d'un nouveau pédagogique qui situe l'activité et la responsabilité de l'apprenant au premier plan. Cette vision de l'éducation repose sur les bases des paradigmes constructiviste et socioconstructiviste. En bref, cela signifie que

2. L'expression « les deux mondes » pour représenter le milieu scolaire et celui de la recherche, empruntée à Desgagné (1998), illustre bien le fossé qui a traditionnellement séparé les acteurs.

l'apprentissage doit s'édifier sur les conceptions préalables des élèves en partant de leur vécu, et que cet apprentissage peut être accru en favorisant l'apprentissage par les pairs. Le fait de rattacher cette réforme à un changement de paradigmes dans le domaine de l'éducation témoigne d'une réflexion profonde qui affecte les fondements mêmes des sciences de l'éducation. Du coup, la pratique enseignante est perçue davantage en tant que savoir multiple et complexe. De savoir rationnel et technique qu'elle était, cette pratique correspond désormais à une activité professionnelle où le savoir intuitif occupe une part importante. L'enseignement est dorénavant entrevu comme un savoir professionnel dynamique que possède le praticien. Ce savoir dynamique se compose de multiples facettes qui doivent être prises en compte dans tout effort de développement professionnel. La réforme de l'éducation propose en toile de fond l'actualisation des changements paradigmatiques tels qu'évoqués précédemment. En plus de faire la démonstration de son savoir compétent (Moore, 1999), l'enseignant est invité à démontrer et à accroître son savoir réflexif, ses habiletés de recherche et son attitude collaborative (Dionne, 2003 ; Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett, 1990). L'accroissement de ces compétences et la demande exercée sur les éducateurs pour démontrer leurs multiples savoirs ouvrent la voie au rapprochement avec les chercheurs universitaires. Il se trouve qu'en contexte de changement les enseignants expriment souvent des demandes d'assistance, car ils doivent alors composer avec une situation d'innovation. Ainsi, on observe que le mouvement de réforme se teinte d'une perspective axée vers la formation. Les milieux scolaires expriment leurs besoins en des termes de développement pédagogique et les chercheurs en éducation se sentent interpellés dans leur rôle de formateur dans le cadre de cette réforme, désireux qu'ils sont de fournir une assistance. Ce mouvement, qui incite les enseignants à développer leurs compétences pédagogiques, n'est pas étranger à la perspective utilitaire de servir la cause des élèves pour leur fournir les meilleures occasions d'apprentissage qui soient.

1.2. La mise en place d'une culture de collaboration en milieu scolaire

L'idée de perfectionnement chez le personnel enseignant n'est pas nouvelle. De tout temps, les enseignants ont recherché des moyens afin d'ajuster leur enseignement aux attentes des élèves, témoignant

ainsi de leur volonté d'accroître l'efficacité de leurs méthodes pour engager ces derniers sur la voie d'un apprentissage plus signifiant. Ce qui a changé depuis quelques décennies, c'est la manière d'y arriver. La façon traditionnelle de se perfectionner consistait à suivre des programmes de formation offerts par les universités. D'autres choisissaient de participer à des ateliers ponctuels ou à des colloques. Ces modes de formation ont eu souvent comme désavantage, par le passé, d'engendrer peu de changements véritables dans les pratiques pédagogiques (Fullan et Hargreaves, 1992 ; Savoie-Zajc, Dolbec et Chanon-Poggioli, 1999). Selon une récente étude (Dionne, 2003 ; Savoie-Zajc et Dionne, 2001), il semble qu'une voie prometteuse pour actualiser les transformations dans les façons de faire serait par la constitution de groupes de pairs. En travaillant ensemble, les acteurs doivent s'engager dans une véritable réflexion au sujet de leur pratique. Le dialogue et l'échange se trouveraient à la base des transformations. En collaborant entre eux, les enseignants contribuent à la clarification de leur vision et à l'édification de leurs valeurs et de leurs croyances au sujet de la pratique enseignante et de leur travail en éducation. De ces clarifications et de ces constructions de sens, émanerait un processus véritable de collaboration en milieu scolaire. Poussés par la motivation d'offrir un enseignement de qualité, dans un contexte d'adaptation rapide à de nouvelles façons de faire, les enseignants veulent travailler conjointement à améliorer leurs pratiques. Cependant, ils semblent avoir besoin d'un accompagnement pour apprendre à collaborer. Cette situation qui a cours dans les milieux scolaires témoigne d'un contexte d'ouverture à la création de partenariats avec des chercheurs universitaires, en faisant appel encore une fois à leur rôle de formateur, afin de satisfaire aux besoins immédiats des praticiens.

1.3. Le mouvement de rapprochement amorcé par les universitaires

Pourquoi les chercheurs universitaires se montrent-ils intéressés à créer des partenariats ou à poursuivre des projets de recherche en milieu de pratique ? En réponse à cette question, l'ouvrage de Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus (2001) fournit une explication éclairante. S'appuyant sur plusieurs travaux, ces auteurs justifient la montée des types de recherche en éducation « pour et avec » les praticiens par l'intérêt d'établir des liens tangibles entre la théorie et la pratique et entre les savoirs scientifiques et les savoirs issus de l'action des éducateurs. Comme l'enseignement est désor-

mais perçu comme une pratique professionnelle complexe et que le développement professionnel de l'enseignant comporte de multiples facettes, les recherches qui poursuivent l'objectif de mieux comprendre l'enseignement et l'apprentissage trouvent maintes justifications à se vivre dans les milieux de pratique.

Le changement paradigmatique vécu actuellement en éducation favorise un type de recherche qui se concrétise à la faveur des acteurs des milieux de pratique. Ainsi, on observe la naissance de plusieurs projets de recherche visant à créer des dynamiques interactives entre chercheurs et praticiens. Ce type de recherche, dont font partie la recherche collaborative, la recherche participative et la recherche-action, témoigne d'un intérêt grandissant pour le mouvement de rapprochement entre universitaires et praticiens. Par leur potentiel de réinvestissement, les recherches effectuées en milieu de pratique constituent un enjeu majeur pour l'ensemble de la communauté en éducation. Elles fournissent aux praticiens des occasions de croissance professionnelle et aux milieux scolaires, des occasions de s'ouvrir à une culture de la formation continue et de la collaboration.

Ce rapprochement, qui progresse à la faveur du courant socio-constructiviste, influence fortement « le discours » actuel en éducation. Il dénote une tendance généralisée vers une recherche qui aurait davantage des visées utilitaires, tout en maintenant la rigueur voulue pour l'obtention de résultats se distinguant par leur crédibilité. Le développement d'une recherche en éducation axée vers la perspective utilitaire se traduit par la volonté d'un réinvestissement des résultats par les praticiens. Les types de recherche évoqués plus haut prennent en considération l'importance de recueillir des données en tenant compte de la réalité vécue par les acteurs en milieu de pratique. C'est pourquoi on parle de plus en plus de coconstruction des données qui serviront à la coproduction du savoir (Desgagné, 1998).

2. La présence d'un chercheur et le potentiel de transformation chez les praticiens

L'enseignant constituerait le pivot sur lequel reposent toutes les transformations pouvant se produire à l'échelle de l'école ou de la classe. Le modèle compréhensif pour le changement dans l'école et dans la classe de Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett (1990) corrobore cette vision, en considérant l'enseignant à la fois comme un apprenant et

comme un agent de changement. L'enseignant serait le maître d'œuvre à l'origine de cette authentique motivation pour que l'apprentissage des élèves soit accru et que les pratiques pédagogiques soient améliorées en fonction de cet apprentissage (Grimmet et Neufeld, 1994).

Le développement professionnel de l'enseignant se conçoit comme une entité complexe formée de multiples facettes qu'il importe de considérer dans leur globalité et leur interdépendance. Ces facettes représentent les compétences pratiques, les habiletés réflexives, les habiletés collaboratives et les habiletés de recherche de l'enseignant qui se perçoit comme apprenant et agent de changement (Dionne, 2003 ; Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett, 1990). La présence d'un chercheur dans un groupe d'enseignants apparaît porteuse de changement positif relativement à l'ensemble des facettes du développement professionnel (Dionne, 2003). Deux idées principales rejoignent cette contribution positive du chercheur : l'idée d'hétérogénéité des discours et des significations, ainsi que celle de structuration positive par un mécanisme de régulation qu'assure la présence du chercheur.

Lorsqu'un chercheur se joint à une dynamique collaborative, il ajoute à la diversité des personnes qui évoluent dans le groupe. Cette diversité, en elle-même, recèle un potentiel de transformation. Remontant aux travaux de Lévy-Bruhl (1923), on constate que ce dernier affirme la coexistence de diverses formes de pensée. Il estime en outre que l'hétérogénéité est une caractéristique qualitative liée à l'interaction entre la pensée de différents acteurs travaillant en commun. La parole (*utterances*) ou la voix de personnes venant d'horizons sociaux différents peut ainsi prendre diverses significations et enrichir la construction de sens (Wertsch, 1991). L'hétérogénéité de sens conduit chaque acteur à mieux clarifier sa pensée, à la recadrer et à construire de nouvelles significations. Les personnes issues d'un même milieu socioculturel peuvent se passer d'explications pour se comprendre, puisqu'elles partagent le même code. Quand une personne de l'extérieur se joint à elles, de plus amples explications sont nécessaires, puisque la compréhension peut différer. Fournir des explications contribue à clarifier la pensée de la personne qui procure ces éclaircissements et enrichit de surcroît les perspectives de sens.

Pour Lieberman (1994), tout processus de structuration menant à une culture de collaboration au sein de l'école devrait s'appuyer sur un dispositif de soutien qui possède des ramifications à l'extérieur de

l'école. Dans son processus de transformation, le groupe de collaboration a besoin, pour évoluer, de s'appuyer sur des normes et un mode de fonctionnement définis qui lui assurent l'atteinte de ses objectifs. Ainsi, la création de nouveaux groupes issus de partenariats entre l'école et l'université devrait compter sur la présence d'un tiers extérieur à l'univers de travail, par le processus de structuration qu'il apporte et par la régulation qu'il procure au cycle de collaboration. Ainsi, on observe que la présence de ce tiers régule le processus de collaboration, en assurant une constante recentration sur les objectifs du groupe (Dionne, 2003).

3. Les rôles et la posture du chercheur dans la zone de rapprochement avec les praticiens

Il convient d'abord de préciser ce que l'on entend par les rôles et la posture du chercheur. Les rôles précisent les diverses actions entreprises par le chercheur en situation d'interaction afin de répondre aux visées des praticiens tout en contribuant à l'avancement de la recherche. La posture, quant à elle, se définit comme la distance que le chercheur prend par rapport à l'objet de sa recherche, c'est-à-dire par rapport au type de savoir qu'il veut mettre à jour (Jaccoud et Mayer, 1997).

La théorie traitant des rôles et de la posture du chercheur dans l'établissement d'un partenariat de recherche ou de formation fait émerger le concept d'espace créé entre chercheur et praticien. Certains parleront d'une zone interprétative (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001, citant Davidson-Wasser et Bresler, 1996), d'une zone d'échange et de dialogue, d'un horizon ou d'un paysage partagé (Day, 1995) en faisant référence à cet espace créé entre le chercheur et le praticien. Il est aussi possible d'effectuer un rapprochement de cette notion d'espace avec la zone de développement proximal de Vygotsky (1978). Torres (1997) a d'ailleurs repris cette notion pour en faire une zone de développement proximal et collectif, devant servir de modèle à sa démarche de recherche-action-formation auprès d'enseignants-chercheurs. Day (1995) parle d'un modèle de recherche pour le développement professionnel se caractérisant par un mode de partenariat, selon lequel le chercheur adopte une posture interventionniste. Par la pertinence des questions

qui sont posées, le chercheur aide les enseignants à définir leurs besoins réels. Il doit aussi être en mesure d'orienter les échanges pour aider à résoudre les problèmes rencontrés dans la pratique.

Pour Desgagné (1998), la zone de dialogue se caractérise par les temps forts au cours desquels enseignants et chercheurs coproduisent les données. À l'instar de Day (1995), il met l'accent sur deux principaux rôles joués par le chercheur, soit ceux de formateur et de facilitateur, faisant référence au contexte particulier d'un projet de recherche collaborative. La particularité de ce type de recherche concerne la mise en place de scénarios pour créer des situations réflexives au cours desquelles les acteurs seront encouragés à livrer leurs codes. Dans son rôle de formateur, le chercheur adopte une posture réflexive, alors que par son rôle de facilitateur il procure aux enseignants une assistance pour comprendre leur savoir d'expérience ; il occupe alors davantage une posture compréhensive.

Selon Couture (2002), ce qui importe lors de la collaboration entre chercheur et praticien, c'est de réfléchir aux pratiques respectives de chacun. Citant Leclerq (2000), l'auteure, qui s'est engagée dans une recherche doctorale en milieu de pratique, affirme qu'il est important pour tout chercheur de s'inscrire dans une posture dialogique, pour que se construise une intersubjectivité entre la recherche du chercheur et la pratique du praticien. La construction d'une intercompréhension mutuelle relevant du paradigme socioconstructiviste témoignerait d'une perspective appelée « interconstructiviste ».

4. L'espace de médiation entre une chercheure et un petit groupe d'enseignants

La recherche qui sert à illustrer ce propos avait pour but de produire des résultats utiles à la fois au monde de la recherche et au monde de la pratique. Il s'agit d'une recherche menée dans le cadre d'un projet doctoral. Cette étude réalisée pour et avec des praticiens visait à comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants comme mode de développement professionnel (Dionne, 2003). Il s'agit d'une recherche de type « étude de cas interprétative », dont la particularité est de se situer dans un contexte de collaboration pédagogique. En fait, la chercheure s'est rapprochée d'une situation de développement pédagogique mise en place *a priori* par les praticiens, afin de pouvoir observer un processus de collaboration au sein d'un petit groupe. La

suite du propos consiste à utiliser quelques résultats ciblés de cette recherche en guise d'éclairage sur les rôles et la posture du chercheur. Des éléments pertinents ayant émergé de cette étude serviront à nourrir notre réflexion, mais il convient de préciser qu'ils ne sauraient à eux seuls clore cette discussion.

La recherche dont il est question a fait appel à des outils de collecte de données de type ethnographique, comme l'entretien en profondeur, l'observation participante et le journal de bord. La collecte de données s'est échelonnée sur une année complète, soit durant l'année scolaire 1999-2000. Les données ont été analysées par la méthode dite de théorisation ancrée. Cette méthode d'analyse a permis de faire émerger le sens du discours des acteurs, en tenant compte du contexte et du vécu du groupe.

La recherche montre que l'interaction entre la chercheuse et les praticiens a créé un espace de médiation. Ce dernier constitue essentiellement une zone d'échange et de dialogue issue de la relation qui s'établit entre les enseignants et la chercheuse. Le concept d'espace représente bien la zone d'échange et de dialogue qui se crée entre les praticiens et la chercheuse, la médiation étant considérée comme essentiellement sémiotique, grâce au langage qui constitue le principal outil de médiation. Cette zone correspond donc à un espace de médiation « sémiotique ».

Dans cet espace, on observe que la relation enseignants-chercheuse s'actualise, qu'elle prend forme, qu'elle a des répercussions autant pour la chercheuse que pour les praticiens. À l'intérieur de cet espace de médiation, la chercheuse adopte une posture et des rôles particuliers. Ceux-ci contribuent autant aux fins du processus de développement pédagogique que les enseignants mettent en place qu'à l'avancement de la recherche menée par la chercheuse. Les sections qui vont suivre visent à fournir une réflexion sur les rôles et la posture que la chercheuse a occupés dans cet espace de médiation.

5. Les fonctions de l'espace de médiation

Avant de comprendre les différents rôles joués par la chercheuse dans l'espace de médiation, il importe de clarifier les trois principales fonctions attribuables à cette zone : il s'agit de l'objectivation, de la réflexion critique et de l'apprentissage (Dionne, 2003). La première fonction que ce lieu permet correspond à l'objectivation de la

pratique, par l'adoption d'une pratique réflexive. En effet, la création d'une zone d'échange entre les enseignants et la chercheuse encourage le regard réflexif et rétrospectif sur le projet de développement pédagogique. La principale fonction de l'objectivation est de nommer ce que les enseignants font et mettent en pratique. À ce regard sur la pratique s'ajoute un discours qui apporte un angle critique aux échanges. C'est la fonction de réflexion critique. Cette dernière contribue aux ajustements nécessaires pour assurer la poursuite en fonction des objectifs visés. Les praticiens sont d'avis que l'objectivation et la réflexion critique comportent également une dimension de transcendance qui fait que l'on peut s'élever au-delà de la pratique. Ils mentionnent à quel point il peut s'avérer difficile, dans un contexte de vécu au quotidien, de prendre du recul par rapport à la pratique pédagogique. En se retrouvant au-delà de la pratique dans l'espace de médiation avec la chercheuse, les praticiens établissent des liens qu'il leur serait impossible de faire autrement, s'ils ne se retrouvaient pas dans l'espace de médiation. Dans leur critique réflexive, les enseignants se prononcent sur ce qu'ils aiment, sur ce qu'ils aiment moins. Ils formulent leurs souhaits, leurs besoins en matière d'appui, de ressources et d'assistance. Il s'agit aussi d'un espace où la chercheuse se positionne en exposant les limites de son intervention auprès des praticiens, de façon à recadrer son action par rapport aux objectifs de recherche poursuivis.

Une troisième fonction de l'espace de médiation est l'apprentissage, tant pour les praticiens que pour la chercheuse. Cette fonction d'apprentissage comporte également une dimension de soutien ou de motivation à l'apprentissage pour les praticiens. On constate que la création d'une zone d'échange et de dialogue fait en sorte que les enseignants s'y développent de façon intensive. La chercheuse y contribue à titre de formatrice qui les « nourrit » intellectuellement. Le discours des acteurs souligne l'apport de la personne accompagnante, l'aide fournie pour une prise de conscience d'un cheminement qui n'aurait pu être fait autrement. Les enseignants se sentent également encouragés et soutenus dans leur projet de développement pédagogique ; une importante dimension de motivation est donc associée à l'espace de médiation. En outre, les enseignants et la chercheuse prennent conscience de leur lien d'interdépendance dans cet espace de médiation. Les uns et les autres réalisent qu'ils ne pourraient pas atteindre leurs objectifs seuls, les objectifs des praticiens étant de clarifier et de faire progresser leur projet de développement pédago-

gique, alors que pour la chercheuse il s'agit de s'imprégner des données pour faire émerger une perspective de sens relativement à l'objet de recherche.

6. Les rôles de la chercheuse dans l'espace de médiation

Il apparaît que la chercheuse retrouve son rôle lié à la recherche durant les moments qui suivent les rencontres de collaboration. Ce rôle consiste à conférer un sens à l'action des praticiens en fonction des interrogations de recherche. Précisons que le journal de bord constitue un outil précieux comme moyen de dialogue intérieur et d'objectivation sur la démarche de recherche. Il s'y crée une dialectique entre la conversation de la chercheuse avec les praticiens et les réflexions qu'entretient personnellement la chercheuse. L'espace de médiation constitue ce lieu où la chercheuse effectue des rapprochements entre l'action des praticiens et la réflexion qu'exige la recherche. C'est aussi dans ce rapprochement que l'espace devient un lieu de médiation entre deux univers distincts, mais qui se chevauchent. La chercheuse joue donc un important rôle de médiatrice.

Lorsqu'on examine la première fonction de l'espace de médiation, on réalise que la chercheuse y joue un important rôle de guide, ou de facilitatrice (Desgagné, 1998), pour aider les enseignants à objectiver leur pratique. Objectiver signifie nommer ce qui a été fait, comprendre ce qui a été réalisé. Pour nommer et pour comprendre, cela prend les mots nécessaires, d'où, une fois de plus, le rôle important de médiation joué par la chercheuse. Grâce à l'objectivation, les enseignants jettent à la fois un regard critique et réflexif sur leur pratique. Là encore, les mots pour nommer ce qui devrait être enrichissent ce regard critique et transformateur de l'action.

Les enseignants témoignent du fait que l'espace de médiation contribue à réaliser plusieurs apprentissages. La chercheuse joue le rôle de formatrice en assurant un accompagnement pour guider et encourager les praticiens dans leur propre processus d'apprentissage. Cette fonction d'apprentissage liée à l'espace de médiation recèle une importante composante d'encouragement et de soutien à l'apprentissage. Les enseignants mentionnent à quel point ils se sentent appuyés dans l'espace de médiation. Dans cette fonction, la chercheuse joue le rôle de motivatrice.

7. La posture de la chercheuse dans l'espace de médiation

En ce qui concerne la posture spécifique de la chercheuse au sein du cas étudié, elle s'est révélée intermédiaire entre la posture proximale et la posture distale. L'adoption de la première aurait signifié que la chercheuse se serait mise dans la peau d'un personnage du groupe, comme le veut la perspective ethnographique. La seconde aurait impliqué que la chercheuse conserve une bonne distance par rapport à l'action du groupe, à la manière d'un thérapeute qui observe son patient. Au début de la recherche et de façon à rester en état de réceptivité aux particularités du contexte, la proximité était assez grande avec les acteurs pour qu'ils se sentent en confiance, et la distance assez grande pour que la chercheuse ne perde pas de vue les objectifs de la recherche et ses exigences spécifiques.

Cependant, au fil des rencontres de collaboration, la chercheuse s'est retrouvée très près de l'action des enseignants dans l'espace de médiation. C'est comme si elle s'était laissée imprégner par l'action, comme si la posture évoluait, devenait dynamique, prenait une dimension allant au-delà des rôles, de la fonction, en étant essentiellement axée sur l'action. C'est un peu comme si la posture de la chercheuse devenait transversale.

Nous étions dans l'action sans égard à notre rôle. Notre objectif était de faire progresser le projet de développement pédagogique. Du point de vue recherche, je savais que cette dynamique était de nature à m'éclairer sur la collaboration entre enseignants comme mode de développement professionnel. (Dionne, 2003, extrait du journal de bord de la chercheuse)

C'est peut-être à ce moment que la véritable collaboration entre la chercheuse et les praticiens a débuté. C'est dans cette action et ce rapprochement contribuant aux processus d'intercompréhension et de collaboration véritable qu'il a été possible pour la chercheuse d'adopter elle-même une posture d'apprenante. En réalité, elle a montré aux praticiens à quel point elle apprenait de leurs réalisations ; ce qui a été de nature à inciter ces derniers à aller de l'avant dans leur projet de développement pédagogique. Pour la chercheuse, l'espace de médiation s'est révélé comme ayant une importante fonction d'apprentissage, dans le sens où il a permis de se « connecter » à la réalité des praticiens, réalité dont elle était ignorante au départ. Cela rejoint les éléments soulignés par Couture (2002), voulant que la collaboration chercheur-praticien constitue une double occasion de

développement professionnel. Dans notre exemple, la chercheuse apprend au sujet du projet de développement pédagogique, ainsi que sur les nouvelles pratiques pédagogiques mises en œuvre. La perspective de sens accordée à l'action, à l'apprentissage, au développement professionnel et à la collaboration des praticiens se construit dans l'interaction entre la chercheuse et les enseignants, au sein de leur espace de médiation. Dans l'interaction, l'ensemble des acteurs développent une intersubjectivité. La posture d'apprenant adoptée par la chercheuse correspond aussi à une posture de réciprocité, ce qui rejoint la réciprocité éducative (Labelle, 1998). Les praticiens et la chercheuse deviennent tour à tour formateurs et apprenants dans l'espace de médiation. Cette réciprocité éducative ou éducatrice prendrait sa source dans la réciprocité des consciences de Nédoncelle (Labelle, 1998 ; Nédoncelle, 1942). Elle engendre une meilleure connaissance de soi par le regard que l'autre porte sur soi :

Ensemble, (ces personnes) se connaissent mieux elles-mêmes qu'elles (ne) le feraient séparément. Même si la conscience collégiale n'est jamais qu'un début d'expérience, elle l'emporte aussitôt en nature et non seulement en degré sur le savoir de l'individualité séparée. Au lieu de la contemplation objective qui fait d'autrui un spectacle, elle est l'intuition d'autrui comme de nous-mêmes : savoir trans-sujetif, qui n'a plus la faiblesse et le caractère artificiel d'une introspection restreinte, mais la puissance enrichissante d'un faisceau de lumières unifié (p. 18).

Cette posture de réciprocité adoptée par l'accompagnante d'un groupe de collaboration rejoindrait l'authenticité de la personne humaine, celle-ci contribuant au développement professionnel dans ses multiples facettes. La réciprocité se manifeste par la création d'un lien relationnel étroit qui favorise l'épanouissement de chaque personne dans le groupe. L'espace de médiation devient donc ce lieu où chaque acteur, à sa façon, contribue au développement des compétences, habiletés et attitudes des autres. Ce lien réciproque contribuerait à affiner la vision de soi, à clarifier les valeurs et les croyances et à créer une ouverture à l'apprentissage et à l'expression de l'authenticité, éléments nécessaires au développement professionnel. Ce type de relation serait à l'origine d'un apprentissage signifiant par le travail en commun, ainsi que d'une satisfaction liée globalement à la participation au groupe de collaboration.

■ Conclusion

Diverses motivations expliquent l'actuel mouvement de rapprochement entre les milieux de recherche et de pratique. Parmi celles-ci, la réforme de l'éducation fournit un contexte dans lequel des chercheurs peuvent offrir un accompagnement favorisant la formation et le développement professionnel des praticiens. Cette réforme ouvre la voie à la mise en place d'une culture de collaboration en milieu scolaire, encourageant les praticiens à se montrer réceptifs à la création de partenariats avec les chercheurs, les sollicitant principalement dans leur rôle de formateur (Savoie-Zajc et Dionne, 2001). Pour leur part, les chercheurs voient la recherche en milieu de pratique comme essentielle à l'avancement des connaissances sur les pratiques éducatives, dans un principe de synergie et de réciprocité (Desgagné, 1998 ; Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001).

Dans cet esprit de rapprochement, certaines études se sont prononcées sur les rôles et la posture du chercheur. Ce sont davantage les rôles de formateur et de facilitateur qui ressortent, à la satisfaction d'objectifs plus pragmatiques d'un type de recherche axée sur la médiation recherche-pratique. Par conséquent, la posture du chercheur s'inscrit dans une démarche de compréhension et de réflexion liée au contexte d'action des praticiens, pour répondre à la fois aux particularités de la recherche et à celles de la pratique.

La recherche qui illustre ce propos démontre que, dans le processus de rapprochement des différents acteurs, l'espace de médiation s'est constitué en lieu où se manifestait le processus de collaboration et où s'exprimaient des rôles et des langages diversifiés et complémentaires. C'est à travers la complémentarité des langages que se distingue l'espace de médiation « sémiotique », lequel facilite l'intercompréhension entre les acteurs.

Pour satisfaire aux fonctions d'objectivation, de réflexion critique et d'apprentissage de l'espace de médiation, la chercheuse y joue de multiples rôles, principalement ceux de guide, de médiatrice et de formatrice. Quant à la posture, elle s'inscrit avant tout dans un principe de réciprocité pour permettre à la chercheuse de s'imprégner de l'action des praticiens. Ainsi, les résultats de l'étude de cas mise en exergue démontrent qu'au-delà de considérations pragmatiques la posture d'ouverture à l'apprentissage de la chercheuse s'est révélée essentielle à l'atteinte d'une authenticité dans la démarche d'accompagnement d'un petit groupe de praticiens.

Cette réflexion autour de l'espace de médiation nous révèle que, dans l'accompagnement, le fait de se passionner pour l'action des praticiens et de montrer un intérêt à apprendre de leur contexte de collaboration contribue à l'adoption d'une posture du chercheur ouvrant la voie à une véritable réciprocité éducatrice. Cette réciprocité, à la fois aboutissement et processus, issue du rapprochement entre praticiens et chercheurs, illustre la nécessité de fonder une démarche de rapprochement ou de recherche qui soit authentique. Cette authenticité rejoint l'expression d'une humanité chez les acteurs, qu'ils appartiennent aux milieux scolaires ou de recherche.

Bibliographie

- COUTURE, C. (2002). *Étude du processus de co-construction d'une intervention en sciences de la nature au primaire par une collaboration praticien-chercheur*. Thèse de doctorat, Chicoutimi et Montréal, Université du Québec à Chicoutimi et Université du Québec à Montréal.
- DAVIDSON WASSER, J. et L. BRESLER (1996). « Working in the interpretative zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams », *Educational Researcher*, 25(5), p. 5-15.
- DAY, C.W. (1995). « Qualitative research, professional development and the role of teacher educators: Fitness for purpose », *British Educational Research Journal*, 21(3), p. 357-369.
- DESGAGNÉ, S. (1998). « La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire », *Recherches qualitatives*, 18, p. 7-105.
- DESGAGNÉ, S., N. BEDNARZ, C. COUTURE, L. POIRIER et P. LEBUIS (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.
- DIONNE, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant: une étude de cas*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- FULLAN, M.G. et A. HARGREAVES (1992). *Teacher Development and Educational Change*, Londres, Falmer Press.
- FULLAN, M.G., B. BENNETT et C. ROLHEISER-BENNETT (1990). « Linking classroom and school improvement », *Educational Leadership*, 47(8), p. 13-19.
- GRIMMETT, P.P. et J. NEUFELD (1994). « The struggle for authenticity in a changing educational context », dans P.P. Grimmett et J. Neufeld (dir.), *Teacher Development and the Struggle for Authenticity: Professional Growth and Restructuring in the Context of Change*, New York, Teachers College Press, p. 1-12.

- JACCOUD, M. et R. MAYER (1997). « L'observation en situation et la recherche qualitative », dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, p. 211-250.
- LABELLE, J.M. (1998). *La réciprocité éducative*, Paris, Presses universitaires de France.
- LECLERCQ, G. (2000). « Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique », *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), p. 243-262.
- LÉVY-BRUHL, L. (1923). *Primitive Mentality*, Londres, Allen and Unwin.
- LIEBERMAN, A. (1994). « Teacher development : Commitment and challenge », dans P.P. Grimmett et J. Neufeld (dir.), *Teacher Development and the Struggle for Authenticity : Professional Growth and Restructuring in the Context of Change*, New York, Teachers College Press, p. 15-30.
- MOORE, A. (1999). « Beyond reflection : Contingency, idiosyncrasy and reflexivity in initial teacher education », dans M. Mammersley (dir.), *Researching School Experience : Ethnographic Studies of Teaching and Learning*, New York, Falmer Press, p. 134-152.
- NÉDONCELLE, M. (1942). *La réciprocité des consciences. Essai sur la nature de la personne*, Paris, Éditions Montaigne.
- OLIVA, M. (2000). « Shifting landscapes/shifting language : Qualitative research from the in-between », *Qualitative Inquiry*, 6(1), p. 33-57.
- POPKIEWITZ, T.S. (1987). « Ideology and formation in teacher education », dans T.S. Popkewitz (dir.), *Critical Studies in Teacher Education : Its Folklore, Theory and Practice*, New York, Falmer Press.
- SAVOIE-ZAJC, L. et L. DIONNE (2001). « Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 139-164.
- SAVOIE-ZAJC, L., A. DOLBEC et N. CHANON-POGGIOLI (1999). « La formation continue : une exploration et une illustration de la notion », *Vie pédagogique*, 113, p. 12-16.
- TORRES, M.N. (1997). *Discovering Students' Voices in Teachers' Classroom Inquiry*, Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, EDRS n° ED 409 290.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society*, Cambridge, Harvard University Press.
- WERTSCH, J.V. (1991). *Voices of the Mind : A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Cambridge, Harvard University Press.



**DES EXPÉRIENCES
D'ACCOMPAGNEMENT**



Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire

Louis-Philippe Boucher

Université du Québec à Chicoutimi

l.p.boucher@videotron.ca

Sandra Jenkins

Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

sandra.jenkins@csrsaguenay.qc.ca

Pour faire face aux nombreux problèmes qui se posent à l'école québécoise (le décrochage, la démotivation, le fractionnement des connaissances, etc.), le ministère de l'Éducation du Québec (1997a, 1997b) propose une réforme des programmes de formation au primaire et au secondaire. Cette réforme est qualifiée de majeure, car elle implique un changement de paradigme, soit le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage (Tardif, 1998). Au lieu de privilégier l'accumulation des connaissances et le développement d'automatismes, le ministère de l'Éducation préconise le développement de compétences, suggérant ainsi que « les connaissances puissent servir d'outils pour l'action comme pour la pensée » (MEQ, 2001, p. 5). Cette vision de la formation s'appuie sur une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, c'est-à-dire que l'élève construit ses savoirs en interaction avec les autres. Pour l'aider à construire ses savoirs, l'enseignante ou l'enseignant doit faire appel à des approches et à des stratégies qui le responsabilisent et le placent au cœur de ses apprentissages.

Ce projet de réforme scolaire, comme on peut le pressentir, pose aux enseignantes et aux enseignants des défis importants, les obligeant à des changements majeurs tant sur le plan des pratiques éducatives, pédagogiques et évaluatives que sur celui des conceptions relatives à l'apprentissage, à l'enseignement et au rôle de l'enseignant. Pour être significatifs et durables, les changements dans les façons de faire doivent s'accompagner de changements dans les façons de penser (Boucher et L'Hostie, 1999). Or, de tels changements ne se font pas spontanément, car ils nécessitent des apprentissages complexes. Les enseignantes et les enseignants doivent effectivement s'approprier la vision et les fondements sous-jacents à cette réforme, élaborer des approches et des façons de faire nouvelles avec lesquelles ils se sentent à l'aise et apprendre à remettre en question le bien-fondé (le pourquoi) et l'efficacité (le comment) de leurs pratiques. De tels apprentissages demandent de leur part un cheminement dont il ne faut pas sous-estimer l'ampleur. Cette conviction nous a amenés à développer et à expérimenter un dispositif d'accompagnement visant à soutenir ceux et celles qui désirent renouveler leurs pratiques dans la perspective de la réforme scolaire. L'accompagnement étant défini comme « un soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 199).

Après avoir rappelé le contexte et les objectifs de l'étude et présenté le dispositif d'accompagnement (sa vision, ses fondements et ses composantes) conçu et expérimenté, nous nous attardons à décrire, avec témoignages et observations à l'appui, chacune des phases du processus de transformation vécues par les enseignantes qui ont participé à l'expérience. En conclusion, nous formulons, à partir des expériences réalisées, un certain nombre d'énoncés pouvant contribuer, à la fois, à enrichir notre compréhension du processus de transformation des pratiques et à mieux guider notre action en tant que personnes accompagnatrices.

1. Le contexte et les objectifs de l'étude

À l'occasion d'une première expérience, un dispositif d'accompagnement a été élaboré avec la participation de deux enseignantes de 4^e année (Boucher et Desgagné, 2001). Dans le but d'en vérifier l'efficacité, ce dispositif fut expérimenté, au cours d'une expérience subséquente, auprès de quatre enseignantes de 3^e cycle (5^e et 6^e année) du primaire. Ses effets ont été importants tant chez les enseignantes que chez les élèves qui ont participé au projet, favorisant grandement le développement des compétences ciblées par le programme de formation (prise en charge, responsabilisation, communication, méthode de travail, etc.). La grande majorité des élèves se disent ainsi assez et très satisfaits des apprentissages réalisés et sont d'avis que les nouvelles approches et stratégies pédagogiques mises en place par leur enseignante, comme le plan de travail individualisé, l'apprentissage coopératif, la pédagogie de projet, les ateliers d'apprentissage, sont stimulantes et motivantes. Leur motivation à l'égard de l'école et du travail scolaire a effectivement beaucoup augmenté. Les observations réalisées après quelques mois seulement (de septembre à avril) chez les enseignantes qui ont participé au projet montrent que celles-ci ont transformé de façon significative leurs pratiques pédagogiques. Toutefois, elles n'ont pas atteint un niveau de maîtrise suffisant pour être à l'aise avec les approches et les façons de faire nouvelles qu'elles ont développées et expérimentées. Il semble bien que des changements aussi importants que ceux qu'exige la réforme scolaire, même avec un accompagnement approprié, ne se fassent pas du jour au lendemain et, par conséquent, demandent du temps (plus d'une année scolaire) pour être maîtrisés.

Dans le but de mieux comprendre le processus par lequel les enseignantes et les enseignants transforment leurs pratiques pédagogiques et, ainsi, d'être en mesure de mieux les soutenir dans leur démarche, nous avons voulu en savoir davantage sur la façon dont ils évoluent dans leur processus de transformation des pratiques et dans leur façon de le vivre. Les questions qui sont à l'origine de la présente étude sont les suivantes : Comment des membres du personnel enseignant qui acceptent de s'engager volontairement dans une démarche « accompagnée » de changement cheminent-ils dans leur processus de transformation des pratiques ? Comment vivent-ils un tel processus ? Passent-ils par les mêmes phases ? La transformation des pratiques s'accompagne-t-elle nécessairement d'une transformation des conceptions qui y sont sous-jacentes ?

Les objectifs poursuivis, dans le cadre de ce chapitre, sont de :

1. présenter le dispositif d'accompagnement développé et expérimenté pour soutenir les enseignantes et les enseignants dans leur processus de transformation des pratiques ;
2. relever et caractériser les phases par lesquelles passent les personnes qui s'engagent dans une démarche « accompagnée » de transformation des pratiques ;
3. montrer comment ces personnes vivent leur processus de changement et transforment peu à peu leurs pratiques et leurs conceptions.

2. Le dispositif d'accompagnement

Le dispositif d'accompagnement développé et expérimenté dans l'expérience faisant l'objet de l'étude comporte, comme tout système, une dimension « organisationnelle » et une dimension « dynamique » (Le Moigne, 1977). Dans le présent contexte, la dimension « organisationnelle » fait référence aux divers moyens (composantes du dispositif) mis en place pour soutenir les personnes dans leur démarche de transformation, alors que la dimension « dynamique » renvoie à la vision et aux fondements qui guident l'action de la personne ou l'équipe accompagnatrice.

2.1. La vision et ses fondements

L'efficacité d'un dispositif d'accompagnement ne se limite pas à un ensemble de moyens (composantes), mais dépend pour une large part de la vision et des croyances, valeurs et principes qui lui servent de fondements et qui, en conséquence, guident l'action de la personne ou de l'équipe accompagnatrice. Ce sont cette vision et ces fondements que nous précisons dans les paragraphes suivants.

Le dispositif d'accompagnement mis en application vise avant tout à soutenir les enseignantes et les enseignants dans leur processus de transformation des pratiques plutôt qu'à favoriser l'adoption de pratiques nouvelles. En d'autres termes, ce qui est visé, c'est de les aider à enclencher la démarche et de les soutenir dans la transformation de leurs pratiques plutôt que de simplement les amener à remplacer leurs pratiques présentes par des façons de faire nouvelles conçues et mises au point par d'autres. La personne ou l'équipe accompagnatrice joue donc un rôle de médiation plutôt que de transmission.

Selon cette vision, l'action de la personne ou de l'équipe accompagnatrice est de susciter le questionnement et la réflexion des personnes relativement à leurs pratiques actuelles. Au lieu de leur proposer d'adopter des approches et des stratégies nouvelles comme si elles étaient plus adéquates que les leurs, la personne ou l'équipe accompagnatrice invite les enseignantes et les enseignants à dégager de leurs expériences les façons de faire qu'ils trouvent stimulantes et motivantes pour les élèves, à les présenter à leurs collègues et à examiner leur valeur formatrice au regard des intentions de changement proposées par la réforme. Nous croyons que cette façon de faire est de nature à favoriser l'élaboration de pratiques originales plutôt que la simple application de pratiques dites « nouvelles », ce qui n'exclut pas pour autant la possibilité de s'inspirer de pratiques instituées par d'autres. C'est ce que Gélinas et Fortin (1996) appellent « une stratégie d'énoation » par opposition à « une stratégie d'innovation ».

En plus de se stimuler les unes les autres en partageant leurs façons de faire, les personnes engagées dans une telle démarche se sentent valorisées par ce qu'elles font et elles ont ainsi tendance à s'ouvrir aux idées et aux expériences des autres. Étant donné qu'aucune obligation d'adopter ou de transformer une pratique en particulier ne leur est imposée, elles n'ont pas à se protéger et à se

mettre sur la défensive. La seule obligation qu'elles ont est de s'inscrire dans une démarche d'amélioration de leurs pratiques dans la perspective de la réforme.

Il apparaît important que l'accompagnement respecte non seulement les changements qu'une personne veut apporter à ses pratiques, mais également le rythme auquel elle le fait. Lui imposer des changements et un rythme serait en quelque sorte la considérer comme une simple exécutante, c'est-à-dire quelqu'un qui applique des approches et des stratégies pensées, décrétées et programmées par d'autres. Dans un tel contexte, il est peu probable qu'elle s'engage dans une véritable dynamique de changement. En favorisant l'engagement et la prise en charge par la personne de son propre processus de changement, les chances sont meilleures, à notre avis, que les changements soient significatifs et durables.

Changer des façons de faire bien ancrées depuis des années est impossible sans une transformation des conceptions sous-jacentes. Il s'avère donc nécessaire de fournir aux personnes concernées des occasions non seulement de partager leurs façons de faire, mais également de s'interroger sur les conceptions, les croyances et les valeurs inhérentes à leurs actions. Confronter leurs visions et conceptions avec celles des autres, et interroger l'efficacité de leurs approches et stratégies pédagogiques ne peut que contribuer à les enrichir ou à les transformer pour mieux les adapter à leurs façons d'être et d'intervenir.

L'accompagnement doit, pour porter fruit, se dérouler dans un climat de confiance mutuelle. Il est donc important que les enseignantes et les enseignants engagés dans une telle démarche sentent que la personne ou l'équipe accompagnatrice est là pour faciliter leur cheminement et non pour leur imposer des façons de faire et de penser, et encore moins pour juger leurs façons d'être et d'agir. Cette confiance, pour s'épanouir, exige le plus grand respect de la part non seulement de la personne accompagnatrice, mais des participantes et participants entre eux. S'il n'existe pas de climat de confiance, le déclenchement d'un processus de changement véritable sera compromis.

De plus, les membres du personnel enseignant d'une école doivent apprendre à travailler en collégialité, c'est-à-dire réfléchir ensemble sur des situations concrètes, élaborer en équipe des modes d'intervention et réaliser en collaboration des projets auprès de leurs

élèves. Le fait de collaborer et de s'entraider est de nature à favoriser un enrichissement mutuel et à contribuer au maintien d'une dynamique de changement continu. Un accompagnement fructueux doit, selon nous, déclencher un tel processus.

2.2. Les composantes

La mise en application d'une vision et d'une conception de l'accompagnement nécessite un certain nombre de moyens (composantes). Le dispositif d'accompagnement mis en place comporte cinq composantes : 1) des rencontres d'équipe, 2) des rencontres du personnel enseignant à un même niveau, 3) l'apport d'une stagiaire, 4) l'accès à une ressource en informatique et 5) des activités de formation complémentaires. Explicitons brièvement chacune d'elles.

2.2.1. Des rencontres d'équipe

Les rencontres d'équipe auxquelles participent tous les membres de l'équipe de recherche-action (les enseignantes participantes, la direction de l'école, la conseillère pédagogique et un chercheur) ont pour but de permettre aux personnes engagées dans le projet de faire un retour sur les pratiques qu'elles ont expérimentées au cours des dernières semaines, d'évaluer l'efficacité des approches et stratégies adoptées, d'explorer des pistes d'action (projets à développer, moyens à se donner, matériel à élaborer, etc.) pour les semaines à venir, de développer, s'il y a lieu, des activités de formation répondant à leurs besoins (le portfolio, l'évaluation en cours d'apprentissage, l'apprentissage coopératif). Ces rencontres qui se tiennent mensuellement constituent, pour les enseignantes et les enseignants, des moments privilégiés de pratique réflexive collective où ils ont la possibilité de s'approprier la vision et les fondements sur lesquels se fonde la réforme scolaire et de remettre en question la cohérence de leurs actions et de leurs conceptions, croyances et valeurs. Pour les autres personnes (chercheur, direction et conseillère pédagogique), ces rencontres sont des occasions de prendre connaissance de l'évolution de la dynamique de changement et d'ajuster leur mode d'intervention, s'il y a lieu.

2.2.2. Des rencontres du personnel enseignant

Les enseignantes d'une même année (5^e année) ou d'un même cycle ont été invitées à se rencontrer au moins une fois par semaine pour partager leur vécu pédagogique, pour concevoir et élaborer des projets à réaliser auprès de leurs élèves, bâtir des stratégies d'intervention et préparer du matériel pédagogique. Il apparaît important que le personnel enseignant d'une même classe ou d'un même cycle puissent se concerter et s'entraider de façon régulière.

2.2.3. L'apport d'une stagiaire

Chacun des membres du personnel enseignant participant au projet a pu bénéficier de la collaboration d'une stagiaire une journée par semaine. Cette collaboration visait, d'une part, à apporter aux enseignantes un soutien concret en vue de faciliter l'expérimentation de pratiques pédagogiques nouvelles, et d'autre part, à leur permettre de se rencontrer sur le temps de classe. Tout en apportant une aide précieuse aux personnes visées, elle constitue, pour les stagiaires, une expérience formatrice. Celles-ci ont en effet l'occasion de se familiariser avec des façons de faire qui s'inscrivent dans un projet de renouveau pédagogique, soit celui de la réforme scolaire.

2.2.4. L'accès à une ressource en informatique

Considérant que l'ordinateur peut représenter, dans le cadre de la réforme, un outil d'apprentissage particulièrement intéressant pour les élèves et que le personnel enseignant ne possède pas, en général, une maîtrise suffisante de ses applications (utilisation de logiciels particuliers, création d'un site Web et connaissance de sites pertinents), son utilisation est favorisée. À cette fin, une ressource en informatique a été mise à la disposition des enseignantes quelques heures par semaine. Les personnes qui voulaient exploiter l'ordinateur comme outil d'apprentissage pouvaient faire appel à cette ressource.

2.2.5. Des activités de formation particulières

Le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage exige des enseignantes et des enseignants qu'ils se familiarisent avec des approches et des façons de faire nouvelles (la pédagogie de projet, l'apprentissage coopératif, le portfolio et autres). Afin de

s'approprier plus facilement certaines de ces approches, ils ont pu participer à des activités particulières de formation répondant à des besoins spécifiques. Le choix des activités de formation et du moment de s'y adonner leur revenait cependant.

Les composantes d'un dispositif d'accompagnement étant des moyens mis en place pour soutenir le personnel enseignant, il est important que ces moyens répondent aux besoins des premières personnes concernées. À cette fin, les composantes peuvent différer d'une école à l'autre.

3. Les phases du processus de transformation des pratiques

Un processus peut être défini comme une « suite de différentes phases » (*Dictionnaire Quillet*, vol. 14). Lorsque des enseignantes et enseignants acceptent de s'inscrire dans un processus de transformation de leurs pratiques, on peut s'attendre à ce qu'ils passent par des phases (états) successives qu'il est possible de cerner. Ce sont ces phases que nous avons cherché à repérer et à caractériser à partir de manifestations (comportements et témoignages) observées chez les enseignantes qui ont participé au projet.

Il faut préciser qu'il s'agit d'un travail qui prend appui essentiellement sur des données empiriques (observations) et qualitatives (perceptions), et non sur un cadre théorique préétabli. C'est effectivement à partir d'observations réalisées au cours de nos visites en milieu scolaire et de données recueillies par entrevue auprès des quatre enseignantes qui ont participé à la deuxième expérience que nous avons repéré et caractérisé les phases par lesquelles passent les personnes qui s'engagent dans une démarche « accompagnée » de transformation de leurs pratiques, et tenté de montrer comment ces personnes transforment ainsi peu à peu leurs pratiques et leurs conceptions. Ce travail demeure toutefois incomplet du fait que le parcours des enseignantes participant à l'expérience n'a pu être complété en raison de la trop brève période d'expérimentation. Nos observations laissent supposer qu'une année scolaire est insuffisante pour réaliser un tel parcours.

À la suite de l'analyse des données recueillies nous avons déterminé les quatre phases successives du processus de transformation. Comme on peut le constater au tableau 1, il s'agit des phases :

1) d'appréhension, 2) d'expérimentation, 3) d'appropriation et 4) de consolidation. Nous indiquons brièvement ce qui caractérise chacune de ces phases, puis nous présentons des témoignages, recueillis auprès des enseignantes concernées, susceptibles de les appuyer ou de les illustrer. Nous complétons la présentation de chacune d'elles par des commentaires et des recommandations pour l'action. Précisons que ces phases ne sont pas mutuellement exclusives; elles peuvent donc se chevaucher.

TABEAU 1 *Les phases d'un processus de transformation*

Phase	Identification	Éléments caractéristiques
1	Appréhension	<ul style="list-style-type: none"> • Insécurité devant l'ampleur des changements à effectuer • Inquiétude concernant leurs capacités à répondre aux exigences de la réforme • Crainte de se voir imposer un mode de fonctionnement et des façons de faire qui ne conviennent pas
2	Expérimentation	<ul style="list-style-type: none"> • Exploration de nouvelles pratiques • Premiers changements d'attitudes et de perceptions
3	Appropriation	<ul style="list-style-type: none"> • Ralentissement dans l'implantation de pratiques nouvelles et ajustements • Retour à certaines pratiques antérieures • Évaluation positive de l'expérience : progrès des élèves et cheminement professionnel
4	Consolidation	<ul style="list-style-type: none"> • Nouveau départ prenant appui sur les acquis antérieurs • Questionnement sur le pourquoi des pratiques • Assurance face aux parents et collègues • Congruence entre croyances et façons de faire

3.1. La phase d'appréhension

La phase d'appréhension se caractérise par de l'insécurité, de l'inquiétude et de la crainte. L'insécurité des enseignantes devant les changements exigés par la réforme scolaire et leur inquiétude quant à leur capacité à répondre à ces exigences se doublent de la crainte de se voir imposer des façons de faire. Il semble bien qu'elles aient conscience que les changements exigés par la mise en place de la réforme scolaire sont majeurs et qu'elles doivent par conséquent transformer de manière significative leurs pratiques pédagogiques. De quelle façon les transformer? Dans quelle mesure pourront-elles le faire? En ont-elles la capacité? C'est ce type de préoccupations qui semble être à la source de leur insécurité et de leur inquiétude. De plus, se

voir imposer une démarche et des pratiques qui peuvent ne pas leur convenir ou avec lesquelles elles ne seraient pas à l'aise a pour effet d'alimenter leur crainte et leur insécurité. Le témoignage de chacune des quatre enseignantes qui ont participé à l'expérimentation le confirme de façon convaincante :

- *Au départ, ça m'inquiétait un peu parce que je craignais d'être obligée ou me sentir obligée de fonctionner d'une façon qui me convenait pas.* (E-1)
- *Au départ, j'avais peur parce que je n'avais pas de formation et j'étais assez traditionnelle. [...] J'avais tellement de craintes par rapport à mes capacités de m'adapter. [...] J'avais peur du bruit dans la classe, du mouvement.* (E-2)
- *Moi, j'avais très peur au début. Je voyais cela très gros. [...] J'avais vraiment peur. Je suis entrée là-dedans un pied en dedans et un pied en dehors. [...] J'avais peur qu'on nous impose des façons de faire. Je ne me sentais pas prête. [...] Si je m'étais sentie obligée, j'aurais tout lâché.* (E-3)
- *Moi, j'étais très « insécure » au début de l'année. [...] J'avais beaucoup plus d'appréhension face à moi que face aux élèves. [...] Je n'avais pas idée comment lancer le projet.* (E-4)

Il est étonnant de constater jusqu'à quel point des enseignantes qui participent volontairement à une entreprise de changement peuvent vivre autant d'insécurité face à l'inconnu et autant d'inquiétude quant à leur aptitude à répondre aux attentes et aux exigences de la réforme. Toute personne ou équipe accompagnatrice doit en prendre acte et en tenir compte dans ses interventions. Il faut, entre autres, éviter d'exercer une pression trop forte sur les individus qui s'engagent dans une démarche de transformation de leurs pratiques pédagogiques et d'exiger d'eux qu'ils transforment du jour au lendemain l'ensemble de leurs façons de faire. Le fait qu'ils aient accepté de participer à un projet visant la transformation de leurs pratiques devrait suffire, au départ, à les amener à s'investir dans un processus de changement.

Il apparaît donc approprié d'adopter des attitudes de respect et de soutien plutôt que des attitudes autoritaires et directives de façon à les rassurer devant l'inconnu et à apaiser leur crainte de se voir imposer des façons de faire qui ne leur conviendraient pas. Pour éviter les malentendus et rassurer les partenaires, il y a lieu d'établir avec les personnes concernées un cadre de collaboration et un mode

de fonctionnement structurants. Il est important, par exemple, de préciser au départ le rôle que la personne ou l'équipe accompagnatrice entend jouer et de s'y conformer.

3.2. La phase d'expérimentation

La phase d'expérimentation se caractérise par l'exploration et la mise à l'essai de pratiques nouvelles. Nous avons été à même de constater que chacune des enseignantes participant au projet a expérimenté à sa manière un bon nombre de pratiques nouvelles, telles que l'apprentissage coopératif, la pédagogie du projet, le plan de travail hebdomadaire, le portfolio, les ateliers d'enrichissement, auxquelles s'ajoutent des projets particuliers interclasse, comme la bataille des livres, le tournoi de *scrabble*, le projet d'« entrepreneurship » (fabrication d'aimants décoratifs) et la présentation à des stands de résultats de recherches aux autres élèves de l'école. Nous avons constaté également que les enseignantes n'introduisent pas nécessairement les mêmes pratiques, pas plus qu'elles ne le font au même rythme. Par exemple, les enseignantes de 5^e année n'ont pas introduit le plan de travail individualisé, pourtant jugé très intéressant par les enseignantes de 6^e année. Une des enseignantes a limité ses changements à quelques pratiques seulement et est même revenue à des façons de faire plus traditionnelles.

Lorsqu'une enseignante constate qu'une pratique nouvelle « fonctionne », que les élèves s'engagent à fond dans les projets, ses attitudes envers les enfants changent et sa confiance en elle-même augmente. Les conceptions derrière les façons de faire se transforment. Les témoignages ci-dessous illustrent bien cette étape d'expérimentation et d'essai. On constate que les appréhensions commencent à se dissiper et qu'un changement d'attitudes se manifeste.

- *Je suis le genre à essayer toutes sortes de choses. [...] À un moment donné, on s'aperçoit qu'il y a des choses qui nous conviennent davantage sans pour autant rejeter d'autres façons de faire, comme le plan de travail. [...] Je l'ai essayé au début de l'année, puis je n'étais pas à l'aise. [...] Moi, par contre, j'aime mieux travailler en projet, élaborer un projet avec les élèves et à partir de là faire toutes sortes de choses. [...] Je pense qu'il faut faire confiance aux élèves. Il est rare qu'un élève qui est dans un projet, qui est dans un processus, ne donne pas un minimum. [...] Les ateliers, j'aime ça. [...] Il y a des ateliers plus ludiques, d'autres qui sont plus à caractère académique. [...] En équipe de deux, ils inventent une petite histoire. C'est*

une activité que j'ai prise dans un livre sur la coopération. [...] Le portfolio, je l'ai développé plus que prévu. Ça permet à l'élève de faire un retour sur lui-même. (E-1)

- *L'enseignement par projet a pris une grande place. [...] J'ai beaucoup travaillé sur les ateliers en classe : les structurer, acheter du matériel, identifier des jeux pour développer des habiletés (ex. : la logique). Le portfolio, je n'ai pas eu le temps de le mettre en place, mais, par contre, je leur ai fait faire des choses par rapport à ça : un retour sur les examens, un petit commentaire, est-ce que tu es content ou contente de toi ? qu'est-ce qui s'est passé ? [...] Ce n'est pas parce qu'on travaille en projets ou en ateliers ou en sous-groupes qu'on perd de vue l'individu. Chaque enfant a une approche différente, à son vécu. [...] Un enfant qui a beaucoup de difficulté à se concentrer dans un enseignement traditionnel, il va être plus porté à se développer dans un style différent où il peut bouger, plus s'exprimer. (E-2)*
- *Le plan de travail que j'ai instauré, je le faisais déjà l'année dernière, mais juste une journée à la fois. Je me suis dit dans le fond, c'est pas si différent que cela. Le portfolio, cette année, je ne l'ai pas fait. L'an prochain, je veux l'embarquer dès le début de l'année. Cette année, je trouvais que j'en avais assez. Au départ, on ne devait pas, Francine et moi, en faire autant. Finalement ça marche, on essaie d'autres choses. On a comme embarqué là-dedans. Ça a déboulé. Ça s'est enchaîné. On expérimente. (E-3)*
- *Des projets, on en a faits. C'est important d'en faire. Mais, en regard de certaines choses, le traditionnel n'est pas du tout à mettre de côté. (E-4)*

À partir de nos observations, nous avons constaté que chaque enseignante a une capacité de changement qui lui est propre, c'est-à-dire qu'elle peut introduire et expérimenter un certain nombre de pratiques nouvelles selon un rythme qui lui est propre, c'est-à-dire sans être déstabilisée. Au-delà d'un certain seuil, l'enseignante risque de perdre pied et de revenir à des pratiques traditionnelles. Il est important que chaque enseignant puisse reconnaître ce seuil et le respecter. Si la quantité et le rythme des changements à réaliser sont imposés à l'enseignant, il risque fort d'abandonner son processus de changement pour devenir un exécutant plutôt qu'un preneur de décisions, un technicien plutôt qu'un professionnel. En somme, il y a tout lieu de penser que l'enseignant se fera en quelque sorte déposer de son propre processus de changement. La personne accompagnatrice est là pour soutenir le personnel enseignant dans ses choix et l'aider à surmonter les obstacles qui se présentent en cours de route et non pour lui dicter ce qu'il doit faire et comment le faire. Plus

l'encadrement est stimulant, plus on peut s'attendre à ce que la quantité et l'ampleur des changements soient importants. Il y a toutefois des limites qu'une personne ne peut dépasser au risque de perdre pied et de faire des retours en arrière.

Il apparaît également important que les changements apportés puissent produire des effets tangibles positifs à court terme, car les praticiennes et les praticiens ont besoin d'être appuyés dans leurs actions et, par voie de conséquence, encouragés à poursuivre dans la même voie. C'est l'une des raisons pour lesquelles il s'avère pertinent de leur offrir des activités de formation ciblées. Ce sont en quelque sorte des occasions de s'approprier des pratiques qui exigent un savoir-faire particulier et une bonne compréhension de leurs fondements. La possibilité que leurs actions produisent des effets significatifs devrait augmenter en conséquence.

3.3. La phase d'appropriation

La phase d'appropriation se caractérise essentiellement par le besoin qu'ont les participantes au projet de s'assurer de l'efficacité des nouvelles pratiques qu'elles ont mises en application dans leur classe. Après une phase intensive d'expérimentation, on constate un ralentissement dans la mise en œuvre de nouvelles façons de faire. Bien que l'introduction de pratiques nouvelles ne soit pas exclue ou abandonnée totalement, son rythme est nettement plus lent. D'ailleurs, on constate qu'à cette phase les enseignantes apportent plusieurs ajustements visant à assurer le fonctionnement du groupe-classe et l'apprentissage des élèves.

L'appropriation des pratiques a été dégagée de trois types de manifestations : 1) l'évaluation des effets obtenus chez les élèves après l'introduction des changements ; 2) la perception qu'ont les enseignantes de leur processus de transformation des pratiques ; 3) l'évolution de leurs conceptions au regard du rôle de l'enseignant, de l'apprentissage et de l'enseignement.

En ce qui concerne les effets des nouvelles pratiques sur les élèves, les quatre enseignantes sont d'avis que ceux-ci ont fait des apprentissages significatifs et ont développé plusieurs compétences (coopérer, respecter les opinions des autres, être autonome, être responsable) visées par la réforme. Elles demeurent cependant nuancées. Certains élèves ont moins cheminé que d'autres et à un rythme moins rapide. Elles ne voient pas les nouvelles pratiques comme des recettes

magiques, faciles à appliquer. Par exemple, initier les élèves au travail d'équipe n'est pas un travail simple. Cela ne se fait pas du jour au lendemain. Mais, dans l'ensemble, aucune d'elles ne souhaite revenir aux pratiques antérieures, bien que certaines pratiques traditionnelles puissent encore avoir leur place. Voici leurs témoignages :

- *C'est vrai que ça n'a pas toujours donné des résultats extraordinaires... mais j'ai démarré des choses avec eux. Ceux qui ont voulu faire un bout de chemin, ils l'ont fait... je me dis que le bout de chemin qu'ils ont fait est fait. [...] Je trouve qu'ils ont cheminé. C'est sûr que je ne peux pas dire que tout le monde a cheminé au même rythme. [...] Je ne me leurre pas, je sais bien qu'il y a des élèves qui ont moins d'intérêt que d'autres [...] Je pense que travailler de cette façon ça va les chercher d'une autre façon. [...] En général, j'ai un groupe d'élèves motivés. (E-1)*
- *Moi, je pense qu'ils ont la chance de plus expérimenter, puis de revenir sur ce qu'ils ont appris. On réutilise ce que l'on a appris... On se sert de qu'on a fait. C'est une boîte à outils. [...] Donc, en principe, ils devraient apprendre mieux et plus solidement. [...] L'apprentissage au travail d'équipe ne va pas de soi. Il a fallu que je travaille fort. Au début, ce n'était pas toujours agréable. Il a fallu revenir souvent là-dessus [sur ce qu'est un travail d'équipe]. [...] Ils apprennent à coopérer, à travailler avec leurs pairs, à partager des idées, à accepter l'opinion des autres, à mettre les siennes de côté, à respecter les autres. [...] Avant, c'était le prof qui réglait tout dans la classe. Maintenant, avec les conseils de coopération, les enfants règlent leurs choses eux-mêmes. [...] J'ai eu quand même un résultat très bien pour les deux ou trois élèves qui avaient de la difficulté à s'engager. Ils ont quand même développé des compétences, même si c'est pas au même niveau que les autres, mais ils ont fait des petits pas. (E-2)*
- *Je pense que ceux qui ne se sont pas responsabilisés ne l'auraient pas fait davantage. Ils l'auraient fait pour se débarrasser. Ils auraient écrit n'importe quoi pour montrer qu'ils l'ont fait. Je pense que ça n'aurait pas été mieux. Même je trouve qu'il y en a qui ont pris beaucoup de maturité. [...] Lorsque ça ne fonctionne pas, je m'arrête avec le groupe pour regarder ensemble la situation. Je fais cela souvent. Je fais parler les élèves. Comment ils se sentent là-dedans ? [...] Il y en avait qui ne parlaient pas au début. En fin d'année, ils s'expriment davantage. [...] Si le climat n'est pas favorable, c'est parce qu'ils ne font pas un beau climat. Ils sont capables de s'en rendre compte. [...] Je pense que l'on ne leur en donne pas assez la possibilité. [...] Moi, ça ne me tente pas de faire comme avant. (E-3)*

- *D'après moi, la majorité des élèves a progressé. J'ai des élèves qui ont de la difficulté au niveau de l'autonomie. [...] J'en ai qui en ont profité pour se laisser aller. [...] J'ai eu l'impression que certains élèves étaient paresseux. Au niveau des équipes, j'en ai qui sont venus me dire que, lui, ne fait jamais rien. Ce sont des élèves qui ont des difficultés au niveau de l'autonomie et de la maturité. J'en ai plusieurs dans la classe. On a fait des mises au point, ça s'est amélioré. Il y a des enfants qui sont repartis positivement et on a vu de l'amélioration. Il y en a d'autres qu'on ne peut faire plus. Dans l'ensemble, moi, je suis satisfaite. Ceux qui ont voulu cheminer ont acquis de l'expérience, ont acquis de la maturité. [...] Les deux tiers ont profité d'un système qui voulait favoriser l'autonomie, la prise en charge. Le fait qu'on leur fasse confiance, ils adoraient ça. Ils n'auraient pas voulu que je revienne au système traditionnel. [...] La connaissance, les enfants sont capables d'aller la chercher pareil en faisant des expériences... (E-4)*

En ce qui concerne la perception que les enseignantes ont de leur démarche de transformation des pratiques réalisée dans le cadre de l'expérience, elle s'avère positive. Les enseignantes ont tiré de cette expérience divers bénéfices : une meilleure connaissance d'elles-mêmes sur le plan pédagogique, de ce qui leur convient ou ne leur convient pas, une plus grande sécurité, une plus grande confiance en elles, un changement d'attitudes envers les élèves. Voici de quelle façon elles en témoignent :

- *Comme Sandra le disait souvent, il n'y a pas de mode d'emploi. Même s'il y a des choses que j'avais déjà touchées, ça m'a permis de me questionner sur ce qui convenait le plus à la classe. Ça a été enrichissant parce qu'il y a des choses que j'ai réalisées avec lesquelles je ne suis pas à l'aise et d'autres qui me conviennent. Ça a raffiné mon affaire, je pense. Je sais qu'elle va encore se raffiner. [...] Je pense que ça m'a appris à mieux me connaître au niveau pédagogique. [...] Je pense que cela m'a sécurisée. (E-1)*
- *Au début, j'ai trouvé cela difficile de guider les enfants. Ils n'étaient pas tous rendus au même endroit. [...] Je me suis adaptée et je me suis rendu compte que ça faisait une dynamique très différente. Je me suis habituée au bruit et à la dynamique différente. [...] Avant, je corrigeais tout. [...] Maintenant, je fais plus confiance. Les enfants s'auto-corrigent, se corrigent entre eux... C'est mon attitude à moi qui a changé. J'ai fait de grandes découvertes. [...] J'ai fait des découvertes sur moi-même, sur la réforme et sur les enfants. Ça m'a appris plein de choses sur la pédagogie. J'ai appris que les enfants sont plus responsables que je le pensais, qu'on fait des généralisations qu'on ne devrait pas faire. [...] Moi, je me prenais comme quelqu'un de très classique. [...] je ne pensais pas*

que je serais capable d'accepter qu'un groupe fasse telle chose, que deux autres élèves fassent autre chose. [...] J'ai découvert que j'étais capable de m'adapter, puis de changer mon style. [...] J'ai trouvé extra d'avoir une compagne, de partager des idées, de préparer des choses ensemble. (E-2)

- *D'une certaine façon, ça me demande beaucoup plus. D'un autre côté, je trouve qu'une fois que la routine est prise, c'est facilitant. [...] Je trouve que mon enseignement est beaucoup plus de qualité, car je réponds aux besoins de chacun. C'est un cheminement qui s'est fait lentement. C'est l'expérience. On sait ce qui marche, ce qui ne marche pas. [...] Je me suis rendu compte que je me mettais souvent des barrières. Dans le fond, je peux me lancer. Ce n'est pas nécessairement la catastrophe. [...] Lorsque je faisais du magistral, je me plantais parfois. Un moment donné, on s'arrête, on fait une mise au point, on réajuste des affaires. (E-3)*
- *On a fait des essais et on a appris de nos erreurs. Puis on a modifié des choses en cours de route. [...] C'est pas grave si on se trompe. On a appris à partir de ça. [...] Avec des élèves, ça fonctionne mieux, avec d'autres ça ne fonctionne pas. On a réajusté des choses à partir des élèves qu'on avait. [...] Après des essais difficiles en sciences de la nature (des élèves ont fait des bris, d'autres n'apportaient pas leur matériel pour réaliser les expériences), je suis revenue à la démonstration : une équipe faisait l'expérience, les autres regardaient. [...] Chaque semaine, il y a une équipe qui fait une expérience. [...] On a bien des objectifs, des projets, mais il y a des choses qui nous freinent. La réalité nous ramène [...] il faut ajuster cela. [...] La semaine prochaine, je sors le rétroprojecteur et on corrige ensemble, car il faut aller rectifier des choses. [...] C'est un gros travail qu'on demande aux enseignants. C'est vraiment dans une autre idéologie que l'on a été formé. On apprend sur le tas. Moi le projet m'a donné une sécurité. C'est un gros changement, mentalement. (E-4)*

La façon dont les enseignantes conçoivent leur rôle s'est transformée de façon significative. Elles se voient davantage comme des personnes-ressources, des personnes qui guident et supervisent le travail des élèves et moins comme quelqu'un qui transmet des connaissances. Elles acceptent de plus en plus de ne pas tout savoir, mais plutôt d'aider leurs élèves à trouver eux-mêmes les informations dont ils ont besoin.

- *Moi, je pense que je suis un élément déclencheur [...], une accompagnatrice, une personne-ressource [...], un guide [...], une personne qui va mettre des balises. (E-1)*

- *Je pense qu'il est un guide en tout. Au lieu d'être un transmetteur de connaissances uniquement, c'est quelqu'un qui peut être une ressource. [...] Il peut être un superviseur : superviser les enfants dans leur travail, avoir un regard général, regarder où se situe l'enfant. (E-2)*
- *Je me sens moins comme un dictionnaire, comme une encyclopédie. J'avais l'impression, au début, qu'on doit tout savoir, tout leur donner. Ce n'est plus comme cela que je le vois. Je le vois plus comme un guide. [...] J'ai la connaissance, mais pas toutes les connaissances. [...] Ils en connaissent des choses. Ils m'en apprennent. (E-3)*
- *En projet, je les guide, car il faut que ça vienne d'eux autres. [...] L'élève est là pour faire des apprentissages. Toi, tu es là pour l'aider. Chacun doit faire ses affaires. (E-4)*

Leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ont changé de façon importante. Elles tiennent davantage compte de l'enfant, de ses centres d'intérêt, de ses besoins et de ses acquis, selon ce qu'elles en disent :

- *Moi, je pense d'abord que quand un enfant apprend quelque chose, il faut que ça signifie quelque chose. Il faut qu'il y ait du sens. [...] C'est sûr qu'au départ il faut que ce soit motivant pour l'enfant. [...] Je pense qu'il est important de mettre l'élève en situation de découvrir quelque chose. [...] C'est sûr que des fois je n'ai pas le choix de donner des choses particulières sans pour autant donner la solution, mais recadrer, reformuler des choses. [...] Je pense qu'au départ les élèves connaissent beaucoup de choses... il y a des choses, des concepts qui sont enfouis plus loin... qu'ils savent intuitivement, mais qu'ils n'ont jamais eu l'occasion de mettre des mots dessus, de réaliser que ce concept-là, hein, c'est ça. [...] Cette année, je leur ai montré comment calculer une moyenne. Je leur ai apporté une pile de réglottes, de petits objets et je leur ai dit : tiens, vous avez des réglottes, il faut que chacun en ait pareil. Après cela, ils ont réalisé que ce sont eux qui ont découvert que pour rassembler le tout, il faut additionner chacune des parties, puis diviser par le nombre d'élèves. [...] Quand tu manipules et que tu découvres quelque chose, ça a plus de chance de rester. [...] Je pense que des fois, on veut aller trop vite. On veut prendre un raccourci, mais souvent on allonge... Lorsque l'élève explique sa démarche, il explique sa stratégie. [...] Je pense qu'il est important de leur faire réaliser qu'il y a tout un processus [...] que l'enfant soit conscient que des stratégies ça sert à plusieurs situations. (E-1)*
- *Les enfants apprennent lorsqu'ils se sentent bien et sont dans un bon contexte dans lequel ils se sentent valorisés et en confiance... dans un contexte où ils découvrent eux-mêmes. Il faut que ça les touche, surtout que ça les concerne. [...] Quand il y a quelque chose qui ne fonctionne*

pas, il faut se mettre dans la peau des enfants. Dire que c'est la faute des enfants, c'est la porte de sortie facile. Si je sens qu'il y en a qui n'ont pas d'intérêt, c'est moi que je remets en question. (E-2)

- *Il n'y a pas un enfant qui apprend pareil. J'en ai qui apprennent en faisant des choses. J'en ai un qui apprend en manipulant beaucoup, en ayant des graphiques, des tableaux, en étant toujours confirmé dans ce qu'il fait. [...] J'en ai d'autres qui n'ont qu'à visualiser. Lorsque l'on donne une explication, tout le monde a compris. Celui qui ne comprend pas a peur de le dire, de paraître niaiseux. Avec le plan de travail, ils sont plus souvent à mon bureau. [...] Ce que je découvre par moi-même, je m'en rappelle. Quand on me donne tout, c'est trop facile. Un, j'oublie tout. Deux, je n'ai pas à faire d'effort. [...] Dans la démarche, je ne les laisse pas tout seuls non plus. Lorsque l'on donne tout, l'élève n'apprend pas à se débrouiller. Il faut que tu apprennes à chercher. [...] Il y a des outils à acquérir. Moi, je pense qu'ils ont une démarche à faire. Après, on regarde ensemble. [...] Je me suis rendu compte qu'au début je l'avais un peu mis de côté [l'enseignement magistral]. Ils ont besoin de se faire confirmer des choses, de revenir et de réajuster des choses. (E-3)*
- *Ce que j'ai trouvé intéressant, c'est que l'élève va chercher ses apprentissages. On a essayé de le rendre responsable de ses apprentissages. Il a fallu faire comprendre à différents élèves, non ce n'est pas moi qui le fais, c'est lui qui le fait. Tu es capable. [...] Les enfants ont un potentiel et il faut leur faire confiance. Il ne faut pas tout leur donner rôti dans le bec. En enseignement magistral, tu enseignes la connaissance. La connaissance, les enfants sont capables d'aller la chercher quand même en faisant leurs propres expériences. Eux, c'est ce que je leur demande. Tu fais ta propre expérience pour aller chercher tes connaissances. Les habiletés aussi. On parle d'habiletés, mais les connaissances, il ne faut pas les laisser de côté, je trouve que c'est important. (E-4)*

Les témoignages des enseignantes qui se sont engagées dans un processus de transformation de leurs pratiques montrent que ces dernières ont commencé à changer non seulement leurs façons de faire, mais également leurs conceptions relativement à leur rôle, à l'enseignement et à l'apprentissage, à modifier leurs attitudes envers les élèves et leurs approches vis-à-vis de la formation des jeunes. Comme on peut le constater, vers la fin d'une première année d'expérimentation elles sont bien engagées dans leur processus de changement, mais leur démarche de transformation n'est pas pour autant terminée. Elles ont des pratiques à consolider et des approfondissements conceptuels et théoriques à poursuivre. Il leur faut plus de temps pour parvenir à un niveau satisfaisant de maîtrise des transformations amorcées.

3.4. La phase de consolidation

La phase de consolidation se caractérise par un besoin de maîtriser davantage les pratiques nouvelles mises en place et d'examiner les fondements sous-jacents à la réforme scolaire. L'une des enseignantes exprime ce besoin de la façon suivante: *Déjà j'ai des projets. L'an prochain, je me dis, je vais faire cela, plein de choses, plein de remises en question* (E-3).

Nous avons effectivement été à même d'observer que, lorsqu'elles constatent qu'elles sont dans la bonne voie, c'est-à-dire lorsque les effets attendus (augmentation de la motivation et de la responsabilisation des élèves) se produisent, leur désir non seulement de poursuivre l'expérimentation de pratiques pédagogiques nouvelles, mais aussi d'améliorer certaines façons de faire se manifeste de façon non équivoque. Une nouvelle année scolaire constitue une excellente occasion pour les enseignantes de reprendre, avec les ajustements qui apparaissent nécessaires ou utiles, les pratiques qu'elles ont développées et expérimentées une première fois et de poursuivre leur démarche dans le même sens. Elles se sentent plus sûres d'elles et savent mieux dans quelle orientation elles doivent agir et à quelles préoccupations leurs pratiques doivent répondre.

Notre expérimentation se limitant à une année scolaire, nous ne pouvons, pour le moment, apporter des témoignages d'enseignantes comme nous l'avons fait pour les phases antérieures. Toutefois, en nous appuyant sur les observations faites auprès des deux enseignantes qui ont participé à la première expérience, nous sommes en mesure d'affirmer que celles-ci ont effectivement réalisé au cours de la deuxième année une consolidation de leurs pratiques nouvelles et un approfondissement des concepts et fondements sous-tendant la réforme scolaire. En d'autres termes, les enseignantes manifestaient, après une deuxième année d'expérimentation, davantage de confiance en elles et une plus grande capacité à utiliser les approches et les stratégies pédagogiques nouvelles mises en place. Leurs propos montrent, de plus, qu'elles sont davantage capables de justifier leurs choix et comprennent mieux le bien-fondé de leurs façons de faire. Ces premières observations devraient être validées au cours d'une autre année d'expérimentation.

Nous avons la conviction que, dans la perspective d'un changement durable, cette phase de consolidation constitue une étape incontournable du processus de transformation des pratiques. Il

semble donc souhaitable de fournir aux personnes qui s'engagent dans une telle démarche un accompagnement sur plus d'une année scolaire.

■ Conclusion

Les enseignantes et enseignants sont de toute évidence angoissés devant les attentes et les exigences de la réforme scolaire. L'implantation de cette réforme nécessite effectivement, pour beaucoup d'entre eux, des changements majeurs dont il ne faut pas sous-estimer l'ampleur et la difficulté. Pour y parvenir avec assurance et efficacité, ils ont besoin d'être soutenus dans leur démarche de transformation des pratiques.

Le dispositif d'accompagnement que nous avons développé et expérimenté est centré sur le processus de transformation des pratiques plutôt que sur les changements de pratiques à réaliser. Pour favoriser l'émergence et le maintien d'un véritable processus de changement, la personne ou l'équipe accompagnatrice ne doit pas imposer ses vues et ses façons de faire, mais plutôt chercher à susciter le questionnement, la réflexion et l'engagement. Changer des façons de faire et des conceptions fortement ancrées depuis des années ne se fait pas de façon spontanée et par la seule volonté de changement. Un changement en profondeur et durable des pratiques ne peut se faire sans un changement des conceptions qui leur sont sous-jacentes. Il faut par conséquent fournir aux enseignantes et enseignants des occasions non seulement de partager leurs façons de faire, mais également de revoir leurs croyances, leurs valeurs et leurs façons de voir. Le travail en collégialité apparaît constituer un facteur clé non seulement pour favoriser la mise en place d'un processus de changement, mais également pour maintenir une dynamique continue de changement.

Les personnes qui s'engagent dans un processus de transformation de leurs pratiques passent par différentes phases successives. Au début du processus, elles manifestent diverses appréhensions : de l'insécurité face à l'inconnu, de l'inquiétude quant à leurs capacités de répondre aux attentes et exigences de la réforme, de même que de la crainte de se voir imposer des façons de faire. La personne ou l'équipe accompagnatrice doit en prendre acte et agir de façon à désamorcer ces craintes, sinon celles-ci pourraient venir perturber le processus. Il semble que tous les enseignants aient une capacité de

changement qui leur soit propre. Si l'ampleur et le rythme des changements à réaliser leur sont imposés, les risques sont grands qu'ils deviennent des exécutants plutôt que des agents de changement responsables. Après quelques mois d'expérimentation, les changements de pratiques s'accompagnent de changements dans les conceptions. C'est un signe, selon nous, que les changements ont de bonnes chances de perdurer. Lorsque les personnes participantes constatent, après une première année d'expérimentation et d'appropriation, qu'elles sont dans la bonne voie, leur désir de poursuivre l'expérience se manifeste d'une façon explicite. On détecte alors un besoin de consolidation, c'est-à-dire un besoin de maîtriser davantage les pratiques nouvelles mises en place, d'en expérimenter d'autres et de continuer d'approfondir leurs fondements. Il apparaît souhaitable que l'accompagnement se poursuive jusqu'à cette étape de consolidation.

En somme, il semble bien que le dispositif d'accompagnement mis en place ait suscité une dynamique véritable et continue de changement.

Bibliographie

- BOUCHER, L.-P. et Y. DESGAGNÉ (2001). « Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire : un processus de changement véritable », dans D. Raymond (dir.), *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 55-70.
- BOUCHER, L.-P. et M. L'HOSTIE (dir.) (1999). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- GÉLINAS, A. et R. FORTIN (1996). « La gestion du perfectionnement des enseignants : formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec », dans M. Bonami et M. Garant (dir.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 115-143.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LE MOIGNE, J.-L. (1977). *La théorie du système général, théorie de la modélisation*, Paris, Presses universitaires de France.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action pour la réforme de l'éducation*, Québec, gouvernement du Québec.
- QUILLET, A. (1984). *Dictionnaire Quillet de la langue française*, Paris, Grolier.
- SANDHOLTZ, J.H., C. RINGSTAFF et D.C. DWYER (1997). *La classe branchée. Enseigner à l'ère des technologies*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, Paris, ESF éditeur.



Faire route ensemble

Une démarche fructueuse

Pauline Desrosiers

Université Laval

pauline.desrosiers@fse.ulaval.ca

Yvette Genet-Volet

Université du Québec à Montréal

genet-volet.yvette@uqam.ca

Paul Godbout

Université Laval

paul.godbout@fse.ulaval.ca

Des enseignants, des conseillers pédagogiques et des chercheurs universitaires ont fait équipe, pendant deux ans, dans le cadre d'un projet de recherche-action, pour trouver des réponses satisfaisantes en matière d'évaluation des apprentissages en classe d'éducation physique au secondaire. Le texte est centré sur les effets d'un tel cheminement ou accompagnement, sur les façons de voir et de faire des enseignants en cours de projet ainsi qu'à plus long terme.

Nous examinerons également les effets de cette démarche de formation sur les pratiques des collègues de l'école et de la commission scolaire. Enfin, nous tenterons de dégager les modes et les conditions d'accompagnement susceptibles de favoriser des changements pédagogiques durables.

Dans ce texte, nous nous proposons d'examiner les questions suivantes :

- Pourquoi et comment s'engager dans un projet de transformation des conceptions et des pratiques d'évaluation ?
- Quels sont les changements de conceptions et de pratiques associés au travail du collectif en cours de projet et à plus long terme ?
- Quelle est l'influence de la démarche des enseignants, membres du collectif, sur les pratiques de leurs collègues ?
- À quelles conditions des praticiens sont-ils susceptibles de s'engager à faire route avec des chercheurs universitaires ?
- Quels modes et conditions d'accompagnement apparaissent propices à induire des changements durables ?

1. Le projet

À la fin des années 1980, l'évaluation des apprentissages en classe d'éducation physique constituait un problème de taille. Les enseignants étaient en effet incités à changer leurs pratiques évaluatives par des directives ministérielles et institutionnelles, alors qu'au secondaire la plupart d'entre eux avaient encore des difficultés à intégrer les objectifs et les contenus des programmes d'études dans leur enseignement (MEQ, 1993). Le défi de bien cerner les objets d'apprentissage définis en termes d'actions corporelles, d'élaborer des instruments d'évaluation simples et valides avec un temps de contact très court avec les élèves, un grand nombre de groupes-classes et des

effectifs nombreux étaient autant de facteurs expliquant les difficultés éprouvées. De plus, contrairement à ce qui se produit pour les autres disciplines, les enseignants ne disposaient pas de matériel de référence, comme des livres du maître ou des élèves, ni de guides pédagogiques pratiques.

Enfin, les études conduites sur l'évaluation des apprentissages dressaient un portrait de la situation, fondé sur les témoignages d'enseignants, mais elles étaient peu éclairantes sur les moyens concrets d'intégrer l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage en contexte québécois. Les enseignants étaient donc relativement seuls pour trouver des réponses à ce problème pédagogique. Il nous apparaissait pertinent, en tant qu'universitaires, de contribuer à la formation continue des enseignants d'éducation physique en collaborant avec des praticiens pour explorer des voies nouvelles. Nous avons ainsi bâti un projet de recherche-action, que nous avons soumis à des fins de subvention au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. On pouvait y lire des objectifs en matière d'action professionnelle et de recherche.

1.1. Les objectifs poursuivis

Pour les enseignants, les objectifs visés étaient d'explorer et de mettre au point des stratégies d'évaluation des apprentissages adaptées aux contenus du programme d'études et au contexte d'enseignement.

Pour les chercheurs universitaires, les objectifs étaient de décrire la transformation des conceptions et des pratiques éducatives des enseignants participants, de dégager des pistes de travail utilisables par des praticiens à l'œuvre dans des contextes similaires.

Une fois la subvention accordée, nous avons exposé le projet à des conseillers pédagogiques, à des directions d'école et à des équipes d'enseignants de la région de Québec pour trouver des partenaires désireux de faire route avec nous.

1.2. Le contexte

La recherche a été menée sur deux années scolaires. Les membres du collectif ont appelé le projet « Format » en référence à l'évaluation formative, dimension importante de l'évaluation des apprentissages et en référence à différents formats ou stratégies d'évaluation (Desrosiers et Genet-Volet, 1998 ; Desrosiers, Genet-Volet et Godbout, 1999).

Le collectif était formé de neuf enseignants d'expérience de cinq écoles de la région (trois comptaient de 12 à 16 ans d'enseignement, cinq de 22 à 26 ans et le moins expérimenté en était à sa troisième année), de deux conseillers pédagogiques, de trois chercheurs (les auteurs de ce texte) et d'assistants de recherche.

Nous avons convenu de faire équipe selon les conditions suivantes :

- nous appuyer sur les réalités des enseignants, sur leurs pratiques et sur leurs projets d'enseignement ;
- travailler en équipe durant le temps de travail en libérant les enseignants dix ou douze demi-journées par année (cette libération étant soutenue par l'organisme subventionnaire) ;
- nous soutenir mutuellement dans la planification et la mise en œuvre de deux séquences d'enseignement par année réalisées par chacun des enseignants en mettant un accent particulier sur l'évaluation.

1.3. Le calendrier et les modes de travail

En suivant le calendrier scolaire découpé en quatre étapes et la démarche cyclique propre à la recherche-action, nous avons déterminé le calendrier suivant : 1) à la première étape de l'année scolaire, faire connaissance, préciser le projet, planifier une séquence d'apprentissage intégrant l'évaluation, 2) à la deuxième étape, réaliser la séquence planifiée, et à la troisième étape, évaluer la séquence conduite et préparer la suivante ; enfin, 3) à la dernière étape, réaliser la deuxième séquence planifiée, l'évaluer et dresser un bilan de la première année. Le plan de travail de la seconde année a été analogue à celui de la première année.

Deux modes de travail, des rencontres plénières et des rencontres en équipe, regroupant toujours des enseignants et des universitaires, ont alterné tout au long des deux années au cours desquelles s'est déroulé le projet. Les équipes qui se réunissaient pour préparer et évaluer les séquences d'enseignement-apprentissage étaient stables pour une séquence et constituées selon la nature des projets, les affinités et les disponibilités des membres du collectif.

1.4. Les rôles des membres du collectif

Les enseignants étaient les maîtres d'œuvre de leurs séquences d'enseignement-apprentissage. Selon le programme de leur école, leur tâche et leurs champs d'intérêt personnels, ils choisissaient l'activité physique support à l'apprentissage, le contenu, les groupes-classes et les stratégies d'enseignement. Les conseillers pédagogiques ont été surtout témoins des projets en cours en participant aux réunions plénières et en consultant la production des équipes et du collectif.

Les chercheurs ont coordonné la recherche-action. Lors des rencontres, leur rôle était d'animer, de favoriser le partage d'idées et d'expériences entre les enseignants ; ils évitaient de prendre position à moins d'une demande expresse de la part des praticiens. Durant la mise en œuvre des projets d'enseignement-apprentissage, les chercheurs jouaient le rôle d'accompagnateurs en observant de façon systématique tous les cours pendant lesquels les séquences d'enseignement-apprentissage ont été expérimentées. En cours et en fin de projet, les chercheurs jouaient également le rôle de rédacteurs-analystes en consignait et en analysant les observations et en rédigeant des textes synthèses et des montages vidéoscopiques soumis aux enseignants pour corroboration, puis distribués aux membres du collectif.

2. À la recherche de traces de changement dans les pratiques et les conceptions

Les propos des enseignants, le matériel qu'ils ont élaboré et utilisé avec les élèves et, bien sûr, leurs actions en classe sont révélateurs de leurs conceptions et de leurs pratiques. Nous avons choisi d'analyser les propos et les actions de chacun des enseignants au cours des étapes de préparation, de réalisation et d'évaluation des quatre séquences d'enseignement-apprentissage.

L'information a été recueillie tout au long du projet sous trois formes différentes : des comptes rendus détaillés de toutes les rencontres du collectif (une dizaine de séances plénières et plus de 50 réunions d'équipe), une observation systématique des cours lors desquels des séquences ont été expérimentées (34 séquences comprenant de 5 à 12 cours chacune) et par l'enregistrement vidéo d'un cours par séquence, au choix de l'enseignant.

La première étape de l'analyse, qui consistait à condenser les données recueillies en cours de projet (Van der Maren, 1995), s'est traduite par la rédaction de 34 récits d'expérience. Chaque récit rendait compte de façon détaillée du projet réalisé par un participant. Il comprenait comme rubriques : le contexte, les pratiques habituelles d'évaluation, la planification du projet et son déroulement. Dans cette dernière rubrique, on retrouvait la description précise de tous les cours de la séquence sur le plan du contenu, du rôle de l'enseignant et des élèves ainsi que celle du matériel utilisé.

Une deuxième étape d'analyse des données a été réalisée par une étude de cas portant sur quatre séquences d'enseignement. Il s'agit d'une analyse des séquences enregistrées (Desrosiers, Genet-Volet et Godbout, 1993) et des instruments d'évaluation utilisés (Desrosiers, Genet-Volet et Godbout, 1995 ; Genet-Volet, Desrosiers et Godbout, 1995).

Deux ans après la fin du projet de recherche, une relance¹ a été effectuée auprès des enseignants participants sous la forme d'un entretien individuel. L'entretien portait sur les thèmes suivants : le contexte de travail, les objets d'enseignement et d'évaluation, la démarche et les modalités d'évaluation formative et sommative utilisées par l'enseignant en cours d'année, les interactions avec les collègues sur le plan de l'évaluation. La discussion prenait appui sur les conceptions affichées et les pratiques démontrées lors de la dernière année du projet et sur le matériel utilisé en cours d'année (plans et notes de cours, instruments).

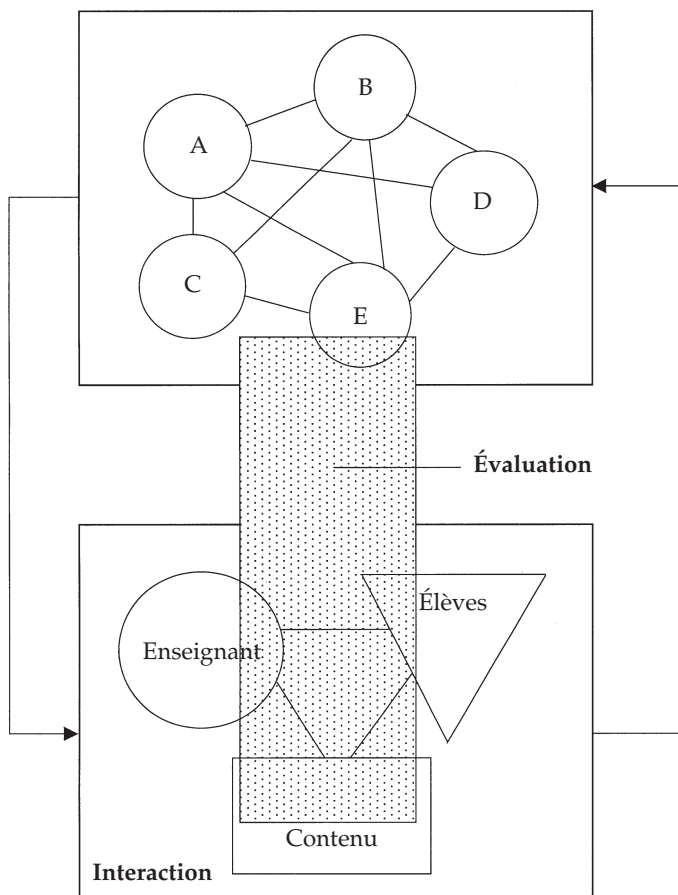
3. Des remises en cause et des changements de pratiques

En cherchant à mieux évaluer les apprentissages de leurs élèves, les enseignants participant à ce projet de recherche-action ont modifié plusieurs aspects de leurs pratiques éducatives et ont remis en cause bon nombre de leurs idées sur la planification de l'enseignement et l'interaction avec les élèves. Examinons les changements observés à l'aide du modèle d'intégration de l'évaluation formative dans l'acte

1. Étude réalisée dans le cadre d'une subvention du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche.

pédagogique élaboré par Genet-Volet (1990). Dans la phase de planification où se précise le projet pédagogique, les préoccupations d'évaluation sont associées avec la détermination des objectifs d'apprentissage, les tâches à proposer, l'aménagement du milieu et l'organisation du groupe d'élèves. Dans le contexte de l'interaction, l'évaluation s'actualise par l'activité de l'enseignant et l'activité des élèves en relation avec le contenu prescrit dans le programme d'études.

FIGURE 1
Intégration de l'évaluation formative dans l'action pédagogique



A Objectifs
B Tâche
C Aménagement du milieu

D Organisation du groupe
E Évaluation

3.1. Des changements en matière de planification

Une évaluation plus systématique et intégrée des apprentissages a fourni aux enseignants une information précise sur les acquis des élèves. La planification à court et à moyen terme a alors pris appui sur une meilleure compréhension du programme d'études et sur les besoins réels des élèves. La planification des séquences et des cours a porté sur un contenu de plus en plus précis et sur une anticipation de l'organisation du groupe, de l'aménagement du milieu. Un matériel pédagogique original a été conçu et mis au point par chaque enseignant.

3.1.1. Une planification plus précise et à plus long terme

Au cours de la première année du projet, les premiers essais de planification de certains participants tenaient plus d'une liste d'épicerie que d'un choix délibéré de contenu en lien avec le programme d'études et les caractéristiques des élèves. Au cours du projet, les enseignants ont défini de façon plus précise leurs objectifs et le contenu ainsi que les conditions d'apprentissage : l'organisation du groupe, de l'espace, le matériel de support. On a aussi observé une certaine hiérarchisation des contenus à enseigner et à évaluer et la préoccupation de les répartir sur plusieurs cours.

3.1.2. Une relecture du programme

Les discussions avec les collègues ont entraîné plusieurs consultations du programme d'études et des programmes institutionnels. Diverses interprétations ont été débattues quant au sens à donner aux directives et aux propositions du contenu. Notons qu'une formulation ouverte des objectifs prescriptifs et le choix laissé au milieu dans la sélection des activités physiques de soutien à l'apprentissage expliquent en partie ces retours d'approfondissement et de discussion des programmes.

3.1.3. Une évaluation instrumentée

En planifiant leurs séquences d'enseignement-apprentissage, puis chacun des cours, les enseignants ont bâti un matériel pédagogique original : plans de cours, instruments d'observation et de notation, etc. Malgré le fait que les sessions de travail d'équipe regroupaient les

participants par année d'enseignement ou par activité-support (volley-ball, athlétisme), chacun a mis au point un matériel personnel. À la seconde année du projet, sept enseignants sur neuf ont choisi de revoir avec leurs élèves une ou deux séquences entreprises au cours de la première année du projet ; dans tous ces cas, ils ont modifié le matériel utilisé dans un souci de précision ou d'attrait (Desrosiers, Genet-Volet et Godbout, 1995). L'association des élèves à l'évaluation formative et sommative a suscité l'utilisation systématique d'instruments.

3.2. Des changements en matière d'interaction

Les enseignants ont graduellement perçu l'importance, pour les élèves, d'une représentation claire des intentions et des activités d'apprentissage. À cet effet, ils ont utilisé divers moyens de communication orale et écrite. Les élèves ont été associés à l'évaluation formative et sommative. Ce transfert de responsabilité a modifié les rôles joués par l'enseignant et par les élèves. Les uns et les autres ont développé de nouvelles façons d'agir en classe d'éducation physique. Une participation cognitive des élèves observateurs, évaluateurs, a été considérée plus comme un investissement à long terme que comme une perte de temps.

3.2.1. Un projet partagé

Les enseignants ont rapidement senti le besoin de partager avec les élèves la planification des séquences. En début d'étape et de cours, tous les enseignants ont systématiquement présenté aux jeunes les projets définis. Certains ont pris l'habitude d'écrire au tableau les objectifs du cours ou son contenu, d'autres ont produit et distribué des plans d'étape ou de cours. Nous n'avons cependant pas été témoins de situations où enseignants et élèves définissaient ensemble le contenu, qu'il s'agisse d'une tâche, d'un cours ou d'une séquence.

3.2.2. De nouveaux rôles joués par l'enseignant et par les élèves

Tous les enseignants ont graduellement confié une part de l'évaluation aux élèves sous forme d'autoévaluation et d'évaluation d'un pair par un ou plusieurs élèves. Ce nouveau partage des rôles a amené les enseignants à initier les élèves à l'observation, à soutenir les observateurs, à explorer avec les élèves des manières de communiquer

l'information à leurs pairs. Quand les élèves démontraient qu'ils étaient intéressés et aptes à bien évaluer, les enseignants leur confiaient aussi une part de l'évaluation sommative. Une familiarisation des élèves avec des modes de notation et de calcul de notes s'imposait alors.

3.2.3. L'utilisation du temps de classe

Le souci d'intégrer, de façon fonctionnelle, l'évaluation à l'enseignement a amené les enseignants à tenter de mieux rentabiliser le temps de classe. Ainsi, quatre enseignants ont incité leurs élèves à observer et à évaluer leurs partenaires lorsqu'ils étaient en attente ; deux enseignants proposaient aux élèves de leur groupe des activités autogérées lorsqu'ils faisaient passer un examen à des élèves sur une base individuelle ou d'équipe.

Bien que la participation active et effective des élèves à l'évaluation ait exigé que les enseignants prennent le temps de les initier à de nouveaux rôles et les accompagnent dans ces nouvelles fonctions, cette association des élèves à l'évaluation n'a pas été considérée comme une perte de temps.

3.3. Des changements ayant un impact sur toute l'action éducative

Les parcours des enseignants et de leurs élèves, pendant deux années scolaires, illustrent éloquemment qu'une focalisation sur l'évaluation des apprentissages se répercute sur toute l'action éducative, l'élève en constituant le centre. On a observé une prise en compte graduelle des différentes dimensions de la personne à l'aide d'instruments simples d'observation et de notation. D'exigence administrative, l'évaluation a gagné peu à peu le statut de nécessité pédagogique.

3.3.1. Une focalisation sur l'apprentissage

Les participants ont graduellement considéré les élèves comme étant au centre de l'action pédagogique. Un déplacement s'est opéré du contenu enseigné au contenu appris. L'apprentissage a ainsi constitué le cœur de l'action éducative tant en termes de processus que de produit. La place accordée aux élèves dans l'évaluation à titre d'évaluateurs de leur performance ainsi que de celle de leurs pairs révèle

l'importance accordée aux représentations de la tâche, à l'intégration des critères de réussite par les apprenants. Les enseignants se sont servis des résultats des évaluations formatives et sommatives pour préciser, hiérarchiser les objectifs d'apprentissage, les éléments de contenu.

3.3.2. Une prise en compte des différentes dimensions de la personne

Durant la première année du projet, les enseignants planifiaient leurs séquences essentiellement en rapport avec des habiletés motrices tant techniques que tactiques. Durant la seconde année, ils étaient plus sensibles aux aspects cognitif et affectif des actions corporelles et une prise en compte plus importante des connaissances et des attitudes a été observée dans la formulation d'objectifs spécifiques et la vérification de leur atteinte en cours et en fin de séquence.

3.3.3. L'intégration de l'évaluation

En cours de projet, l'évaluation est passée d'une opération comptable de fin de parcours, exigée par les autorités scolaires, à une dimension importante de l'enseignement-apprentissage. L'évaluation a été progressivement perçue et utilisée pour informer les élèves des objectifs visés, des critères de réussite, du niveau d'atteinte des objectifs et des moyens d'y parvenir. Cette focalisation sur l'apprentissage a amené les enseignants à mieux définir les projets d'enseignement, à faire des ajustements dans la répartition du temps, dans l'organisation du groupe d'un cours à l'autre, d'une séquence à l'autre. Il s'est agi d'une régulation post-action et non d'une régulation en situation interactive.

3.4. Des changements intégrés dans les pratiques éducatives

Deux ans après la fin du projet, nous avons rencontré tous les participants pour passer en revue leur dernière année d'enseignement. Nous avons été surpris de constater plusieurs changements dans le contexte de travail de ces enseignants d'expérience. Ainsi, deux enseignants avaient changé d'école, cinq travaillaient auprès d'autres groupes (élèves plus jeunes ou plus âgés, à cheminement particulier ou doués) et six utilisaient de nouvelles activités-support. Malgré un contexte de travail en partie différent de celui dans lequel la recherche-action s'est déroulée, on retrouvait chez tous les enseignants les changements induits en cours du projet, à savoir :

- l'évaluation comme faisant partie du processus d'enseignement-apprentissage ;
- une évaluation systématique de tous leurs groupes-classes ;
- l'habitude de présenter aux élèves le projet d'enseignement-apprentissage en début de séquence et de cours ;
- l'évaluation des trois dimensions de la personne, autant motrice, cognitive que socio-affective ;
- la participation des élèves à l'évaluation formative et sommative ;
- une évaluation instrumentée ;
- la création, au besoin, d'un matériel de support.

Le projet de recherche-action a permis aux participants de transformer leurs conceptions de l'évaluation, qui au départ était associée presque exclusivement à la notation, et d'intégrer l'évaluation au processus d'enseignement-apprentissage. La capacité d'adaptation démontrée par les enseignants, appuyée par leurs propos et par le matériel de support utilisé, témoigne de l'intérêt d'un travail collectif qui prend appui sur les pratiques et les projets des participants.

4. Une influence auprès des collègues

Tout au cours du projet, les enseignants ont maintes fois commenté leurs expériences en faisant un lien avec les pratiques de leurs collègues. Plus particulièrement, ils considéraient que la focalisation sur l'apprentissage et sur la participation concrète des élèves au processus d'enseignement-apprentissage exige un travail concerté qui prend appui sur les acquis des jeunes et influence l'ensemble de la formation. On comprend alors que tous les enseignants ont dit avoir tenté, avec plus ou moins de succès, de partager leurs points de vue et leurs façons de faire avec leurs collègues de l'école et des autres écoles de la commission scolaire lors de rencontres informelles et de journées d'étude.

Deux enseignants, membres d'une même équipe-école depuis plusieurs années, ont coordonné le travail d'équipe dans leur milieu et ont « exporté » leurs contenus et leurs approches dans les autres écoles de leur commission scolaire. Dans une autre commission scolaire, deux enseignants ont suscité un travail concerté avec quatre enseignants spécialistes de leur école ; ce partenariat s'exprime par

une planification d'équipe du contenu enseigné et évalué ainsi que des modalités d'évaluation ; des partenaires d'autres écoles ont exprimé leur intérêt pour les stratégies et les instruments développés. Dans ces deux cas de dissémination réussie auprès de collègues du milieu, les conseillers pédagogiques étaient des membres du collectif.

Trois enseignants ont comme premiers complices dans leur milieu des collègues ayant participé au projet. Dans un cas, un collègue de l'école a manifesté à l'occasion un intérêt pour une stratégie particulière, un outil de travail et démontre qu'il a intégré cet « emprunt » dans sa pratique. Dans les deux écoles concernées, l'équipe des enseignants d'éducation physique est demeurée stable au fil des ans, de même, malheureusement, que le climat de travail peu coopératif. Enfin, deux enseignants sont vraiment isolés dans leur nouvelle école, leurs pratiques évaluatives se démarquant nettement de celles de leurs collègues, qui sont subjectives et centrées presque exclusivement sur des attitudes, ce qui correspond d'ailleurs aux pratiques courantes décrites dans la littérature.

Dans les cas de dissémination réussie auprès de collègues de la même école ou d'autres écoles, les enseignants ont fait part des stratégies utilisées : introduire graduellement les nouvelles pratiques, les illustrer de façon très concrète et initier les partenaires à leur utilisation en situation réelle ou simulée.

Nous avons postulé que si les enseignants expérimentaient des stratégies d'évaluation satisfaisantes, pour eux et leurs élèves, ils adopteraient ces nouvelles pratiques et, par le fait même, changeraient graduellement leurs conceptions de l'évaluation. Ce postulat s'est confirmé. De plus, l'expérience des participants a influencé, de façon évidente, celle de leurs collègues, dans plus de la moitié des cas.

5. Des conditions pour que des praticiens désirent faire route avec des universitaires

Il n'est pas suffisant de vouloir travailler avec des enseignants pour que certains soient intéressés et s'engagent à le faire. Des praticiens sont susceptibles de s'engager à faire équipe avec des chercheurs universitaires s'ils sont convaincus :

- que le sujet est très pertinent ;
- que les chercheurs ont quelque chose à leur apporter ;

- que la démarche sera utile à eux d'abord et à d'autres ensuite ;
- qu'ils auront un pouvoir réel sur le déroulement du projet et sur les résultats ;
- que les conditions de travail seront adaptées à leur contexte.

5.1. Une contribution significative des universitaires

En général, les professionnels de l'enseignement n'ont pas l'habitude de se tourner vers les chercheurs et vers les universitaires pour les accompagner dans des moments de doute, de remise en cause, ou pour satisfaire un besoin d'information ou de formation. Il est éloquent que peu d'universitaires soient sollicités pour prononcer des conférences à l'occasion de congrès ou de colloques professionnels ou encore pour animer des sessions de formation. Du point de vue universitaire, on est porté à croire qu'on a beaucoup à apporter au milieu scolaire. Mais, du point de vue scolaire, on connaît peu ou mal les objets d'expertise et de recherche des universitaires, et l'on doute que ces derniers puissent contribuer à relever les défis du quotidien.

Dans bien des cas, les professionnels de l'enseignement ont raison de douter des capacités des universitaires à les aider à aller plus loin. Dans le projet décrit, il fut essentiel d'explorer la thématique étudiée, en observant et en échangeant avec des praticiens, donc de se documenter sur le terrain pendant une année avant de proposer une collaboration avec des équipes de travail. Cette recherche préalable nous a donné une crédibilité et une sensibilité que la seule étude de la littérature ne pouvait nous apporter. Elle a aussi permis de constituer un matériel de référence pour les participants (Desrosiers et Godbout, 1990).

5.2. L'exercice d'un réel pouvoir

Les enseignants rencontrés, à la phase d'invitation à participer à un projet de recherche-action, croyaient difficilement à un partenariat réel entre praticiens et chercheurs. Malgré nos dires, ils doutaient de leur pouvoir véritable d'orientation et de conduite du projet. Quand la pratique du travail en équipe s'est révélée en accord avec notre discours initial, les participants se sont réellement engagés dans le projet et ont montré leur intérêt à y participer une seconde année.

5.3. Un apport observable à court terme

Les professionnels de l'enseignement ont à résoudre tous les jours une foule de problèmes. Le sentiment d'urgence ponctue leur quotidien. Leur rapport au temps est différent du nôtre caractérisé par le long terme, la mise à distance. Pour s'engager à faire route avec nous, ils doivent y trouver leur compte dans des délais assez courts.

Cependant, les professionnels avec lesquels nous avons travaillé se sont montrés également sensibles à la portée du projet au-delà de leur classe et de leur école. À qui servirait cette recherche ? Qu'allions-nous en faire en cours et en fin de projet ? Comment ? Dans quels délais ? La pertinence sociale semble être une question que se posent d'emblée les praticiens.

5.4. Un partage de tâches

Faire route ensemble ne signifie pas tout faire ensemble ou faire tous la même chose. L'expérience a montré que les enseignants apprécient que les universitaires s'occupent de la dimension administrative et matérielle du projet, entre autres : les ententes interinstitutionnelles, la prise de notes, la compilation de questionnaires et la rédaction de synthèses.

Les enseignants ont beaucoup à apporter dans la définition et la résolution des problèmes, ainsi que dans l'interprétation de l'information. De plus, lors de rencontres professionnelles, nous avons noté que les praticiens sont plus crédibles que nous auprès de leurs pairs et plus habiles à communiquer les résultats du travail du collectif pour autant qu'ils choisissent des formats interactifs. Dans ce cas, nous pouvons faciliter les choses sur le plan matériel et technique.

5.5. Des conditions temporelles et humaines à respecter

Enfin, un travail d'équipe exige que les participants aient du temps pour travailler ensemble. Dans le cas des enseignants, un budget doit être consacré à leur libération en prévoyant un volume suffisant de périodes ou de jours. Une démarche démocratique s'accommode mal d'un rythme de pas de course. Il est aussi important de tenir compte du calendrier scolaire et de l'horaire de travail, de l'organisation de l'année en étapes, ainsi que des responsabilités réciproques des différents personnels (membres de la direction, professionnels non enseignants et enseignants).

6. Une formation sur mesure

L'accompagnement d'enseignants en exercice, dans une visée de formation continue, diffère de l'enseignement habituel offert en milieu universitaire. L'expérience du projet Format porte ainsi à penser :

- que la participation doit être volontaire ;
- que la formation doit prendre appui sur les pratiques en usage ;
- que l'information doit être personnalisée et offerte à la demande ;
- que les élèves jouent un rôle clé dans les prises de décision ;
- qu'il est important d'associer les partenaires naturels des participants.

6.1. Le désir de s'engager... à plusieurs

Nous observons souvent, de la part des autorités scolaires, une impatience à implanter des réformes. On voudrait que tous s'approprient au même rythme les changements préconisés. Or, il apparaît plus sage et plus réaliste d'amorcer le travail avec les personnes désireuses de s'engager dans une démarche de réflexion et de partage. Ce que les principes cognitivistes et socioconstructivistes prônent pour les élèves s'applique aussi aux adultes en formation : apprendre est une démarche personnelle de construction de sens qui s'appuie sur des interactions.

D'entrée de jeu, nous avons favorisé la participation d'équipes d'enseignants volontaires d'une même école, voire d'une même commission scolaire. L'expérience a démontré que les équipes de participants ont exercé plus d'influence dans leur milieu de travail que ne l'ont fait les participants solitaires. Il semble donc approprié de favoriser la participation d'équipes-écoles.

6.2. Une démarche qui prend appui sur les pratiques en usage

Certains discours sur la réforme de l'éducation laissent à penser que les pratiques éducatives en usage sont inadaptées et qu'il faut tout refaire à neuf. On décrit et justifie des contenus et des stratégies comme si les professionnels en exercice avaient tout à découvrir et à mettre en place. Au contraire, il nous apparaît essentiel de prendre appui sur les pratiques de chaque participant.

Le travail du collectif a consisté, entre autres, à favoriser le partage, la réflexion, la formulation de projets individuels ou d'équipe. Cette approche de la formation a été influencée par Allal (1992), qui utilise le matériel pédagogique développé et utilisé par les enseignants participants comme matériau de base d'une formation en évaluation.

6.3. Une information personnalisée

Au rythme des besoins exprimés, les accompagnateurs, universitaires aussi bien que collègues enseignants, jouent un rôle de personnes-ressources en répondant aux questions posées et en fournissant de la documentation (articles, ouvrages, matériel pédagogique). Cette information personnalisée peut prendre aussi la forme de données factuelles sur les comportements et les représentations des élèves de chaque participant. L'information recueillie en classe et auprès des élèves par voie de questionnaires a vraiment guidé les prises de décision des participants. Le premier objectif de cette collecte d'information était d'orienter les actions du collectif et le second était de constituer des données de recherche.

6.4. L'association des partenaires professionnels des enseignants

En accord avec les participants, nous avons associé les directions d'école et les conseillers pédagogiques de la discipline au projet. Les directions d'école ont été informées des activités et des productions des membres de leur équipe-école sous forme écrite et audiovisuelle. Le matériel diffusé avait reçu l'approbation des enseignants concernés. Les conseillers pédagogiques ont participé à la mise en commun et à l'évaluation de projets au moment des rencontres plénières. Cette association des partenaires des enseignants a sans doute joué un rôle non négligeable sur le plan du soutien et de la mise à contribution de leur expertise dans l'école ou dans la commission scolaire.

■ Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons témoigné d'une démarche et de résultats du travail d'un collectif réunissant, pendant deux ans, des praticiens et des universitaires. Les enseignants participants y ont trouvé un contexte favorable à l'expérimentation et à la mise au point de stratégies d'évaluation graduellement mieux adaptées à leurs réalités. L'évaluation a constitué une voie d'entrée qui a suscité des remises en cause et des changements tant pédagogiques que didactiques. Au fil du projet, les enseignants ont développé de nouvelles manières de voir et de faire qui leur ont permis de s'adapter à des contextes de travail différents. Nous pensons que les changements relevés sont en partie attribuables à l'attitude d'ouverture et de non-jugement des pratiques des enseignants que nous avons tenté de manifester tout au long du projet. De plus, l'accompagnement que nous avons réalisé ne visait pas des transformations planifiées de l'extérieur, mais plutôt des transformations désirées par les participants pour améliorer des pratiques en usage.

Certes, l'approche a été fructueuse pour les participants et leurs collègues. Elle le fut tout autant pour les chercheurs universitaires. Nous avons beaucoup appris, par exemple, sur les conditions et les modalités de participation des élèves à l'apprentissage de différents contenus, sur les limites de certains scénarios de planification, sur la régulation des apprentissages, sur l'importance de recueillir de façon systématique des faits et des perceptions pour alimenter les prises de décision. Nous avons aussi appris à cheminer en équipe avec des professionnels de carrière, à leur rythme, selon leurs besoins et leurs apports mutuels. Nous avons appris à associer des professionnels à des communications et à écrire de façon plus vivante.

Ces différents acquis ont, en partie, pu être réinvestis dans nos activités de formation initiale par une meilleure intégration des cours de programmation, d'évaluation et de didactique et transmis par la mise à disposition des étudiants d'un matériel de référence puisé dans la littérature ou développé dans la pratique du terrain. De plus, les productions issues de ce projet, tels que dossiers, manuels et vidéo, ont été largement diffusées dans la francophonie.

Pour que notre système d'éducation se transforme positivement, ne faudrait-il pas que les acteurs universitaires et les acteurs scolaires s'accompagnent mutuellement dans la transformation de leurs pratiques et de leurs théories éducatives ?

Bibliographie

- ALLAL, L. (1992). *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- DESROSIERS, P. et Y. GENET-VOLET (1998). « L'évaluation, voie d'entrée d'une remise en cause didactico-pédagogique », *Revue de l'Université de Moncton*, 31(1/2), p. 267-282.
- DESROSIERS, P., Y. GENET-VOLET et P. GODBOUT (1993). *Évaluer... pour apprendre, Complices et associés en évaluation*, Vidéo (2) et document d'accompagnement, Québec, Université Laval.
- DESROSIERS, P., Y. GENET-VOLET et P. GODBOUT (1995). « Looking for a more satisfactory way to assess student learning », dans R. Lidor, E. Eldar et I. Harari (dir.), *Bridging the Gaps between Disciplines, Curriculum and Instruction*, Proceedings Part 2, The 1995 AIESEP (Association internationale des écoles supérieures d'éducation physique) World Congress, Israel, Wingate Institute, p. 669-674.
- 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.
- DESROSIERS, P. et P. GODBOUT (1990). *Expériences d'intégration de l'évaluation à l'enseignement de l'éducation physique au secondaire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- GENET-VOLET, Y. (1990). *Modèles de référence d'une action motrice complexe et évaluation formative*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- GENET-VOLET, Y., P. DESROSIERS et P. GODBOUT (1995). *Choix d'objets d'évaluation en rapport avec les activités physiques proposées en cours de scolarité secondaire*. Huitième rencontre annuelle de l'Association québécoise des sciences de l'activité physique (AQSAP), Québec, Université Laval.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993). *Évaluation des programmes d'études – Éducation physique - Secondaire*, rapport global, Québec, gouvernement du Québec.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.



L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial

Monique L'Hostie

*Université du Québec à Chicoutimi
monique_lhostie@uqac.ca*

Annick Robertson

*Université du Québec à Chicoutimi
annickkevin@videotron.ca*

Julie Sauvageau

*Cégep de Jonquière
julsauv@digicom.qc.ca*

Une expérience d'accompagnement de collègues qui débutent dans l'enseignement est en cours au Cégep de Jonquière depuis deux ans. Dans la perspective d'accroître l'apprentissage et la réussite des élèves, le processus d'accompagnement est centré sur la construction de connaissances relatives à l'agir professionnel d'un enseignant et sur le développement de compétences pédagogiques, à partir d'un travail de coanalyse de la pratique réelle d'enseignement du débutant, pour en améliorer la qualité. L'accompagnement vise aussi à faciliter la prise en charge de la tâche d'enseignement ainsi que l'intégration dans la communauté collégiale. Le processus permet de développer une vision objectivée de l'enseignement, de même qu'une identité professionnelle enseignante. Il stimule en outre l'autonomie professionnelle du novice. Des enseignants expérimentés apprennent à guider et à soutenir adéquatement un tel processus.

1. Problématique

Si, pendant des décennies et à tous les ordres d'enseignement, les établissements scolaires ont pu se contenter d'apporter un soutien minimal aux nouveaux enseignants et enseignantes au moment de leur entrée dans la profession, une telle pratique apparaît indéfendable actuellement. En effet, nous savons aujourd'hui que les observateurs de la socialisation professionnelle des enseignants s'entendent sur l'impact significatif qu'ont les toutes premières années d'expérience sur le développement professionnel ultérieur de l'individu (Gold, 1996 ; Huberman, 1989 ; Zeichner et Gore, 1990). L'insertion professionnelle constitue donc un moment névralgique dans une carrière, puisque les expériences vécues durant cette période influent sur la pratique en développement ; si ces expériences sont négatives, voire traumatisantes, elles peuvent avoir des effets pervers (Raymond et Hade, 2000). Nous savons en outre que le contexte de la pratique en éducation a beaucoup évolué au cours des dernières années. Le travail enseignant s'est complexifié et il se professionnalise (Conseil supérieur de l'éducation, 1997, 2000 ; Gohier, Bednarz, Gaudreau, Pallascio et Parent, 1999 ; Hétu, Lavoie et Baillauquès, 1999 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1998 ; Perrenoud, 1994 ; Raymond et Lenoir, 1998), les mesures de renouveau se multiplient dans les établissements (dans les collèges : élaboration et évaluation des programmes) et de nouvelles exigences sociales de réussite scolaire sont formulées (plans de réussite et contrats de performance).

Ces diverses considérations suggèrent qu'il serait aujourd'hui irresponsable de ne pas soutenir davantage l'insertion professionnelle des enseignants débutants si l'on veut favoriser un début de carrière qui les prépare à relever les défis actuels en éducation. Cela commande en conséquence, dans chaque établissement, l'élaboration et le déploiement de nouvelles stratégies et de nouveaux moyens destinés non seulement à faciliter l'intégration professionnelle de la relève enseignante dans la communauté éducative, mais encore à favoriser chez les novices l'émergence et le développement des compétences nécessaires pour enseigner de telle sorte que tous les élèves apprennent mieux (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999 ; Perrenoud, 1999). Or, la relève enseignante au collégial présente des caractéristiques particulières qui accroissent les défis et multiplient les enjeux liés à l'insertion professionnelle.

En effet, bon nombre d'individus recrutés par les collègues n'ont ni formation en pédagogie ni expérience en tant qu'enseignants ; leur formation est essentiellement disciplinaire et leur expérience de travail, lorsqu'ils en ont une, est liée à un domaine de pratique autre que l'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 1997). Cela signifie que, dans bien des cas au collégial, la phase de l'insertion professionnelle se confond avec la période où l'individu amorce la construction d'une identité et d'une pratique enseignantes. Longtemps, l'apprentissage de l'enseignement collégial s'est fait « sur le tas » (Lauzon, 2001), le nouvel enseignant étant soutenu dans le développement de ses compétences pédagogiques de façon plus ou moins aléatoire, c'est-à-dire suivant la culture départementale existant en matière de soutien aux recrues ainsi qu'au gré du bon vouloir et des initiatives individuelles de collègues plus expérimentés.

Actuellement, conscients des inconvénients et des limites d'un apprentissage de l'enseignement aussi peu organisé et balisé, plusieurs collègues ont commencé à mettre en place des mesures et à se donner des moyens concrets pour soutenir adéquatement le développement professionnel des recrues sur le plan pédagogique. Ces initiatives arrivent au bon moment. En effet, selon le Conseil supérieur de l'éducation (2000), le renouvellement du personnel enseignant amorcé ces dernières années dans les cégeps du Québec devrait se poursuivre et même s'amplifier au cours de la prochaine décennie en raison principalement d'une prise de retraite massive chez les enseignants de carrière. Il s'agit là d'un rendez-vous pour ainsi dire

« historique », puisque les recrues qui entrent actuellement dans le réseau constitueront le corps enseignant au collégial durant les vingt ou trente prochaines années.

Ainsi, par exemple, au Collège Maisonneuve, on a introduit le mentorat comme nouvelle forme d'accompagnement des enseignants de la relève (Cantin et Gatién, 2000). Ailleurs, un comité de travail de PERFORMA¹ (Université de Sherbrooke) a mis au point un Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC) pour l'intégrer au programme de formation créditée offert par l'Université de Sherbrooke. Au Cégep de Jonquière, notre équipe de recherche a travaillé pendant deux ans à la mise au point d'un modèle d'accompagnement en situation de travail pour la relève enseignante (L'Hostie, Sauvageau, Bouchard, Dôme et Robertson, 2002). Dans la section suivante, nous définissons d'abord ce qu'il faut entendre par « accompagnement », puis nous précisons et explicitons les principales caractéristiques du modèle élaboré et expérimenté à Jonquière.

2. Principales caractéristiques du modèle d'accompagnement

Le modèle d'accompagnement des nouveaux enseignants proposé ici est fondé sur le présupposé que l'on n'apprend réellement à enseigner qu'en enseignant. Un tel apprentissage du métier peut bien sûr se faire « sur le tas », en dehors de tout cadre formel, structuré et organisé sciemment pour soutenir les débuts dans l'enseignement². Nous sommes convaincues qu'avec des stratégies et des moyens appropriés il est possible d'accélérer la construction de connaissances relatives à l'enseignement, de même que le développement des compétences professionnelles attendues chez un enseignant au collégial.

Accompagner une personne qui débute dans la profession, c'est d'abord et avant tout « être avec » cette personne, à ses côtés, pour l'aider à tirer le meilleur parti possible des interactions et des expériences nouvelles qu'elle vit au quotidien, dans l'action sur le terrain,

2. Perfectionnement en formation des maîtres.

3. Lauzon (2001), dans une thèse de doctorat récente, analyse finement ce phénomène.

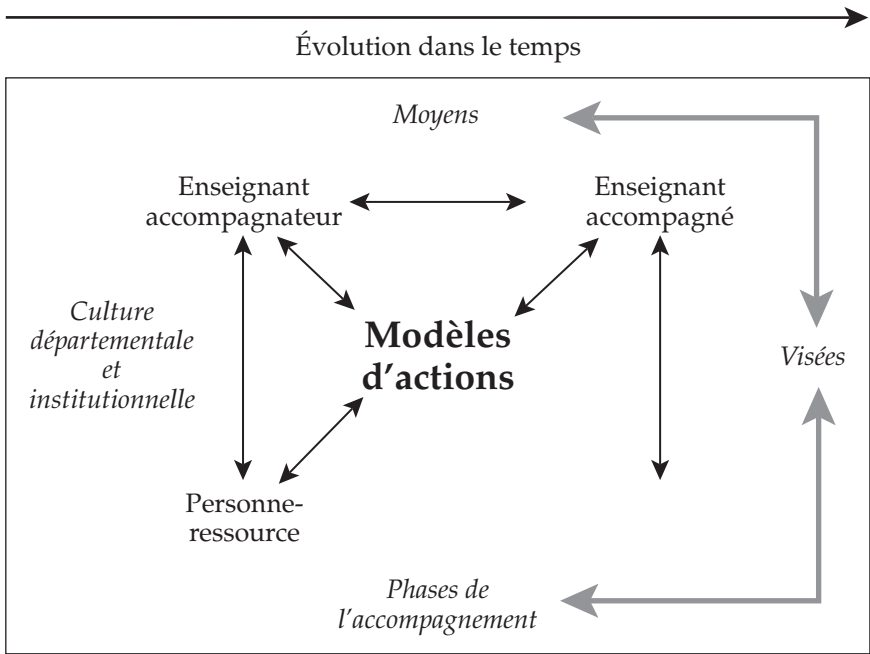
avec les élèves et avec les collègues, dans un contexte où beaucoup de choses sont nouvelles pour elle. Le Boterf (1993) définit l'accompagnement, à juste titre, comme une fonction pédagogique visant essentiellement : 1) à aider la personne accompagnée à nommer ce qu'elle fait et à cerner les problèmes qu'elle rencontre dans sa pratique, 2) à la mettre en relation avec des ressources et des connaissances adaptées aux difficultés éprouvées (ce que St-Arnaud [1999] appelle la fonction de suppléance) et 3) à l'aider à faire le point sur sa démarche et sur sa progression. Dans notre modèle, l'analyse des interactions et des expériences concrètes vécues sur le terrain par le débutant occupe une place tout à fait centrale. Un tel travail d'analyse permet de repérer les forces que possède le novice, de même que les problèmes auxquels il doit faire face.

Selon Lafortune et Deaudelin (2001, p. 199), l'accompagnement correspond à un soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage « afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances ». Dans le cas présent, il s'agit d'aider les débutants à construire des connaissances relatives à l'enseignement. Le soutien apporté devrait en outre accélérer le développement des compétences nécessaires à l'enseignement, comme celles qui consistent à concevoir et à mettre en œuvre des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves (Conseil supérieur de l'éducation, 2000), ou encore évaluer la progression des apprentissages (ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Dans notre modèle, différents moyens pédagogiques se conjuguent pour favoriser la construction de connaissances et de compétences utiles en enseignement. Le type de soutien apporté varie suivant la progression de la personne accompagnée dans le processus de construction dont il est question. Par exemple, lors de l'expérimentation (2001-2002), nous avons remarqué que les novices ont souvent fait appel à leurs accompagnatrices pour qu'elles valident leurs réalisations et leurs décisions à caractère professionnel. Ces demandes, particulièrement fréquentes au début de la relation d'accompagnement, exigent de la part de la personne accompagnatrice un travail qui s'apparente à du *coaching* ou à du tutorat. À d'autres moments, c'est plutôt un travail de coconstruction de connaissances qui va s'élaborer par l'interaction accompagnateur et accompagné ou par l'interaction en groupe d'analyse collective des pratiques. Bref, pour nous, accompagner une personne qui débute dans la profession, c'est d'abord être en relation avec elle et avec ses préoccupations à

elle, c'est travailler en interaction avec elle et avec d'autres débutants dans une approche réflexive de la pratique professionnelle et c'est aussi, bien sûr, apporter un soutien et un éclairage appropriés dans une situation donnée. La figure 1, ci-dessous, présente une vue d'ensemble des composantes du modèle d'accompagnement, lesquelles seront détaillées par la suite.

FIGURE 1
Les composantes du modèle d'accompagnement



2.1. Travail sur les modèles d'action

L'une des visées du processus d'accompagnement, sans doute la principale aux yeux de beaucoup, est d'accélérer la construction de connaissances relatives à l'agir professionnel d'un enseignant ainsi que le développement de compétences en enseignement. Il faut se rappeler ici que beaucoup de recrues ont une formation essentiellement disciplinaire et, souvent, une expérience de travail directement liée à leur champ de spécialisation qui n'est pas l'enseignement. Ces

personnes, qui se retrouvent du jour au lendemain dans une salle de cours, n'ont donc ni formation en pédagogie ni expérience en enseignement.

Pourtant, les débutants ne sont pas complètement démunis, puisqu'ils disposent d'un ensemble incorporé de schèmes de pensée et d'action leur permettant d'agir en situation sans avoir besoin de délibérer longuement sur le quoi dire et le comment faire. La réflexion dans l'action (au sens où l'entend Schön, 1996) se fait donc en bonne partie de manière inconsciente à partir de cet ensemble de schèmes incorporés que Bourdieu (1972) nomme l'*habitus*. Les débutants sont aussi porteurs d'une représentation de l'acte d'enseigner qu'ils se sont forgée tout au long de leur fréquentation de l'école à titre d'élèves. Cette représentation est aidante dans la mesure où elle inclut une vision du « comment enseigner » que les novices auront tendance à reproduire, puisque, c'est connu, chacun est porté à enseigner comme on lui a enseigné. Les nouveaux enseignants n'agissent donc pas de manière aléatoire, mais, dès le moment où ils commencent à enseigner, ils mettent en œuvre des modèles d'action dont ils ne sont pas nécessairement conscients (Bourassa, Serre et Ross, 1999). L'accompagnement, parce qu'il est fondamentalement centré sur l'action du débutant, devrait précisément permettre à celui-ci de prendre conscience des modèles implicites qu'il porte en lui.

Il est clair que, s'ils le désirent, les débutants en enseignement pourront suivre tôt ou tard une formation en sciences de l'éducation susceptible de faire évoluer leurs modèles d'action (par exemple, lorsqu'ils devront composer avec les théories, modèles et concepts scientifiques relatifs à l'évaluation des apprentissages). Cependant, il est clair aussi qu'une telle formation ne saurait se réaliser à court terme. Or, les débutants sont d'ores et déjà sur le terrain, dans l'action. Ils sont plongés jusqu'au cou dans l'expérience réelle de l'enseignement, et c'est à cette expérience réelle sur le terrain (structurée par les schèmes et les modèles initiaux) que s'accrochera l'accompagnement pour amorcer un travail sur les modèles d'action. Pourquoi miser tant sur l'expérience ? Parce que l'expérience est source de savoir, comme l'écrit si bien Schön (1996). Cet auteur précise même que la pratique produit des connaissances qui ne peuvent être produites autrement que par elle. De nombreux spécialistes ont traité du sujet et l'apprentissage par l'expérience a sa place depuis longtemps dans le corpus des théories de l'apprentissage.

Accompagnateur et accompagné, à partir de l'observation systématique et de l'analyse fine de l'« action effective » en contexte réel d'enseignement (Vermersch, 1994), travailleront donc ensemble à la construction des connaissances et des compétences pédagogiques du débutant pour que ce dernier puisse améliorer sciemment ses modèles d'action. Ce faisant, on peut penser qu'un novice va élaborer, plus rapidement qu'il ne l'aurait fait s'il avait été laissé à lui-même, un savoir, un savoir-faire et un savoir-être nécessaires à un enseignement de qualité. À cet effet, l'enseignant débutant est invité à devenir un praticien réflexif. L'expérience vécue en soins infirmiers nous a cependant appris qu'une telle invitation ne se fait pas aux premiers temps de l'accompagnement.

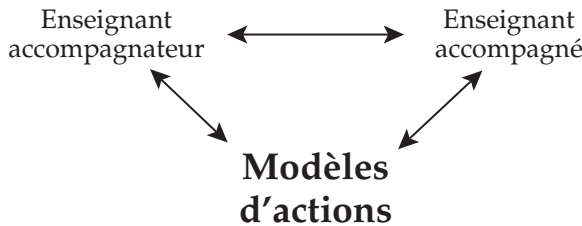
En effet, lorsqu'il débute dans le métier, l'enseignant est trop sollicité par de multiples urgences (par exemple : préparer ses plans de cours, son matériel didactique, planifier ses exposés, préparer les laboratoires, se familiariser avec les outils utilisés en stage, etc.) et il n'a pas de temps à consacrer à l'observation systématique et à l'analyse fine de ses interventions pédagogiques. Cela viendra un peu plus tard, à un moment plus opportun. Au début de la prise en charge de la tâche, le novice est surtout préoccupé de répondre aux exigences immédiates de la situation et préoccupé de respecter l'échéancier serré auquel il est soumis. C'est pourquoi, dans un premier temps, il va solliciter surtout son accompagnateur pour que ce dernier valide son action (« C'est correct ou pas ? ») ou l'oriente rapidement dans la bonne direction ou vers la bonne personne (« Qu'est-ce que je dois faire ? Qui est-ce que je dois voir ? »). Au cours de cette période (qui peut durer de quelques semaines à quelques mois), c'est principalement un travail de guidage et de *coaching* que la personne accompagnatrice est appelée à faire. Nécessité oblige ! Au début, il y a peu de place et de temps disponible pour un questionnement sur la philosophie et les fondements sous-jacents à l'action ou sur le cadre de référence implicite dans l'intervention. Le temps file rapidement et tout presse ! Lorsque la poussière sera retombée un peu, le novice pourra alors considérer l'invitation à la réflexivité qui lui aura été faite par son accompagnateur. Mais qu'est-ce au juste que la réflexivité ? Qu'est-ce qu'un praticien réflexif ?

Être un praticien réflexif, c'est voir, de manière systématique, sa propre pratique professionnelle comme un objet à connaître et à transformer pour l'améliorer (en améliorer l'efficacité, dirait St-Arnaud, 1992). Pour cela, il faut d'abord s'intéresser à des situations

d'intervention vécues sur le terrain, puis décider de s'y attarder pour les analyser (Perrenoud, 2001). Souvent, le débutant va choisir de s'arrêter sur une situation qu'il a ressentie comme étant insatisfaisante. Avec le soutien de son accompagnateur, il s'appliquera d'abord à décrire le plus fidèlement possible ce qui s'est passé et comment cela s'est passé dans l'action. Il s'attardera, comme le suggère Vermersch (1994, p. 44), à détailler « le déroulement de l'action effective ou dimension procédurale de l'action ». Il examinera en outre l'intention qu'il poursuivait alors, dans cette situation précise, de même que la stratégie qu'il a déployée pour arriver à ses fins (St-Arnaud, 1992). Il remettra en question son cadre de référence (représentations, valeurs, croyances, etc.). Tout cela devrait lui permettre de dégager son modèle d'action en situation d'enseignement (par exemple : comment il gère les interactions dans la classe, sur quelle base et dans quel but). Il tentera alors de bien déterminer ce qui fait problème (*problem setting*) et il envisagera des hypothèses de solution afin de résoudre le problème cerné (*problem solving*). Le plus tôt possible, il mettra à l'épreuve du terrain l'une ou l'autre de ces hypothèses pour en vérifier la valeur en contexte réel d'intervention. Cela le conduira vraisemblablement à changer quelque chose dans son modèle d'action et, donc, à transformer ce dernier en modifiant soit l'intention (qu'il juge par exemple irréaliste, après examen), soit la stratégie (qu'il estime, par exemple, trop directive, après analyse) ou, encore, le cadre de référence sous-jacent à l'action (il comprend, par exemple, qu'il doit adapter ses exigences en tenant compte des caractéristiques des élèves). Parce qu'il souhaite faire mieux dorénavant dans une situation semblable, il fournira l'effort que requiert le changement.

Cela dit, il convient aussi de se pencher sur des situations satisfaisantes pour les analyser dans une optique réflexive. Schön (1996) insiste à juste titre sur ce point. Pour y parvenir, on suit à peu de chose près la démarche décrite ci-dessus. Cependant, l'analyse d'une situation satisfaisante ne conduit pas à envisager des solutions pour faire face à un problème, mais permet plutôt au débutant de formaliser un modèle d'action efficace en enseignement. L'opération est avantageuse, puisque le modèle obtenu pourra normalement être actualisé dans toute une famille de situations comparables. La figure 2, ci-dessous, illustre le positionnement et la relation des acteurs concernés par rapport aux modèles d'action du nouvel enseignant.

FIGURE 2
Relation entre l'enseignant accompagné,
l'enseignant accompagnateur et leurs modèles d'action



Il importe de bien comprendre ce qu'est un modèle d'action et comment il faut travailler pour le transformer à partir d'une démarche réflexive. Dans le cadre de la formation à laquelle elles participent, les personnes accompagnatrices se familiarisent avec ce concept clé explicité notamment par Bourassa, Serre et Ross (1999). De plus, des moyens concrets (par exemple l'observation directe, qui fournit des données sur l'intervention en contexte) ainsi que des outils propres à l'accompagnement du novice dans l'analyse réflexive de sa pratique d'enseignement leur sont proposés et expliqués. Il va sans dire que la personne accompagnatrice est fortement invitée à devenir elle-même un praticien réflexif (si ce n'est déjà fait), étant entendu que l'on saisit toujours mieux un phénomène lorsque l'on en fait soi-même l'expérience.

Enfin, le modèle d'accompagnement mis au point par notre équipe invite les accompagnateurs et les accompagnés à se constituer en groupe d'analyse collective des pratiques pour effectuer le travail sur les modèles d'action réalisé en dyade. Il y a en effet des limites aux apprentissages que l'on fait seul ou à deux. Le groupe (entre quatre et huit participants idéalement) est une source puissante de motivation qui favorise le codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997). Il se définit en effet comme un haut lieu de discussions sur la pratique professionnelle et d'interactions structurées autour d'intérêts partagés relatifs à l'amélioration de l'intervention éducative. Le groupe d'analyse collective des pratiques apparaît donc comme une communauté d'apprentissage centrée sur le partage d'expériences, de savoirs pratiques et de connaissances théoriques liées aux problématiques abordées, lesquelles émergent de l'étude attentive de situations vécues en classe, en laboratoire ou en milieu

de stage. Par le travail réalisé en groupe, chacun va élargir ses capacités d'action et de réflexion et sera ainsi en mesure d'améliorer sa pratique professionnelle en peaufinant ses modèles d'action.

C'est en confrontant ses façons de faire et ses points de vue avec ceux des collègues que le novice sera amené à développer une conception objectivée de ce qu'est l'enseignement, c'est-à-dire à se doter d'une représentation fine, contrastée et nuancée des multiples dimensions qui composent un travail d'enseignement. Cet important dispositif de construction de connaissances et de développement de compétences contribue fortement (avec la pratique réflexive) à l'élaboration d'une identité professionnelle enseignante.

2.2. Contribution des collègues

Dans la plupart des départements, comme dans la plupart des collèges, il existe des pratiques instituées de soutien, d'accueil et d'intégration des nouveaux enseignants. La culture et la tradition départementales et institutionnelles en cette matière peuvent varier considérablement d'un département à l'autre, d'un établissement à l'autre. Ce qui importe, selon nous, c'est de reconnaître les pratiques en usage au cégep et au département qui accueillent une recrue et d'insister pour que le collègue ainsi que les collègues du département concerné continuent à faire ce qu'ils avaient l'habitude de faire à ce chapitre.

Comme nous l'avons observé au Cégep de Jonquière, lors de l'année d'expérimentation en soins infirmiers, la plupart des pratiques existantes en matière de soutien, d'accueil et d'intégration ont tout à fait leur raison d'être et sont utiles au novice (par exemple : une visite guidée du collègue, une remise de la documentation résumant les principales politiques institutionnelles, l'intégration dans une équipe-cours ou une équipe-année, le partage de matériel pédagogique incluant des plans de cours, etc.). En général, ces pratiques facilitent l'entrée en fonction, la prise en charge de la tâche et l'insertion professionnelle dans l'organisation (département et collège).

Les collègues, par leurs conseils, commentaires, questions et suggestions, peuvent orienter et éclairer le novice, lui permettre de valider ses premiers essais. Par exemple, lorsque le novice se retrouve aux prises avec l'épineuse question de la sélection et de la structuration des contenus à enseigner, l'avis de collègues expérimentés peut

lui être très précieux. Lorsqu'il bénéficie d'interactions riches avec ses collègues, l'enseignant qui débute peut apprendre beaucoup par modelage et par compagnonnage. La contribution des pairs doit donc être encouragée. Cela dit, même s'il est rare que les collègues participent directement à un travail sur les modèles d'action (au sens où nous l'avons défini précédemment), il n'en demeure pas moins qu'ils sont susceptibles d'exercer une influence sur la pratique en devenant d'un débutant. La contribution des collègues, au sein du département d'attache du novice, peut donc être importante en matière de soutien logistique et de rétroaction significative, en particulier à des moments clés tels que l'entrée en fonction, le début ou la fin d'une session, etc.

2.3. Contribution de la personne-ressource

Enfin, la personne-ressource, mentionnée dans la figure 1, exerce les fonctions d'animation et de coordination nécessaires à l'actualisation du processus d'accompagnement à l'échelle du collègue. En principe, cet acteur est en relation avec les accompagnateurs pour les recruter, les informer et les former, et, bien sûr, les soutenir dans le travail d'accompagnement qu'ils accomplissent auprès des novices. La personne-ressource est préoccupée par le développement des compétences à l'accompagnement chez les enseignants d'expérience qui souhaitent vivre une telle démarche. À cet égard, elle propose une documentation pertinente et organise des rencontres de formation pour les enseignants accompagnateurs. Elle favorise chez ces derniers l'analyse réflexive et collective de leurs pratiques d'accompagnement. Ainsi l'apprentissage de l'accompagnement se fait-il non seulement de façon théorique, seul et avec des collègues, par des lectures, des réflexions et des discussions, mais aussi de manière très concrète, en vivant l'expérience d'accompagner quelqu'un qui débute dans la profession. Enfin, la personne-ressource doit s'attendre à être sollicitée pour apporter un éclairage sur différents aspects de l'accompagnement et elle devrait être en mesure de répondre aux demandes qu'on lui adresse. En conséquence, elle devrait bien connaître les contenus et les processus qui composent le modèle d'accompagnement proposé.

Les deux prochaines sections sont consacrées à la présentation de ce qui s'est vécu sur le terrain au cours de l'année d'expérimentation au Cégep de Jonquière. D'abord, nous présenterons brièvement les choix méthodologiques qui ont été faits afin de réunir un matériel

empirique pertinent relatif aux bénéfices que procure l'accompagnement. Ces bénéfices seront par la suite explicités du point de vue des acteurs qui se sont engagés dans ce processus.

3. Considérations méthodologiques

C'est au cours de la deuxième année de recherche (sessions automne 2001 et hiver 2002) que le modèle d'accompagnement a été mis à l'épreuve du terrain avec le concours de volontaires. Ainsi, neuf enseignantes novices du département de soins infirmiers ont été accompagnées par trois enseignantes expérimentées formées à l'accompagnement (deux d'entre elles sont enseignantes au département de soins infirmiers, alors que la troisième est rattachée à un autre département du collège). La formation des enseignantes accompagnatrices a été assurée par une personne-ressource du milieu universitaire, membre de l'équipe de recherche. Dans les lignes suivantes, nous présentons les différents moyens de collecte choisis pour réunir, au cours de l'année d'expérimentation, des données relatives aux bénéfices que procure l'accompagnement, et cela du point de vue des acteurs. L'entretien, la rencontre-bilan ou groupe de discussion, l'observation participante et le journal de recherche ont été les moyens de collecte privilégiés.

D'abord, en ce qui concerne les enseignantes novices accompagnées, deux séries d'entretiens semi-dirigés, d'une durée d'environ une heure, ont été réalisés et enregistrés sur bande audio. La première série d'entretiens a été menée entre le 29 novembre 2001 et le 18 janvier 2002, donc à la fin de la première session d'expérimentation. Quatre thèmes ont alors été abordés avec les enseignantes débutantes : 1) leurs progrès par rapport à leur enseignement en salle de cours depuis le début de la session ; 2) leurs progrès sur le plan de la supervision des stages ; 3) leur évaluation du soutien reçu par les enseignantes accompagnatrices, par leurs collègues et par les autres novices ; et 4) la clarification de leurs besoins en prévision de la session suivante. La deuxième série d'entretiens s'est déroulée entre le 28 mai et le 6 juin 2002, c'est-à-dire à la fin de la deuxième session d'expérimentation. Trois thèmes ont alors été abordés avec les enseignantes accompagnées : 1) l'évaluation du cheminement fait par rapport aux visées du modèle d'accompagnement, 2) l'évaluation du

soutien reçu par les différents acteurs du modèle, et, enfin, 3) une évaluation globale de l'accompagnement reçu et de leurs besoins futurs en matière d'accompagnement tant en dyade qu'en collectif.

Les rencontres collectives de codéveloppement professionnel ont été également une occasion de collecte de données. À chaque rencontre, l'un des membres de l'équipe de recherche a assumé le rôle d'observateur participant : un tel statut signifie que la personne s'est engagée activement dans ces rencontres et a aussi assuré la consignation de notes d'observation directe sur le déroulement, les thèmes abordés et l'issue de ces activités. Toutes ces informations ont été réunies dans une même base de données. Au total, il y a eu treize rencontres collectives, soit cinq à l'automne et huit à l'hiver, d'une durée d'environ deux heures chacune. Les thèmes abordés ont été plutôt variés.

À la première session d'expérimentation, les novices se sont penchées et ont réfléchi ensemble sur différents aspects de l'enseignement, tels que la planification des cours, l'évaluation des apprentissages (formative et sommative), l'encadrement et la supervision pédagogique en situation de stage. Elles ont également discuté des compétences en enseignement, et cela, à partir de référentiels appropriés, dont le fameux *Profil de compétences du personnel enseignant au collégial* proposé par Laliberté et Dorais (1999) pour PERFORMA. Au cours de la seconde session d'expérimentation, les rencontres collectives ont pris davantage la forme de rencontres de codéveloppement professionnel, au sens où l'entendent par exemple Payette et Champagne (1997), ou d'analyse collective des pratiques, selon la définition qu'en donne notamment Robo (2002). Les rencontres ont été dès lors tout à fait centrées sur l'observation systématique et sur l'analyse fine de l'action effective de chacune dans une perspective réflexive collective.

Pour ce qui est des enseignantes accompagnatrices, un dossier de données pertinentes a été constitué à partir des notes prises et des observations faites *in situ* par l'un des membres de l'équipe de recherche ayant participé activement aux rencontres de formation à l'accompagnement. Il y a eu huit rencontres en tout, d'une durée de deux heures chacune, réparties également entre les deux sessions. Ces rencontres ont permis aux accompagnatrices de se centrer sur l'aspect pédagogique de l'accompagnement des enseignantes débutantes, sur

les compétences à l'accompagnement et sur les stratégies et moyens à privilégier pour accompagner efficacement, et ce, dans une perspective d'analyse réflexive des pratiques de soutien.

De plus, deux rencontres de bilan (ou groupes de discussion) ont été réalisées avec les enseignantes accompagnatrices à la fin de chacune des deux sessions d'expérimentation. D'une durée d'environ deux heures chacune, ces rencontres, enregistrées sur bandes audio, avaient pour objectif principal de recueillir auprès des accompagnatrices leur appréciation de la formation à l'accompagnement.

D'une manière plus générale, le journal de recherche a aussi été utilisé comme moyen de collecte de données. Le journal contient une variété de renseignements. Il s'agit des réflexions, des préoccupations, des impressions, des observations d'ordre méthodologique, des descriptions relatives aux rapports entre les acteurs, autant d'informations utiles à la contextualisation de la recherche (Savoie-Zajc, 1996).

Les données réunies ont permis de dégager les bénéfices retirés par les différents acteurs et de s'assurer ainsi, en quelque sorte, de la raison d'être de l'accompagnement tel que prévu par le modèle. C'est par l'analyse de contenu que les bénéfices procurés par l'accompagnement ont été dégagés, tant du point de vue des enseignantes novices accompagnées que de celui des enseignantes expérimentées agissant comme accompagnatrices. Cette analyse s'est d'abord faite par relecture et par écoute successive des données recueillies pour dégager l'essentiel des situations observées ou des témoignages livrés. Puis des catégories de bénéfices ont été définies du point de vue des acteurs (Paillé, 1996). Nous présentons maintenant ces bénéfices.

4. Résultats observés quant aux bénéfices

Dans cette section, nous présentons d'abord les bénéfices identifiés par les enseignantes novices accompagnées, puis ceux observés par les enseignantes accompagnatrices.

4.1. Bénéfices signalés par les enseignantes accompagnées

L'évaluation des bénéfices retirés par les enseignantes novices est faite en deux temps : 1) d'abord au terme de la première session d'accompagnement, moment où les enseignantes accompagnées

n'ont été capables que d'exprimer très généralement leurs convictions d'avoir évolué et cheminé grâce à l'accompagnement dont elles avaient bénéficié jusqu'à présent ; 2) puis au terme de l'année entière d'accompagnement, moment où les novices ont davantage été capables de s'exprimer clairement quant aux bénéfices retirés et de cibler de quelle façon leur évolution s'est concrétisée.

4.1.1. *Bénéfices reconnus au terme de la première session*

Au terme de la première session d'accompagnement, les bénéfices rapportés par les enseignantes débutantes sont intimement liés aux deux types d'accompagnement dont elles ont profité : d'une part, le travail personnalisé en dyade et, d'autre part, le travail en groupe.

Lorsqu'on demande aux enseignantes accompagnées ce qu'elles ont le plus apprécié dans le travail en dyade, réalisé avec leur accompagnatrice, elles s'expriment ainsi :

J'apprends beaucoup, la mentor [ici, il faut comprendre l'enseignante accompagnatrice] me montre comment faire. La mentor aide à partir du bon pied. C'est aidant, ça répond à mon besoin d'être rassurée. La mentor questionne et nous aide à trouver nos réponses.

En ce qui concerne l'accompagnement collectif, elles expliquent leur satisfaction en disant, par exemple, avoir aimé le partage et l'échange autour des émotions ressenties et des expériences vécues. Elles disent aussi avoir apprécié, dans une autre perspective, les discussions autour du rôle et des compétences de l'enseignant, tout comme les échanges plus pointus autour de l'évaluation sommative. Selon elles, les rencontres collectives ont permis de contrecarrer un sentiment d'isolement par la collégialité vécue et par le climat de confiance, de coopération et d'entraide qui régnait au sein du groupe.

Du point de vue des enseignantes novices, il est clair que l'accompagnement dont elles ont bénéficié a influencé positivement leurs pratiques, autant en salle de cours qu'en milieu de pratique. Au cours de la première session, ces enseignantes ont apprécié l'accompagnement qui s'est exercé d'abord sous un angle plus disciplinaire (quoi enseigner) que pédagogique, puis cette tendance s'est inversée graduellement avec le temps. Elles ont conscience d'avoir évolué assez rapidement pour passer d'un besoin d'accompagnement centré sur la matière à des préoccupations davantage liées à l'acte même d'enseigner (comment enseigner).

En salle de cours, les progrès se traduisent par un mieux-être et une plus grande aisance ressentis lors des périodes d'enseignement. Après quelques mois seulement, elles estiment déjà qu'elles disposent de meilleurs moyens et que leur enseignement est mieux structuré, principalement en ce qui regarde la préparation de cours, et cela grâce aux « outils » acquis en accompagnement individuel et aussi dans le cadre des formations collectives. En milieu de stage, elles ont le sentiment d'avoir évolué dans leurs pratiques de soutien aux élèves, ce qui leur procure aisance, satisfaction et assurance.

Ainsi, les enseignantes débutantes perçoivent une réelle évolution et remarquent des changements positifs dans leur pratique enseignante, autant en classe qu'en milieu de stage, et cela, grâce à l'accompagnement individuel dont elles ont bénéficié et grâce aussi aux différents thèmes abordés au cours des formations collectives où elles ont pu construire diverses connaissances et s'approprier certains outils liés à leur nouvelle profession.

Enfin, certaines enseignantes accompagnées, dont l'expérience d'enseignement est plus longue que celle des autres novices (elles ont fait leur entrée au collège au cours de l'année précédant l'expérimentation), se disent convaincues que leurs premières expériences, en tant qu'enseignantes, se seraient avérées beaucoup plus faciles si elles avaient eu droit à de l'accompagnement formel dès leur entrée en fonction.

4.1.2. Bénéfices reconnus au terme de l'année

Au terme d'une année entière d'accompagnement, le bilan des retombées positives pour les enseignantes débutantes accompagnées est le suivant.

D'abord, l'accompagnement dont elles ont bénéficié a facilité leur entrée en fonction et la prise en charge de leur tâche d'enseignement en début de session (les premières journées). L'accompagnement inclut le soutien tout à fait significatif fourni par les collègues du département, sur le plan disciplinaire principalement. Les accompagnatrices, quant à elles, soulignent que les débutantes ont participé beaucoup plus rapidement aux activités du département (travail en équipe-année, préparation des nouveaux cours, etc.) que les nouvelles enseignantes engagées précédemment, qui n'avaient pas bénéficié d'un soutien formel. Ce qui indique que l'accompagnement, comme on s'y attendait, a favorisé l'intégration professionnelle des ensei-

gnantes novices dans la communauté éducative, plus particulièrement dans leur département. Ainsi, le soutien dont elles ont bénéficié leur a permis de se sentir plus en confiance et plus rassurée quant à leur pratique, puisqu'elles ont pu faire appel chaque fois à quelqu'un en cas de besoin. De même, les rencontres de codéveloppement professionnel ou d'analyse collective des pratiques ont nettement permis aux enseignantes débutantes de briser leur isolement :

L'accompagnement permet de briser l'isolement. C'est un support moral de se rendre compte que tout le monde vit la même chose. Je ne suis pas seule et il y a une porte d'ouverte.

Enfin, les débutantes disent s'être senties intégrées à la profession enseignante graduellement mais sûrement, tout comme à leur département et même au collège.

De même, l'accompagnement a permis d'accélérer le développement de compétences à l'enseignement. D'ailleurs, les novices expriment clairement leur sentiment d'évolution dans leurs pratiques tout au long de l'expérimentation. De leur point de vue, cela se manifeste notamment par leur souci d'agir sur les difficultés vécues avec leurs élèves, par leur cheminement pédagogique au chapitre des pratiques d'évaluation et par l'application de différentes stratégies d'enseignement en classe. Elles ont apprécié l'encadrement formel, en dyade, qui leur a permis d'avoir accès à une personne-ressource désignée sans avoir peur de l'« embêter ». Elles ont ainsi pu évoluer plus rapidement et acquérir des outils facilitant leurs pratiques, en plus de reconnaître plus facilement les réalités de l'enseignement. En collectif, l'accompagnement vécu a surtout permis aux novices de développer et de cibler des stratégies d'encadrement gagnantes en milieu de stage et aussi en salle de classe.

De manière générale, grâce à l'accompagnement, les enseignantes novices disent « avoir évité de répéter constamment les mêmes erreurs et avoir évité de patauger sans aide et sans réponse ». Ou, encore, elles expriment ainsi leur prise de conscience quant au rôle de l'accompagnement dans le développement de leurs compétences :

L'accompagnement, c'est rassurant et reconfortant. J'aime la façon de trouver nous-mêmes nos solutions. Sans l'accompagnement, je ne me serais pas rendu compte que je me suis trompée.

Dans une vision prospective, les enseignantes accompagnées veulent en savoir davantage sur les différentes stratégies pédagogiques existantes. Elles espèrent y arriver en continuant à participer à

des rencontres de codéveloppement ou d'analyse collective des pratiques dans la perspective de recherche de solutions à des problèmes vécus en classe et en milieu de stage. Par exemple, l'une d'entre elles s'exprime ainsi :

J'étais désorganisée au début. L'accompagnement m'a apporté un support tout au long de l'année. J'aime le partage. Je souhaite que cela continue, l'équipe se soutient et c'est motivant.

Les novices désirent également avoir la possibilité de continuer à rencontrer au besoin les enseignantes accompagnatrices, d'une manière ponctuelle et individuelle. Enfin, du point de vue des accompagnatrices, les débutantes ont acquis plus rapidement qu'elles-mêmes à leurs débuts dans la profession certaines compétences à l'enseignement.

L'accompagnement a également fourni aux enseignantes novices accompagnées l'occasion d'élaborer ou d'enrichir leur vision de l'enseignement en remettant en question leurs représentations initiales de l'enseignement, notamment au collégial. Cet enrichissement a été rendu possible grâce aux réflexions sur les réalités de l'enseignement au collégial faites au cours des rencontres collectives d'accompagnement. Les débutantes souhaitent poursuivre l'enrichissement de leur vision de l'enseignement.

De plus, l'accompagnement, tant personnalisé qu'en groupe, a permis aux débutantes de construire leur identité d'enseignantes, ou de se définir plus clairement comme enseignantes. Par exemple, rapidement, les enseignantes accompagnées ont été amenées à réfléchir, par différentes activités proposées dans le cadre de l'accompagnement (en collectif plus particulièrement), sur leur identité d'infirmières (leur profession initiale) par rapport à leur nouvelle identité d'enseignante au collégial (dualité évidente en milieu de stage). Cette réflexion s'est poursuivie toute l'année et l'on peut affirmer que la majorité des personnes accompagnées se sentent maintenant enseignantes en salle de classe et qu'elles le sont de plus en plus en milieu de stage.

La vision de l'enseignement et l'identité d'enseignantes des débutantes est encore en construction, mais il est évident, aussi bien pour ces novices que pour leurs accompagnatrices, que leur vision est de plus en plus claire et définie. Cela s'est d'ailleurs fait plus rapidement pour elles que pour leurs prédécesseurs, au dire même des enseignantes expérimentées qui les ont accompagnées.

Enfin, l'accompagnement a nettement favorisé et développé l'autonomie professionnelle des enseignantes débutantes. Les novices expliquent cela par le fait que le processus n'est pas centré sur la directivité (pas de règles ou de restrictions), mais se présente plutôt comme un soutien permettant de développer les compétences à la réflexivité sur les pratiques éducatives, et de façon volontaire. En effet, l'accompagnement, plus particulièrement en groupe, leur a permis d'acquérir des outils (par exemple une procédure d'analyse de l'intervention dans une optique réflexive) les aidant à cheminer de manière autonome au regard des difficultés vécues tant en salle de classe qu'en milieu de stage. D'ailleurs, leur autonomie professionnelle s'est manifestée de plus en plus avec le temps, jusqu'à l'atteinte, en fin d'année, d'une autonomie jugée satisfaisante par les accompagnatrices.

4.2. Bénéfices pour les enseignantes expérimentées accompagnatrices

Quant aux enseignantes expérimentées, elles ont tiré des bénéfices à la fois des formations à l'accompagnement, auxquelles elles ont participé assidûment, et de l'expérience vécue en situation d'accompagnement.

Les rencontres de formation à l'accompagnement ont donné l'occasion aux enseignantes expérimentées de se centrer sur l'aspect pédagogique de l'accompagnement de novices et non seulement sur le soutien disciplinaire qu'elles sont, de toute façon, tout à fait en mesure d'apporter à leurs nouveaux collègues sans avoir besoin de se former spécifiquement à cette fin. Les formations ont donc permis aux participantes de se familiariser avec un cadre de référence relatif à l'accompagnement, d'en étudier un modèle avec ses concepts clés, de s'approprier différents outils tels que ceux des procédures d'analyse réflexive, de codéveloppement professionnel ou d'analyse collective des pratiques qui structurent l'intervention auprès des novices. Ces rencontres de formation ont également amené les enseignantes expérimentées à passer d'un style d'accompagnement directif au départ (de type *coaching*) à un style favorisant l'analyse réflexive des pratiques. Ces rencontres de formation les ont aussi fait réfléchir à leurs propres représentations de l'enseignement, d'une part, et de l'accompagnement d'enseignants débutants, d'autre part.

Globalement, les enseignantes expérimentées formées à l'accompagnement expriment une grande satisfaction relativement aux rencontres de formation. Elles aussi mentionnent qu'elles en repartaient réconfortées, moins incertaines et moins anxieuses quant à leur tâche importante de soutien. Ces moments de partage leur permettaient de valider ce qui était fait à l'intérieur de la démarche d'accompagnement et de compléter leur réflexion.

Quant à leur expérience en situation d'accompagnement, une expérience vécue sur le terrain en quelque sorte, elle leur a permis de s'interroger à nouveau sur leurs pratiques, leurs savoirs d'expérience, leurs représentations de l'enseignement.

■ Conclusion

Plus nous cheminons dans l'expérience d'accompagnement de collègues qui débutent dans l'enseignement, plus nous constatons à quel point il est important de centrer l'accompagnement sur les modèles d'action du débutant en enseignement tout en reconnaissant, paradoxalement, que cela constitue un réel défi. Pourquoi au juste ? D'une part, il faut admettre qu'une telle focalisation va à contre-courant de la culture professionnelle installée dans la très grande majorité des établissements d'enseignement où, entre collègues, l'on peut parler de tout (ou à peu près), sauf des pratiques concrètes d'enseignement en salle de cours, en laboratoire ou en milieu de stage (beaucoup admettent volontiers qu'en milieu scolaire la pédagogie est un sujet tabou !). Comme le souligne Vermersch (1994), on s'attarde volontiers sur les « informations satellites » entourant l'action (donc, sur les éléments de contexte) ou encore sur les jugements de valeur, opinions et commentaires « subjectifs sur sa propre activité » (p. 48) qui n'apportent, par ailleurs, « aucune information sur la réalisation de l'action, ni sur la nature des résultats qu'elle a pu produire » (p. 47). Il est cependant beaucoup plus difficile de se focaliser sur l'action vécue « dans le détail de son exécution » (p. 47), parce que cela est compromettant pour l'individu concerné. Cela dit, il est extraordinaire, d'autre part, de constater à quel point plus les acteurs parlent de pédagogie effective, plus ils ont envie d'en parler ! L'habitude, semble-t-il, croît effectivement avec l'usage.

Et c'est probablement parce que la focalisation sur les modèles d'action pédagogique actualisés en contexte réel d'enseignement-apprentissage facilite la construction des connaissances et des compétences pour l'enseignement autrement que par la seule logique d'essais et erreurs ou de tâtonnement qui caractérise habituellement (et parfois à quel prix !) les débuts dans le métier. Mais l'habitude d'analyser ses interventions et, au besoin, de les réguler pour tenter d'en améliorer sciemment l'efficacité ne se crée pas du jour au lendemain. Pour se développer et s'installer comme posture de base chez un enseignant, la compétence réflexive demande du temps. À cet égard, la guidance, l'aide technique et les encouragements apportés par la personne qui accompagne sont précieux. En effet, les ressources pertinentes que l'accompagnateur met à la disposition du débutant ainsi que le savoir d'expérience qu'il partage avec ce dernier au fil des semaines ont une influence certaine.

Selon ce que nous avons constaté, la dynamique interactionnelle centrée sur l'action effective de « terrain », qui est au cœur du modèle proposé, constitue une puissante source de motivation et d'inspiration pour tous ceux et celles qui y participent, qu'ils soient novices ou enseignants de métier. Cette dynamique contribue en effet à briser l'isolement qui a si longtemps caractérisé l'exercice de la profession, en particulier dans ses composantes pédagogiques. L'enseignant accompagnateur avec qui le novice analyse régulièrement son action effective en contexte réel d'enseignement, les autres novices qu'il côtoie en groupe d'analyse collective des pratiques et avec qui il discute de ses problèmes, de ses réussites et des défis spécifiques que lui pose « le terrain », collaborent à l'accompagnement et tous en retirent des bénéfices, sur le plan professionnel, en s'enrichissant mutuellement. Il n'est pas exagéré de dire que l'approche de codéveloppement professionnel, qui fonde le modèle proposé, procure une très grande satisfaction à tous les acteurs qui ont choisi de l'expérimenter.

■ Bibliographie

- BOURASSA, B., F. SERRE et D. ROSS (1999). *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- CANTIN, A. et L. GATIEN (2000). *Expérience de mentorat au collégial*. Communication présentée dans le cadre du 20^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) organisé par le Collège Montmorency, 7, 8 et 9 juin.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*. Avis à la ministre de l'Éducation, décembre, Sainte-Foy, CSE.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Avis au ministre de l'Éducation, mai, Sainte-Foy, CSE.
- GOHIER, C., N. BEDNARZ, L. GAUDREAU, R. PALLASCIO et G. PARENT (1999). *L'enseignant, un professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- GOLD, Y. (1996). « Beginning teacher support: Attrition, mentoring and induction », dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2^e édition, New York, Macmillan, p. 548-594.
- HÉTU, J.-C., M. LAVOIE et S. BAILLAUQUÈS (1999). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Bruxelles, De Boeck Université.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001). *Accompagnement socioconstructiviste*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LALIBERTÉ, J. et S. DORAIS (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, coll. PERFORMA, Éditions du CRP.
- LAUZON, M. (2001). *L'apprentissage de l'enseignement au collégial : une construction personnelle et sociale*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- LE BOTERF, G. (1993). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- LESSARD-HÉBERT, M. (1997). *Recherche-action en milieu éducatif. Guide méthodologique pour la réalisation de projets*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- L'HOSTIE, M., J. SAUVAGEAU, I. BOUCHARD, J.-M. DÔME et A. ROBERTSON (2002). « Modèle d'accompagnement de la relève enseignante au collégial. » Communication présentée au colloque *Recherche collaborative : renouvellement des pratiques éducatives*, organisé par le Consortium régional de recherche en éducation (CRRE), Hôtel Le Montagnais, Chicoutimi, 12 avril.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, gouvernement du Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, gouvernement du Québec.
- PAILLÉ, P. (1996). « Qualitative par théorisation (analyse de contenu) », dans A. Muchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 184-190.
- PAQUAY, L., M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck Université.
- PAYETTE, A. et C. CHAMPAGNE (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- RAYMOND, D. et D. HADE (2000). *Module d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants du collégial (MIPEC)*. Document de travail, version 5, Sherbrooke, PERFORMA, juin.
- RAYMOND, D. et Y. LENOIR (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- ROBO, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles : un dispositif de formation accompagnante, *Vie pédagogique*, 12(2), février-mars, p. 7-11.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1996). « Journal de bord », dans A. Muchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, p. 116-117.
- SCHÖN, D.A. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222.
- ST-ARNAUD, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaine*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur.
- ZEICHNER, K.M. et J.M. GORE (1990). « Teacher socialization », dans W.R. Houston, M. Haberman et J. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2^e édition, New York, Macmillan, p. 525-547.



Le forum électronique de discussion

Un nouvel outil d'accompagnement
des enseignantes et enseignants

Rachèle Lavoie

Université Laval

rachele.lavoie@fse.ulaval.ca

Thérèse Laferrière

Université Laval

tlaf@fse.ulaval.ca

Alain Fortier

Université Laval

alain.fortier@fse.ulaval.ca

Le déploiement d'Internet et du Web n'est pas étranger à la présente réforme de l'éducation, car les travailleurs et les citoyens de demain vivront des changements du fait, entre autres, de la mise en réseau des organisations et des institutions. Au Québec, l'expression « les habiletés du 21^e siècle » (21st Century Skills) trouve un écho dans celle des compétences transversales. Pour préparer les jeunes à ces compétences, la formation initiale et continue des enseignantes et des enseignants doit elle-même vivre des transformations. Ainsi parle-t-on davantage d'accompagnement des praticiennes et des praticiens en exercice que de formation au sens strict du terme. À cette fin, Internet offre un nouveau « lieu » de perfectionnement. L'expérience d'accompagnement que nous présentons ici combine l'usage du forum électronique de discussion avec une formation offerte en salle.

Même si des pionniers, qui disposaient d'ordinateurs branchés à Internet, ont utilisé les forums de discussion pour favoriser la communication à l'intérieur et entre des groupes de personnes depuis plus d'une vingtaine d'années, ces forums sont encore méconnus. Selon Harasim (1993, p. 5), « l'interaction humaine change pour refléter les nouvelles possibilités offertes par l'ordinateur branché en réseau ». Elle ajoute qu'il « est devenu nécessaire de se référer à des termes comme l'interaction en face à face ou en réseau pour distinguer ce qui se passe en mode synchrone ou asynchrone ainsi que dans un espace physique ou virtuel » (p. 5). Les forums électroniques donnent plus de flexibilité aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage, commentait Hollenbeck (1998).

Comment tirer avantage des forums électroniques dans le contexte de la présente réforme de l'éducation est une question que nous nous posons et que nous approfondissons de différentes manières. Dans le présent chapitre, nous fondons la pratique de l'usage des forums électroniques de discussion dans le savoir accumulé sur le sujet; nous rapportons ensuite brièvement les premiers résultats relatifs à leur utilisation dans un microprogramme de formation continue axé sur les objectifs de la réforme de l'éducation actuellement mise en œuvre; en dernier lieu, nous dégagons des pistes d'action pour le futur.

1. Fondements théoriques et pratiques

L'intégration de nouvelles technologies de l'information et de la communication bat son plein : branchement des personnes et des établissements à Internet, échange de courriels, navigation sur le Web, usage

d'un projecteur électronique et production de pages et de sites Web. Le forum électronique permet des discussions entre plusieurs personnes, mais ces personnes doivent en connaître le lieu (virtuel) et le fonctionnement pour y participer. Utilisé dans le cadre d'activités d'apprentissage formel nécessitant l'engagement des participants, le forum électronique de discussion permet d'enrichir ou de remplacer certaines rencontres en face à face.

1.1. Un nouvel outil de nature participative

La possibilité que le forum de discussion puisse combler une lacune décelée dans les pratiques traditionnelles en classe ne peut être écartée ici alors que nous en sommes à explorer ce que le fait d'être branché signifie au quotidien pour un étudiant, une école ou un établissement. Un manque ou une lacune, peut-être, mais certainement, aussi, une insatisfaction par rapport au type de communication qui a tendance à dominer dans l'acte pédagogique. Cooper et Selfe (1990, p. 850) soulignent que, dans les rencontres en classe (campus), ce sont les universitaires qui déterminent quels discours sont appropriés et lesquels ne le sont pas :

[...] l'hégémonie du traditionnel rapport maître-élève(s), renforcée par le pouvoir de l'évaluation et l'idéologie de l'institution éducative, assure que la plupart de nos étudiants répondent comme nous leur demandons de le faire. S'ils ne répondent pas de manière appropriée [...]. Démontrant plus ou moins de patience, habituellement, nous les corrigeons ou nous les faisons échouer ; ceux qui restent sont ceux qui réussissent à s'adapter aux conventions de la communauté de discours en question.

Ruberg, Moore et Taylor mentionnaient pour leur part (1996, p. 245) :

Les interactions en salle de classe traditionnelle se ramènent dans les deux tiers quand ce n'est pas les trois quarts des cas à la prise de parole de la part de l'enseignant, alors que les étudiants ont l'autre tiers, avons-nous constaté dans une recherche antérieure. Sproull et Kiesler rapportent (1991) que les communications en face à face en dehors de la classe sont généralement inégales et ils font observer que, d'habitude, une personne ou une clique domine les transactions interpersonnelles. La domination dans les groupes interagissant en face à face est souvent basée sur le statut social ou le rang professionnel. Par exemple, les administrateurs parlent plus que leurs employés, les hommes plus que les femmes et les enseignants plus que les élèves.

Pour Cooper et Selfe (1990), le discours entendu dans les salles de classe n'est pas tant une affaire de groupe que d'échanges dyadiques successifs auxquels participent le professeur et un élève. La nature de la communication n'est pas toujours aussi en harmonie qu'elle pourrait l'être avec les objectifs associés au développement intégral de l'apprenant (voir aussi Means, 1994). Dans le contexte de la présente réforme, axée sur une plus grande participation de l'élève à son apprentissage et sur la coconstruction de connaissances, il importe que la formation offerte aux enseignantes et aux enseignants mette en application ces principes mêmes. Cela peut et doit se faire lors des rencontres en face à face et peut aussi se faire à distance en utilisant un forum électronique de discussion.

Exprimer ses idées, les soutenir, réagir et construire sur les idées des autres sont des gestes en accord avec les fondements mêmes de la réforme. Cependant, il n'est pas facile, dans des rencontres en salle de classe, de faire progresser un thème de discussion quand, dès le début de la conversation, les participants en présence disent s'entendre sur un point. Aussi se peut-il que les points de vue qui convergent entraînent les participants à se *dire d'accord et à passer à un autre sujet*. Dans ce sens, une personne isolée, dont l'opinion diverge de celle de l'ensemble du groupe, aura tendance à se taire plutôt que de s'engager dans une confrontation avec les autres personnes en présence (Harrington et Quinn-Leering, 1996). De plus, les rencontres en classe forcent souvent au silence les personnes dont les habiletés oratoires sont moins grandes ou dont les idées sont moins structurées (Austin, 1997 ; Cooper et Selfe, 1990).

L'éducation à la participation et à la démocratie est l'apprentissage principalement visé par Harrington (1996) dans son travail auprès de futurs enseignants et enseignantes. Celle-ci compare l'activité au sein d'un forum électronique à l'activité musicale, à savoir que la personne apprend à jouer du violoncelle en jouant et ne cessera d'apprendre aussi longtemps qu'elle en jouera. Le forum électronique, en tant que lieu d'apprentissage, n'est pas exempt des tensions habituellement présentes dans l'éducation à la démocratie. Aussi importe-t-il d'abord, souligne-t-elle, de préparer les étudiantes et les étudiants à être des citoyens responsables au sein de leur communauté (interdépendance) et, ensuite, de les préparer en tant que membres autonomes au sein d'une communauté (indépendance). Pour bien comprendre ce point de vue, la métaphore du repas de groupe peut servir. Chacun a la responsabilité d'apporter à la table

un mets pour nourrir les autres, mais il doit également se nourrir des différents mets apportés par les autres. Harrington cite Dewey (1916) qui affirmait « qu'une démocratie, ce sont des êtres associés par le désir de communiquer. Les valeurs partagées émergent de la communication. La démocratie inclut une ouverture aux perspectives différentes de ses propres perspectives » (Harrington, 1996, p. 2).

Bien que dans ce chapitre nous présentions le forum de discussion en tant que nouvel outil d'accompagnement et que nous en fassions valoir l'apport, loin de nous l'idée que ce soit au détriment des rencontres en face à face, riches sur le plan interactif. Notre perspective est bimodale : d'un côté, des rencontres en salle et, de l'autre, des échanges au sein d'un forum électronique. Nous voyons les deux modes en nécessaire complémentarité, un mode soutenant l'autre et les deux exigeant cette ouverture fondamentale au partage (idées, informations, opinions, interrogations) sur un plan égalitaire, dans un esprit de confrontation saine (base d'une démocratie qui se respecte), pour que l'acte pédagogique soit marqué d'une orientation socio-constructiviste.

1.2. Un nouveau lieu de réflexion sur l'action

La capacité réflexive du praticien est sollicitée dans le présent contexte de réforme. C'est, entre autres, l'application du modèle du pédagogue professionnel qui sait délibérer en cours d'action et sur son action (Russell et Mumby, 1992 ; Schön, 1983) qui permettra de progresser dans le sens des orientations préconisées. Seaton (1993) affirmait déjà :

Une telle transition ne peut se produire dans l'apprentissage des élèves que si les approches d'enseignement et d'apprentissage des universitaires et des praticiens de terrain arrivent à délaisser la transmission d'informations pour faire place à des démarches de réflexion critique et de recherche de nature collaborative.

Les forums électroniques sont à teneur réflexive et ils ont une valeur émancipatrice (au sens bubérien ou habermassien) ; ils permettent aux participants de clarifier leurs positions. Austin (1997) rapporte que 50 % des participants ont préféré partager leurs idées à propos de sujets controversés dans un forum plutôt qu'en face à face. Il note aussi un éventail plus large de points de vue et souligne que le mode asynchrone, qui empêche que des participants coupent la parole à d'autres, a encouragé des gens qui, dans un mode face à face,

se seraient « laissé taire ». Harrington et Quinn-Leering (1996, p. 591) soulignent que la force des forums électroniques de discussion est d'« offrir une possibilité unique aux futurs enseignants de discuter d'enjeux éducatifs avec leurs pairs d'une manière non imposée et non menaçante ». L'usage de ce nouveau moyen permet aux participants d'entrer dans ce que Fortier (1994) a appelé le monde privé de l'élève. Cooper et Selfe (1990, p. 867) avaient déjà observé un changement chez des élèves qui, de retour en classe pour discourir selon le mode conventionnel, manifestaient une plus grande divergence de croyances, d'idées et d'opinions.

Aux enseignants en formation continue le forum électronique peut offrir des occasions de chuchoter entre eux, sans restrictions autres que les règles d'éthique qui s'imposent d'elles-mêmes dans la négociation des croyances et l'échange de savoirs entre les uns et les autres (voir Rosenbaum et Snyder [1991] au sujet des normes sociales émergeant des forums électroniques). Harrington (1996, p. 8) abonde dans le même sens lorsqu'elle souligne que les forums électroniques permettent aux intervenants d'entendre, en cours de délibération, les participants parler de leurs valeurs, de leurs divergences et de leurs façons de les résoudre.

La possibilité existe que l'utilisation d'un forum électronique de discussion puisse permettre à chacun de se situer au sein d'un réseau de valeurs, de croyances et de connaissances pédagogiques (Ross, 1996). En fournissant au pédagogue plus de traces (écrites) sur le monde privé (et négocié) des participants (leurs préoccupations, préconceptions, croyances, valeurs et connaissances), le forum de discussion confirme celui-ci dans son rôle de guide et d'accompagnateur (Rosenbaum et Snyder, 1991 ; Warren et Rada, 1998), en opposition au rôle joué par l'exercice d'une pédagogie traditionnelle où un contenu, déterminé à l'avance, doit être maîtrisé, sans mot dire. Mais à quelles conditions doit satisfaire le forum électronique de discussion pour que sa structure et son fonctionnement permettent de l'exploiter efficacement, soit en fonction des possibilités évoquées plus haut ?

1.3. Des éléments de savoir pratique sur l'usage pédagogique du forum électronique

Les éléments de savoir pratique décrits ci-dessous sont regroupés en fonction de six habiletés d'apprentissage ressortant de la documentation examinée : sélectionner l'information et les idées tout en tenant

compte des contributions des autres, exprimer ses croyances et ses idées, utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), être un membre actif et responsable de ses écrits, construire en collaboration à partir d'une intention commune et approfondir un thème, une question ou un problème.

1.3.1. Une sélection de l'information et des idées

Pour rendre le participant capable de sélectionner, à l'intérieur des différents discours, l'information qui l'intéresse plus particulièrement, Cooper et Selfe (1990) font d'abord la distinction entre trois types de discours : le discours autoritaire, le discours ayant un pouvoir interne de persuasion et le discours rejeté. Le discours autoritaire, qu'il émane de l'enseignant (entendre l'intervenant) ou d'un autre membre du groupe, se présente comme un acquis bien ancré qui propose une marche à suivre ou une façon de penser. Le discours ayant un pouvoir interne de persuasion, c'est celui qui fait sens au lecteur. C'est un discours qui le touche et qui n'est pas imposé par l'autorité externe. Le discours rejeté par le lecteur est celui qui n'a pas d'importance à ses yeux ; il ne rejoint pas, pour le moment du moins, ses préoccupations. Ces trois types de discours sont présents dans les forums électroniques de discussion et l'un des apprentissages que peut faire le participant est de développer son habileté à faire siens les « bons » discours autoritaires, à transformer sa façon de penser lorsqu'il se sent interpellé par un propos donné et à rejeter ce qu'il considère comme étant de moindre importance.

Émergeant des choix individuels, faits par les participants, des normes sociales viennent structurer le forum électronique. Rosenbaum et Snyder (1991) concluent que les sujets de conversation doivent être adoptés avec l'accord des personnes participantes, que le libre cours des idées doit être encouragé et que l'intervenant ne devrait pas employer son autorité, mais plutôt sa capacité de persuasion pour influencer les échanges. Cette idée d'éducation à la sélection d'un discours pertinent pour soi rejoint l'observation d'Harrington (1996), à savoir que le discours au sein d'un forum électronique repose sur les idées plutôt que sur les personnes. Un forum permet aux participants d'emprunter davantage de pistes pour des discussions intéressantes et de développer leurs propres idées plutôt que de s'en remettre à la voix de l'autorité. Ce qui intéresse est ce qui est dit, qui le dit perd de son importance.

1.3.2. L'expression des croyances et des idées

En salle de classe, les échanges tendent à favoriser certains participants au détriment d'autres, phénomène souvent lié aux personnes plutôt qu'aux idées, soulignait Austin (1997). Un forum électronique peut être organisé de manière à susciter l'égalité entre les personnes tout en déplaçant la compétition sur le plan des idées. Du fait que le forum électronique passe par le langage écrit, les participants n'ont pas à négocier leur place quand ils veulent intervenir et ils peuvent ainsi s'exprimer autant qu'ils le veulent et sans interruption (Austin, 1997). Greene (1984, p. 296) soulignait : « Les gens se réunissent dans et par le discours, chacun des participants ayant au départ un statut égal, un espace de dialogue, un espace où une toile de relations peut être tissée et où un monde commun peut être élaboré et continuellement revu. »

Ce transfert des pouvoirs est en fait un autre principe fondant l'idée de facilitation d'un forum électronique. L'à-propos d'une conduite de type démocratique fut soulevé également par Hollenbeck (1998). Basant son analyse sur les critères d'accessibilité, d'autonomie, d'égalité et de formation d'une communauté, celui-ci a noté que les participants avaient démontré de l'autonomie par leur engagement personnel soutenu ainsi que des comportements équitables entre eux. Il a observé divers autres signes d'éclosion d'une communauté (messages d'aide et d'encouragement), particulièrement lors de moments difficiles vécus. Bien entendu, un forum électronique de discussion doit se dérouler dans un contexte peu menaçant pour favoriser l'expression des croyances et des idées des participants.

1.3.3. L'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication

L'une des difficultés liées aux forums électroniques a trait à l'utilisation même des TIC pour communiquer. La question de savoir si le forum électronique ne favorise pas davantage les participants ayant une meilleure connaissance technique de la communication assistée par ordinateur a été étudiée. Ross (1996) s'est ainsi penché sur cette question dans le contexte d'un cours à distance. Il a constaté que, malgré le fait que les étudiants ayant peu d'habiletés de communication aient éprouvé des difficultés techniques en début de parcours, les habiletés techniques influaient peu sur la participation à un cours. En effet, les étudiants dont les habiletés étaient faibles au départ

avaient tout de même produit des messages pertinents, démontré du leadership et un degré d'engagement analogue – par leurs arguments ainsi que par leurs façons d'accomplir des tâches d'apprentissage exigeantes – à celui de leurs pairs, soit ceux qui avaient manifesté de plus fortes habiletés sur le plan technique au début du cours.

Les participants doivent aussi apprendre à exploiter la possibilité qu'offre le forum électronique de discussion de travailler « en dehors des lieux habituels » : peu importe l'heure ou le jour, le forum électronique est ouvert aux personnes ayant accès à un ordinateur branché à Internet. Walther (1995) soutient que la dimension « asynchrone » rend le participant individuellement responsable quant à sa participation, aux sujets abordés et à la relation qu'il établit avec le reste du groupe. C'est à lui que revient le choix d'être présent et de participer de manière significative.

Du côté des formateurs rompus à l'usage technique des forums électroniques de discussion, des choix pédagogiques sont requis. Si prometteurs soient les forums électroniques de discussion (valeurs sociales promues, environnement pédagogique favorisant l'approfondissement d'un contenu donné, etc.), les règles de fonctionnement émergentes laissent entrevoir des tiraillements profonds chez ceux et celles qui, se laissant emporter par leur attrait, n'en adoptent que la manière, et non le principe, soit celui d'un fonctionnement démocratique de classe. Une transformation profonde pourrait s'opérer par leur utilisation (comparativement aux interactions habituelles en mode face à face), et elle a trait non seulement aux rôles exercés par les intervenants, mais également à leurs attitudes à l'égard de la contribution et du rôle des participants.

1.3.4. Un membre actif et responsable de ses écrits

Harrington (1996) mentionne que les forums sont des structures interactives dont les frontières n'ont rien à voir avec les conversations « en direct ». Harasim (1993, p. 17) allait dans le même sens lorsqu'elle soulignait que :

La phrase « Je suis ici » est souvent dite. Elle exprime un sentiment de présence au sein du réseau. Mais où est l'« ici » ? Il y a tout lieu de croire que le récepteur d'un message n'a pas d'idée du lieu physique où se trouve la personne ayant envoyé le message de sa maison, de son lieu de travail ou d'ailleurs. Ici en est venu à signifier un monde virtuel sur le réseau, partagé avec d'autres et habité par un groupe donné.

Parce qu'un forum électronique de discussion va au-delà du cadre classique où se produisent les interactions en mode face à face, les participants disposent d'un temps de réflexion plus grand, car ils ne sont pas tenus de répondre immédiatement et peuvent penser plus longuement avant de donner suite. Ils peuvent également reconsidérer leurs contributions à la suite des contributions des autres participants (Austin, 1997). Si, d'un côté, les participants ont la possibilité de réfléchir, de sélectionner le discours qui les touche et de reconsidérer leur position initiale, d'un autre côté, il leur faut choisir le temps où ils seront présents sur le forum. La responsabilité de leur présence par leurs écrits ainsi que de leur apport à la discussion leur incombe.

Lorsque des zones d'intersubjectivité se créent, leur participation augmente. Ces zones résultent des interventions mêmes des participants. Corollairement, la participation est sollicitée du fait même du contexte dynamique qui se forme, soutiennent Cooper et Selfe (1990, p. 851). Harasim (1993, p. 26) précise que : « La rétroaction au message stimule d'autres considérations du même message. Discuter les idées émises souvent motive leurs émetteurs à soit les raffiner, les compléter, les modifier ou les abandonner. »

1.3.5. Une construction en collaboration à partir d'une intention commune

Cooper et Selfe (1990) mentionnent que le succès des forums électroniques repose, entre autres, sur l'effet synergique créé par l'union de gens en route vers la poursuite d'une intention commune. Il importe donc que les participants formulent une intention partagée. Cela ne se fait pas uniquement au sein du forum, mais en combinant les interventions de facilitation en face à face avec celles qui ont cours au sein du forum. Dans notre propre expérience d'animation de forums électroniques de discussion, nous en sommes venus à donner une importance de plus en plus grande au processus de choix d'un objet d'apprentissage donné. S'assurer que les participants interagissent autour d'un même objet à investiguer ou à comprendre permet aux participants de mieux réguler par la suite leurs interventions au sein du forum électronique.

1.3.6. *L'approfondissement d'un thème, d'une question ou d'un problème*

Harrington (1996) a observé que les interactions au sein de forums électroniques de discussion faisaient apparaître la complexité des sujets traités. Ainsi, ce qui s'annonçait comme un problème direct avec une solution simple et unique pouvait donner lieu à des façons fort variées de considérer le problème et de réaliser les limites de solutions possibles. L'explication qu'Harrington en donne est que les considérations relatives à un thème de discussion, ici nommées « les frontières intellectuelles du forum », deviennent soudainement repoussées. Même si les participants semblent partager des perspectives et des valeurs au départ, de nouvelles perspectives et valeurs émergent au fur et à mesure que les communications se clarifient (Harrington, 1996). Quelques années auparavant, Harasim (1993, p. 24) avait noté :

Les processus de négociation se prolongent dans les environnements asynchrones. La recherche montre que le temps requis pour atteindre un consensus est plus long, mais que plus de personnes y contribuent et plus de voix minoritaires y sont exprimées qu'en situation de face à face.

Cooper et Selfe (1990) et, avant eux, Fjermedal (1986) et Levy (1984) ont aussi fait valoir le potentiel des forums électroniques de discussion en tant qu'occasions d'actualisation de valeurs comme le changement, l'exploration et la divergence. Plus spécifiquement, Cooper et Selfe (1990) ont observé que les forums de discussion étaient des occasions de dialogue et de collaboration, mais, également, de prise de distance : les étudiants peuvent résister, se dissocier d'une idée et explorer le rôle que jouent la controverse et les divergences intellectuelles dans l'apprentissage. Lorsqu'ils parlent de résistance, Cooper et Selfe (1990) ne s'en tiennent pas seulement aux idées exprimées. Non seulement les participants peuvent-ils résister aux propos exprimés, mais également à la forme, au style (à une touche d'humour, par exemple) ou à la présence de règles d'écriture. En fait, on croirait entendre les étudiants dire : « C'est mon forum, je le fais à ma façon. » De plus, les auteurs mentionnent que les participants, grâce à la résistance, sont plus enclins à revoir leur position et, par le fait même, à développer leur esprit critique (Austin, 1997 ; Harrington, 1996).

L'émergence de plusieurs valeurs et de façons différentes de considérer le thème de discussion (ou question ou problème) est favorisée par la durée du forum électronique (Austin, 1997 ; Ruberg, Moore et Taylor, 1996 ; Walther, 1995). Harrington (1996) soulevait aussi le fait que, la discussion avançant, une quantité grandissante de perspectives et de valeurs peut être observée. En contrepartie, plus la conversation tire à sa fin, plus les participants posent et se posent des questions. Elle a observé l'apparition d'une plus grande quantité de questions par rapport à la quantité de réponses. C'est comme si le forum venait ébranler les convictions en soulevant divers enjeux. Les étudiants y prêtent attention, mais il reste à savoir si les nouvelles valeurs et perspectives avec lesquelles ils entrent en contact s'incorporent à leurs schèmes de pensée. Ce qui semble s'ajouter à leur schème de pensée, c'est la constatation que le sujet de discussion puisse être étudié de plusieurs façons.

Le savoir pratique sur l'utilisation des forums électroniques de discussion n'est encore qu'émergent, mais les possibilités d'utilisation de ces forums commencent à se révéler. Il importe de documenter et d'analyser, par exemple, les circonstances d'une utilisation réussie : situation d'apprentissage formelle (cours de formation initiale ou de formation continue, séminaire de deuxième et de troisième cycle), situation d'apprentissage non formelle, mais reconnue par l'employeur, ou situation d'apprentissage informelle comme dans le cas de communautés d'intérêts se formant par l'intermédiaire du Web. En ce qui regarde les éléments de savoir pratique présentés ci-dessus, ils ont été pour la plupart dégagés d'une situation d'apprentissage formelle. Aussi s'appliquent-ils dans le cas de l'illustration de faisabilité présentée plus bas. La nouveauté de la pratique d'utilisation de forums électroniques de discussion dans un programme de formation continue des enseignantes et des enseignants nous a incités à la prudence et c'est pourquoi cette illustration revêt un caractère expérimental.

2. Une utilisation réussie du forum électronique de discussion

L'étude a été menée auprès d'enseignantes et d'enseignants engagés dans un processus de perfectionnement professionnel et inscrits dans un programme de deuxième cycle portant sur la réforme du curriculum de l'école québécoise. La notion d'accompagnement prend donc

dans ce contexte un sens précis, celui d'un accompagnement bimodal effectué non seulement par les personnes-ressources, mais aussi par les enseignantes et les enseignants du fait de leurs rencontres en face à face et de leurs rencontres au sein de forums électroniques de discussion.

2.1. Contexte

Afin d'accompagner les enseignants en exercice dans la mise en œuvre du nouveau curriculum, un microprogramme de deuxième cycle leur est offert. Celui-ci, d'une durée de cinq trimestres de trois crédits chacun, a pour objectif de les aider à comprendre et à situer les principaux éléments du Programme de formation de l'école québécoise au regard des perspectives théoriques sur l'enseignement et l'apprentissage sur lequel il s'appuie. Un autre objectif est d'amener les enseignants à participer, de façon critique, à l'opérationnalisation du programme en mobilisant un répertoire de ressources diversifiées et cohérentes.

À chaque trimestre, les enseignants participent à six ateliers de formation d'une durée de trois heures (ou à trois ateliers de six heures). Chaque atelier inclut une mise à l'essai des concepts abordés : les participants réutilisent en salle de classe les concepts abordés lors des séances de perfectionnement, ce qui donne lieu, approximativement, à 45 heures d'essai pratique avec leurs élèves. En plus de devoir faire des lectures avant les ateliers et les expérimentations et les autres travaux à réaliser, ils ont à participer à trois rencontres de suivi d'une durée de trois heures chacune. Ces rencontres favorisent une intégration de la théorie et de la pratique.

2.2. Participantes et participants au forum

Cent soixante enseignantes et enseignants de la région de Québec et Chaudière-Appalaches, répartis en onze groupes, ont participé à l'expérimentation (ou étude expérimentielle de faisabilité). On y retrouvait 119 enseignants du préscolaire et du primaire (114 femmes et 5 hommes) et 41 enseignants du secondaire (34 femmes et 7 hommes) sans expérience de participation à un forum de discussion. Ces enseignants étaient inscrits aux cours suivants : la planification et la gestion des apprentissages, l'apprentissage par projets, l'apprentissage coopératif, l'enseignement stratégique – apport de la psychologie cognitive et gestion des apprentissages –, la prise de décision. La majorité

d'entre eux disposaient d'un accès à Internet à partir de leur domicile. Les cinq autres personnes participantes au forum de discussion étaient les formatrices, dont une seule était sans expérience dans l'utilisation d'un forum de discussion, et toutes disposaient d'un accès à Internet à la maison.

2.3. Création du forum de discussion

Favoriser la socioconstruction des savoirs était la stratégie de base utilisée comme dans le cas de toutes les autres activités du micro-programme. Les intentions pédagogiques propres à la création du forum de discussion étaient les suivantes :

- intégrer les TIC dans la formation continue des enseignants ;
- varier les stratégies pédagogiques pour stimuler la participation active des apprenants ;
- faire pratiquer la coconstruction de connaissances avec le soutien d'un forum de discussion ;
- évaluer l'utilité du forum électronique de discussion (perception des enseignants au regard de la pertinence du moyen considérant les objectifs de formation, l'organisation des rencontres de suivi, de la participation à une communauté de pratique en réseau ; perception des formateurs).

Au moment de la création du forum, il a été jugé important d'éviter que les participants considèrent le forum comme un surplus de tâche et de prévoir de la formation à l'utilisation de l'outil (d'un minimum de 45 minutes) à l'intérieur même d'un des ateliers (le troisième ou le quatrième).

Le forum de discussion utilisait sur la plateforme de l'Univirtuelle (« Virtual-U »), développée à l'Université Simon Fraser dans le cadre des travaux de recherche du Réseau des centres d'excellence en téléapprentissage du Canada et utilisée, entre autres, par la communauté d'apprentissage, de pratique et de recherche TACT (Téléapprentissage communautaire et transformatif¹). Un forum spécifique a été créé pour les participants du programme de formation. Ceux-ci pouvaient y accéder à toute heure du jour à partir d'un ordinateur personnel ou de l'ordinateur de l'école et chacun avait reçu un code d'identification et un mot de passe.

2.4. Expérimentation

Le remplacement d'une rencontre de suivi en salle de classe par un forum électronique de discussion a été effectué. La participation au forum devenait donc ainsi obligatoire et s'étendait sur une période approximative d'un mois.

Dans la séquence de formation offerte, la rencontre de suivi permet aux participants de partager les résultats de leurs expérimentations (entendre essais pratiques), leurs réussites, les difficultés éprouvées, puis de chercher des solutions aux problèmes relevés. Ce partage veut favoriser, entre autres, le soutien, l'encouragement et la réutilisation, dans leurs classes respectives, des mises à l'essai discutées.

Le forum était structuré en fonction de tâches spécifiques à effectuer chaque semaine.

TABLEAU 1 *Structuration du forum*

SEMAINE	CONSIGNE	TÂCHE
Semaine 1	Pour le message initial	<ul style="list-style-type: none"> • Description de votre expérimentation, des résultats obtenus et des modifications apportées • Deux questions que vous vous posez • Minimum de 150 mots
Semaines 2 et 3	Pour la discussion portant sur l'expérimentation d'un ou d'une collègue	<ul style="list-style-type: none"> • Rétroaction sur l'expérimentation de votre collègue • Réponse à une de ses questions • Minimum de 100 mots pour chacun des messages (4 messages à envoyer)
Semaine 4	Pour la lecture de toutes les expérimentations Pour la poursuite des échanges	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture de tous les messages initiaux • Réponse à une des questions d'un ou d'une de vos collègues, selon votre intérêt • Minimum de 100 mots • Possibilité de poursuivre les discussions avec d'autres collègues au choix • Sans minimum de mots

1. Les personnes intéressées à en savoir davantage peuvent consulter le site TACT (<http://www.tact.fse.ulaval.ca/>).

2.5. Collecte et analyse des données

En vue de la collecte de données, les enseignants ont répondu à un questionnaire à la fin du trimestre d'hiver 2002. Pour recueillir les perceptions des formatrices, une entrevue structurée a été réalisée. L'analyse du contenu du questionnaire et de l'entrevue a permis de dégager les perceptions, de chacun des deux groupes, relatives à leur expérience de participation à un forum électronique de discussion.

2.6. Résultats

Nous analyserons, dans un premier temps, l'influence qu'a eue l'intégration du forum électronique aux stratégies pédagogiques sur l'opinion des enseignants quant à la rencontre de suivi. Par la suite, nous verrons les avantages qu'ils en perçoivent pour la pratique de la coconstruction des connaissances. La pertinence de l'utilisation d'un forum de discussion dans leur cheminement professionnel sera ensuite abordée.

2.6.1. Diversification des stratégies pédagogiques

Le tableau 2 illustre, en pourcentage, l'opinion du groupe concernant le forum électronique ; ce dernier est comparé à la rencontre de suivi en salle de classe selon les quatre critères suivants : niveau d'exigence, niveau de flexibilité, niveau de contrainte et niveau d'efficacité.

TABLEAU 2 *Comparaison du forum électronique à la rencontre de suivi en salle de classe*

	Tout à fait d'accord
Plus exigeant que la rencontre de suivi en salle de classe	78 %
Plus flexible que la rencontre de suivi en salle de classe	77 %
Plus contraignant que la rencontre de suivi en salle de classe	53 %
Plus efficace que la rencontre de suivi en salle de classe	52 %

Les résultats du tableau 2 permettent de constater que la majorité des enseignants ont trouvé le forum de discussion plus exigeant mais plus flexible dans le temps que la rencontre de suivi. En effet, lors de rencontres de suivi en salle de classe, les enseignants ont à

partager avec leurs collègues leurs mises à l'essai. S'ils doivent se déplacer pour assister à ces échanges, ils peuvent néanmoins se permettre de participer plus ou moins activement même s'ils ont à remplir une fiche sur laquelle ils inscrivent, entre autres, les expériences de leurs collègues qui les intéressent et qu'ils ont envie d'essayer et des éléments de réponse aux questions qu'ils se posent. Quand ils participent à un forum de discussion, la qualité de leur apport est visible, puisque tous leurs collègues peuvent lire et relire les messages qu'ils envoient. Ils sont donc à la recherche de cohérence pour répondre à leurs pairs et les soutenir au besoin. Il semble aussi qu'ils éprouvent l'obligation d'une plus grande rigueur et d'une meilleure participation. De plus, ils considèrent qu'ils sont dans de meilleures dispositions pour discuter et pour émettre des commentaires pertinents, qu'ils ont la possibilité de faire le travail davantage à leur rythme même si l'investissement en temps est plus grand qu'en salle de classe.

De plus, on peut noter que, même si la moitié des enseignants mentionnent que ces échanges au sein du forum sont plus contraignants, ils ont trouvé le forum plus efficace que la rencontre en salle de classe. Pour expliquer le fait que la moitié d'entre eux aient trouvé le forum contraignant, il faut préciser que, réunis dans une même salle, les enseignants peuvent partager en direct leurs expériences et préciser les questions qu'ils se posent, alors que, durant le forum, les participants qui ne respectent pas les délais d'écriture font attendre ceux qui doivent tenir compte de leurs commentaires avant de continuer à travailler. Il est aussi fort possible que la période prévue pour la rédaction des messages ait été trop courte.

2.6.2. Construction des connaissances

Dans le tableau 3, nous présentons les résultats en pourcentage d'accord en ce qui concerne les avantages de l'utilisation d'un forum de discussion pour la pratique de la coconstruction de connaissances.

L'analyse des résultats du tableau 3 permet de constater que la discussion sur le forum est perçue comme étant plus profonde et de meilleure qualité et comme nécessitant une plus grande structuration de la pensée, ce qui favorise une meilleure structuration de cette dernière. Les enseignants précisent, dans leurs commentaires, qu'afin de répondre aux questions de leurs collègues ils effectuent une recherche

d'éléments de réponse dans les notes écrites déjà disponibles, ainsi que dans les textes en lien avec les concepts abordés en classe et transférés dans leurs pratiques. Certains précisent que la possibilité de relire les rapports des diverses expériences, de les imprimer et de pouvoir poursuivre des échanges plus suivis avec les personnes de leur choix constitue un atout.

TABLEAU 3 *Pratique de la coconstruction de connaissances avec le soutien d'un forum de discussion*

	Tout à fait d'accord
Permet de mieux structurer notre pensée	75 %
Permet de connaître la pensée des autres	88 %
Permet de se familiariser avec un nouveau mode de partage d'expériences, de soutien professionnel	92 %
Permet de pousser plus loin la réflexion pour apporter des éléments pertinents de réponse	82 %

Les commentaires des formatrices au moment de l'entrevue vont aussi dans ce sens. Celles-ci disent que la capacité des enseignants à établir des liens entre la théorie et les pratiques pédagogiques est plus visible qu'en salle de classe. Il en est ainsi de leur capacité à analyser et à résoudre des problèmes ainsi qu'à donner des rétroactions positives et constructives. Il est aussi davantage possible pour elles d'apprécier la démarche réflexive des enseignants, de même que le degré d'appropriation et de réutilisation des concepts théoriques liés à la réforme du curriculum. La participation est au-delà des attentes fixées au départ et l'investissement personnel est plus concret dans les éléments de réponse fournis (références à des sources diverses : ateliers de formation, expériences professionnelles, lectures personnelles, etc.). Les formatrices constatent aussi qu'il est possible d'amener les enseignants à coconstruire leurs savoirs, de vérifier leur participation réelle, de les toucher plus facilement et de conserver la trace de toutes les discussions entourant leurs essais pratiques. Elles trouvent intéressante la possibilité de donner des rétroactions aux diverses équipes de discussion et aux enseignants eux-mêmes et d'amener ceux-ci à collaborer à une communauté d'apprentissage et de pratique.

2.6.3. Forme des rencontres

Le tableau 4 illustre, selon le pourcentage, la perception des enseignants quant à la pertinence d'un forum de discussion dans leur cheminement professionnel. La majorité d'entre eux trouvent très pertinent ou pertinent le moyen utilisé.

TABLEAU 4 *Perceptions des enseignants en matière de pertinence du nouveau moyen utilisé*

	%
Moyen très pertinent ou pertinent	87
Moyen peu pertinent	9
Moyen à ne pas réutiliser	4

Dans le tableau 5, nous présentons en pourcentage les résultats de la perception des enseignants pour ce qui est de la pertinence de l'organisation des rencontres de suivi. Notons que la majorité des enseignants souhaitent poursuivre le forum de discussion en remplacement d'une rencontre de suivi en salle de classe.

TABLEAU 5 *Perceptions des enseignants en matière de l'organisation des rencontres de suivi*

	%
Trois rencontres de suivi en salle de classe	24
Deux rencontres de suivi en salle de classe et une en réseau	72
Trois rencontres de suivi en salle de classe et le forum utilisé lors des ateliers de formation	4

À la lecture des tableaux 4 et 5, on observe que, même si en majorité les enseignants souhaitent répéter l'expérience de la substitution de la rencontre de suivi en salle de classe par le forum de discussion et qu'ils trouvent le moyen utilisé très pertinent ou pertinent, ils mentionnent certaines « difficultés » associées à son utilisation. Il semble ardu pour un certain nombre d'enseignants *d'aller au bout de leur pensée lors des échanges* et ils *n'ont pas l'impression d'être toujours clairs pour les autres*. De plus, selon leurs témoignages, faire de bons commentaires nécessite une plus grande préparation que pour les

échanges en classe. L'absence de *contact humain et l'isolement physique* sont vécus difficilement par certains. Des enseignants font aussi remarquer des limites quant à la spontanéité des échanges, à la rétroaction immédiate, à l'énergie et aux sentiments que les participants expriment en direct et à la possibilité de consulter et d'échanger le matériel construit.

2.7. Discussion

Bien que l'activité réalisée ait été de dimension réduite, elle avait de l'ampleur par le nombre de cours et de participants. Ainsi, il est instructif de constater que l'accessibilité à un ordinateur branché en réseau n'a pas été un problème. La gestion du temps est aussi mise en évidence du fait que l'expérimentation faisait appel à de nouvelles pratiques en ce domaine. Par l'usage du forum, l'occasion était fournie aux participants d'être des auteurs responsables de leurs écrits, dans un temps et un espace donnés plus flexibles qu'à l'accoutumée. Comme Ross (1996) l'avait déjà observé, les participants ont consacré plus de temps à réfléchir et ils ont considéré un plus grand nombre de points de vue dans leur retour sur leurs essais pratiques. Autant dans les rencontres en face à face qu'au sein du forum de discussion, ils ont eu à exprimer leurs idées et à formuler leur pensée ainsi qu'à se pencher sur les contributions de leurs collègues et à en tenir compte. Ils ont utilisé les technologies de l'information et de la communication à des fins de coconstruction de connaissances.

Ce n'était qu'un début d'utilisation du forum électronique, mais un début qui fut réussi pour la grande majorité. Même si les forums électroniques de discussion ont plus de 25 ans d'existence, mais c'est l'avènement du Web qui les a rendus visibles à un plus grand nombre. Nous commençons à peine à les utiliser de manière significative en formation initiale et en formation continue. Hiltz et Turoff (1978) avaient prédit qu'ils auraient un jour des impacts psychologiques et sociologiques importants en matière de communication de groupe.

Maintes fois, en effet, les groupes-classes sont trop nombreux pour que la grande majorité des participants puissent formuler et débattre leurs idées, se pencher sur les contributions de leurs collègues et construire leurs connaissances avec leurs pairs ou collègues. C'est pourquoi les enseignants ont recours à l'approche coopérative. L'accès à Internet se répandant, l'usage d'un forum

électronique de discussion devient une autre possibilité dont il est maintenant réaliste de considérer l'usage, entre autres en éducation des adultes, là où des questions sur l'accès à la formation continue et sur l'action professionnelle se posent avec encore plus d'acuité qu'en formation initiale.

2.8. Pistes d'action

L'usage de ce nouveau moyen de communication est trop prometteur pour détourner les enseignants de son utilisation en tant qu'apprenants, mais aussi, éventuellement, en tant qu'enseignants, par des essais trop ambitieux, des consignes non réfléchies et des activités ne comportant pas de valeur ajoutée. À tout le moins, il importe d'en faire usage sur une base exploratoire et, de préférence, en faisant participer les étudiants à la découverte des possibilités du forum électronique en matière de coconstruction de connaissances et d'apprentissage en collaboration.

Pour que le discours progresse au sein du forum électronique comme au sein d'un groupe, il est nécessaire qu'un certain climat de confiance existe, que la communication soit ouverte et que l'objet de discussion soit clair pour tous. Il faut appliquer ces principes connus de la psychologie des groupes pour rendre possible une certaine interdépendance et, ainsi, éviter de reproduire dans ce nouveau lieu le modèle centré sur l'enseignant (questions-réponses) et duquel on cherche d'ailleurs à s'éloigner dans le contexte de la présente réforme. Diverses perspectives étant les bienvenues, on doit savoir, cependant, que le consensus sera plus long à obtenir en mode présentiel qu'en face à face. L'exploration d'un thème conduira rarement à un consensus, alors que la résolution d'un problème réel permet plus facilement aux participants de dégager les principales options possibles, voire d'en privilégier une.

Perçu comme un espace de collaboration à partir duquel les participants peuvent non seulement échanger, mais coconstruire des connaissances et conserver trace de leur processus, le forum électronique de discussion s'avère un lieu d'analyse réflexive sur l'activité même de coconstruction de connaissances. L'un de ses avantages étant de rendre la pensée du participant visible, le forum électronique devient un lieu de toute première importance pour les pédagogues du nouveau programme de formation de l'école québécoise, lequel s'inscrit dans la perspective socioconstructiviste.

■ Conclusion

L'utilisation réussie d'un forum électronique de discussion dans le cadre d'un perfectionnement professionnel en matière de réforme de l'éducation, qui devait être en accord avec le discours relatif à la coconstruction de connaissances, a été rapportée. Cette expérimentation a permis de constater, en contexte québécois, que ce nouveau moyen pédagogique offrait une flexibilité que les participants n'ont pas manqué de souligner. Dans les circonstances ayant entouré son utilisation, ils ont aussi reconnu son efficacité.

Les difficultés qu'ils ont relevées étaient liées à sa nature, plus exigeante sur le plan pédagogique que sur le plan technologique. La barre a été montée d'un cran, pourrait-on dire pour résumer, et ce sont les enseignants eux-mêmes qui l'ont élevée en formulant des attentes à l'égard de leur propre participation, par exemple : aller au bout de sa pensée lors des échanges ; être clair pour les autres ; se préparer plus que pour les échanges en classe. Cette augmentation du niveau d'exigence en matière d'interaction sociale à des fins d'apprentissage réjouit à l'heure de la mise en œuvre de la réforme de l'éducation. Elle contrebalance aussi les nouvelles contraintes de communication qui viennent s'ajouter du même coup pour tout participant : rendre sa pensée visible, faire de bons commentaires, composer avec une rétroaction différée et laisser des traces écrites de ses échanges avec des collègues.

Le processus de communication est au cœur même de la notion d'accompagnement. L'usage du forum électronique de discussion permet d'envisager cet accompagnement de manière collective, sous la forme d'une communication de type plusieurs à plusieurs, tout en lui conservant un haut niveau d'attention à la pensée et à l'action individuelles des participants. C'est un moyen nouveau de communication qui se caractérise par sa flexibilité et qui offre la possibilité d'apprendre et de faire apprendre dans l'application des perspectives socioconstructivistes contemporaines.

Bibliographie

- AUSTIN, R. (1997). « Computer conferencing : Discourse, education and conflict mediation », *Computers Education*, 29, p. 153-161.
- COOPER, M.M. et C.L. SELFE (1990). « Computer conferences and learning : Authority, resistance, and internally persuasive discourse », *College English*, 52, p. 847-869.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*, New York, Macmillan.
- FJERMEDAL, G. (1986). *The Tomorrow Makers : A Brave New World of Living-brain Machines*, New York, MacMillan.
- FORTIER, A. (1994). *L'expérience d'aide entre des élèves en éducation physique : une étude d'orientation phénoménologique*, thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- GREENE, M. (1984). « Excellence : Meanings and multiplicity », *Teachers College Record*, 86, p. 287-297.
- HARASIM, L.M. (1993). « Networlds : Networks as social space », dans L.M. Harasim (dir.), *Global Networks : Computers and International Communication*, Cambridge (MA), MIT Press.
- HARRINGTON, H.L. et K. QUINN-LEERING (1996). « Considering teacher consequences », *Teaching and Teacher Education*, 12, p. 591-607.
- HARRINGTON, H.L. (1996). « Technology's second level effects : Fostering democratic communities », communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, New York.
- HILTZ, S.R. et M. TUROFF (1978, 1993). *The Network Nation*, Cambridge (MA), MIT Press.
- HOLLENBECK, J. (1998). « Democracy and computer conferencing », *Theory into Practice*, 37, p. 38-45.
- LEVY, S. (1984). *Hackers : Heroes of the Computer Revolution*, New York, Dell.
- MEANS, B. (1994). *Technology and Education Reform*, San Francisco, Jossey Bass.
- RICE, R.E. (1984). *Communication, Research and Technology*, Londres, Sage Publications.
- ROSENBAUM, H. et H. SNYDER (1991). « An investigation of emerging norms in computer-mediated communication : An empirical study of computer conferencing », *Proceedings of the ASIS Annual Meeting*, Washington (DC), p. 15-23.
- ROSS, J.A. (1996). « The influence of computer communication skills on participation in a computer conferencing course », *Journal of Educational Computing Research*, 15(1), p. 37-52.
- RUBERG, L.F., D.M. MOORE et C.D. TAYLOR (1996). « Student participation, interaction, and regulation in a computer-mediated communication environment : A qualitative study », *Journal of Educational Computing Research*, 14, p. 243-268.
- RUSSELL, T. et H. MUMBY (1992). *Teachers and Teaching*, Londres, Falmer Press.

- SPROULL, L. et S. KIESLER (1991). *Connections: New Ways of Working in the Networked Organization*, Cambridge (MA), MIT Press.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- SEATON, W.J. (1993). « Computer-mediated communication and self-directed learning », *Open Learning*, 8(2), p. 49-54.
- WALTHER, J.B. (1995). « Relational aspects of computer-mediated communication: Experimental observations over time », *Organization Science*, 6, p. 186-203.
- WARREN, K.J. et R. RADA (1998). « Sustaining computer-mediated communication in university course », *Journal of Assisted Learning*, 14, p. 71-80.

Pistes pour un accompagnement fructueux

Christine Couture

*Université du Québec à Chicoutimi
christine.couture@uqac.ca*

Marie Charest

*Ministère de l'Éducation
marie.charest@meq.gouv.qc.ca*

Sous le thème de l'accompagnement des enseignants en exercice dans le renouvellement de leurs pratiques pédagogiques, cet ouvrage a permis à différents chercheurs et intervenants du milieu scolaire d'unir leurs réflexions pour contribuer au développement de la pratique enseignante. Cette production collective s'inscrit dans la mouvance de la réforme scolaire engagée au Québec depuis les États généraux sur l'éducation, tenus en 1996. Sa contribution est d'apporter un regard nouveau sur les rapports entre milieu de pratique et milieu de recherche, par un questionnement qui invite tous les acteurs à repenser la façon de travailler ensemble pour contribuer au renouvellement des pratiques pédagogiques.

Différentes modalités d'accompagnement se dégagent des expériences partagées dans cet ouvrage. L'accompagnement des enseignants dans le renouvellement de leur pratique prend ainsi forme à travers des projets de formation continue, des groupes d'échange et de supervision pédagogique et didactique, des réseaux virtuels, de la formation de la relève enseignante et des recherches collaboratives réunissant des chercheurs et des enseignants ou, encore, des enseignants entre eux. Tous ces projets ont en commun l'intention première de permettre le partage d'expertises différentes, mais complémentaires, dans un rapport d'influence réciproque entre milieu de recherche et milieu de pratique. C'est l'occasion de voir comment différents acteurs peuvent travailler ensemble au développement de la pratique enseignante. Bien que complexe, la mise à jour d'un tel processus peut s'amorcer ici à travers les rôles et les conditions qui émergent des travaux et des réflexions présentés dans cet ouvrage. Des pistes de travail et des retombées éventuelles sont aussi envisagées dans le prolongement de ce que proposent les auteurs.

L'accompagnement des enseignants dans le renouvellement de leur pratique repose sur une reconnaissance d'expertises qui se distinguent entre autres par les cultures dans lesquelles elles s'inscrivent. Spontanément, un grand nombre d'acteurs œuvrant en éducation opposent encore théorie et pratique et, par conséquent, milieu de recherche et milieu de pratique. Le défi que pose le renouvellement de la pratique enseignante est de mettre les différences à contribution plutôt que de les maintenir en opposition. Ce défi nous incite à regarder les expertises des différents acteurs sous l'angle de leur complémentarité, pour une meilleure intégration entre la théorie et la pratique. Ce jeu de la différence et de la complémentarité suppose que

les rôles des uns et des autres se distinguent en ce qui concerne les contributions, tout en se rejoignant dans l'intention de permettre le développement de nouvelles approches pédagogiques.

La production de connaissances attendue des chercheurs n'est pas étrangère au rôle qu'ils peuvent jouer dans un processus d'accompagnement. La conceptualisation étant au cœur de cette production de connaissances, l'élaboration de cadres d'analyse pour lire la pratique et soutenir le processus réflexif s'inscrit dans le prolongement de la fonction critique de la recherche en éducation. L'élément nouveau est que cette fonction critique se joue dans une perspective de construction. Le rôle du chercheur qui s'engage dans un processus d'accompagnement ne se limite donc pas à théoriser la pratique pour trouver un problème et, ensuite, proposer une solution à appliquer. Il s'agit plutôt de s'inscrire dans un processus d'analyse commune de la pratique pour la situer et envisager, avec les enseignants, des pistes de développement. Dans cet esprit, les balises théoriques ne sont pas des prescriptions, mais bien des repères qui seront eux-mêmes restructurés en fonction des contraintes et des exigences du contexte de pratique. L'élaboration de cadres d'exploration et d'analyse de la pratique devient ainsi une contribution que peuvent apporter les chercheurs dans un processus d'accompagnement.

La nécessaire prise en compte du contexte souligne l'importance du rôle des enseignants, qui contribuent non pas à appliquer des approches comme s'il s'agissait de techniques, mais à les transformer et à les enrichir en puisant dans leur répertoire de stratégies d'intervention jugées fécondes. Ces stratégies peuvent être réinvesties dans la création d'approches qui tiennent compte du contexte de pratique, ce qui confère aux enseignants une fonction critique relative aux orientations qui leur sont proposées. Dans un jeu d'interactions chercheurs-enseignants, cette fonction critique relance la réflexion du côté des balises théoriques en créant un va-et-vient structurant pour la pratique et la recherche. L'impératif de l'action auquel doivent répondre les enseignants les amène ainsi à mettre en forme les orientations proposées tout en révélant leurs limites en fonction du contexte de pratique.

Enseignants et chercheurs ne sont pas les seuls acteurs interpellés par le renouvellement de la pratique. Le contexte de la réforme montre bien que les conseillers pédagogiques ont à jouer un rôle important d'accompagnement dans une visée bien précise : implanter le programme de formation. Un peu comme les chercheurs qui sont

porteurs d'orientations issues de la recherche, les conseillers pédagogiques sont porteurs d'orientations issues des prescriptions ministérielles. Le rôle de ces derniers se distingue toutefois par l'impératif de l'action auquel ils doivent répondre en aidant les enseignants à mettre en forme les intentions du programme. Cette position, qui semble être à mi-chemin de ce qui caractérise les rôles des chercheurs et des enseignants, souligne l'importance d'un va-et-vient entre les postulats et leur mise en forme. Pour conjuguer une intention d'émergence avec un impératif d'implantation, les conseillers pédagogiques doivent maintenant aider les enseignants à construire des stratégies d'intervention et les amener à objectiver leur pratique.

Les rôles qui se profilent ici mettent en évidence la complexité de l'intégration théorie-pratique, qui devient le défi à relever. À cet égard, il serait illusoire de croire qu'un acteur puisse assumer à lui seul l'élaboration de cadres d'analyse, la mise en forme d'orientations particulières et le travail de développement et d'objectivation de la pratique. Or, il est possible d'envisager qu'une synergie entre chercheurs, enseignants et conseillers pédagogiques pourrait contribuer au renouvellement de la pratique par une médiation entre des considérations théoriques et pratiques. Le but serait alors que chaque acteur tienne compte du regard de l'autre pour enrichir sa propre lecture des approches en émergence. Chacun s'approprierait ainsi certains éléments d'une culture différente pour que l'établissement de liens entre la théorie et la pratique devienne une préoccupation commune, en acceptant qu'une dominance caractérisera chaque acteur selon sa fonction. L'idée de la médiation remet ainsi en question la posture des acteurs, puisque d'un rapport d'application (mise à l'essai) on passe à un rapport de coconstruction (restructuration selon des points de vue différents).

Concrètement, plusieurs mécanismes peuvent être prévus pour permettre un travail de médiation entre théorie et pratique, ainsi qu'en témoignent les travaux présentés dans cet ouvrage. En guise de prospective, différents groupes de travail en collaboration, mettant en interaction des chercheurs, des enseignants et des conseillers pédagogiques, pourraient travailler à construire des stratégies d'intervention, à les réaliser en classe et à les analyser pour relancer le travail de développement. Une démarche itérative de développement et d'analyse réflexive serait alors une avenue possible d'accompagnement. Toutefois, le temps et l'engagement que suppose une telle démarche exigent que chaque acteur y participe différemment, selon

l'expertise qu'il a à partager. Ce n'est donc pas un modèle uniforme qu'il faut rechercher, mais un cadre de travail souple qui permette d'établir un rapprochement entre des points de vue différents.

Des conditions pour guider l'accompagnement des enseignants sont portées à notre attention par les auteurs qui ont participé à cet ouvrage. D'emblée, tous s'entendent pour reconnaître l'importance de la flexibilité et de l'adaptabilité des démarches proposées. De plus, l'accompagnement doit répondre à des besoins du milieu pour en assurer la pertinence. Globalement, il s'agit d'un processus de transformation réciproque qui, dans un esprit de création, remet en perspective le point de vue des différents acteurs interpellés par le renouvellement de la pratique enseignante. Ce processus s'appuie sur une reconnaissance et un partage d'expertises différentes et complémentaires pour favoriser l'émergence de nouvelles approches. C'est donc dans un esprit de reconnaissance mutuelle et d'influence réciproque que l'idée d'accompagnement des enseignants se développe.

En matière de retombées, l'accompagnement ouvre des pistes de travail pour la formation continue et le perfectionnement des enseignants, mais aussi pour la mise en œuvre de modèles de recherche qui tiennent compte du point de vue des enseignants. Une alternance entre la mise en œuvre de modèles et leur analyse peut ainsi être envisagée dans une perspective de construction de sens qui contribue à documenter la recherche et la pratique.

Du point de vue de la recherche, l'accompagnement réflexif provoque un questionnement relatif aux cadres de référence construits dans une logique de production de connaissances. Au regard de l'apprentissage et de l'enseignement, ces cadres évoquent entre autres les travaux en didactique à partir desquels des principes sont dégagés pour la pratique. Dans le cadre d'un accompagnement réflexif, ces principes servent de grilles de lecture pour situer, analyser et interroger la pratique, plutôt que de modèles à implanter dans un rapport d'application. Le dialogue qui s'engage alors engendre une remise en question de ces mêmes principes en fonction du contexte de pratique. Ainsi remis en contexte, les principes de départ doivent être adaptables pour la construction d'un nouveau savoir, qui se situe à la limite de la didactique et de la pratique, comme le propose Van der Maren (1995). De plus, il est possible de soumettre à l'étude le processus d'accompagnement lui-même afin de mieux comprendre la complexité du changement et, ainsi, mieux s'y inscrire à titre de partenaire plutôt que d'expert.

Pour le milieu scolaire, l'accompagnement offre aux acteurs l'occasion de regarder la pratique sous un nouvel angle par l'appropriation de cadres d'exploration et d'analyse inspirés des travaux de la recherche. Ce nouveau regard devrait permettre d'analyser les stratégies d'intervention des enseignants pour en consolider, en transformer et en construire de nouvelles. Les retombées qui en découlent prennent alors la forme de modèles d'intervention en émergence et d'une réflexion sur les pratiques existantes. Un processus de développement professionnel s'engage ainsi en prenant appui sur le savoir d'expérience des enseignants, tout en répondant à l'impératif de l'action. À plus ou moins long terme, on pourrait croire que cette démarche conduira à une plus grande autonomie professionnelle par le regard que les acteurs poseront eux-mêmes sur leur propre pratique.

Le changement en éducation nous place devant un double défi : celui de proposer des modèles pédagogiques différents et de créer de nouveaux modèles de formation pour aider les enseignants à développer leur pratique. Dans ce contexte de changement multiple, l'accompagnement représente une réponse au besoin de développer un type de formation qui tienne compte non seulement des prescriptions ministérielles, mais aussi du sens que leur accordent les enseignants et de leur savoir d'expérience. Le déséquilibre ressenti dans le processus d'implantation de la réforme témoigne de ce besoin et montre qu'un processus de transformation est engagé chez les enseignants et les formateurs. N'est-ce pas là un indicateur de cohérence qui souligne le changement de perspective auquel nous sommes tous conviés ? Il nous reste maintenant à trouver comment rétablir un peu d'équilibre dans le cadre de la réforme en cours. C'est dans cette recherche d'équilibre que l'accompagnement présente un intérêt par le partage d'expertises qu'il suppose.

Le lecteur qui attendait jusqu'ici un modèle d'accompagnement précis et opérationnel restera probablement sur sa faim. Néanmoins, cet ouvrage lui offre des réflexions issues d'expériences diverses qui sont éclairantes pour l'élaboration de nouvelles approches relatives au renouvellement de la pratique enseignante. Il faut voir maintenant comment les divers acteurs arriveront à s'inscrire dans un tel processus en composant avec des exigences et des contraintes institutionnelles fort différentes. La mise en dialogue de points de vue différents suppose des contextes qui favoriseront des échanges soutenus plutôt que ponctuels. Dans cette perspective, la question du temps risque

d'être une contrainte importante pour tous les acteurs. Les conditions de mise en place devront donc être considérées attentivement pour permettre la collaboration souhaitée. Peut-être faut-il, à cet égard, exploiter les lieux d'échange qui existent déjà entre milieu de recherche et milieu de pratique, comme l'encadrement des stagiaires. Pour conclure, soulignons simplement que l'accompagnement, envisagé dans une perspective d'échange et de restructuration des savoirs, présente un intérêt pour le renouvellement de la pratique de tous les acteurs qui veulent participer au changement en éducation.

■ Bibliographie

VAN DER MAREN, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.



Notices biographiques

Louis-Philippe Boucher est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Au cours des années, il s'est intéressé à l'étude du comportement humain, au changement dans les organisations scolaires, à la formation continue et à la pratique réflexive comme outil de développement professionnel. Dans la continuité de ses champs de recherche antérieurs, ses travaux actuels portent sur l'accompagnement des enseignants dans leur démarche de transformation de leurs pratiques éducatives et pédagogiques.

l.p.boucher@videotron.ca

Marie Charest travaille actuellement à la Direction régionale du ministère de l'Éducation de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. Ayant enseigné pendant une quinzaine d'années à tous les cycles du primaire ainsi qu'à des classes multiâges, elle a été sur la première ligne des évolutions récentes en éducation au Québec. Elle a, entre autres, participé aux états généraux sur l'éducation par la rédaction d'un mémoire et collaboré à l'évaluation de la première version du programme de mathématique du premier cycle du primaire.

marie.charest@meq.gouv.qc.ca

Christine Couture est professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi depuis 1998. Dans le prolongement de ses études de maîtrise et de doctorat, achevées respectivement à l'Université du Québec à Chicoutimi et à l'Université du Québec à Montréal, elle s'intéresse au développement des pratiques éducatives relatives à l'apprentissage et à l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire. Soucieuse de combiner la théorie avec la pratique, elle produit des textes scientifiques et du matériel scolaire dans l'intention de rendre ses réflexions didactiques accessibles aux enseignants et aux chercheurs. L'intégration théorie-pratique et la formation continue des enseignants sont au cœur de ses préoccupations de recherche.

christine.couture@uqac.ca

Pauline Desrosiers est professeure associée au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses projets de recherche en cours portent sur la formation initiale des enseignants en contexte de stages et plus particulièrement sur le phénomène de l'accompagnement des stagiaires par l'équipe-école.

pauline.desrosiers@fse.ulaval.ca

Liliane Dionne a réalisé sa thèse de doctorat à Université du Québec à Montréal dans le domaine du développement professionnel et de la collaboration entre enseignants. Ayant enseigné une dizaine d'années au secondaire, elle est actuellement chargée de cours en formation initiale. Ses champs d'intérêt en recherche sont la création de partenariats universités-milieus de pratique ainsi que la formation des enseignants.

liliane.dionne@sympatico.ca

Alain Fortier est responsable de formation pratique à l'Université Laval. Il utilise les forums électroniques de discussion dans son travail pédagogique et étudie leur apport sous divers modes depuis 1996. Son intérêt pour l'intégration des nouvelles technologies en enseignement universitaire l'a amené à réaliser un stage postdoctoral sous la supervision de Thérèse Laferrière.

alain.fortier@fse.ulaval.ca

Arthur Gélinas est professeur à l'Université du Québec à Rimouski. Spécialiste en gestion du changement, il est cofondateur de l'Institut de développement par le changement émergent. Auteur de plusieurs écrits sur l'énovation en tant que changement émergent, il participe à de nombreux travaux de recherche tant au Québec qu'à l'étranger.

artcol7@yahoo.com

Yvette Genet-Volet est professeure au Département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal et membre du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE). Son domaine d'intérêt est la didactique de l'éducation physique scolaire et ses projets de recherche sont liés plus particulièrement aux concepts de transposition didactique et de situation d'enseignement-apprentissage.

genet-volet.yvette@uqam.ca

Paul Godbout est professeur associé au Département d'éducation physique de l'Université Laval. Il est spécialiste en mesure et évaluation. Une partie importante de ses travaux de recherche porte sur la participation des élèves au processus d'évaluation en éducation physique. Depuis 1991, il s'intéresse également à l'enseignement et à la mesure de la performance en sports collectifs.

paul.godbout@fse.ulaval.ca

Sandra Jenkins est conseillère pédagogique à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay. Sa fonction consiste à donner une formation aux enseignants de sa commission scolaire en ce qui regarde la philosophie, les visées et les fondements de la réforme scolaire et à les accompagner dans la mise en œuvre de cette réforme dans leur classe. Ayant participé elle-même, en tant qu'enseignante, à une démarche accompagnée de transformation de ses pratiques, elle est en mesure de comprendre les appréhensions vécues et les difficultés éprouvées par les enseignants qui s'inscrivent dans une telle démarche.

sandra.jenkins@csrsaguenay.qc.ca

Thérèse Laferrière est professeure de pédagogie à l'Université Laval. Ces dernières années, elle a étudié l'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'enseignement, à l'apprentissage et à la gestion des organisations. Entre-temps, elle se penche, avec des collègues d'autres universités, sur l'apprentissage en collaboration, réalisé par des communautés d'apprentissage, de pratique ou de coélaboration de connaissances.

tlaf@fse.ulaval.ca

Louise Lafortune est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Elle est la fondatrice du Laboratoire de recherche LIVRE à l'UQTR et chercheure au CIRADE à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ses intérêts de recherche portent sur la métacognition et l'affectivité dans l'apprentissage, l'approche philosophique des mathématiques, les pédagogies interculturelles et l'équité, la formation continue dans une optique métacognitive et l'accompagnement socioconstructiviste.

louise_lafortune@uqtr.ca

Rachèle Lavoie est chargée de cours à l'Université Laval, où elle a fait ses études doctorales. Elle s'intéresse tout particulièrement à la formation initiale et continue des maîtres et à l'utilisation des forums électroniques de discussion comme moyen pouvant favoriser la coélaboration des connaissances dans la classe, communauté d'apprentissage.

rlavoie@sympatico.ca

Monique L'Hostie est professeure en formation pratique à l'enseignement au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses recherches portent en particulier sur la dynamique du changement dans les organisations en éducation, le codéveloppement professionnel, la formation continue et les pratiques pédagogiques. Elle est membre de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaires (CERU) du Conseil supérieur de l'éducation.

monique_lhostie@uqac.ca

Daniel Martin est professeur-formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne. Ses travaux portent sur les processus cognitifs, les difficultés d'apprentissage, la lecture, les innovations scolaires et la formation des enseignants.

daniel.martin@dfj.vd.ch

Margaret Rioux-Dolan est responsable des dossiers éducatifs au ministère de l'Éducation du Québec. Dans le contexte de la réforme, elle collabore à l'élaboration et à la mise en œuvre des orientations touchant notamment le régime pédagogique, la conception des programmes, l'évaluation des apprentissages, les services complémentaires et l'adaptation scolaire. La réforme de l'éducation l'incite à s'intéresser aux changements de systèmes éducatifs afin de mieux répondre aux attentes des parents, des élèves et de la société en général.

mrd@meq.gouv.qc.ca

Annick Robertson est diplômée de l'Université du Québec à Chicoutimi en enseignement de la biologie et des mathématiques au secondaire. Elle termine actuellement une maîtrise en éducation à la même université et travaille comme assistante de recherche dans le projet relatif à l'accompagnement des enseignants qui débutent en enseignement au Cégep de Jonquière.

annickkevin@videotron.ca

Julie Sauvageau est enseignante, depuis 1992, en techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Jonquière. Diplômée de l'Université de Sherbrooke en psychoéducation, elle a d'abord travaillé comme psychoéducatrice en milieu scolaire. Elle termine actuellement une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

julsauv@digicom.qc.ca

Dans la collection **ÉDUCATION-INTERVENTION**

Constructivisme

Choix contemporains

Sous la direction de

Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra

2004, ISBN 2-7605-1280-0, 338 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire

Sous la direction de Nadia Rousseau

et Stéphanie Bélanger

2004, ISBN 2-7605-1272-X, 430 pages

Femmes et maths, sciences et technos

Sous la direction de Louise Lafortune

et Claudie Solar

2003, ISBN 2-7605-1252-5, 288 pages

Chères mathématiques

Susciter l'expression des émotions
en mathématiques

Louise Lafortune et Bernard Massé

avec la collaboration de Serge Lafortune

2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage

Une autre organisation du travail
pour combattre l'échec scolaire

Philippe Perrenoud

2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

Les enjeux de la supervision pédagogique des stages

Sous la direction de Marc Boutet

et Nadia Rousseau

2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste

Pour s'approprier une réforme
en éducation

Louise Lafortune et Colette Deaudelin

2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

L'école alternative et la réforme en éducation

Continuité ou changement ?

Sous la direction de Richard Pallascio

et Nicole Beaudry

2000, ISBN 2-7605-1115-4, 208 pages

Pour guider la métacognition

Louise Lafortune, Suzanne Jacob

et Danièle Hébert

2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages