Collection ÉDUCATION-INTERVENTION

TRAVAILLER EN ÉQUIPE-CYCLE

ENTRE COLLÈGUES D'UNE ÉCOLE

LOUISE LAFORTUNE
Avec la collaboration de
STÉPHANE CYR *et* BERNARD MASSÉ

Préface de
FRANCINE BÉDARD-HÔ

Presses de l'Université du Québec

TRAVAILLER EN ÉQUIPE-CYCLE

ENTRE COLLÈGUES D'UNE ÉCOLE

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.uquebec.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

TRAVAILLER EN ÉQUIPE-CYCLE

ENTRE COLLÈGUES D'UNE ÉCOLE

LOUISE LAFORTUNE
Avec la collaboration de
STÉPHANE CYR *et* BERNARD MASSÉ

Avec la participation de
GENEVIÈVE MILOT *et* KARINE BENOÎT

Préface de
FRANCINE BÉDARD-HÔ

2004

Presses de l'Université du Québec
Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Lafortune, Louise, 1951- .

Travailler en équipe-cycle : entre collègues d'une école

(Collection Éducation-Intervention ; 13)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1313-0

1. Enseignement – Travail en équipe. 2. Coopération université-école.
3. Cycles d'apprentissage. 4. Enseignement – Travail en équipe – Québec (Province).
5. Enseignement – Travail en équipe – Problèmes et exercices.
I. Cyr, Stéphane. II. Massé, Bernard. III. Titre. IV. Collection.

LB1032.L33 2004 371.14'8 C2004-941221-3

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

Révision linguistique : Gislaine Barrette

Mise en pages : Info 1000 mots inc.

Couverture :
Conception graphique : Richard Hodgson
Photographie : Alain Vézina

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

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2004 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4e trimestre 2004
Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

Préface

Participer à une recherche-formation-intervention portant sur le travail en équipes-cycle, au primaire et à l'aube de la réforme scolaire, constitue un geste audacieux, exigeant, *a fortiori* lorsque ce projet se situe dans une perspective socioconstructiviste. Neuf écoles des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches ont pourtant décidé de relever ce défi, s'engageant dans une aventure dont l'issue était, par définition, incertaine. Ces personnes ont accepté de se faire confiance et de se laisser accompagner par une chercheure expérimentée et férue de socioconstructivisme et de métacognition, nouveaux concepts véhiculés par la réforme. Il s'agit de Louise Lafortune, professeure-chercheure, à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Pendant trois ans, de septembre 2001 à mai 2004, ensemble, elles ont confronté leurs idées, leurs pratiques, ont douté, ont été déstabilisées, se sont enrichies et ont construit des définitions de concepts tels que « cycle », « équipe-cycle » et « travail en équipe-cycle ». Elles ont expérimenté dans leur école, ont fait part de leurs bons coups ainsi que de leurs difficultés et ont appris peu à peu à modifier

leurs pratiques et celles de leur école, tirant le meilleur parti de cette belle aventure ; les témoignages qu'elles livrent sont fort éloquents à cet égard.

Il importe de signaler que c'est grâce à un véritable partenariat entre le Comité régional des services éducatifs des commissions scolaires des régions de Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, la Direction régionale du ministère de l'Éducation de ces mêmes régions et de l'Université du Québec à Trois-Rivières que ce projet a vu le jour et qu'il tient compte à la fois des besoins du milieu scolaire et des exigences de la recherche.

Ayant participé à quelques réunions de travail dont celle qui a mené à l'ébauche de ce livre, il me fait plaisir de le présenter, car j'y ai découvert une recherche qualitative de qualité et rigoureuse, moi qui suis plus familière avec la recherche quantitative.

Voici un livre que tant les universitaires et les chercheurs que les divers personnels des écoles et du milieu scolaire liront avec intérêt, puisqu'il constitue un mariage heureux entre la théorie et la pratique. En effet, l'originalité de cette recherche réside dans le fait qu'en construisant ensemble, dans une perspective socioconstructiviste, à partir d'un questionnement sur le concept de cycle d'apprentissage et de travail en équipes-cycle, les participantes et participants ont non seulement reçu de la formation, mais ils ont également enrichi, par leur interaction, la recherche sur ce sujet peu connu. Si le concept de « cycle » n'est pas nouveau en lui-même, puisqu'il existait au Québec avant la réforme, on ne l'emploie plus seulement au sens administratif, mais d'abord en se référant à l'apprentissage. Désormais, la réussite des élèves ne relève plus d'un enseignant ou d'une enseignante, mais d'une équipe, ce qui crée des remous dans la culture scolaire.

Cette recherche se distingue également par le fait que les résultats recueillis par la chercheure ont été soumis aux personnes participantes afin que leur interprétation fasse l'objet de discussions. Ainsi, ces personnes ont pu voir l'influence de la recherche sur la pratique et vice-versa, ce qui est rarement perçu. Aussi, l'auteure consacre-t-elle un chapitre à la théorisation émergente, c'est-à-dire à l'émergence de modèles théoriques à partir de l'interprétation du réel, solidement appuyés ou comparés à d'autres sources.

Une documentation imposante a été colligée par l'équipe de recherche. Les personnes qui ont collaboré à ce travail l'ont fait à divers titres : certaines étaient inscrites à un programme court universitaire, d'autres étaient accompagnatrices d'équipes-cycle, d'autres encore faisaient partie des écoles participantes. Leur contribution variait selon leur rôle dans le projet. Par ailleurs, la recherche a permis de documenter le processus de changement d'une pratique individuelle vers une pratique d'équipes-cycle, sujet nouveau au Québec, ce qui constitue l'un de ses principaux apports. Même si l'application du Programme de formation de l'école québécoise est obligatoire depuis bientôt quatre ans, force est de constater que le travail en équipe-cycle est encore à ses balbutiements dans plusieurs écoles primaires. Les personnes qui se sont engagées dans la recherche ont pu bénéficier d'une formation donnée dans l'esprit du programme de formation, approfondir leur réflexion sur des sujets qui s'y rapportent, comme le portfolio, le redoublement, les stratégies pour favoriser l'apprentissage, et expérimenter, devenant progressivement des agents de changement dans leur milieu respectif.

Les praticiennes et praticiens de l'éducation seront heureux de constater que deux chapitres sont consacrés à des activités qui pourront les inspirer dans leur pratique et dans leur compréhension des fondements du programme de formation. Comme rien n'a été laissé au hasard, les esprits curieux pourront fouiller certains concepts utilisés dans la recherche dans l'annexe « Pour en savoir plus ». J'ajouterai une note importante. Même si la recherche a été menée au primaire, les résultats présentés ici me semblent tout aussi pertinents pour le personnel qui œuvre au secondaire, particulièrement au premier cycle, ce dernier s'inscrivant dans la poursuite du primaire. Comme la structure du programme et les concepts fondateurs sont les mêmes, les questionnements qu'ils suscitent sont donc transposables.

La recherche-formation-intervention sur le travail en cycle d'apprentissage n'a touché que deux régions, celles de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, et qu'une partie de leur personnel scolaire. Le présent livre vise à en diffuser les résultats, apportant ainsi une contribution originale et constructive à un sujet sur lequel plusieurs auteurs se sont penchés, mais dont la concrétisation dans toutes les classes du Québec est encore à venir. Je suis

convaincue que la lectrice et le lecteur intéressés sauront puiser dans ce livre l'inspiration qui les stimulera ou les guidera dans leurs pratiques, et je leur souhaite beaucoup de succès !

Francine Bédard-Hô

Responsable de la réforme
au secteur des jeunes
Direction régionale de la Capitale-Nationale
et de la Chaudière-Appalaches

Avant-propos

En tant qu'universitaire, réaliser un projet de recherche-formation-intervention a fait émerger deux axes de réflexion : le premier porte sur l'approfondissement et le raffinement que ce type de partenariat apporte à mes idées théoriques et pratiques ; le second concerne le défi d'allier recherche et formation-intervention dans un même ouvrage.

Tout d'abord, j'aimerais souligner mon appréciation de réaliser une recherche-formation-intervention avec le milieu scolaire. Je n'aurais probablement jamais effectué une recherche sur le travail en équipe-cycle si l'on ne m'avait pas offert un partenariat sur le sujet. Ce genre de projets alimente ma réflexion pédagogique et de recherche plus que ne peuvent le faire un échange théorique et des lectures scientifiques. Mes idées de chercheure sont remises en question de différentes façons et à différents moments, ce qui m'incite à tenir compte de la pratique même si je considère que la dimension théorique est essentielle. Comme je souhaite que les recherches que je mène aient des répercussions dans le milieu scolaire, je ne peux faire

fi des réactions des milieux de pratique autant à l'égard de ce qui m'apparaît souhaitable au plan pédagogique qu'à celui du choix des instruments de recherche. J'avoue que, parfois, j'aimerais bien que les personnels scolaires acceptent tel quel ce que je propose, mais, chaque fois, avec le recul, j'apprécie les critiques reçues et reconnais les aspects positifs de ces commentaires pour la réalisation du projet et la dimension recherche. De plus, les réflexions que j'approfondis ainsi que les résultats des remises en question suscitées sont réinvestis dans d'autres projets tant sur les plans pratique, théorique que méthodologique. La dimension recherche d'un projet n'est pas toujours perçue favorablement par le milieu scolaire, mais une partie de cette critique relève d'une vision de la recherche qui change actuellement dans le milieu universitaire et qui, je l'espère, profitera des alliances entre théorie et pratique, université et milieu scolaire.

L'autre aspect que j'aimerais souligner concerne les défis que pose la rédaction d'un livre comme celui-ci qui allie théorie et pratique, recherche et intervention. J'aurais pu choisir d'écrire deux livres avec le contenu de celui-ci et cette idée a plusieurs fois été envisagée dans le cours de ce projet, mais, à la réflexion, cela ne me permettait pas d'atteindre le double objectif que je m'étais fixé : sensibiliser les milieux scolaire et universitaire à la nécessité d'allier théorie et pratique, recherche et intervention, tout en faisant connaître de nouvelles avenues de recherche aux milieux universitaire et scolaire, et ce, par la lecture d'un même ouvrage. De fait, c'est la première fois que je tente de façon aussi complète d'allier recherche et formation-intervention, ce qui finit par produire un ouvrage assez volumineux (peut-être trop…). Les choix que j'ai faits pourront inciter certains et certaines à dire que cet ouvrage n'est pas assez accessible pour le milieu scolaire, mais je préfère recevoir des remarques qui relèvent l'effort à fournir pour comprendre l'ensemble de mes propos que de faire face à des commentaires les qualifiant de superficiels. On comprendra que ce livre ne peut être lu d'un trait et que son contenu ne peut être qu'appliqué dans une démarche continue ; en effet, l'application de certains aspects théoriques proposés exige un engagement et une période d'intégration plus ou moins longue. À mon avis, cette période d'intégration profiterait de moments d'interformation et de discussions en équipe-cycle.

Enfin, je me rappellerai toujours d'une rencontre de formation avec le milieu scolaire à l'issue de laquelle une intervenante a relevé ceci : *je suis contente d'avoir été considérée comme une personne intelligente*. En outre, l'ensemble de ses propos laissait supposer que j'avais suscité une réflexion de haut niveau chez elle ; voilà ce qui m'anime de plus en plus dans mon travail d'auteure.

Louise Lafortune

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

Table des matières

Préface VII

Avant-propos XIII

Remerciements XXV

Introduction **Un projet de recherche-formation-intervention sur le travail en équipe-cycle** .. 1

Chapitre 1 **Guide de lecture pour des équipes-cycle** ... 5

1. Une lecture qui allie théorie et pratique 5
2. D'autres avenues de lecture 7

Chapitre 2 **Un projet de partenariat entre le milieu scolaire et l'université** 9

1. Bref historique 10
2. Finalités du projet 12
3. Personnes rejointes 13
   3.1. Écoles participantes 13

3.2. Équipe accompagnatrice au plan régional .. 14
3.3. Équipes-cycle engagées dans le projet 15
3.4. Personnel des écoles engagées dans le projet 15
4. Programme court de formation 16
Conclusion 16

Chapitre 3 **Travail d'équipe, travail de groupe** 17
1. Définition de travail d'équipe 19
2. Approfondissement de la définition socioconstructiviste de l'équipe 24
3. Équipe-cycle comme communauté d'apprentissage 28

Chapitre 4 **Théorisation émergente** 33
1. Théorisation ancrée 34
2. Théorisation émergente : explications 36
3. Problématique et devis de recherche 39
4. Théorisation émergente : une application 42
4.1. Application au groupe des personnes accompagnatrices 47
4.2. Application aux équipes-cycle 48

Chapitre 5 **Travail en équipe-cycle : définitions** 51
1. Définitions déjà existantes de cycle d'apprentissage 52
2. Recherche de définitions 53
3. Cycle d'apprentissage 55
4. Équipe-cycle 57
5. Au-delà de l'équipe-cycle, le développement professionnel 57

Chapitre 6 **Particularités, avantages et inconvénients du travail en équipe-cycle** 61
1. Possibilité et existence du travail en équipe-cycle 62

2. Particularités du travail en équipe-cycle 64
2.1. Progression des équipes étudiées 64
2.2. Travail de gestion, organisation 70
2.3. Responsabilité pédagogique collective 70
2.4 Interdépendance pédagogique 71
2.5. Interdépendance émotionnelle 72

3. Avantages du travail en équipe-cycle 73
3.1. Connaissances 74
3.2. Prise en charge collective du travail 74
3.3. Apport des autres 76
3.4. Changement de personnel 77
3.5. Avantages du travail en équipe-cycle pour les élèves 77
3.6. Innovation pédagogique 79

4. Inconvénients et difficultés du travail en équipe-cycle 80

5. Facilitation du fonctionnement d'une équipe-cycle 81
5.1. Motivation 81
5.2. Points de départ pour une équipe-cycle 82
5.3. Organisation et fonctionnement de l'équipe 83
5.4. Traces à conserver du travail de l'équipe 84
5.5. Solutions au problème du temps 85
5.6. Activités et contenu du travail en équipe-cycle 86
5.7. Formation des membres de l'équipe 87
5.8. Qualités personnelles requises 88
5.9. Introduction de nouveaux membres dans l'équipe-cycle 90
5.10. Responsabilités dans l'équipe-cycle 91
5.11. Responsabilités et soutien des personnels scolaires non enseignants 91

6. Réflexions sur les changements apportés par le PFEQ 93

Conclusion 94

Chapitre 7 **Évolution des personnes accompagnatrices** 95
1. Début de la formation à l'accompagnement (rencontres 1 à 4) 96
2. Début de la formation : synthèse des résultats 97
3. Milieu de la formation à l'accompagnement (rencontres 5 à 8) 98
4. Milieu de la formation : synthèse des résultats 99
5. Fin de la formation à l'accompagnement (rencontres 9 à 12) 100
6. Fin de la formation : synthèse des résultats 102

Conclusion 104

Annexe 107

Chapitre 8 **Activités pour une réflexion interactive en équipe-cycle** 109

Activité 8.1 Réflexion sur les rôles joués dans une équipe-cycle 110
Fiche 8.1A Rôles et caractéristiques des membres d'une équipe 114
Fiche 8.1B Caractéristiques des membres d'une équipe à partir des rôles . . 117
Fiche 8.1C Des suggestions de réponses aux caractéristiques des membres d'une équipe 121
Fiche 8.1D Rôles des membres d'une équipe 129

Activité 8.2 De la réflexion à l'action à propos du décloisonnement 131
Fiche 8.2 Formes de décloisonnement 138

Activité 8.3 Favoriser le travail d'équipe entre élèves . . . 139
Fiche 8.3 Idées pour le travail d'équipe entre élèves 144

Activité 8.4 Stratégies efficaces et inefficaces pour favoriser l'apprentissage 145
Activité 8.5 Évaluer des compétences en équipe-cycle . . 149
Activité 8.6 Discuter du portfolio en équipe-cycle 156
Activité 8.7 Confronter ses idées sur le redoublement . . . 160
Activité 8.8 S'interroger sur l'utilisation de la rétroaction 165
Activité 8.9 Explorer des travaux inhabituels à la maison 170
Fiche 8.9A Des idées d'activités interactives-réflexives 175
Fiche 8.9B Pour recueillir les réactions des parents 178

Chapitre 9 **Activités conceptuelles exigeant des ressources théoriques** 179
Activité 9.1 Concepts associés au programme de formation de l'école québécoise 180
Fiche 9.1A Concepts relatifs au Programme de formation de l'école québécoise 185
Fiche 9.1B Compétences relatives au Programme de formation de l'école québécoise 187
Fiche 9.1C Des associations entre concepts en lien avec des aspects du PFEQ 190
Activité 9.2 Réflexion sur le sens de « socioconstructivisme » 192
Fiche 9.2A Des principes orientant la pratique 197
Fiche 9.2B Synthèse des principes et actes professionnels s'inscrivant dans les courants béhavioriste et socioconstructiviste 199

Activité 9.3 Compétences maîtrisées, compétences en développement 201
Fiche 9.3A Divers thèmes de projets 207
Fiche 9.3B Exemple de fiche d'élaboration de projets d'intervention ou de situation d'apprentissage en lien avec le développement de compétences 208
Activité 9.4 Vers des intentions métacognitives 209
Fiche 9.4A Synthèse de la métacognition ... 215
Fiche 9.4B Cycle de l'activité métacognitive 216
Activité 9.5 Individu actif, individu métacognitif et praticien réflexif 217
Fiche 9.5A Énoncés non classifiés se rapportant à l'individu actif sur le plan cognitif, à l'individu métacognitif et au praticien réflexif 222
Fiche 9.5B Énoncés se rapportant à l'individu actif, à l'individu métacognitif et au praticien réflexif 223

Chapitre 10 **Vers une modélisation** 229
1. Représentation de la modélisation 229
2. Définitions et particularités liées au travail en équipe-cycle 230
3. Des interventions en équipe-cycle 233
3.1. Moyens généraux 235
3.2. Actions spécifiques 236
4. Cheminement d'une équipe-cycle dans une démarche d'accompagnement 238
Pour conclure 239

Conclusion 241
1. Grandes lignes du projet 241
2. Des témoignages 243
3. Des prospectives 249

Pour en savoir plus 251
1. Approfondir le socioconstructivisme 251
2. Pour intégrer la métacognition dans son enseignement 255
   2.1. Métacognition 255
   2.2. Individu métacognitif 256
   2.3. Moyens d'intervention de nature métacognitive dans une intention transversale 257
3. Compétences maîtrisées, compétences en développement 263
4. Des projets d'apprentissage : différents sens 265
5. Évaluation de compétences : une réflexion pour l'accompagnement 266
   5.1. Des croyances et des pratiques 266
   5.2. Des réflexions en équipe-cycle 268
6. Réflexion sur le portfolio 270
   6.1. Définition du portfolio 271
   6.2. Fonctions du portfolio 271
   6.3. Types de portfolio et contenu 271
7. Rétroaction interactive-réflexive 273
8. Réflexions sur le redoublement 277

Glossaire 285

Bibliographie 299

Notices biographiques 307

Remerciements

Le projet ASC-TEC (Approche SocioConstructiviste et Travail en Équipe-Cycle) s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche-formation-intervention visant à favoriser le travail d'équipe entre collègues et ainsi contribuer à l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise. Ce projet n'aurait pu être réalisé sans la collaboration de nombreux partenaires et nous désirons souligner la précieuse collaboration d'un grand nombre de personnes qui a permis d'explorer de nouvelles perspectives de travail en équipe-cycle. Ainsi, pour le plaisir que nous avons éprouvé à le réaliser, nous tenons à remercier tous nos partenaires.

Nous remercions le ministère de l'Éducation du Québec, la Direction régionale de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, le Comité régional des services éducatifs et l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui ont grandement contribué à la réalisation de ce projet de recherche-formation-intervention aux plans financier, matériel et humain.

Nous tenons également à souligner le travail de liaison entre les partenaires assuré par le comité de suivi composé de Francine Bédard-Hô, Gaétanne Brochu, Roger Delisle et Céline Légaré, et auquel nous avons également participé en tant que chercheure.

Nous tenons à remercier chaleureusement les écoles participantes des commissions scolaires de la Capitale-Nationale, de la Côte-du-Sud, Beauce-Etchemin, Des Découvreurs, des Navigateurs et des Premières Seigneuries. Dans ces différents milieux scolaires, de nombreuses personnes ont volontairement participé à ce projet. En effet, un groupe de 34 personnes, qui a largement contribué à l'avancement du projet de recherche-formation-intervention, s'est constitué pour accompagner ces différentes écoles. Ce groupe comprend des enseignants et enseignantes, des directions d'école, des conseillers et conseillères pédagogiques.

Ce groupe se compose de : Clément Asselin, Serge Baillargeon, Chantal Boisvert, Véronique Bouchard, Brigitte Brillant, Christiane Bruyère, Gisèle Camiré, Hélène Côté, Irène Courtemanche, Suzanne Dansereau, Suzanne Deschênes, Isabelle Desmeules, Line Dubé, Maude Gagné, Sophie Labbé, Lyse-Diane Laflamme, Lise Laplante, Sylvie Lemay, Nadia Lemieux, Liane Loignon, Estelle Mercier, Brigitte Michaud, Jocelyne Paradis, Marie Paradis-Goddu, Martine St-Jacques, Christiane Tremblay, Claude-Marie Tremblay, Marie-Josée Rouleau, Nathalie Voyer, Léontine Weemaes, Johanne Dessurault, Mario Guimont, Jean-Louis Bergeron et Gilles Boisvert.

Ces personnes, auxquelles on se référera tout au long de l'ouvrage en employant le terme de « personnes accompagnatrices », devaient accompagner d'autres personnels scolaires de leur établissement et leur offrir un soutien lors de l'implantation du travail en équipe-cycle. En outre, il ne faudrait pas oublier de souligner l'apport de ces personnes accompagnées puisqu'elles ont accepté de réfléchir à leurs pratiques pédagogiques et à celles qu'elles pouvaient instaurer au sein de leur équipe-cycle. Aussi, elles ont participé à plusieurs rencontres dans leurs écoles qui furent l'occasion de partager des expériences vécues en classe et en équipe-cycle. Une belle collaboration s'est d'ailleurs développée tout au long du projet.

Finalement, nous tenons à remercier Jeanne Richer qui a agi comme chercheure-collaboratrice dans la première année du projet et Pauline Provencher qui a réalisé une synthèse bibliographique. De plus, nous remercions les assistantes de recherche Karine Benoît, Chantal Hill, Geneviève Milot et Chantale Tremblay, ainsi que l'assistant de recherche Luc Bourassa.

INTRODUCTION

Un projet de recherche-formation-intervention sur le travail en équipe-cycle

La réforme québécoise actuelle de l'éducation prévoit des changements autant dans l'organisation scolaire que dans les pratiques pédagogiques. L'un des changements de cette réforme amène les élèves à accomplir leur cheminement scolaire dans le cadre de cycles d'apprentissage. Ainsi, les élèves ont plus d'une année (deux au Québec) pour réaliser les apprentissages qui facilitent ceux du cycle suivant. Comme l'évaluation des apprentissages se réalise par un bilan des apprentissages à la fin d'un cycle et que, généralement, plus d'un enseignant ou d'une enseignante connaissent les élèves, cette situation change la façon de penser l'enseignement : ce dernier ne peut pas se donner derrière une porte close. De plus, comme la perspective socioconstructiviste sous-tend le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), le travail des personnels scolaires en

équipe-cycle se révèle des plus pertinents pour favoriser les interactions, les réflexions et mises à l'essai collectives, les échanges lors de retours en équipe ainsi que les analyses de pratiques et d'expériences. C'est dans ce sens que le travail en équipe-cycle retient particulièrement l'attention du projet de recherche-formation-intervention que nous avons réalisé au primaire dans les régions de Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches.

Ce projet nommé ASC-TEC (Approche SocioConstructiviste et Travail en Équipe-Cycle) a été réalisé à l'initiative du milieu scolaire qui considerait l'actualisation de cycles d'apprentissage et la mise en place du travail en équipes-cycle comme étant essentiels à une réelle implantation du PFEQ dans les écoles. Le choix de mettre en œuvre le projet dans une perspective socioconstructiviste tient compte d'une volonté de respecter les fondements du programme de formation et d'intégrer le volet de formation-intervention à celui de la recherche. Le choix d'allier recherche et formation-intervention vient d'une intention commune des milieux scolaire et universitaire de conserver des traces de ce projet (d'où le présent ouvrage), mais aussi d'analyser les interventions en considérant les diverses expertises, celles de la pratique et celles de la théorie.

Ce projet s'est concrétisé par la formation à l'accompagnement d'équipes de deux ou trois personnes par école, pour neuf écoles provenant de six commissions scolaires. Plusieurs stratégies pédagogiques ont été utilisées ; elles sont mises en œuvre à travers 14 activités d'interventions (chapitres 8 et 9) validées auprès des personnes accompagnatrices régionales ainsi que lors d'intervention de la chercheure auprès d'une équipe-cycle particulière pour chacune des écoles. L'ensemble des interventions permet de brosser un portrait de la perception du travail en équipe-cycle des personnes participantes (chapitres 5, 6 et 7). Cette démarche repose sur une collecte de données réalisée par divers moyens (questionnaire, entretiens d'accompagnement, journaux de bord sur papier et électronique) selon une méthodologie de recherche scientifique (chapitres 3 et 4). Cette démarche a abouti à une modélisation du travail en équipe-cycle (chapitre 10) regroupant fondements, principes, moyens et actions.

Étant donné l'ampleur de la collecte de données, nous n'avons pu traiter de l'ensemble des résultats dans un seul livre. C'est pourquoi d'autres instruments de collecte, les résultats obtenus, l'analyse

ainsi que les possibilités de leur utilisation en équipe-cycle sont publiés dans *Le questionnement en équipe-cycle : questionnaires, entretiens, journaux de réflexion* (Lafortune, 2004).

La proposition de concevoir un guide de lecture pour le présent ouvrage vient du souci du milieu scolaire de favoriser son utilisation et d'aider les membres d'équipes-cycle à tirer parti des résultats de ce projet au plan pratique tout en alliant la théorie associée à cette nouvelle réalité. Le premier chapitre répond à cette préoccupation en proposant trois avenues de lecture tout en en privilégiant une qui suggère des allers-retours entre les propositions d'action (chapitres 8 et 9) et certaines perspectives théoriques particulièrement éclairantes (chapitres 5, 6 et 7).

Le chapitre 2 décrit la démarche d'élaboration du projet dans un partenariat entre le milieu scolaire et l'université. On y relève que cette démarche de réflexion collective a paru longue, mais qu'elle a été essentielle pour la suite du projet ; en effet, elle a permis l'établissement d'une confiance mutuelle qui a rendu possible la prise en compte, en cours de projet, des besoins ponctuels, l'acceptation de modifications au devis et une compréhension mutuelle des difficultés éprouvées par les diverses parties.

Les chapitres 3 et 4 s'attardent aux aspects plus théoriques du projet. Le chapitre 3, avec sa présentation des éléments théoriques associés au travail d'équipe, aide à comprendre la définition que le groupe s'est donnée relativement au cycle d'apprentissage, à l'équipe-cycle et au travail en équipe-cycle (chapitre 5). Le chapitre 4 porte, quant à lui, sur les aspects méthodologiques qui permettent de faire émerger des énoncés issus du codage de l'ensemble des données (documents écrits et transcriptions de propos) et, finalement, d'élaborer la modélisation proposée au chapitre 10. Ce chapitre met en exercice la rigueur de la démarche de recherche-formation-intervention.

Les chapitres 5, 6 et 7 sont basés sur le codage des données en vue d'une théorisation émergente. Dans le chapitre 5, on présente les définitions de cycle d'apprentissage, d'équipe-cycle et de travail en équipe-cycle que le groupe s'est données dans une démarche systématique qui a duré une année et suscité des discussions à propos d'idées intuitives comparées à celles énoncées dans des textes plus ou moins théoriques afin d'être adoptées à la réalité vécue dans le

milieu. Ces discussions ont également permis de dégager les particularités du travail en équipe-cycle, ses avantages et inconvénients (chapitre 6). Le chapitre 7 complète les deux précédents en décrivant l'évolution des personnes accompagnatrices régionales selon trois étapes.

Les chapitres 8 et 9 proposent des activités à réaliser en équipe-cycle. Le chapitre 8 suggère des moyens d'amorcer des réflexions et expérimentations en équipe-cycle sur différents sujets comme les rôles joués dans une équipe, le décloisonnement, l'évaluation des compétences, la rétroaction ou le redoublement. Le chapitre 9 présente des activités plus théoriques qui exigent une plus grande préparation pour les équipes qui désirent se former en ce sens. Nous pensons que ces deux types d'activités sont complémentaires et essentielles à l'implantation d'équipes-cycle solides pour réaliser des interventions collectives dans une démarche cohérente.

Le chapitre 10 offre une modélisation du travail en équipe-cycle issue des énoncés relevés dans l'ensemble de l'ouvrage ; elle fait état des fondements, des principes, des moyens et des actions. Pour nous, ces quatre aspects sont intimement liés et devraient être utilisés et pensés en complémentarité pour la mise en place d'équipes-cycle.

Après la conclusion qui inclut des témoignages de personnes ayant participé au projet, nous ajoutons une annexe relativement imposante intitulée « Pour en savoir plus » qui rassemble des idées théoriques associées à divers aspects traités dans les chapitres 8 et 9. Les sections de cette annexe visent à alimenter la réflexion et à soutenir les échanges en équipe-cycle.

CHAPITRE 1

Guide de lecture pour des équipes-cycle

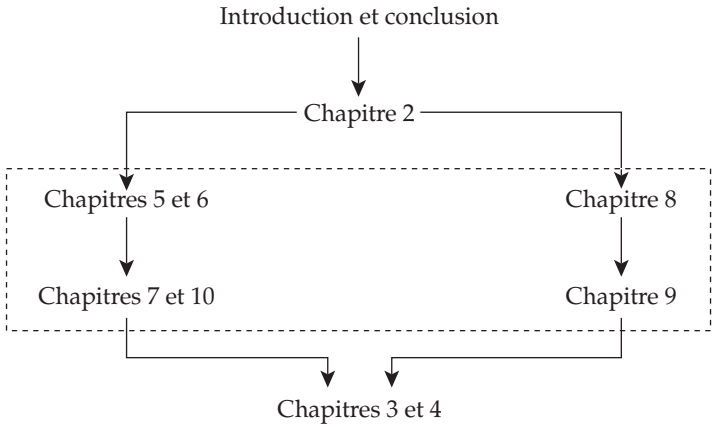
Dans l'optique d'allier théorie et pratique, recherche et intervention, il nous apparaît important de proposer des avenues de lecture. Dans ce qui suit, nous en proposons trois : la première – que nous préférons – allie théorie et pratique, la deuxième, qui peut sembler plus attrayante, va directement aux aspects pratiques, mais limite la compréhension et la troisième, plus conventionnelle au plan scientifique, peut convenir tant aux chercheurs et chercheures qu'aux étudiants et étudiantes aux cycles supérieurs universitaires.

1. Une lecture qui allie théorie et pratique

La première avenue de lecture nous apparaît la plus pertinente, car elle allie théorie et pratique ; cette perspective semble importante pour aborder un sujet nouveau comme le travail en équipe-cycle. Même si certains personnels scolaires ont souvent travaillé en équipe avec des

collègues, une réflexion sur ce que cela peut vouloir dire dans un contexte d'implantation de cycles d'apprentissage apparaît en complémentarité avec l'actualisation du travail en équipe-cycle.

Voici de façon schématique le cheminement de lecture que nous proposons :



Dans un premier temps, nous proposons la lecture de la préface, de l'avant-propos, de l'introduction et de la conclusion afin de prendre connaissance de l'esprit qui anime la conception du présent livre. En poursuivant avec le chapitre 2, où est décrit le projet à l'origine de cet ouvrage, le lecteur ou la lectrice aura une bonne idée du contexte dans lequel se situe ce livre.

Dans un deuxième temps, nous proposons des allers-retours entre les aspects théoriques (chapitres 5, 6, 7 et 10) et pratiques (chapitres 8 et 9). Par exemple, le chapitre 8 offre une série de neuf activités pouvant être utilisées de façon autonome par des équipes-cycle, ce qui ne veut pas dire qu'elles ne requièrent aucune préparation. Pour ce faire, nous suggérons qu'une personne d'une équipe-cycle soit responsable d'animer cette équipe ou de stimuler sa réflexion à partir d'une activité choisie collectivement. Selon le thème à aborder, cette personne pourra proposer des réflexions à réaliser en tenant compte de celles généralement associées à l'activité et des lectures préalables à faire qu'elle aura choisies dans les chapitres 5, 6, 7 ou 10 ou dans l'annexe intitulée « Pour en savoir plus ». À notre avis, il est difficile de réaliser une activité en équipe-cycle qui fera émerger des nouveautés si les membres de l'équipe-cycle ne sont pas alimentés par des idées provenant de différentes sources.

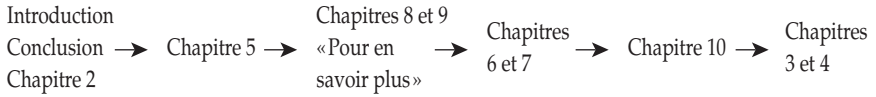
Les cinq activités décrites au chapitre 9, même si elles peuvent sembler proches de la pratique, sont assez différentes de celles proposées au chapitre 8. Comme elles se réfèrent à des aspects théoriques pas toujours bien connus des membres d'une équipe-cycle, leur réalisation exige qu'une personne de l'équipe agisse à titre de guide ou que l'on fasse appel à une personne extérieure comme un conseiller ou une conseillère pédagogique. Malgré la dimension théorique de ce qui est proposé dans le chapitre 9, il nous semble essentiel d'initier des réflexions en équipe-cycle sur ces sujets afin de favoriser l'actualisation du programme de formation dans l'esprit dans lequel il a été construit et non pas dans l'esprit dans lequel on pense qu'il a été conçu. En outre, il peut être nécessaire de se reporter aux chapitres 5, 6 et 7 et d'en faire une lecture plus ou moins fine afin de savoir à quoi se référer lors de discussions en équipe-cycle. La lecture des sections de l'annexe « Pour en savoir plus » qui concernent plus particulièrement les activités choisies est également recommandée. Le chapitre 10 pourra servir à alimenter une deuxième discussion sur un sujet donné.

Les chapitres 3 et 4 portent sur des éléments relevant davantage de la méthode de recherche. Il n'est pas habituel de retrouver ces aspects dans un ouvrage pour le milieu scolaire. Pourtant, ce sont des discussions avec différents personnels scolaires qui ont permis de faire émerger les nouveaux éléments théoriques proposés dans ce livre. Il nous semble donc important de fournir des explications sur la façon dont cela a été fait. Ces chapitres devraient satisfaire certaines curiosités tout en nous assurant que des concepts comme « théorisation émergente » ne soient pas interprétés comme signifiant que ce qui est dit lors de discussions et rapporté sans analyse soit considéré comme une « théorisation émergente ».

2. D'autres avenues de lecture

Nous proposons deux autres avenues de lecture. La première, probablement la plus attrayante pour le milieu scolaire, incite à lire, dans un premier temps, les chapitres 8 et 9 (en ajoutant les sections de l'annexe « Pour en savoir plus » qui sont indiquées dans l'explication des activités) ; ces chapitres proposent des activités à réaliser en équipe-cycle, et ce, après avoir lu l'introduction et la conclusion ainsi que le chapitre 2 qui présente le projet. Si une équipe-cycle est tentée par cette avenue, nous aimerions suggérer au moins la lecture du

chapitre 5 pour ses définitions d'un cycle d'apprentissage, de l'équipe-cycle et du travail en équipe-cycle. Cette lecture permet de comprendre l'esprit de travail à mettre en place pour réaliser les activités proposées. Après ces chapitres, on peut parcourir les chapitres 6 et 7, suivis du chapitre 10 et, enfin, les chapitres 3 et 4.



La deuxième avenue est celle qui est généralement choisie par les chercheurs et chercheures universitaires et leurs étudiants et étudiantes. Elle est centrée sur les aspects théoriques et méthodologiques ainsi que sur la modélisation sans nécessairement considérer tous les aspects pratiques. Nous attirons l'attention sur les résultats de l'analyse des données intégrés dans les activités des chapitres 8 et 9 dans la section « Commentaires issus de l'expérience ». Le cheminement de lecture proposé peut être le suivant.

Par ces trois propositions, nous souhaitons favoriser une lecture éclairante pour l'actuation d'une nouvelle pratique, le travail en équipe-cycle.

CHAPITRE

Un projet de partenariat entre le milieu scolaire et l'université

La réforme québécoise actuelle de l'éducation prévoit des changements autant dans l'organisation scolaire que dans les pratiques pédagogiques. L'un des changements de cette réforme amène les élèves à progresser dans le cadre de cycles d'apprentissage. Au primaire, il y a trois cycles de deux ans précédés du préscolaire. Comme la perspective socioconstructiviste sous-tend le Programme de formation de l'école québécoise, le travail des personnels scolaires en équipe-cycle se révèle des plus pertinents pour favoriser les interactions, les réflexions et mises à l'essai collectives, les échanges lors

de retours en équipe ainsi que les analyses des pratiques et expériences. C'est dans ce sens que le travail en équipe-cycle est au centre du projet que nous avons réalisé[1].

1. Bref historique

Ce projet est d'abord issu d'une volonté du milieu scolaire d'actualiser la réforme et d'une journée de réflexion collective avec Philippe Perrenoud et Monica Gather Thurler. Ces échanges ont permis une prise de conscience chez les divers intervenants et intervenantes du monde scolaire de la nécessité pour les enseignants et enseignantes d'un même cycle de se regrouper pour trouver des moyens d'actualiser de véritables cycles d'apprentissage. Le travail de recherche-formation-intervention décrit ici a donc un double ancrage : la conviction du milieu scolaire que le travail en équipe-cycle est essentiel à une implantation de cycles d'apprentissage dans les écoles et l'anticipation de difficultés à instaurer le travail en équipe-cycle entre collègues.

Pour nous assurer que les résultats soient les plus probants possible, il nous est apparu essentiel de réaliser un projet sur le travail en équipe-cycle en établissant un partenariat entre milieu scolaire et université. L'élaboration du projet et la conclusion d'ententes sur le fond et la forme ont nécessité plus de quatre mois de travail. Les allers-retours qui ont caractérisé la période de précision du projet (tant pour le contenu que pour les aspects financiers) ont permis aux parties de se connaître, de construire une confiance mutuelle et d'avoir une compréhension commune des visées et du déroulement du projet. Ces quatre mois ont pu paraître longs à certains moments. En effet, on espère souvent que de telles ententes se concluent rapidement ; cependant, avec le recul, on peut affirmer que les discussions qui ont eu cours à ce moment-là ont été fondamentales. Il faut comprendre qu'un tel projet ne peut se dérouler exactement comme on le prévoit au départ, car il est mis en œuvre par des êtres humains qui ont des

1. À divers endroits du livre, nous nommerons ce projet ASC-TEC (Approche SocioConstructiviste et Travail en Équipe-Cycle), nom sous lequel ce projet est connu dans les écoles où il a été réalisé. Nous utiliserons également l'expression « projet de recherche-formation-intervention » pour parler de ce projet.

attentes, ressentent des émotions, vivent des expériences et ont des besoins immédiats, et qui apprennent à connaître leur milieu en rapport avec le travail en équipe-cycle… La confiance mutuelle établie au cours de cette période a rendu possible l'émergence de nouveaux besoins tenant compte des discussions, des éléments théoriques apportés, des difficultés à résoudre dans les écoles, de demandes ponctuelles… Les longues discussions ayant servi à préciser le projet ont permis au groupe restreint de personnes qui amorcent le partenariat de s'imprégner d'un esprit commun. Ainsi, les changements apportés et à apporter en cours de réalisation ont été mutuellement compris avec peu d'explications ; il suffisait d'en préciser la cohérence avec ce qui était prévu. On peut seulement déplorer le fait que toutes les personnes rejointes par le projet (environ 150) n'aient pu participer qu'indirectement à l'établissement d'un tel partenariat. Même si des moments d'information ont été prévus pour les personnels des écoles participantes, après un recul, on peut supposer qu'une information plus approfondie aurait permis un engagement soutenu tout au long du projet. Permettre au plus grand nombre possible de personnes de se sentir partie prenante de l'élaboration d'un projet favorise la complicité et l'engagement.

Par ailleurs, nous ne pouvons omettre de signaler un événement qui a eu un impact sur le déroulement du projet ; il s'agit des mesures de pression des enseignantes et enseignants qui se sont étalées de novembre 2001 à mai 2002. Au moment où ces mesures de pression ont été annoncées, le projet venait tout juste de démarrer. Il n'a jamais été question de reporter le projet ou d'en réévaluer la pertinence à ce moment-là ; cependant, le groupe de personnes accompagnatrices au plan régional ainsi que le comité de suivi[2] ont plusieurs fois discuté des changements à apporter pour tenir compte de cette situation. Il a été convenu de poursuivre le projet tel qu'il avait été prévu, malgré la possibilité que de tels événements surviennent dans une école. Signalons que le groupe de personnes accompagnatrices acceptait de poursuivre les rencontres, que toutes les écoles ne ressentaient pas les effets de ces mesures de pression au même degré et que tout s'est déroulé à peu près normalement dans trois des neuf écoles. Nous ne

2. Ce comité de suivi est composé de quatre personnes : une chercheure universitaire, une personne représentant la Direction régionale du ministère de l'Éducation et deux autres provenant du milieu scolaire.

connaîtrons jamais l'impact réel de cet événement sur le déroulement du projet de recherche-formation-intervention, mais certaines nuances sont apportées dans l'interprétation des résultats.

2. Finalités du projet

D'une part, le milieu scolaire voulait réaliser un projet sur le travail en équipe-cycle, car il y voyait un moyen d'implanter l'esprit de cycle d'apprentissage dans les écoles. D'autre part, la chercheure universitaire ne pouvait envisager de réaliser un tel projet sans l'inscrire dans une perspective socioconstructiviste. Cet aspect n'a pas toujours été facile à comprendre par les personnes à qui le projet a été expliqué ; cependant, le déroulement du projet a montré que le fait d'adopter une perspective théorique, en l'occurrence celle du socioconstructivisme, a permis d'apporter une cohérence autant dans le choix des interventions que dans celui des instruments de collecte de données. Cette perspective socioconstructiviste a été perceptible à la fois dans les fondements du projet et dans l'approche auprès des directions d'écoles, des équipes-école, des équipes-cycle, du personnel enseignant et des élèves. Elle a en outre été présente dans la façon de mener l'accompagnement tant au regard des aspects de recherche que de ceux liés à la formation-intervention. La perspective d'un accompagnement socioconstructiviste se situe à la confluence de deux courants : celui de la pratique réflexive et celui de la métacognition (Lafortune et Deaudelin, 2001a). Partant de ce point de vue, deux principaux aspects ont retenu notre attention : celui du travail en équipe-cycle des enseignants et enseignantes et celui d'une approche socioconstructiviste.

Dans notre esprit, le volet de recherche devait être fortement intégré au volet de formation afin de garder des traces de la démarche et d'éviter que les résultats présentés ne reposent que sur des intuitions. Nous désirions que la réflexion soit structurée et encadrée par une démarche rigoureuse. Le volet de recherche servait celui de la formation en soumettant des résultats à la discussion pour s'assurer qu'ils soient partagés par la chercheure et le milieu. En retour, le volet de formation servait celui de la recherche et incitait à l'intervention par l'expérimentation d'activités d'accompagnement ou d'expériences réalisées dans une classe ou dans plusieurs classes pour permettre une théorisation et une pratique plus cohérente.

Au plan de la recherche-formation-intervention, il s'agissait d'élaborer et de mettre à l'essai des activités d'accompagnement auprès des personnes accompagnatrices d'écoles d'une même région. Ces activités pouvaient aussi bien porter sur le travail en équipe-cycle que sur des contenus relatifs à des fondements tels que le socioconstructivisme et la métacognition. Elles pouvaient également déboucher sur des discussions à propos de problèmes concrets tels que le décloisonnement ou le redoublement ou aider à l'accompagnement dans les écoles par la préparation d'entretiens menant à des actions en équipe-cycle. Il importait donc de vivre ces activités, mais aussi de les concevoir de sorte qu'elles soient utiles dans d'autres contextes.

Nous voulions montrer l'évolution du travail en équipe-cycle entre collègues au cours de deux années (septembre 2001 à juin 2003). La réflexion sur cette évolution nous a permis de réaliser une ébauche de modélisation du travail en équipe-cycle (chapitre 10). Les discussions qui ont eu cours avec l'équipe accompagnatrice au plan régional ont fait ressortir des éléments de théorisation émergente pour un sujet aussi nouveau que le travail en équipe-cycle. Nous estimons que ces éléments théoriques proviennent d'une mise en commun d'expertises théoriques et pratiques dans un respect mutuel et avec une grande complicité.

3. Personnes rejointes

Comme nous associons étroitement recherche, formation et intervention, il est difficile de décrire les personnes rejointes en nous limitant aux interventions réalisées auprès d'elles selon le sens courant donné au mot « intervention ». Pour nous, la passation d'un questionnaire est une forme d'intervention surtout si les résultats sont soumis au groupe ou à une partie du groupe pour discussion sur leur interprétation. Nous présentons donc les personnes rejointes par le projet autant dans une perspective d'intervention que de collecte de données.

3.1. Écoles participantes

Au départ, 10 écoles devaient participer au projet ; on peut dire que neuf de ces 10 écoles se sont engagées dans le projet. Les membres d'une de ces neuf écoles n'ont pu participer à la collecte de données

dans les écoles, mais l'équipe accompagnatrice restreinte était présente à tous les échanges au plan régional. Les mesures de pression adoptées et la difficulté de remettre en branle le processus par la suite ainsi que des changements dans la direction peuvent expliquer ce retrait partiel. Nous présentons donc ici les neuf écoles participantes, appartenant à six commissions scolaires, sans indiquer les particularités de participation de chacune d'elles afin de préserver une certaine confidentialité, d'éviter les comparaisons et l'évaluation. Lorsque nous présenterons des résultats provenant de l'équipe accompagnatrice régionale, nous nous référerons à toutes ces écoles ; lorsque nous présenterons des résultats issus des écoles elles-mêmes, ce ne seront que huit de ces écoles qui seront concernées.

- École La Source (Commission scolaire Beauce-Etchemin)
- École de l'Apprenti-Sage, École Dominique-Savio (Commission scolaire de la Capitale)
- École Saint-François-Xavier, École Saint-Pie X (Commission scolaire de la Côte-du-Sud)
- École Du Versant / Sainte-Geneviève (Commission scolaire des Découvreurs)
- École institutionnelle Étienne-Chartier, de l'Amitié (Commission scolaire des Navigateurs)
- École Harfang-des-Neiges (Commission scolaire des Premières-Seigneuries)

3.2. Équipe accompagnatrice au plan régional

L'équipe de personnes accompagnatrices au plan régional regroupe deux ou trois personnes par école participante dont la direction de l'école accompagnée d'un conseiller ou d'une conseillère pédagogique et/ou d'un enseignant ou d'une enseignante ou de deux enseignants ou enseignantes. À ces personnes s'ajoute une représentante de la Direction régionale du ministère de l'Éducation, un représentant et une représentante du groupe des directions des services pédagogiques de la région et deux ou trois personnes de l'équipe universitaire (la chercheure principale, une assistante de recherche et parfois un chercheur collaborateur). Ce sont donc entre 24 et 33 personnes qui ont formé cette équipe. Ce groupe, accompagné par la chercheure universitaire, s'est réuni lors de 12 journées de discussion-formation (sept en 2001-2002 et cinq en 2002-2003). Deux journées ont été

ajoutées en 2003-2004 (décembre 2003 et mai 2004) pour discuter des résultats issus de l'analyse de données et pour saisir les répercussions d'un tel projet au-delà des moments d'intervention organisés ; ces deux dernières journées ont permis de s'interroger sur le réinvestissement réalisé ou anticipé menant à une autonomie dans le travail en équipe-cycle dans les équipes-école. Une autre journée a été prévue en avril 2004 afin de permettre à six personnes de ce groupe de commenter une version préliminaire du présent ouvrage.

Les thèmes et quelques éléments de contenu des rencontres ont été choisis par l'équipe accompagnatrice régionale. La préparation plus détaillée était assurée par la chercheure universitaire en consultation avec une représentante de la Direction régionale du MEQ et un représentant et une représentante du groupe des directions des services pédagogiques de la région. Ces quatre personnes formaient ce que nous avons appelé le « comité de suivi ».

3.3. Équipes-cycle engagées dans le projet

Une équipe-cycle par école était particulièrement suivie par l'équipe accompagnatrice de cette école. Notons que cette équipe-cycle était volontaire pour participer au projet. Dans les faits, ce sont surtout des équipes du premier cycle qui ont participé au projet avec quelques équipes du deuxième cycle. Aucune équipe du troisième cycle n'a participé à cet aspect du projet parce que le programme de formation n'était pas encore implanté dans ce cycle au début du projet ASC-TEC. Ces équipes-cycle ont participé à des entretiens menés par l'équipe accompagnatrice de l'école (un à trois entretiens par équipe-cycle) et ont participé à deux ou trois rencontres avec la chercheure. Il est arrivé à deux reprises que deux écoles aient été jumelées lors d'une deuxième ou d'une troisième rencontre avec la chercheure ; à ce moment-là, la rencontre a duré une journée au lieu d'une demi-journée. Selon le fonctionnement de chacune des écoles, les autres équipes-cycle ont été intégrées au projet de façon plus ou moins directe.

3.4. Personnel des écoles engagées dans le projet

L'ensemble du personnel des écoles engagées dans le projet était convié à y participer. En réalité, dans certaines écoles, on en a fait un projet d'école et, dans d'autres, le projet ASC-TEC s'est limité à une

équipe-cycle. Sans connaître toutes les raisons de cette situation, on peut penser que le fait que le programme de formation n'était pas encore implanté au troisième cycle conjugué aux mesures de pression a pu contribuer à limiter le projet à une équipe-cycle dans certaines écoles. De plus, accompagner une équipe-cycle exige déjà une énergie inhabituelle et beaucoup de travail, ce qui a pu inciter certaines personnes à assumer l'accompagnement d'une seule équipe-cycle, à développer une expertise avec cette équipe pour ensuite l'étendre à l'ensemble de l'école. Le personnel des écoles remplissait des questionnaires, pouvait rédiger un journal de bord électronique individuel et participer à des forums de discussion.

4. Programme court de formation

Les personnes accompagnatrices qui le désiraient pouvaient s'inscrire à un programme court de deuxième cycle intitulé *Programme court de formation à l'accompagnement dans l'esprit du nouveau curriculum scolaire au Québec* de l'Université du Québec à Trois-Rivières (six crédits). Les deux cours qui y sont associés portent sur l'élaboration, l'expérimentation et la modélisation d'interventions d'accompagnement dans une optique métacognitive et réflexive. La dizaine de personnes inscrites à ce programme ont produit deux bilans de leur cheminement dans le projet et ont participé à deux rencontres de groupe (en plus des 12 journées de formation et de la participation à certains entretiens d'équipes-cycle). Les observations émises lors de ces rencontres ont permis de connaître l'influence du projet sur leur évolution en tant que personnes accompagnatrices d'équipes-cycle.

Conclusion

Le projet ASC-TEC se veut une innovation relativement au travail en équipe-cycle dans une perspective socioconstructiviste. Cette innovation relève autant du thème abordé (travail en équipe-cycle) que de la façon de l'aborder (interaction soutenue entre université et milieu scolaire, recherche-formation-intervention) et resserre les liens entre recherche, formation et intervention (instruments de recherche comme outils de formation et inversement).

CHAPITRE

Travail d'équipe, travail de groupe

Pour mieux comprendre les divers enjeux et les aspects reliés au travail en équipe-cycle, il est important de posséder certaines bases sur le travail d'équipe. Notons d'abord que les auteures et auteurs consultés dans ce domaine parlent de « travail de groupe » plutôt que de « travail d'équipe ». À partir de ce qui est écrit sur le sujet, nous pouvons dire que ces deux termes ont un sens très semblable. Dans la pratique, « travail d'équipe » est surtout utilisé pour désigner ce qui est fait en classe avec les élèves et « travail de groupe » vise davantage le travail accompli par des adultes. Pour plusieurs, le mot « équipe » évoque l'idée d'une unité intrinsèque, comme si les membres de l'équipe s'étaient choisis par cooptation, alors que « groupe » fait plutôt référence à un ensemble créé de l'extérieur. Les définitions de ces termes dans *Le Petit Robert* ne soutiennent pas cette distinction. L'équipe est un « groupe de personnes unies dans une tâche commune », alors que le groupe est un « ensemble de personnes

ayant des caractères en commun ». Dans la réforme actuelle de l'éducation, c'est l'expression « équipe-cycle » qui est employée pour dénoter le regroupement des personnels scolaires intervenant dans un même cycle. On se réfère donc au caractère commun pour la réalisation d'une tâche collective auprès des élèves d'un même cycle d'apprentissage. Dans le présent chapitre, nous utiliserons l'un ou l'autre vocable, utilisant le mot « groupe » surtout lorsque nous citerons des auteurs et auteures utilisant ce terme. Dans les chapitres subséquents, nous nous en tiendrons au terme « équipe » qui est employé dans les milieux scolaires pour désigner le contexte du travail en équipe-cycle.

L'étude des équipes ou groupes de travail a fait l'objet de plusieurs recherches et publications. De nombreux auteurs et auteures ont proposé des définitions de la notion d'équipe ou de groupe, des modalités d'analyse du travail d'équipe ou de groupe, des moyens d'améliorer ce type de travail, des typologies du leadership… Certains d'entre eux décrivent des formes particulières d'équipe comme les « groupes de codéveloppement professionnel » (Payette et Champagne, 2000), les « communautés d'apprentissage » (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003) ou les « alliances de travail » (Vité, 2000).

Même s'il y a presque autant de définitions de travail d'équipe ou de groupe qu'il y a d'auteurs et d'auteures de livres sur le sujet, pour notre analyse, nous avons retenu une définition de la notion d'équipe ou de groupe. Cette définition a été retenue parce qu'elle s'applique très bien au travail en équipe-cycle, se conformant à la perspective socioconstructiviste que nous voulons mettre de l'avant. En effet, on verra que la définition d'équipe ou de groupe n'est pas un élément neutre contrairement à ce que l'on pourrait penser. Le choix d'une définition mène à des prises de position différentes concernant des facteurs liés au fonctionnement de l'équipe tels le leadership, l'établissement d'un consensus et même l'élaboration de buts explicites ou implicites pour l'équipe. La deuxième partie du chapitre portera donc sur certaines conséquences qui découlent de la définition proposée.

1. Définition de travail d'équipe

L'un des principaux problèmes qui se posent dès que l'on veut parler de la constitution d'une équipe est la liberté de choix des membres de l'équipe. Un joueur de hockey est appelé à signer un contrat qu'il est plus ou moins libre de refuser. On a vu des joueurs faisant la grève formelle ou perlée pour être échangés à une nouvelle équipe. Une joueuse de volleyball dans une ligue amateure est totalement libre de jouer ou non, tout en sachant que son refus peut lui valoir du ressentiment de la part des autres joueuses. Dans le cas d'une équipe formée de personnes rémunérées, le choix est moins évident. Si l'équipe émane de la base, par exemple trois enseignantes qui veulent décorer l'école pour une fête, une personne peut décider de ne pas participer, quitte à être plus ou moins isolée. Mais si la décision de former l'équipe vient d'une personne qui occupe une fonction d'autorité, le choix n'est pas aussi clair ; ainsi, il est difficile de parler de l'adhésion absolument libre d'une personne à une équipe. Si plusieurs équipes sont formées dans un milieu de travail, par exemple une équipe de bibliothèque, une équipe d'activités parascolaires et une équipe de préparation des fêtes, une enseignante peut décider de faire partie de l'équipe qu'elle préfère, de celle où se retrouvent les personnes avec lesquelles elle s'entend le mieux ou, à la limite, qui lui déplaît le moins. Dans le cas de la formation d'équipes-cycle, le choix n'est plus aussi clair. On ne peut faire équipe avec des personnes avec lesquelles on a le plus d'affinités, à moins que l'école ne soit assez grande pour accommoder deux équipes-cycle pour un même cycle. Il s'agira donc de participation obligée ; Perrenoud (2002, p. 164) parle de « professionnels condamnés à travailler ensemble ». Les équipes en milieu de travail et, par conséquent, les équipes-cycle ne sont qu'accessoirement des équipes fondées sur des affinités ; elles sont formées dans le but d'accomplir une tâche. On leur reconnaîtra donc un caractère obligatoire et leur création devra être tempérée de manière à ce que les personnes puissent s'y engager à un rythme qui favorise le développement harmonieux de l'équipe. C'est dans cet esprit qu'il faut comprendre la définition et les conséquences de celle que nous proposons.

En citant plusieurs auteurs et auteures reconnus dans le champ du travail de groupe[1], Leclerc (1999) souligne que « les caractéris-

1. Signalons que Leclerc utilise le vocable de « groupe » plutôt que celui d'« équipe ».

tiques les plus fréquemment citées pour définir le groupe sont le nombre limité de personnes, l'interaction face à face, le développement de liens interpersonnels, le sentiment d'appartenance à un tout distinct de la somme de ses parties, l'engagement des membres dans la définition et la poursuite d'une cible commune et, enfin, le développement de processus de structuration et d'un système de rôles et de normes qui permettent l'autorégulation du groupe comme champ dynamique » (p. 13).

Cette auteure, dans une perspective constructiviste, remet en question la nécessité que le groupe ou l'équipe poursuive un but commun ; elle insiste plutôt sur le fait qu'une équipe est un organisme en constante évolution dont il est difficile de donner une description figée comme dans un instantané. En citant Landry (1995), elle relève que « la structure du groupe se développe non seulement en fonction de relations affectives positives orientées vers la poursuite d'une cible commune, mais aussi en fonction de l'environnement dans lequel le groupe évolue, en fonction de la transformation des enjeux qui conditionnent la formation des alliances et à travers des luttes de pouvoir » (p. 24). Le processus d'autorégulation du groupe ou d'une équipe n'est pas toujours ce que l'on voudrait qu'il soit. Les gens n'acceptent jamais intégralement les rôles qu'on leur attribue, ni les normes du groupe ; ils les construisent selon leurs expériences ou se les approprient en leur donnant leur couleur. De façon générale, les membres d'un groupe ou d'une équipe cherchent à préserver leur autonomie.

Leclerc (1999) déduit des travaux de St-Arnaud (1989) que « le groupe optimal peut miser sur les besoins naturels de créer, d'aimer et d'être aimé » (p. 25). De plus, selon ce dernier auteur, pour qu'un groupe ou une équipe fonctionne efficacement, il est nécessaire que les membres 1) canalisent leur énergie de production vers une cible commune et 2) canalisent leurs énergies affectives vers le développement de liens de solidarité.

Selon Leclerc, les auteurs et auteures qui définissent le travail de groupe dans la même perspective que St-Arnaud supposent que les objectifs des groupes ou des équipes passent par trois phases : ils commencent par émaner des individus, puis des sous-groupes ou sous-équipes et enfin, du groupe ou de l'équipe. Ne niant pas que les objectifs se transforment en cours du fonctionnement, Leclerc, se démarquant des positions de St-Arnaud, écrit une phrase-choc : « **la**

recherche d'objectifs communs est une utopie qui, lorsqu'on s'y raccroche peut avoir des avantages, mais aussi ses inconvénients et ses effets pervers » (p. 25 ; souligné en gras par Leclerc). Notons que Leclerc parle d'« objectifs » plutôt que de « cible », qui est le vocabulaire de St-Arnaud ; mais nous croyons que la citation reste vraie en remplaçant le premier mot par le second.

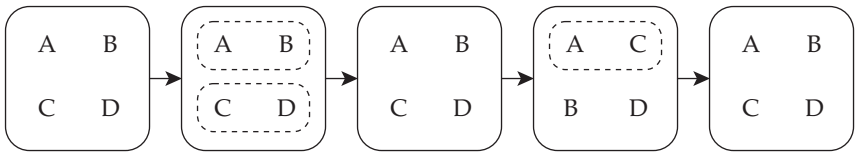
Leclerc (1999) poursuit en signalant que les choix effectués par un groupe ou une équipe ne sont pas toujours aussi planifiés et transparents qu'on le suppose ; certaines finalités sont plus ou moins avouées ou conscientes. Elle dénonce « les discours et les pratiques […qui] laissent croire que les membres d'un groupe doivent ou devraient s'entendre sur des objectifs communs à poursuivre, comme si les objectifs des uns pouvaient toujours être assimilables à ceux des autres, ou comme si des désaccords non résolus empêchaient toute action collective et toute alliance digne de ce nom. […] Il serait illusoire de croire à une communauté absolue d'objectifs au sein d'un groupe » (p. 27).

Cette position nous paraît en conformité avec la perspective socioconstructiviste qui suppose que les membres d'un groupe se construisent une représentation temporaire et éventuellement changeante des buts que le groupe poursuit en se référant à leurs expériences personnelles et à leurs propres objectifs. L'objectif est une construction collective perçue et décodée possiblement de manières différentes par les membres qui s'en font une construction personnelle ; ce qui signifie que plusieurs personnes peuvent travailler ensemble sans nécessairement poursuivre des objectifs communs. Même si les objectifs des membres d'un groupe ne sont pas partagés, dans certains cas, « pour une raison ou une autre, [les membres] finissent par voir qu'[ils] ont des intérêts communs relatifs à certains enjeux » (p. 28). On peut relever deux types d'intérêts communs dans les équipes-cycle que nous étudierons subséquemment. Le premier est la « réussite » des élèves, le deuxième est l'accomplissement le plus correctement possible de sa tâche. Notons que le mot « réussite » n'est probablement pas compris de la même façon par tous les membres de l'équipe. Pour Alice, il peut s'agir de l'atteinte de compétences précises, alors que pour Barnabé, c'est le plus grand nombre possible d'élèves qui vont accéder au cycle suivant. Chantale peut vouloir que les élèves soient bien préparés pour des études supérieures tandis que David va peut-être chercher à bien outiller les élèves pour faire face à la vie. L'autre type d'intérêt va permettre aux personnes membres de

l'équipe de se sentir bien (pour certains ou certaines) ou le moins mal possible (pour d'autres) dans la tâche à accomplir. Éphrem ne peut certainement pas définir pour Francine ce que celle-ci attend de sa participation au travail de l'équipe, il s'agira tout au plus de comprendre et parfois simplement d'accepter ce que l'un ou l'autre attend de l'équipe quant à son bien-être. Il devient donc difficile de définir un but commun à chaque personne de l'équipe ; mais cela ne les empêchera pas de fonctionner ensemble, et parfois harmonieusement.

Évidemment, les conflits ou contradictions entre diverses visions des objectifs soulevés devront se résoudre d'une manière ou d'une autre. Leclerc (1999) suppose que les « comportements des uns et des autres s'enchaînent et se coordonnent dans une séquence qui n'est pas incompatible avec les scénarios toujours changeants que les partis en présence se construisent » (p. 29). Une autre des idées maîtresses de la thèse de Leclerc veut qu'un groupe soit presque toujours en changement. Plusieurs membres modifient leurs objectifs en fonction des idées et des actions des autres membres ; certaines ententes sont discutées et négociées sur une base plus pragmatique pour éviter la scission de l'équipe. On verra même des sous-équipes se former, de façon temporaire, pour poursuivre une ou plusieurs pistes qui ne font pas nécessairement l'unanimité ; ces sous-équipes pourront rejoindre l'équipe principale pour évaluer son apport aux idées des autres membres. Dans la deuxième étape du schéma présenté à la page suivante, A et B forment une sous-équipe pendant un certain temps ; il en est de même pour C et D. L'équipe se reforme pour discuter des conclusions auxquelles ont pu arriver ces sous-équipes. Puis A et C forment une sous-équipe alors que B et D n'en forment pas nécessairement une. On revient ensuite à un travail avec toute l'équipe.

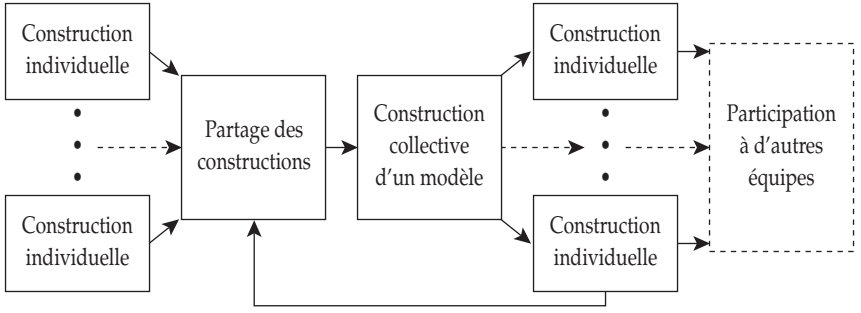
FIGURE 1
Mouvements dans une équipe



En outre, Leclerc (1999) soumet l'idée que « l'action collective constitue un moteur puissant de changement : elle peut provoquer d'importants "re-positionnements" individuels et collectifs, idéologiques ou affectifs » (p. 29). On peut alors légitimement s'interroger sur la raison de la cohésion d'une équipe. Pour cette auteure, c'est « la notion de compatibilité des scénarios qui devient centrale » (p. 30). Les membres vont continuer à œuvrer ensemble à condition qu'ils sentent qu'il y a une place pour leurs actions et leurs constructions dans la perception qu'ils ont de la direction prise par l'équipe. Donc, plutôt que de viser une « recherche d'objectifs communs », chaque membre de l'équipe recherche un lieu où la confrontation des idées mène à une intégration de celles-ci qui peut ne pas être totale. L'équipe sera donc un centre de construction, de déconstruction, de reconstruction et, éventuellement, d'action auquel participera chacun des membres. Nous utiliserons par la suite le vocable de « coconstruction » pour décrire cette démarche.

Ce n'est qu'avec cet esprit qu'on pourra parler de coconstruction où chaque personne, à partir de son propre modèle, qu'il soit conscient ou non, participe au développement du modèle collectif qui sera reconstruit individuellement et utilisé ultérieurement différemment par chaque personne (adaptée de Lafortune et Deaudelin, 2001a). Par coconstruction, nous entendons la séquence suivante :

FIGURE 2
Concept de coconstruction



Ces différents éléments nous mènent à proposer la définition que Leclerc (1999, p. 30) donne du groupe qui est grandement liée à la notion d'équipe-cycle que nous soutenons et développerons dans les

chapitres subséquents : « Le groupe est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'interinfluencent directement. »

Quelques remarques permettront de mieux comprendre cette définition. Le groupe ou l'équipe est un « ensemble repérable », c'est-à-dire que l'équipe est perçue par ses membres et les non-membres comme une entité. Plutôt que de proposer une cible commune à une équipe, Leclerc préfère la baser sur une « communauté du sort commun », c'est-à-dire que les membres fondent leur participation sur la confiance qu'on peut accorder aux autres de participer à la vie de l'équipe plutôt que sur l'espoir que chacun des autres membres partage un but qui, s'il devait satisfaire chacun et chacune, pourrait n'être qu'un énoncé nébuleux, comme nous l'avons indiqué précédemment. L'interdépendance des membres est essentielle à la vie d'une équipe. Ainsi, à la base de l'équipe, il y a la conviction que chacun des membres ne peut réaliser une tâche ou résoudre une problématique seul. L'équipe peut aussi être liée par la sensation de la part des adhérents que « l'amélioration ou la détérioration de leur propre sort est liée aux comportements ou au sort des autres » (p. 30). Finalement, on remarque que le fonctionnement de l'équipe permet à chaque personne de communiquer directement avec tout autre membre.

Définition 3.1 L'équipe ou le groupe « est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'interinfluencent directement » (Leclerc, 1999, p. 30).

2. Approfondissement de la définition socioconstructiviste de l'équipe

Leclerc ne voit pas comme condition fondamentale de la définition les « critères de durée, de nombre maximal de personnes ou de proximité physique des membres ; ils sont moins des conditions *sine qua*

non de l'existence d'un groupe que des indices qui permettent d'insister sur l'importance de ces interactions directes entre les membres » (Leclerc, 1999, p. 31).

Comme on a pu le pressentir à la lecture de la définition, celle-ci ne renvoie à aucun processus de structuration. L'auteure voit plutôt ces processus comme des conséquences de la vie de l'équipe que comme une condition de son existence. Si l'on admet que l'équipe a une vie propre, elle devra elle-même se structurer et, au besoin, changer ses modes de fonctionnement pour s'adapter aux besoins soulevés plutôt que de faire une distinction entre les besoins dans un cadre déjà défini : « Le développement d'une culture groupale et de sentiments d'appartenance, la différenciation des rôles, l'émergence de normes, de différents mécanismes d'autorégulation et d'une structure de pouvoir ainsi que l'établissement de rapports affectifs d'attraction ou de répulsion doivent donc être considérés comme les conséquences de la coprésence de personnes regroupées et interdépendantes, et non comme des conditions à l'existence du groupe » (Leclerc, 1999, p. 31 ; c'est nous qui soulignons).

On pourrait reprocher à la définition de Leclerc (1999) de ressembler à celle de l'auberge espagnole, « lieu, situation où l'on ne trouve que ce qu'on a soi-même apporté » (*Le Petit Robert*, à l'article « auberge »). Chacun des membres de l'équipe apporterait ce qu'il veut bien et on partage le tout. L'idée de communauté du sort collectif relevée dans la définition joue le rôle de garde-fou à cette façon d'interpréter la définition. Chacun y apporte ce qui le préoccupe, mais aussi ce qui peut aider les autres.

Même si une équipe n'a pas nécessairement un objectif ou une cible commune, on devrait ajouter à la définition le fait qu'une équipe se forme en général pour résoudre une problématique ou régler une situation qui préoccupent ou touchent ses membres pour compléter la notion de « communauté du sort commun » proposée par Leclerc.

Dans la définition du concept d'équipe ou dans les déductions qu'on fera à partir de cette définition, plusieurs pourront s'attendre à ce que l'on parle de la recherche d'un consensus, même si les membres de l'équipe ne s'entendent pas sur la formulation de buts ultimes, comme nous l'avons signalé plus haut.

La recherche et l'atteinte d'un consensus sont d'autant plus difficiles qu'une approche socioconstructiviste suppose aussi que les changements se font souvent par une confrontation des idées qui peut

être déséquilibrante pour les personnes concernées. Dans cet ordre d'idées, Leclerc (1999) parle de l'équipe comme d'un « lieu de turbulence » ; elle ajoute « qu'il faut remplacer l'illusion du groupe-refuge par la détermination à faire entendre sa voix, même divergente, et à s'expliquer devant les autres » (p. 154). Comme corollaire à cette affirmation, on doit comprendre que si l'on peut faire entendre sa voix, d'autres aussi peuvent le faire et ainsi amener certaines personnes à éprouver un déséquilibre cognitif. La cohésion de l'équipe sera alors assurée par la « communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels » (p. 30) dont sont conscients les membres de l'équipe. On devra donc, comme nous l'avons mentionné plus haut, être convaincu que les critiques des autres ainsi que leurs suggestions permettent une meilleure construction. Leclerc continue en soulignant que « les différends et les conflits créent une urgence. Ils obligent une mobilisation salutaire de nos ressources intellectuelles, affectives et physiques » (p. 154).

Il semble pertinent de relever ici une particularité des équipes qui s'applique plus particulièrement aux équipes-cycle. Comme cette particularité ne s'observe pas chez tous les types d'équipes, il est impossible de l'ajouter à la définition, mais elle nous paraît assez importante pour l'aborder dès maintenant. Ce qui distingue l'équipe-cycle d'un groupe « ordinaire » est l'engagement émotif que suppose le travail en équipe-cycle. Pour employer une expression courante, nous dirons que les membres d'une équipe-cycle « s'investissent » dans le travail de l'équipe. Voici un exemple permettant de comprendre cette caractéristique : les mêmes personnes pourraient être membres à la fois d'une sous-équipe de l'école dont le but est de recommander des achats de livres à la bibliothèque et d'une équipe-cycle ; l'« équipe-bibliothèque » peut continuer d'exister pendant des années, comme l'équipe-cycle, mais les relations qui vont s'établir entre les membres de l'équipe-cycle seront plus intenses que celles qui lieront les membres du groupe-bibliothèque ; ceux de l'équipe-cycle s'y investiront davantage. Ces distinctions ne sont pas seulement dues au nombre de rencontres, mais à l'engagement émotif exigé par une tâche plus reliée à la vie professionnelle et personnelle de chacun et chacune. Certains choix effectués par des membres de l'équipe peuvent heurter les convictions d'autres membres ; le fait de parler du travail accompli dans sa classe à d'autres peut paraître difficile à des personnes qui ont toujours perçu leur classe comme un domaine quasi privé ; il n'est pas aisé non plus de faire part des

émotions désagréables que l'on vit en enseignant puisqu'elles sont souvent associées à un sentiment d'incompétence. La composante affective fait partie intégrante de la définition que donne Leclerc du groupe, et il nous apparaissait important de la souligner afin de faciliter la compréhension des choix que nous avons faits dans l'approfondissement de la définition.

Nous allons maintenant examiner en quoi consiste une définition socioconstructiviste au regard de la vie et du fonctionnement de l'équipe, nous en tenant à certains aspects fondamentaux pour les équipes-cycle. Nous tiendrons aussi compte du fait que cet ouvrage est écrit dans la période d'implantation des cycles d'apprentissage dans l'école québécoise et que, par conséquent, une des problématiques premières est celle du changement : changement des approches pédagogiques et des conceptions. Notre analyse portera donc davantage sur les façons dont une équipe peut vivre le changement.

On a certainement déjà constaté qu'il est plus facile de modifier son environnement lorsqu'on tente de le faire à plusieurs ; c'est le principe qui est à la base des différents groupes de pression dans notre société. L'équipe telle que nous l'envisageons et telle qu'elle peut être mise en œuvre dans le cas d'une équipe-cycle est un véritable moteur de changement ; son but est de modifier en partie la relation qu'a l'élève avec l'école et le monde du savoir. Mais pour effectuer cette modification, l'équipe jouera aussi un rôle d'agent de changement auprès de ses membres. La discussion dans l'équipe-cycle oblige chacun et chacune à articuler ses convictions et à utiliser le jugement des autres pour les modifier si nécessaire. C'est ce que nous nommons le processus de coconstruction : par exemple, Adèle et Barnabé énoncent chacun une idée, Caroline relève les points communs entre les deux idées, Daoudé, lui, estime qu'elles s'opposent. Barnabé peut alors être amené à réexpliquer son idée en clarifiant ce qui a pu paraître flou. Éléonore propose une synthèse de ce qui a été dit ; cette synthèse est par la suite discutée par les participants et participantes jusqu'à ce qu'il y ait entente sur la formulation ou jusqu'à ce que l'on se rende compte qu'Adèle et Éléonore ont telle position et que les trois autres membres du groupe en défendent une autre. La discussion n'avait pas comme but de forcer un consensus, mais plutôt d'amener les cinq personnes à préciser leur position, à la comprendre et à trouver une argumentation pertinente. Une telle vision de

l'équipe-cycle suppose que l'on permette et encourage l'émergence d'idées qui peuvent paraître hors norme, farfelues, voire dérangeantes.

3. Équipe-cycle comme communauté d'apprentissage

Un des moyens de susciter l'émergence des idées des membres d'une équipe-cycle est de concevoir cette équipe comme une communauté d'apprentissage ou d'interformation. Les membres d'une équipe-cycle devraient pouvoir former les autres membres dans des domaines ou sur des sujets qui ne leur sont pas familiers. Par exemple, si Daoudé vient de lire un ouvrage sur la didactique du français ou qu'Adèle a récemment assisté à une conférence sur l'utilisation du portfolio, il serait souhaitable que l'équipe-cycle ait une synthèse de cette lecture ou de cette conférence. L'avantage d'une telle interformation est qu'elle est habituellement contextualisée par la personne qui rapporte l'information et par les personnes qui interviennent puisqu'on tient compte des problématiques importantes pour l'équipe dans la présentation et la discussion. Pour Dillenbourg, Poirier et Carles (2003), « les échanges prennent souvent une forme narrative et ouverte » (p. 23). Les échanges se font plus sous la forme d'une coconstruction que dans un exposé par exemple, où une personne transmet des connaissances et les autres posent des questions. Les mêmes auteurs ajoutent que « les individus coconstruisent l'interprétation de leur expérience personnelle » (p. 25). On peut s'attendre à des confrontations d'idées dans un tel type de coconstruction ou même de déconstruction s'il s'agit par exemple de se débarrasser d'un préjugé fortement ancré chez des membres de l'équipe. Même si Daoudé partage les points de vue de l'auteur qu'il présente, cela peut ne pas être le cas d'Éléonore. Soulignons encore une fois que l'important n'est pas d'obtenir un consensus, mais bien d'échanger des idées et de prendre connaissance du point de vue de chacun et de chacune. On vise ainsi une amélioration de la « communauté du sort commun » dont il est question dans la définition de Leclerc. Si tous et toutes ont pu asseoir leurs idées sur une base plus solide par la confrontation avec les idées des autres, les membres de l'équipe pourront non seulement être plus à l'aise dans l'application de leurs idées, mais ils pourront aussi incorporer à leurs idées et à leur action les idées soumises par les autres. Si les idées de chacun et de chacune ont pu être

éclaircies par la discussion, on pourra alors mieux voir s'il y a une base commune à chaque membre ou à une sous-équipe et ainsi axer les prochaines discussions sur des problèmes précis. Les actions qui s'ensuivront n'en seront que plus appropriées.

Un autre moyen de promouvoir des changements à l'intérieur d'une équipe-cycle est de recourir à la méthode d'études de cas bien connue dans le monde des affaires : le groupe analyse un cas qui lui est proposé. Une approche intéressante est celle du « groupe de codéveloppement personnel » proposée dans Payette et Champagne (2000). Pour ces auteurs, le cas soumis à l'étude est un cas vécu par une personne de l'équipe. Même si l'on n'applique pas exactement le modèle proposé, il est possible d'adapter cette méthode pour atteindre certains objectifs énoncés par les auteurs. Nous en retiendrons trois : « comprendre et tenter de formaliser ses modèles » (p. 12), « apprendre à aider et à être aidé » (p. 14) et « savourer le plaisir d'apprendre » (p. 15). Ces objectifs cadrent très bien avec notre vision du travail en équipe-cycle.

Une remarque intéressante vient du travail de Vité (2000) sur les « alliances de travail ». L'alliance de travail est un groupe ayant pour but d'améliorer le travail réalisé auprès d'élèves en difficulté. Vité souligne que, d'après son expérience, l'alliance de travail a une influence directe sur le groupe lui-même. S'appuyant sur Elkaïm (1987), Vité affirme que « les personnes […] dans le réseau ou dans le système se considèrent comme faisant partie du problème, elles ne peuvent que progresser dans leurs relations les unes avec les autres » (p. 17). Cette remarque rejoint la définition retenue qui suggère que l'équipe et ses membres sont constamment en évolution et en mouvement.

Peu importe les moyens employés, l'équipe-cycle se doit d'être un milieu dynamique, où personne ne devrait craindre de prendre position. Il ne devrait pas y avoir de difficulté à ce que se forment des minorités et des majorités, à condition qu'elles ne soient pas toujours composées des mêmes personnes. Les discussions ont un effet structurant à la fois pour l'équipe et pour les constructions que le groupe effectue. L'important, comme le dit Leclerc (1999), en citant Moscovici et Doise (1992), est de « trouver l'équilibre entre des échanges complaisants et des tensions extrêmes » (p. 153).

Le groupe ou l'équipe tel que nous l'avons défini devient un ferment de théorie. De plus, si l'équipe est engagée dans l'action, comme le serait une équipe-cycle, « l'intégration de l'action et de la réflexion collective sur l'action donne aussi la base expérientielle requise [… pour permettre] le passage de la conscience pratique à une conscience discursive » (Leclerc, 1999, p. 155). On parvient donc ainsi à insérer sa pratique dans une théorie et à modifier ou à valider la théorie que l'on possède au moyen de sa pratique. Comme la théorie est une coconstruction qui aura passé à travers un filtre de jugements critiques, on peut penser qu'elle pourra mener à une pratique plus cohérente. On peut même espérer que ces pratiques seront elles-mêmes soumises à l'équipe-cycle pour qu'elle puisse les apprécier et suggérer des modifications. Une des qualités exigées des membres d'une telle équipe sera la capacité d'argumentation et d'analyse. On devra aussi se préoccuper d'écouter chaque membre, surtout ceux et celles qui ont moins de facilité à s'exprimer devant les autres.

On comprendra qu'il est difficile pour un groupe ou une équipe d'avoir un fonctionnement standardisé. Le véritable leadership sera exercé à tour de rôle par diverses personnes en tenant compte des problématiques et de la réalité à un moment donné. L'équipe se donnera tout de même des règles de fonctionnement et de conduite (normes) ; ces normes peuvent être implicites ou explicites. Comme le signale Leclerc (1999), « les normes sont des créations des groupes et de leur culture environnante », elles peuvent donc varier d'une équipe à l'autre et évoluer avec l'équipe. Mais quelle que soit la nature de l'équipe, ses normes sont soumises à un système de sanctions sociales. On préférera évidemment les sanctions positives, comme un sourire d'acquiescement ou un appui à une idée émise par une personne aux sanctions négatives, comme un regard impatient, ou à un rejet immédiat d'une idée sans discussion.

Une question qui se pose à la suite de ces constatations est énoncée très clairement par Perrenoud (1999). Après avoir montré la nécessité et les exigences du travail en équipe pour pouvoir « organiser le travail dans un cycle d'apprentissage », l'auteur termine par l'interrogation suivante : « tout cela s'apprend-il ? ». Comme le travail d'équipe tel que nous l'avons défini est un ensemble de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire, nous pouvons reformuler cette question dans le langage du programme de formation de la manière suivante :

« Comment développer la (ou les) compétence(s) nécessaire(s) pour travailler en équipe-cycle ? » La suite du livre présente des expériences dont le résultat pourra contribuer à élucider la question. Pour y répondre d'une façon concrète, il faudra travailler en équipe-cycle, critiquer et autocritiquer le travail effectué par l'équipe, fouiller dans des livres et des articles portant sur le travail d'équipe et continuer à travailler en équipe.

Énoncé 3.1

Le travail en équipe-cycle tel que nous le concevons s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste qui suppose une interdépendance et un travail de coconstruction et d'interformation entres les membres de l'équipe ainsi que la prise en compte de la dimension affective.

CHAPITRE

Théorisation émergente

En règle générale, une recherche est basée sur un cadre théorique et vise à contribuer à l'avancement des connaissances ; elle peut ainsi servir soit à élaborer une théorie, soit à modifier une théorie déjà existante, soit à valider une théorie proposée. Il existe de nombreuses théories sur le travail d'équipe ou de groupe, mais, à notre connaissance, aucune ne tient compte du travail d'équipe entre collègues d'une équipe-école (enseignants, enseigantes, spécialistes, orthopédagogues, etc.) agissant dans un même cycle d'apprentissage. Cela n'est guère étonnant puisque les cycles de deux années où la promotion des élèves est réalisée par cycle viennent à peine d'être établis dans les écoles du Québec. Les données recueillies dans le cadre de cette recherche-formation-intervention devraient non seulement servir à préciser ce qu'est une équipe-cycle, mais aussi permettre de proposer des points de repère facilitant l'implantation des équipes-cycle dans les écoles. La collecte et l'analyse de ces données ont été

effectuées selon divers modes relevant principalement de la recherche qualitative. Notre but est de théoriser cette nouvelle réalité que représente le travail en équipe-cycle dans une perspective socioconstructiviste. Nous nous attacherons d'abord à définir ce qu'est la théorisation émergente pour que l'on comprenne mieux le devis de recherche.

On peut penser qu'un chapitre sur la théorisation émergente est peu utile, voire inutile, dans la formation d'équipes-cycle dans les écoles. Dans une perspective socioconstructiviste, il nous apparaît important, même essentiel, de montrer comment de nouvelles théories pédagogiques peuvent émerger en équipe-cycle à travers la coconstruction. De tels événements peuvent contribuer à alimenter des éléments de théorie sur différents aspects de la pratique pédagogique. Pour structurer un tant soit peu les idées et faire en sorte qu'elles ne soient pas uniquement basées sur l'intuition, connaître ce qu'est la théorisation émergente peut grandement aider.

1. Théorisation ancrée

La méthode de collecte et d'analyse des données utilisée s'inspire de la théorisation ancrée (*grounded theory*) telle qu'elle a été définie à la fin des années 1960 par Glaser et Strauss (1967). Elle a pour objet « la construction de théories empiriques fondées à partir de phénomènes sociaux à propos desquels peu d'analyses ont été articulées » (Laperrière, 1997, p. 310). Lorsqu'il adopte cette méthode, le chercheur ou la chercheure commence par choisir un « groupe en fonction de [sa] pertinence *théorique* par rapport » (Laperrière, 1997, p. 314) à la question étudiée. À travers l'étude de ce groupe, il en arrive à trouver des concepts qui sont pertinents au groupe et à son fonctionnement. Ces concepts sont ensuite regroupés par catégories conceptuelles qui doivent « rester sensibles à la réalité étudiée » (Laperrière, 1997, p. 315). Signalons que la théorisation ne vise pas à décrire le réel, mais bien à construire une théorie s'appliquant au réel à partir de celui-ci. Par la suite, on cerne les attributs des catégories qui sont nommées « propriétés ».

L'élaboration des concepts et des catégories conceptuelles se réalise au moyen d'un codage où les éléments codés représentent des unités de sens ; il peut s'agir d'une phrase ou d'une proposition ou même d'une séquence d'interactions (Van der Maren, 1995). Dans ce

codage ouvert et exhaustif, tous les « incidents, toutes les unités de sens doivent être codifiés » (Laperrière, 1997, p. 317) et les codes émergent au fur et à mesure du codage : ils ne sont pas déterminés par un contexte théorique avant le codage. Dans notre cas, les événements sont des documents produits par les participants et participantes, par des discussions, par la participation à des activités et par des entrevues. L'expression « codage » ou « codification » est utilisée en recherche pour désigner l'organisation des données selon différents codes qui peuvent être des « *définitions* du travail en équipe-cycle », des « *avantages* du travail en équipe-cycle », des « *inconvénients* », des « *moyens* d'actualiser ce type de travail », des « *influences* sur le travail des enseignants et enseignantes »… En dehors d'un contexte de recherche, ce n'est qu'en organisant ses idées qu'on peut structurer sa pensée, analyser une situation, discuter de façon argumentée… Sans employer l'expression « codage » ou « codification », plusieurs personnes organisent leurs idées ainsi ; cela leur permet de savoir si leurs idées sont structurées et de combler les manques si nécessaire.

En recherche, le codage s'accompagne d'une réflexion théorique qui mène à l'élaboration des concepts, des catégories conceptuelles et des propriétés. Dans une deuxième étape, on cherche à établir des relations entre les catégories dégagées. Enfin, « la dernière étape, […] vise l'intégration finale de la théorie par rapport à une catégorie centrale, à une ligne narrative qui va au cœur du phénomène et le synthétise en quelques phrases » (Laperrière, 1997, p. 320). Dans une discussion en équipe-cycle, les étapes ne se réalisent pas de façon aussi systématique. Cependant, pour comprendre une situation (qui a bien fonctionné ou problématique), on peut s'inspirer de ce qui est fait dans une recherche.

Dans le choix de l'échantillon (soit les personnes participant au projet), on doit trouver des individus aptes à favoriser l'élaboration de catégories conceptuelles. Comme on ne vise pas à établir de statistiques, l'échantillon n'a pas à être représentatif d'une population quelconque, bien qu'il doive faire partie d'une population suffisamment homogène pour qu'elle puisse faire l'objet d'une théorisation. Il importe de noter ici qu'il existe deux types de population dans une recherche de ce genre : la population dont on tire l'échantillon et une population de type plus général ayant des caractéristiques semblables à celles de la première population. Pires (1997, p. 125) appelle la

première l'« univers de travail » et la seconde, l'« univers général » : l'« univers de travail » est « l'univers sur lequel le chercheur travaille ou qu'il a à sa portée ».

2. Théorisation émergente : explications

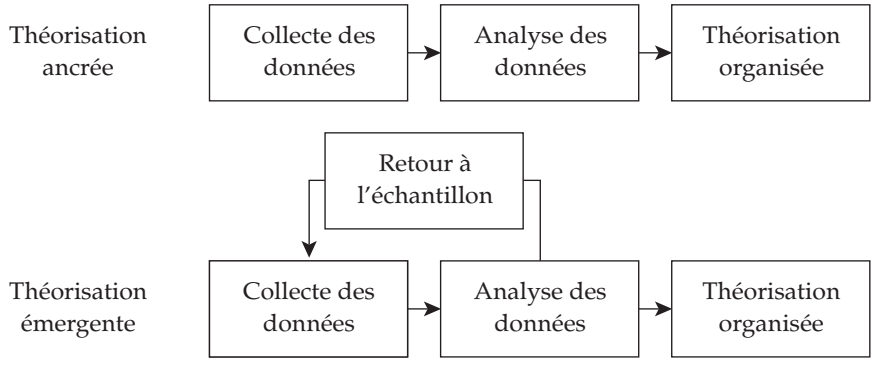
Comme nous tenions à définir une perspective de recherche se rapprochant le plus possible du modèle socioconstructiviste, nous avons ajouté à la pratique de la théorie ancrée divers éléments propices à l'élaboration d'une théorie et tenant compte de la réalité vécue par le milieu scolaire, des besoins de celui-ci et des exigences d'une approche scientifique. Nous souhaitions notamment que les interventions de la chercheure avec le milieu servent à la fois à réaliser la collecte des données de recherche et à contribuer à la formation. Les interventions ont permis de recueillir des informations dont nous avons tiré des concepts et des catégories conceptuelles dans le sens de la théorisation ancrée. Ces concepts et catégories conceptuelles étaient ensuite intégrés dans les interventions subséquentes pour les valider et/ou les utiliser comme éléments de formation des personnes du milieu. C'est pourquoi nous pouvons dire que notre recherche est une recherche-intervention-formation.

En plus de vouloir recueillir des informations ayant une valeur scientifique sur les processus de formation et de développement du travail en équipe-cycle, nous voulions que les personnes participant à la recherche-formation-intervention s'inscrivent dans un processus de changement. Selon nos recherches antérieures (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 190, citant Sandholtz, Ringstaff et Dwyer, 1997), ce processus de changement se déroulerait en trois étapes : 1) l'adoption, où la personne s'interroge sur ses pratiques et décide de s'engager dans un processus de changement de celles-ci (par exemple, accepter de travailler en équipe-cycle) ; 2) l'appropriation, où les pratiques de la personne intègrent de façon plus systématique la formation qu'elle a reçue (par exemple, considérer que le travail en équipe-cycle est essentiel à l'actualisation du PFEQ) ; 3) l'intégration, où la personne utilise ses nouvelles compétences jusqu'à ce que ses interventions soient spontanées (par exemple, intégrer le travail en équipe-cycle à ses pratiques habituelles). Le chapitre 7 fournit des explications sur le cheminement des personnes accompagnatrices régionales dans ce projet.

La problématique consistait à étudier un nouvel aspect de l'école québécoise, le cycle, et plus particulièrement à préciser le rôle, le fonctionnement et les perspectives de l'« équipe-cycle », une équipe formée des principales personnes intervenant (enseignantes et enseignants, spécialistes, orthopédagogues, personnel de direction, etc.) auprès des élèves d'un même cycle. Comme la recherche-formation-intervention visait à faire émerger des éléments théoriques et des perspectives pratiques validées concernant cette problématique à partir d'opinions et du vécu d'un milieu, nous l'avons qualifiée de « théorisation émergente ». Nous présenterons maintenant les principaux éléments de notre démarche, accompagnés des principes de la théorisation émergente.

La théorisation émergente suppose que les principales découvertes théoriques se font à partir de l'action du milieu étudié. Le milieu n'est pas seulement un ensemble qu'on sonde dans le but de mieux le comprendre, mais un agent qui agit dans sa propre étude. Le milieu nous aide à mieux nous comprendre et à mieux être compris. Il peut proposer une problématique, réorienter la recherche et l'intervention dans une voie plus féconde ainsi que critiquer et valider les résultats de la recherche. Comme dans la recherche-action, on admet que le milieu est modifié par le fait de mener une recherche sur lui et avec lui. On suppose de plus que l'objet de la recherche est modifié en cours de recherche par l'action du milieu. La théorie qui émerge est le fruit de l'interaction, des coconstructions des personnes du milieu et de l'équipe de recherche. On trouve ici l'une des principales différences avec la théorisation ancrée où la phase de collecte des données et celle de l'analyse des données sont séparées dans le temps. Elles se suivent avec des possibilités de retour en arrière, ne serait-ce que pour vérifier un point précis. Le schéma suivant illustre les différences entre ces deux méthodes.

FIGURE 1
Différence entre la théorisation ancrée et la théorisation émergente

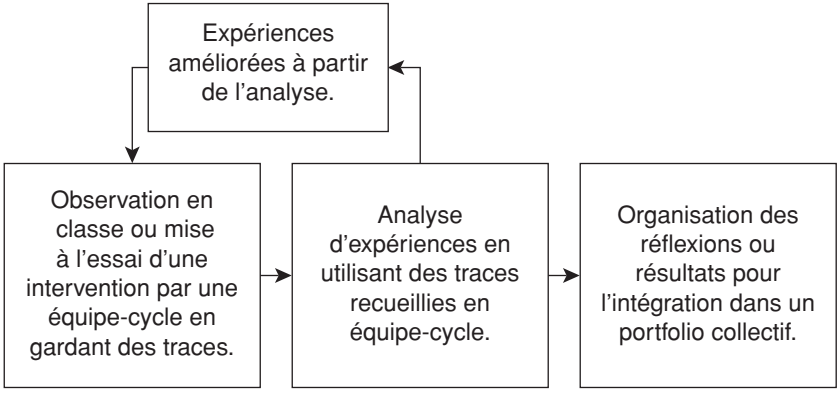


Énoncé 4.1

La théorisation émergente constitue un moyen de coconstruire une théorie portant sur un nouveau concept comme le travail en équipe-cycle, car elle utilise comme énoncés les éléments construits en groupe et retournés au groupe pour confrontation et amélioration tout en s'inspirant de théories existantes.

Énoncé 4.2

Dans une perspective socioconstructiviste, les principes de la théorisation émergente peuvent servir d'inspiration au travail en équipe-cycle de la façon suivante :



3. Problématique et devis de recherche

Pour mieux faire ressortir les liens entre une recherche-formation-intervention effectuée selon les principes de la théorisation émergente et les exigences du milieu scolaire, nous décrirons le processus d'élaboration du devis de la recherche dont les résultats sont présentés dans ce livre. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, c'est le milieu[1] qui s'est rendu compte que l'insertion de cycles d'apprentissage dans l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise pouvait changer la relation entre le personnel de l'école et les élèves. Plusieurs questions ont alors été soulevées, notamment celles concernant le travail d'équipe entre collègues. On se demandait comment on pouvait améliorer une pratique déjà en place de façon plus ou moins organisée tout en l'adaptant à la nouvelle réalité de l'implantation des cycles d'apprentissage et tout en tenant compte de l'accent mis par le programme de formation sur la notion de compétences. On voulait savoir comment aborder cette problématique d'une façon systématique pour avoir des résultats utilisables dans les écoles et qui pourraient être diffusés. Il a également été convenu de réaliser cette recherche dans une perspective socioconstructiviste afin de respecter un des fondements du programme de formation. L'adoption d'un modèle socioconstructiviste suppose la participation active des sujets de la recherche. Dans le langage de Pires (1997) concernant la population, l'ensemble des personnels ayant un contact avec les élèves de ces six commissions scolaires formait l'« univers de travail », alors que l'« univers général » était formé de tous ces mêmes personnels, mais à l'échelle du Québec et peut-être à l'échelle de tout autre État dont les écoles visent le travail en équipe-cycle.

Par les discussions entre les responsables de la recherche (la chercheure, une personne représentant la direction régionale du ministère de l'Éducation du Québec et deux personnes représentant des directions des services éducatifs des 10 commissions scolaires

1. En l'occurrence, la Direction régionale du ministère de l'Éducation des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches et le regroupement des commissions scolaires de ces régions.

régionales)[2], on a établi qu'on pouvait choisir une école par commission scolaire, donc 10 écoles, pour établir les différents échantillons (groupes de personnes participantes) nécessaires à la recherche. Comme les concepts qu'on espérait voir émerger étaient de différents ordres et qu'il fallait assurer différents regards sur les résultats, on a décidé que la recherche se ferait auprès de trois types de représentants et représentantes (échantillons). Le premier était formé de près de 30 personnes (deux ou trois personnes par école, les membres du groupe de suivi comprenant la chercheure)[3]. Pour former le deuxième type d'échantillon, on a choisi dans chacune des écoles retenues un ensemble de personnes œuvrant auprès des élèves d'un cycle et qui fonctionnaient déjà en équipe, ou qui en avaient l'intention ; ces personnes étaient des enseignants et enseignantes, et éventuellement l'ensemble des spécialistes, des orthopédagogues… de ce cycle. On a donc théoriquement réuni 10 équipes de ce type. Huit d'entre elles ont effectivement participé au processus de recherche. Le troisième groupe (ou échantillon) est formé de toutes les personnes intervenant dans les écoles participantes (à peu près 150 personnes). Nous présenterons dans un premier temps le fonctionnement prévu de la recherche. Après avoir établi comment ce type de recherche devrait permettre la théorisation émergente, nous donnerons un aperçu du fonctionnement effectif de la recherche-formation-intervention.

Des membres du groupe des personnes accompagnatrices, on attendait une présence et une participation aux 12 rencontres du groupe (12 jours). Dans ces rencontres, on prévoyait une formation sur différents sujets. La formation s'est déroulée sous forme d'activités intégrant des discussions et visant l'accompagnement d'équipes-cycle. On trouvera dans les chapitres 8 et 9 la description de certaines de ces activités incluant une synthèse des éléments discutés pour contribuer à la théorisation émergente ; elles sont adaptées pour favoriser le travail en équipe-cycle. Les activités ont été conçues pour permettre aux personnes qui y participaient de construire en groupe des concepts. Elles ont aussi permis à la chercheure de

2. Ce groupe correspond au « comité de suivi ».

3. Ce groupe sera nommé par la suite « groupe ou équipe des personnes accompagnatrices » ou simplement « personnes accompagnatrices ».

recueillir des données quant aux représentations individuelles et collectives concernant le concept de cycle d'apprentissage, d'équipe-cycle et de travail en équipe-cycle, mais aussi sur les moyens d'actualiser cette modalité de travail. Ces activités, après modification par la chercheure et le groupe, pouvaient ensuite être utilisées dans les écoles.

Les personnes accompagnatrices devenaient le lien entre l'équipe-école, l'équipe-cycle choisie pour un suivi et la chercheure ; elles devaient accompagner ces équipes dans leur développement et réinvestir la formation reçue régionalement dans les suivis des équipes-cycle de leur école. Les personnes accompagnatrices devaient en outre assurer l'animation générale de leur équipe-école. Chaque sous-groupe (formé de deux ou trois personnes : une direction d'école et une enseignante auxquelles s'ajoutait parfois une autre enseignante[4] ou un conseiller ou une conseillère pédagogique) devenait une équipe accompagnatrice[5] pour son équipe-école ainsi que le porte-parole de l'école auprès du groupe régional des personnes accompagnatrices et de la chercheure ; il devait, de plus, être attentif au développement des équipes-cycle. Ces personnes étaient responsables des collectes de données dans leur école. Il était prévu de recueillir les données principalement à partir de questionnaires et d'entretiens ; à ces instruments se sont ajoutés des journaux de bord, papier et électroniques.

De leur côté, les membres des équipes-cycle des écoles devaient collaborer avec leur équipe accompagnatrice. Des rencontres dans chaque école devaient mener à des expérimentations de diverses modalités de travail en équipe et à des expériences dans les classes liées au travail en équipe-cycle. Les membres des équipes-école avaient aussi à répondre à des questionnaires élaborés par la chercheure avec l'appui de l'équipe des personnes accompagnatrices. Il était prévu d'enregistrer sur bande vidéo des interventions en classe pour étudier l'aspect socioconstructiviste des interventions. Cette dernière modalité a vite été remplacée par des rencontres entre la chercheure et chacune des équipes-cycle, changement qui s'est révélé fructueux, car il a permis une théorisation émergente plus proche de la réalité scolaire.

4. Il n'y a eu que des enseignantes.

5. Par la suite, ce sous-groupe sera appelé « équipe accompagnatrice restreinte ».

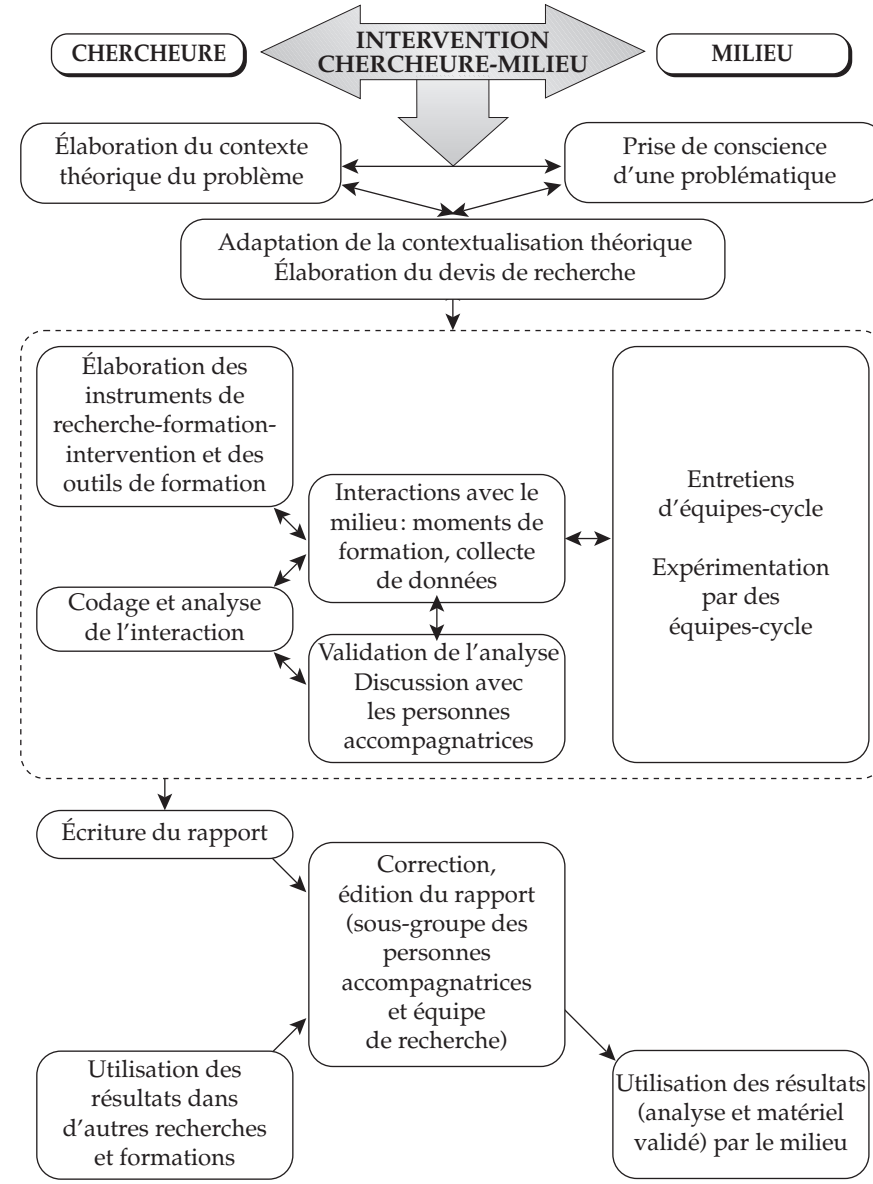
Dans une recherche-formation-intervention, il est difficile de préciser les rôles que jouera chaque partie, mais on peut du moins définir certaines responsabilités. Ainsi, la chercheure était responsable de l'aspect théorique de la recherche : positionnement de la problématique dans un corpus théorique, établissement des liens entre les aspects théoriques et la pratique du milieu, élaboration première des instruments de recherche permettant d'« interroger » les échantillons (groupe des personnes accompagnatrices, équipes-cycle et personnel des écoles), codage et analyse des résultats, rédaction du rapport (le présent livre et Lafortune, 2004). Elle devait de plus fournir aux personnes accompagnatrices les moyens nécessaires (théoriques et pratiques) pour assumer leur rôle dans la recherche (par exemple en proposant des lectures, formations ou moyens d'intervention). Ensemble, la chercheure et le milieu devaient 1) faire émerger des éléments de réflexion, 2) discuter d'éléments de théorie émergente, 3) valider des propositions de la chercheure et 4) penser à des perspectives d'action, les actualiser et les critiquer. Le fonctionnement pratique de la recherche (préparations de réunions, convocations, etc.) était partagé entre la chercheure et le milieu. Notons que plusieurs de ces responsabilités se sont précisées au cours de la recherche-formation-intervention ; il ne pouvait en être autrement, puisque certaines attentes du milieu n'ont émergé qu'après le démarrage du projet. C'est à la fois l'une des difficultés et l'un des intérêts de la théorisation émergente : tenir compte des apports du milieu pour adapter la recherche à des réalités impossibles à prévoir à l'avance, tout en demeurant dans le cadre de la problématique de base. Bien que la diffusion des résultats de la recherche fût du ressort premier de la chercheure il va de soi que les participants et participantes, surtout les personnes accompagnatrices, ont eu à revoir une version préliminaire du présent livre ainsi qu'à s'assurer que ce rapport circule dans leurs milieux respectifs.

La figure 2 permet de mieux comprendre le fonctionnement de ce type de recherche.

4. Théorisation émergente : une application

La présentation des principales différences entre la théorisation ancrée et la théorisation émergente nous permet de dégager les principaux aspects de la théorisation émergente. Nos premiers exemples

FIGURE 2
Déroulement du projet



seront tirés du travail réalisé auprès du groupe des personnes accompagnatrices ; un peu plus loin, nous aborderons l'application de la théorisation émergente en ce qui a trait au travail de recherche-formation-intervention auprès des équipes-cycle. Dans la théorisation ancrée, l'échantillon est une entité qu'on observe et qu'on interroge en espérant qu'elle ne change pas pendant cette observation, à moins que le changement ne soit contrôlé par le chercheur, la chercheure ou le groupe de recherche. Dans notre perspective, l'échantillon est formé d'individus qui sont modifiés en raison même de leur participation à la recherche. On veut former chacune des personnes appartenant à l'échantillon à devenir un « praticien réflexif » qui analyse sa pratique (ici, en lien avec le travail en équipe-cycle qui a une incidence sur les interventions en classe) et qui pourrait cheminer pour devenir un « praticien chercheur », une personne qui, tout en assumant une fonction (d'enseignement, de direction d'école, etc.), est consciente des éléments qui permettent de relier ses activités aux buts de la recherche en cours et peut même réaliser une recherche *en* action de façon autonome. On vise aussi à rendre ces personnes conscientes du changement qui se produit. De plus, cette habileté leur permet de participer à l'analyse des données recueillies sur leur travail ou sur celui de personnes proches d'elles. Plus les membres des échantillons sont associés à la recherche, mieux ils comprennent les exigences de leur rôle dans la recherche-formation-intervention. Leur participation est ainsi mieux adaptée aux besoins de la recherche. Une fois la recherche-formation-intervention terminée, les acquis permettent à la personne d'avoir une attitude plus réflexive à l'égard des tâches qu'elle accomplit.

La phase « Interaction avec le milieu » de la figure 2 suppose que la chercheure, par des interventions de formation menant à l'interaction et à la réflexion, amène l'échantillon à tenir un discours ou à agir. Ce discours ou ces actions sont codés et ce codage fait ensuite l'objet d'une analyse. Dans la présente recherche, l'un des instruments privilégiés a été la participation à des activités de formation visant un partage d'expériences, des échanges sur l'actualisation du travail en équipe-cycle, mais aussi des prises de conscience.

Pour Van der Maren (1999, p. 165), « coder consiste à accoler une marque à un matériel. Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner l'information pour, ensuite, la condenser, la comparer […] interpréter et raisonner ». En codant, on relève les mots, expressions ou phrases importantes d'un texte pour pouvoir trouver les catégo-

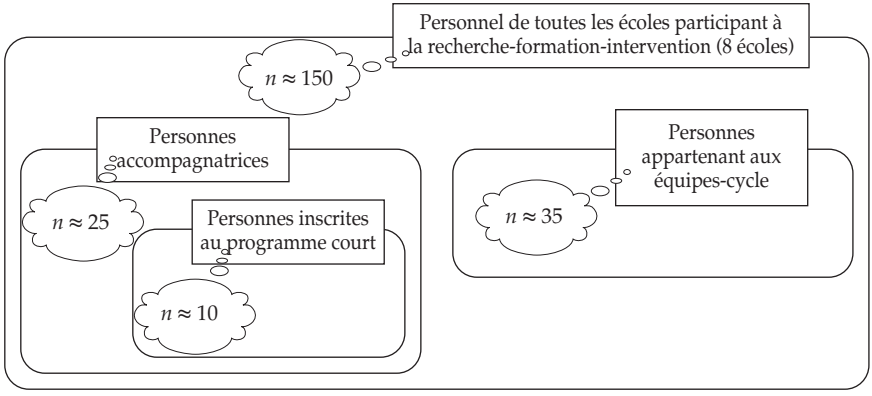
ries auxquelles elles appartiennent. Un exemple permettra de mieux comprendre. Dans ce qu'ont dit les enseignantes du milieu, on a retrouvé la phrase suivante : « L'enseignement [pensé sur un cycle de] deux ans permet notamment une meilleure connaissance des élèves. » On a codé cette phrase dans la catégorie « avantages du travail en équipe-cycle pour les élèves ». Cette catégorie a été placée dans la supra-catégorie « avantages du travail en équipe-cycle » qui comprend aussi la catégorie « avantages pour les enseignantes » qui comprend des sous-catégories comme « briser la solitude » ou « meilleur encadrement du travail ». Au passage, signalons que tous les titres de section du chapitre 6 proviennent du codage d'entretiens. Comme on vient de le voir, le codage ne se limite pas à donner un descripteur à des éléments, mais aussi et plus particulièrement, à lier ensemble les énoncés associés à des sous-catégories, catégories et supra-catégories permettant de mieux comprendre le phénomène étudié. C'est cette partie de la recherche qui en assure la rigueur puisqu'une personne extérieure au projet devrait pouvoir obtenir sensiblement les mêmes catégories et supra-catégories à partir du même matériel ou du moins être d'accord avec les catégories trouvées en fonction des définitions données aux codes. Divers aspects des résultats du travail de codage sont traités dans le chapitre 5 (définition des principaux concepts), dans le chapitre 6 (découverte des particularités, des avantages et inconvénients du travail en équipe-cycle), dans le chapitre 7 (évolution des personnes accompagnatrices) et dans les chapitres 8 et 9 (analyse des réactions aux activités effectuées dans le cadre de la recherche-formation-intervention).

La clarification des concepts et des catégories conceptuelles, bien qu'elle relève de la responsabilité de la chercheure, est soumise aux personnes accompagnatrices pour validation interactive de façon plus ou moins explicite. C'est le groupe de personnes accompagnatrices qui est le plus apte à reconnaître si les concepts qui émergent concordent ou non avec la situation étudiée. Nous verrons, dans le chapitre 5, comment ont été construites les définitions de cycle, d'équipe-cycle et de travail en équipe-cycle par un processus d'aller-retour entre les réflexions de la chercheure, une sous-équipe du groupe des personnes accompagnatrices et l'ensemble de ce dernier groupe. Ce processus, couramment utilisé dans un travail de groupe, est particularisé ici par le fait d'être intégré dans une démarche de théorisation. Rappelons que les travaux du groupe des personnes accompagnatrices ont été enregistrés en vue d'une transcription, d'un

codage et d'une analyse. Il ne s'agit donc pas seulement d'un groupe de travail tel qu'il est décrit dans la littérature portant sur les groupes (voir le chapitre 3), mais aussi d'un échantillon tel qu'il est défini dans la pratique de la recherche qualitative.

Pour permettre de mieux comprendre la suite de la discussion, nous réunissons dans une figure les différents échantillons de la recherche en illustrant les inclusions d'un groupe dans l'autre. Le groupe des « personnes inscrites au programme court » est formé de personnes suivant le programme de deuxième cycle décrit à la section 4 du chapitre 2. Ces personnes, en plus d'effectuer les tâches imparties aux personnes accompagnatrices, devaient fournir deux bilans de leur cheminement dans le projet et ont participé à deux rencontres de groupe supplémentaires.

FIGURE 3
Échantillons*



* Les nombres sont approximatifs, car ils ont changé en cours de projet. La collecte des données ayant duré deux ans, des changements de personnel expliquent ces approximations.

Le tableau de la page suivante présente les différents instruments de recherche utilisés avec chacun des groupes.

Tableau 1 Instruments utilisés avec chacun des échantillons

	Personnel de toutes les écoles participant à la recherche-formation	Personnes appartenant aux équipes-cycle	Personnes accompa-gnatrices	Personnes inscrites au programme court
Catégories de l'échantillon	PT	EC	PA	PC
Nombre (approximatif) de personnes	150	35	25	10
Questionnaires (croyances, pratiques, travail en équipe-cycle)	X	X	X	X
Forum de discussion	X	X	X	X
Journal de bord électronique	X	X	X	X
Entretiens avec équipe accompagnatrice de son école		X		
Entretiens avec la chercheure		X		
Rencontres de groupe (activités, discussions ; petits groupes, grands groupes)			X	
Enregistrement des éléments pertinents des rencontres de formation en lien avec les activités de formation réalisées			X	
Journal de bord papier			X	
Deux bilans (réflexion, évaluation)				X
Deux rencontres de groupe				X

4.1. Application au groupe des personnes accompagnatrices

Le point de vue socioconstructiviste permet de mieux comprendre ce que nous venons d'expliquer. Toutes les personnes accompagnatrices, y compris la chercheure, construisent individuellement et ensemble leurs représentations de la réalité étudiée ; c'est ce qu'on appelle la coconstruction. Évidemment, chaque personne procède en tenant compte de ses constructions antérieures (expériences, connaissances, compétences, etc.) ; donc il est peu probable que les constructions soient les mêmes pour tous et toutes. C'est la discussion qui permet

de confronter les constructions individuelles pour reconstruire, parfois avec une déconstruction préalable, un corpus qui a des chances de se ressembler d'une personne à l'autre. Le processus de recherche vise à documenter le processus de changement. On se préoccupe donc de répondre aux quatre questions suivantes : 1) Que pensent les participants et participantes au début de la recherche ? 2) Comment et 3) pourquoi le changement s'est-il produit ? 4) Ce que pensent les personnes à la fin du processus ?

Les thèmes qui ont fait l'objet de formation (discussions, réflexions) avec le groupe des personnes accompagnatrices étaient notamment reliés à la métacognition, au socioconstructivisme, aux aspects réflexifs reliés à l'enseignement, à la pratique du questionnement et de la rétroaction comme habileté aux rôles joués dans une équipe, à la notion de cycle d'apprentissage, et à l'élaboration des définitions de concepts reliés au travail en équipe-cycle. Il s'agissait en fait de former les personnes pour accompagner des équipes-cycle dans leur développement.

4.2. Application aux équipes-cycle

Une deuxième démarche a été menée parallèlement à la démarche avec le groupe des personnes accompagnatrices ; elle a été effectuée auprès d'enseignantes[6] dans les écoles retenues. Nous cherchions à comprendre les mécanismes qui régissent le fonctionnement d'équipes de travail au sein desquelles les personnes sont réunies par le fait d'enseigner aux élèves d'un même cycle dans la même école, mais aussi à amener ces équipes à poser des gestes en équipe-cycle. Pour ce faire, nous avions résolu dans notre devis de demander aux personnes concernées 1) de répondre à des questionnaires, 2) de réaliser trois enregistrements vidéo d'une même personne enseignante au début, au milieu et à la fin du projet et 3) d'accepter d'être accompagnées par les deux ou trois personnes accompagnatrices provenant de leur école. Précisons que l'accompagnement ne visait pas la transmission de connaissances, mais plutôt des échanges où les enseignantes pouvaient s'exprimer sur leur compréhension du travail en équipe-cycle, sur leurs inquiétudes, sur leur façon de l'envisager…

6. Nous employons le féminin, car aucun enseignant n'a été rencontré par la chercheure dans les écoles.

tout en discutant de moyens d'actualiser leurs idées. Ces rencontres ont pris la forme d'entretiens d'accompagnement, soit des rencontres avec un petit groupe de personnes de son équipe-école ou d'enseignants et d'enseignantes ou de directions d'école (un maximum de six personnes paraît optimal). Ces rencontres servent à mieux connaître les personnes qu'on accompagne, à les faire réfléchir en petit groupe sur un problème spécifique à ce groupe, à cerner un problème ou un aspect à approfondir pour poursuivre le travail… Cependant, lors de ces entretiens, on doit éviter que les personnes se racontent ; cela veut dire qu'il faut alors les ramener dans l'esprit de l'entretien. Les anecdotes peuvent être parfois fort illustratives sans nécessairement faire avancer la réflexion et finissent par démotiver les autres participants et participantes.

Les enregistrements vidéo avaient pour but d'observer comment les enseignantes pouvaient intégrer dans leur enseignement les apprentisssages et les habiletés développées par les formations, entre autres au regard du socioconstructivisme. Très rapidement, l'idée de réaliser de tels enregistrements a été abandonnée. Les principales raisons ont été le malaise que les personnes appelées à manier la caméra ressentaient à filmer les actions d'une personne dans sa classe ainsi que la réticence (pour ne pas dire la pudeur) qu'éprouvaient les enseignantes à voir leur activité pédagogique captée par une caméra. On a remplacé cette méthode de collecte des données par une visite que la chercheure effectuerait deux ou trois fois dans chaque école pour rencontrer une équipe-cycle en particulier. Ces rencontres, qui ont pris la forme d'entrevues de groupe, ont permis de faire bénéficier les enseignantes d'une formation procédant du même esprit que celui qui caractérisait les rencontres du groupe des personnes accompagnatrices, c'est-à-dire qu'elle était composée de discussions, de réflexions et d'activités interactives-réflexives procédant du socioconstructivisme. Chacune de ces rencontres a été enrégistrée et analysée de la même façon que les travaux du groupe des personnes accompagnatrices au plan régional. Il y a eu des interventions dans huit écoles (sur les 10 retenues au début de l'expérimentation) auxquelles ont participé de deux à dix personnes dans chaque école. Elles ont été complétées par des rencontres (entretiens d'accompagnement) de l'équipe-cycle avec l'équipe accompagnatrice de l'école, composée de la direction de l'école et de une ou deux autres personnes.

Les thèmes abordés lors de ces rencontres ont été suggérés au début par la chercheure, mais, par la suite, les équipes-cycle ont demandé de traiter de certains thèmes dont l'approfondissement facilitait le développement des équipes-cycle. Ces thèmes étaient surtout axés sur l'intervention en classe : l'utilisation du portfolio, le décloisonnement, le redoublement, les projets d'apprentissage… Les découvertes qui ont émergé lors du travail avec l'équipe d'une école pouvaient être réinvesties dans la rencontre avec une autre école.

Les résultats des analyses effectuées sur ces trois groupes d'échantillons forment la suite de ce livre. Nous avons choisi de consacrer un chapitre entier à l'établissement des définitions de deux termes fondamentaux, cycle et équipe-cycle, afin de fournir au lecteur et à la lectrice une base commune pour comprendre la suite du livre, et d'illustrer le fonctionnement de la théorisation émergente.

Énoncé 4.3

L'application de la théorisation émergente souligne l'importance de l'interaction entre l'équipe de recherche, les personnes accompagnatrices et les personnes accompagnées ; elle montre aussi la contribution des différentes expertises au processus de coconstruction. Dans une recherche-formation, on peut entrevoir la nécessité d'une formation à l'accompagnement liée à des interventions de l'équipe de recherche autant auprès des personnes accompagnatrices qu'auprès de celles qui sont accompagnées pour comprendre le processus du travail en équipe-cycle à partir du vécu des personnes concernées dans les différents milieux.

Énoncé 4.4

Pour permettre à l'équipe de recherche de bien saisir la dynamique du milieu scolaire, la réalisation d'entrevues est des plus pertinentes. Ces entretiens d'accompagnement ont lieu lors d'une rencontre avec un petit groupe de personnes de son équipe-école ou d'enseignants et d'enseignantes ou de directions d'école (un maximum de six personnes paraît optimal). Cette rencontre sert à mieux connaître les personnes qu'on accompagne, à les faire réfléchir en petit groupe sur un problème spécifique à ce groupe, à cerner un problème ou un aspect à approfondir pour poursuivre le travail… Lors de cet entretien, on doit éviter que les personnes ne se racontent ; le cas échéant, il faut les ramener dans l'esprit de l'entretien.

CHAPITRE

5

Travail en équipe-cycle

Définitions

Dans les travaux entrepris avec l'équipe accompagnatrice autour du travail en équipe-cycle, le problème de la définition des termes est apparu assez rapidement : Qu'est-ce qu'un cycle d'apprentissage ? Qu'est-ce qu'une équipe-cycle ? En quoi consiste le travail en équipe-cycle ? Nous avons déjà présenté la définition d'une équipe au chapitre 3. Dans ce chapitre, nous rapporterons les réponses qui ont émergé des rencontres pour être formalisées par l'équipe de recherche et réévaluées par l'équipe des personnes accompagnatrices.

1. Définitions déjà existantes de cycle d'apprentissage

La définition de cycle d'apprentissage pose des difficultés. Bien qu'il existe plusieurs définitions convergentes de ce terme, aucune ne relève le lien entre le cycle d'apprentissage et le travail des équipes responsables de son organisation.

Pour le ministère de l'Éducation du Québec, « Le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs » (Gouvernement du Québec, 2004, chapitre 1, section II, article 15). Le Conseil supérieur de l'éducation définit le cycle d'apprentissage comme « une unité pédagogique qui permet de respecter les rythmes d'apprentissage des élèves » (Conseil supérieur de l'éducation, 2002, p. 66). Déjà en 1993, Legendre proposait comme définition : « phase du parcours scolaire qui comporte quelques années d'études formant un ensemble cohérent et homogène » (Legendre, 1993, à l'article « cycle »). On a également recensé la définition suivante : « Un cycle d'apprentissage est une structuration pluriannuelle du parcours scolaire des élèves, qui met l'apprentissage au centre de toute action pédagogique et didactique et qui exige, de la part des enseignants, une gestion collégiale et différenciée des situations d'apprentissage, des situations d'évaluation et des regroupements d'élèves[1] ».

Comme on le voit, il y a certaines convergences dans ces définitions, notamment le cycle d'apprentissage est une période de temps ayant une unité. Mais il y a aussi des divergences ; ainsi, la durée n'est pas la même. Il faut distinguer entre la pratique – le cycle d'apprentissage est d'une longueur déterminée dans les différents régimes pédagogiques ou leur équivalent au Québec, en Belgique francophone et dans le canton de Genève – et une approche plus théorique où la définition qu'on donne du cycle d'apprentissage devra pouvoir s'appliquer dans tous les cas où l'on adopte une organisation par cycle d'apprentissage. Faut-il incorporer des éléments d'opéra-

1. Cette définition provient d'un document du travail du Comité régional de recherche-action sur l'organisation pédagogique des cycles d'apprentissage, (Laval, 2002).

tionnalisation dans la définition ? Par exemple, doit-on préciser la structure d'intervention auprès des élèves dans la définition du cycle ? Quel type de collaboration cette structure d'intervention devrait-elle supposer entre les personnes qui œuvrent auprès des élèves ? Ces questions étaient jusqu'à un certain point éludées dans les définitions proposées. Nous avons donc décidé d'élaborer notre propre définition du cycle d'apprentissage. Nous avons en outre établi que, peu importe cette définition, il devait y être question d'intervention concertée des personnes œuvrant auprès des élèves du même cycle. Par conséquent, nous devions aussi définir le concept d'équipe-cycle.

2. Recherche de définitions

Pour mieux comprendre ce qu'est un cycle et le travail en équipe-cycle, le groupe des personnes accompagnatrices comprenant près de 30 personnes (directions d'écoles, enseignants et enseignantes et conseillers et conseillères pédagogiques) a adopté une approche de type socioconstructiviste. Il s'agissait de bâtir des définitions les plus satisfaisantes possible à partir des représentations qu'en avaient chacun et chacune ; ces représentations ont été modifiées en cours de route par le processus de coconstruction. Sans nécessairement chercher à obtenir un consensus, nous avons tout de même tenté d'élaborer des définitions qui satisfaisaient aux critères que nous avons énoncés plus haut et correspondaient le mieux aux constructions de chacune des personnes participant à l'exercice.

En plus de viser à établir des définitions, nous voulions, par cet exercice, faire découvrir aux participants et participantes la démarche empruntée par une équipe qui se réfère à un modèle socioconstructiviste pour accomplir son travail. La recherche de définitions était donc une activité de formation au même titre que celles qui seront décrites aux chapitres 8 et 9.

La première étape a consisté à faire émerger dans huit équipes du groupe de personnes accompagnatrices des définitions de cycle et d'équipe-cycle à partir de leurs connaissances et expériences antérieures. Ces définitions reproduites sur transparents ont été présentées par un des membres de chacune des huit équipes. Les définitions suivantes ont émergé dans cette étape : « Un cycle d'apprentissage est une façon de partager le cheminement scolaire des élèves considérant la pluriannualité autant pour les situations

d'apprentissage que pour celles liées à l'évaluation » et « Une équipe-cycle est un regroupement dont les membres vivent un sentiment d'appartenance, se concertent, se confrontent et partagent des valeurs et des actions » (décembre 2001). Ces définitions ont été modifiées dans la suite de la démarche.

Même s'il pourrait paraître plus logique de trouver une définition satisfaisante de « cycle », puis d'entamer la définition d'« équipe-cycle », il est apparu plus fécond et plus près du fonctionnement habituel d'un groupe tel que nous l'avons défini au chapitre 3 de mener de front la recherche des définitions.

En réfléchissant collectivement à propos de ces définitions, nous nous sommes rendu compte qu'elles ne nous satisfaisaient pas. Il a alors été convenu de nous référer à différents textes portant sur la notion de cycle. Pour consulter la documentation scientifique, un recueil de textes sur le sujet a été bâti. Nous nous sommes partagé la lecture des textes et avons convenu de faire un rapport de lecture par école comprenant quatre parties par texte : 1) définition des concepts (cycle et travail en équipe-cycle) ; 2) avantages de fonctionner en cycle d'apprentissage et de travailler en équipe-cycle ; 3) inconvénients de fonctionner en cycle d'apprentissage et de travailler en équipe-cycle ; 4) moyens favorisant les regroupements en équipe-cycle. Ces moyens devaient se rapporter à des approches pédagogiques favorisant les cycles d'apprentissage ou à des façons d'amener les intervenants et intervenantes d'un cycle à travailler en équipe-cycle (printemps 2002).

Il y a eu élagage de ces rapports de lecture afin d'intégrer ce qui se ressemblait. Cette synthèse a permis de dégager des définitions et des caractéristiques plus soutenues et appuyées dont celle-ci : « Un cycle d'apprentissage est une organisation pluriannuelle du cheminement scolaire des élèves qui considère des élèves d'âges différents et de niveaux de compétences différents. » La synthèse réalisée a été soumise à l'ensemble du groupe afin de poursuivre le travail (automne 2002). Dans cette synthèse, il y avait des éléments de définition de ce que sont le cycle et l'équipe-cycle. Cependant, nous avons dû nous pencher sur ce qu'est une définition et nous nous sommes demandé si ce qui ressort des remue-méninges et des lectures pouvait vraiment en faire partie (décembre 2002).

Les définitions dégagées de la rencontre de décembre 2002 ont été examinées de plus près par quatre personnes du groupe afin de soumettre des propositions plus définitives au groupe en février 2003.

Les commentaires apportés par le grand groupe ont permis un autre raffinement des définitions réalisées par le sous-groupe de quatre personnes (avril 2003). On proposa à ce moment-là de définir ainsi un « cycle d'apprentissage » : « une structure pluriannuelle souple qui vise le développement continu de compétences chez les élèves d'âges et de cheminements différents ».

En décembre 2003, lors d'une nouvelle rencontre des personnes accompagnatrices, la définition qui avait émergé du groupe a été critiquée. Entre autres, on a soulevé le fait que cette définition pouvait s'appliquer à n'importe quel ordre d'enseignement, que ce soit le primaire ou même le collégial. On a convenu d'en faire une nouvelle analyse pour avril 2004, lors de la critique du manuscrit.

Quelle que soit la définition proposée, on a remarqué assez rapidement qu'il existait un fil conducteur : le développement des compétences des élèves. On a aussi établi que ce développement de compétences s'inscrit dans une perspective constructiviste si l'on se réfère à ce que Jonnaert (2002, p. 77) écrit à ce propos « une compétence est (1) *construite*, (2) *située*, (3) *réflexive* et (4) temporairement *viable*. Au-delà de cette quadruple caractérisation, la compétence remplit des *fonctions* spécifiques : (1) *mobiliser* et (2) *coordonner* une série de ressources variées (cognitives, affectives, sociales, contextuelles, etc.) ; (3) *traiter avec succès* les différentes tâches que sollicite une situation donnée et (4) *vérifier la pertinence sociale* des résultats des traitements effectués dans cette situation ». La définition devrait aussi tenir compte qu'il doit y avoir une évaluation des progrès de l'élève.

3. Cycle d'apprentissage

La définition de « cycle d'apprentissage » qui a émergé de cette recherche est la suivante :

Définition 5.1 Un cycle d'apprentissage est une structure pluriannuelle souple qui vise le développement continu de compétences chez les élèves d'âges et de cheminements différents. Le cycle se termine par un bilan des apprentissages et des compétences développées par chacun des élèves.

Dans cette définition, il semble important de préciser ce qu'on entend par souplesse, continuité et cheminement. La souplesse renvoie à la prise en compte des élèves en difficulté d'apprentissage, au

respect des cheminements, aux interactions interniveaux, à l'utilisation de différentes approches pédagogiques, à l'organisation du temps et à la progression dans les expériences à réaliser pour que les cycles d'apprentissage soient de véritables cycles d'apprentissage.

La continuité permet de faire le lien avec la pluriannualité, de prendre en considération les expériences d'apprentissage déjà vécues par les élèves (activités vécues, compétences développées, connaissances en processus de construction, etc.), de développer des moyens de tenir compte de la diversité des parcours dans différentes disciplines, d'éviter les changements de perspectives d'enseignement et d'évaluation.

Dans la prise en compte du cheminement des élèves, le respect des rythmes d'apprentissage est inclus. Cependant, ce respect des rythmes n'exclut pas la mise en place de défis à relever par tous les élèves, par ceux qui réussissent bien comme par ceux qui éprouvent des difficultés. Dans un cycle d'apprentissage, on rencontre des élèves qui ont des progressions variables. Ces cheminements portent sur les différentes dimensions de l'apprentissage : cognitive, métacognitive, affective, sociale, etc.

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

D'autres éléments peuvent favoriser la mise en place de cycles d'apprentissage. 1) Le décloisonnement peut être une façon de favoriser la mise en place de cycles d'apprentissage dans une optique de développement de compétences à la condition *a)* que les activités choisies ne se limitent pas à l'utilisation de compétences déjà maîtrisées, *b)* qu'en plus de permettre des échanges sociaux (par exemple, organisation d'événements plus ou moins parascolaires), les activités favorisent un développement cognitif associé aux compétences. 2) La mise en place d'équipes-cycle et du travail en équipe-cycle peut favoriser la mise en place de cycles d'apprentissage. Enfin, 3) l'adoption

d'une perspective socioconstructiviste peut favoriser la mise en place de cycles d'apprentissage, car cette perspective suppose que les élèves structurent leurs connaissances et leurs compétences en interaction avec les autres, ce qui concorde avec l'idée de souplesse et de continuité de la définition de cycle d'apprentissage.

4. Équipe-cycle

La démarche de coconstruction a mené à la défintion suivante d'« équipe-cycle » :

Définition 5.2 Une équipe-cycle est un regroupement de personnes œuvrant auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage qui assument des responsabilités collectives quant aux discussions et aux interventions à réaliser pour favoriser le développement de compétences chez ces élèves. L'équipe-cycle est aussi responsable de l'évaluation de l'atteinte des compétences par les élèves.

Pour être bien comprise, cette définition doit être complétée par des modes d'opérationnalisation. Cette opérationnalisation apparaît dans la définition de « travailler en équipe-cycle ».

Définition 5.3 Travailler en équipe-cycle, c'est 1) coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle ; 2) exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre et des actions à poser.

5. Au-delà de l'équipe-cycle, le développement professionnel

La réflexion qui a mené à cette définition et à ses conséquences a été alimentée par le travail d'Adajian (1995, cité dans Secada et Adajian, 1997) qui propose quatre caractéristiques propres aux communautés professionnelles d'enseignants et d'enseignantes. Nous avons adapté ces quatre caractéristiques en tenant compte de la conception du travail d'équipe (chapitre 3) et de la réalité du travail en équipe-cycle telle que perçue tout au long de cette recherche-formation-intervention.

1) *Adhérer au changement préconisé*. Il semble important que, pour l'équipe, le programme de formation soit au centre de ses préoccupations et que les fondements du programme puissent

jouer un rôle central pour le développement de l'élève. Les membres d'une équipe-cycle devraient donc viser l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Les actions de l'équipe devraient être entreprises dans la perspective d'une approche socioconstructiviste pour mieux intégrer les orientations du PFEQ.

2) *Coordonner les efforts pour favoriser le développement des compétences des élèves*. Cette caractéristique considère comme centrale l'apprentissage des élèves. Cela veut dire que les membres d'une équipe-cycle travaillent ensemble et relèguent au second plan leurs intérêts personnels pour favoriser le développement des compétences des élèves.
3) *Contrôler collectivement les décisions importantes qui affectent les orientations de l'équipe-cycle*. Pour exercer collectivement ce contrôle, les membres de l'équipe devraient se donner les moyens de discuter de ces orientations, accepter les confrontations d'idées pour se connaître, comprendre les autres et s'assurer de l'application des décisions prises collectivement.
4) *Réaliser un apprentissage professionnel en collaboration*. Ce type d'activité relève d'un processus d'interformation. La proximité avec laquelle les membres d'une équipe-cycle travaillent joue un rôle dans leurs apprentissages et dans l'amélioration de leurs pratiques. Plus la collaboration se fait en proximité et plus elle est intense, plus la communauté est forte ; cette proximité peut être également obtenue par un processus d'interobservation et même de coenseignement.

Adajian (1995, cité dans Secada et Adajian) a relevé une relation positive entre la formation de communautés professionnelles et le changement dans les pratiques. Cette constatation milite en faveur du travail en équipe-cycle pour actualiser le programme de formation.

Pour compléter ces définitions, on peut explorer la réalité des communautés d'apprentissage et de pratiques, mais en particulier le développement professionnel collaboratif. On peut donc alors penser à des processus d'interformation entre collègues, à des discussions pédagogiques qui vont au-delà de ce qui se passe directement en classe (échanges à partir de lectures pédagogiques, de l'actualité, du contenu d'une formation pédagogique, etc.).

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

Le chapitre suivant porte sur l'étude de l'adéquation entre les définitions construites collectivement et la pratique. Nous étudierons entre autres les avantages et les inconvénients de la pratique des équipes-cycle tels qu'ils sont perçus par les personnes ayant participé à ce projet de recherche-formation-intervention.

CHAPITRE

Particularités, avantages et inconvénients du travail en équipe-cycle

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les définitions de base élaborées collectivement en ce qui a trait au cycle d'apprentissage, à l'équipe-cycle et au travail en équipe-cycle. Cependant, pour contribuer à une théorie, il importe d'expliciter ces définitions ainsi que les particularités ou caractéristiques associées à des possibilités d'application dans une certaine réalité comme le travail en équipe-cycle. Dans l'analyse des échanges qui ont eu cours dans le projet relaté dans ce livre, nous avons réalisé un codage (organisation des données) qui a mené à construire des énoncés permettant à la fois 1) de donner prise à la réalité, 2) d'être productifs de sens pour les personnes intervenant à l'intérieur de cycles d'apprentissage, 3) de faire émerger des idées et des actions par les personnes concernées et 4) d'être féconds pour une utilisation dans une recherche ultérieure.

Dans cette optique, nous avons relevé cinq rubriques permettant de regrouper les énoncés construits à partir des données issues des échanges autant au plan régional que lors de rencontres dans les écoles. Chaque rubrique est présentée sous forme de questions ; on a ajouté entre parenthèses le numéro de la section où est traité cet aspect :

1. Est-il possible d'effectuer du travail en équipe-cycle ? Et si le travail en équipe-cycle est possible, existe-t-il présentement ? (section 1)
2. Y a-t-il des particularités qui distinguent le travail en équipe-cycle du travail d'équipe effectué par des enseignants et enseignantes ? (section 2)
3. Quels sont les avantages du travail en équipe-cycle ? (section 3)
4. Quels sont les inconvénients du travail en équipe-cycle ? (section 4)
5. Quelles sont les conditions facilitant le travail en équipe-cycle et quels sont les rôles des personnes du milieu pour l'implantation et la survie du travail en équipe-cycle ? (section 5)

Les réponses que nous donnerons à ces questions s'appuient sur deux bases : 1) le codage et les analyses réalisés à partir des différentes interventions décrites dans des chapitres précédents[1] ainsi que sur 2) le cadre théorique relatif au travail d'équipe proposé au chapitre 3.

1. Possibilité et existence du travail en équipe-cycle

Le travail d'équipe entre collègues a sans doute existé de tout temps dans le milieu scolaire québécois. Dès les années 1940 et 1950, les manuels étaient souvent écrits par une « équipe de profs », comme l'indiquait la page couverture. Depuis le début des cégeps, on a vu à l'œuvre des équipes de personnes se regrouper pour préparer un même cours. Dans plusieurs écoles primaires, des équipes informelles se sont créées pour produire du matériel, préparer des évaluations équivalentes, organiser des fêtes et des sorties… L'arrivée du Pro-

1. Les propos des personnes rencontrées apparaîtront en italique dans le texte.

gramme de formation de l'école québécoise (PFEQ) suscite une prise de conscience de la nécessité de se concerter entre collègues d'un même cycle. Comme des personnes l'ont signalé lors de certaines rencontres, le travail en équipe-cycle est maintenant *incontournable*. Durant les deux années de rencontres de notre projet, nous avons vu des équipes devenir conscientes de leur passage d'« équipes d'enseignantes »[2] à « équipes-cycle ». Nous pouvons donc confirmer que la création d'équipes-cycle est non seulement possible, mais qu'elle est une réalité dans le système scolaire québécois. Nous admettons que les équipes-cycle que nous avons rencontrées sont en devenir et qu'il n'existe probablement pas encore d'équipes-cycle « parfaites ». Il faut aussi reconnaître que le fait d'être partenaires dans une recherche-formation-intervention a permis à certaines écoles de prendre une longueur d'avance sur d'autres écoles, car elles ont eu à résoudre diverses problématiques pour s'adapter aux nouvelles exigences de la réforme.

Nous sommes cependant optimistes quant à la formation d'équipes-cycle dans l'ensemble des écoles. On pourrait nous faire remarquer que pour appuyer le développement d'équipes-cycle dans huit écoles, on a dû mettre en branle une lourde machine regroupant universitaires, directions d'écoles, personnel professionnel et enseignant. C'est une observation qu'on entend souvent lors de l'implantation d'innovations : « Vous aviez des moyens énormes ; vous avez pu libérer des gens, les réunir… » Nous ne nions pas ce fait, mais nous croyons qu'il est possible de favoriser la croissance d'équipes-cycle en misant sur un certain nombre d'actions qui sont à la portée des écoles et des commissions scolaires. Nous reviendrons sur ces actions dans la section 5 portant sur les conditions facilitant la mise en place d'équipes-cycle.

Énoncé 6.1

Le travail en équipe-cycle est possible et il en existe des exemples partiels présentement dans l'école primaire québécoise. De plus, ce changement, tout en étant souhaitable, est incontournable pour l'actualisation de cycles d'apprentissage.

2. Comme les personnes enseignantes rencontrées étaient toutes de sexe féminin, nous utiliserons le terme « enseignantes » pour désigner ces personnes. Les enseignantes auxquelles nous nous référons sont celles des équipes-cycle des écoles rencontrées par la chercheure.

2. Particularités du travail en équipe-cycle

Le travail d'équipe n'est pas une donnée nouvelle pour les enseignants et enseignantes. Nous présentons d'abord un survol du passage du travail d'équipe au travail en équipe-cycle tel qu'il a été vécu par les enseignantes qui ont participé à la recherche-formation-intervention. Les équipes de certaines écoles ont été rencontrées trois fois alors que dans d'autres écoles, il y a eu deux rencontres. Nous ne croyons pas qu'il y ait des différences assez marquées entre les données recueillies dans le premier groupe et celles recueillies dans le second groupe pour en faire une analyse séparée ; d'autres facteurs sont à considérer comme l'engagement de la direction de l'école ou des personnels participants, les habitudes d'équipe déjà ancrées dans certains milieux, etc.

2.1. Progression des équipes étudiées

L'historique de la participation des équipes des différentes écoles à la recherche-formation-intervention permet de comprendre les ressemblances et les différences entre le travail d'équipe et le travail en équipe-cycle. La progression vers le travail en équipe-cycle est examinée en quatre temps : la perception du travail en équipe-cycle avant le projet ou au tout début ; l'amorce du travail en équipe-cycle avant un réel engagement ; la perspective d'une évolution du travail en équipe-cycle et un retour sur l'évolution du travail en équipe-cycle dans les écoles participantes.

2.1.1. Perception du travail en équipe-cycle avant l'expérimentation

Les enseignantes rencontrées ont souligné dès le début l'importance du travail d'équipe entre collègues. On considère que les rencontres peuvent assez facilement s'organiser et que les sujets de discussion ne manquent pas. Pour elles, c'est un temps de partage des idées d'intervention, de discussions, d'échanges, de collaboration ; il donne l'occasion d'effectuer une planification commune, d'élaborer des projets, d'échanger du matériel et de préparer des évaluations ensemble. Ce travail fournit également un soutien moral, car *parfois, quand on est pris dans un problème, [il est difficile d'être] objectif, [alors l'avis d'enseignantes] qui ne sont pas « impliqués » émotionnellement peut*

aider beaucoup. Globalement, on définissait le travail d'équipe par la coopération, les échanges d'idées et d'opinions et par le fait d'avoir à *planifier ensemble.*

Les enseignantes ont précisé qu'elles avaient besoin de sentir que le travail d'équipe pouvait contribuer à alléger leurs tâches. Elles considéraient également que le travail d'équipe avec des collègues n'était pas seulement bénéfique pour elles, mais devait aussi l'être pour les élèves, car *[cela les aide à se sentir…] encadrés et en sécurité parce qu'ils savent qu'ils peuvent [avoir accès à] plusieurs personnes-ressources*. Signalons que certaines enseignantes semblent confondre la notion de travail d'équipe entre collègues avec celle du travail en équipe-cycle.

Selon une des équipes enseignantes, des possibilités étaient souvent offertes pour travailler ensemble. Par exemple, le fait de choisir le matériel scolaire en équipe constitue souvent un prétexte pour commencer à travailler en équipe. Ainsi, elles conviennent qu'une tâche commune est nécessaire pour inciter les membres à travailler en équipe. Dans ce même groupe, l'idée de se donner un projet de cycle est acceptée avec empressement, car elles y voient un avantage pour les élèves qui finissent par connaître *[toutes les enseignantes d'un cycle ainsi que leurs] attentes.*

2.1.2. Amorce du travail en équipe-cycle avant le réel engagement

Au fil des rencontres, on peut remarquer que, pour les enseignantes, le travail en équipe-cycle peut être un moyen propice pour mettre sur pied différentes activités de collaboration ou pour instaurer des discussions autour de différents thèmes comme :

- l'évaluation, les critères d'évaluation et les moyens d'observation en classe ;
- le programme de formation et les concepts liés à la réforme tels que la notion de compétence ;
- la continuité dans le cycle ;
- la recherche de moyens pour améliorer la qualité des « devoirs » des élèves ;
- un projet qui permettrait de préciser les compétences à développer chez les élèves pour une période donnée.

Dans cette amorce, on constate que les enseignantes ont le désir de s'organiser en équipe-cycle afin de développer des projets communs favorisant l'échange à l'intérieur du cycle. Une enseignante est d'avis que le travail en équipe-cycle peut être exploité de différentes façons ; par exemple, on suggère qu'il serait possible de *travailler les deux groupes-classe ensemble une période par jour*.

Comme idées de projet commun, il est proposé, entre autres, d'évaluer ensemble et de créer un portfolio de cycle pour travailler de façon plus concrète en cycle. Ce serait un moyen de prendre progressivement de l'expérience pour ce type de collaboration. Un autre groupe d'enseignantes s'est donné comme projet d'examiner les échelles des niveaux de compétences[3] et de mettre en commun les différentes interprétations qu'il est possible de dégager afin de préparer une démarche collective d'évaluation.

2.1.3. Perspective d'une évolution dans le travail en équipe-cycle

Dans trois écoles visitées, le travail en équipe-cycle n'avait presque pas été expérimenté avant le projet de recherche-formation-intervention ; il se résumait à des échanges sur ce que les enseignantes vivent dans leurs classes. Elles reconnaissaient ainsi qu'elles étaient des pionnières, au moins dans leur école. Dans ce cas, le projet devient source de stimulation.

Au cours des premières semaines, des enseignantes de plusieurs écoles ont mis de l'avant des rencontres en équipe-cycle et ont effectué certaines tâches en équipe. Toutefois, cette application du travail en équipe-cycle a paru plus difficile qu'il n'y semblait au départ. Une évolution mitigée est à noter dans leur fonctionnement en cycle. Les enseignantes de ces écoles ont bien entrepris un travail sur les grilles d'évaluation, sur le bulletin et sur le référentiel disciplinaire avec l'équipe-école. En revanche, il est difficile d'y percevoir un réel travail en équipe-cycle et les résultats ne sont pas très significatifs au départ. Il s'agit davantage d'une collaboration en sous-équipes de

3. « Les échelles des niveaux de compétence ne sont ni des grilles d'observation ou de correction, ni des instruments de mesure : elles doivent être considérées comme des références à exploiter au moment de l'interprétation des différentes observations et du jugement à porter au niveau du développement des compétences. » (MEQ, 2002b, p. 5).

travail prenant l'allure d'une distribution de tâches entre enseignantes pour ensuite partager et échanger en grand groupe. On mentionne à ce sujet le manque de temps qui les restreint à des échanges de matériel en équipe-classe et à des consultations informelles, plus ou moins structurées.

Les activités se réalisent ainsi de façon similaire d'une classe à l'autre tout en considérant que *l'idée principale est la même, mais [que] chacune a sa personnalité dans la façon de le faire en classe*. Toutefois, dans certaines écoles, il n'est pas question de faire en sorte que les élèves d'une classe côtoient ceux d'une autre classe. Chaque enseignante travaille avec ses propres élèves. Par contre, dans d'autres écoles, des enseignantes rapportent un jumelage entre des élèves du même cycle portant sur l'écriture d'un conte en mathématiques, d'autres parlent d'un projet en sciences et technologies effectué avec une collègue du même cycle ou la présentation en cycle des nouveaux bulletins auprès des parents. Dans chacune de ces situations, il semble que les expériences vécues aient été très positives et bénéfiques tant pour les enseignantes que pour les élèves.

Au fil des rencontres, le travail en équipe-cycle est perçu de façon de plus en plus positive. Les enseignantes notent d'ailleurs une progression de leur travail en équipe-cycle : *On sent l'évolution dans notre travail ; on a confiance et on voit la continuité de notre travail.* Il semble que ce fonctionnement soit stimulant et facilite leur travail. L'activité de décloisonnement réalisée par un groupe d'enseignantes les aurait amenées à travailler beaucoup plus en cycle. Les enseignantes ont discuté dans le but de préparer des activités de cycle et non pas seulement pour partager du matériel ; elles affirment avoir développé une certaine complicité et se considèrent entre elles comme des personnes-ressources.

Pour les enseignantes d'une autre école, bien que le partage en équipe-cycle ait été peu pratiqué jusqu'à maintenant, une certaine entraide pédagogique et morale est présente entre les enseignantes du même cycle et de cycles différents. Le groupe d'enseignantes éprouve de la facilité à échanger de façon spontanée et quotidienne puisqu'elles font des partages *sans s'en rendre compte.* Au fil des rencontres, le travail en équipe-cycle prend forme dans les multiples expériences de décloisonnement des enseignantes. Il est également question d'un partage d'outils d'évaluation tels que des grilles d'observation et d'autoévaluation.

2.1.4. Retour sur le cheminement du travail en équipe-cycle

La plupart des enseignantes se disent très satisfaites du cheminement de leur travail en équipe-cycle. Les plus belles expériences relatées sont le choix d'un matériel commun pour le cycle, le décloisonnement et l'élaboration d'un portfolio de cycle. Même si certains groupes d'enseignantes avaient établi une collaboration par le passé, il semble que celle-ci soit maintenant plus structurée : *il y a un objectif derrière les rencontres de cycle*.

Ainsi, des enseignantes ont pris conscience que le travail en équipe-cycle va plus loin que ce qu'elles envisageaient au départ. Pour elles, le travail en équipe-cycle ne se limite plus à un partage de matériel, mais consiste également à prendre le temps de planifier ensemble des activités ou des projets : *[avant…] on s'échangeait des examens, on se rencontrait de temps en temps pour voir ce qu'on allait faire et on pensait que c'était du travail en équipe-cycle, [mais…] cela va plus loin.* Elles affirment également que ce projet leur a permis *d'aller plus loin dans leur classe* et de se retrouver dans un contexte favorable à la discussion. Les enseignantes soulignent à nouveau l'échange d'idées, de forces et de motivations que suscite le travail en équipe-cycle. Selon elles, *ce sont des idées nouvelles à deux. […] Les forces de chacune viennent aider l'autre. Il y a aussi le fait que c'est motivant à deux.* De plus, il semble que les activités de décloisonnement aient permis de resserrer certains liens à l'intérieur de l'équipe-cycle.

Les enseignantes démontrent une attitude d'ouverture à l'égard de la continuité du travail en équipe-cycle. Une enseignante confirme d'ailleurs qu'elle a l'intention d'étendre sa collaboration jusqu'au préscolaire ; elle souligne qu'elle est *ouverte, [qu'elle…] y a pris goût, y a vu les avantages ; [elle] trouve cela intéressant et a le goût de continuer.* Le travail intercycle semble donc un mode d'échange envisageable par les enseignantes.

Par ailleurs, bien que les rencontres de cycle semblent avoir été constructives, certaines enseignantes se disent déçues qu'il n'y ait pas eu davantage d'actions mises de l'avant ; une d'entre elles constate qu'elles ne se sont pas réunies autant qu'elle l'aurait voulu. Néanmoins, on relève chez l'ensemble du corps enseignant un enthousiasme et une volonté de poursuivre ce qui a été commencé, même si ces enseignantes sont conscientes que la suite sera plus difficile à réaliser sans le projet de recherche-formation-intervention. Des efforts sont donc à fournir afin de fixer des dates de rencontre qui seront

inscrites au calendrier. Cela démontre que les enseignantes ont pris conscience de la nécessité de prévoir du temps pour se réunir, pour échanger. De plus, les enseignantes considèrent que l'organisation physique des classes pourrait être modifiée afin de s'assurer que les membres de l'équipe-cycle puissent se consulter en tout temps.

Toutefois, les enseignantes d'une des écoles admettent qu'elles ont plus ou moins expérimenté le travail en équipe-cycle au cours du projet ; elles *ne peuvent pas dire qu'[elles se sont] lancées à pleine tête dans le travail en équipe-cycle*. Ainsi, bien qu'elles en aient une meilleure compréhension, elles considèrent ne pas avoir suffisamment exploité le travail en cycle et semblent donc insatisfaites du faible niveau d'évolution de leur équipe de travail. Pour la suite, une enseignante propose de réserver un moment dans l'horaire, soit une fois par semaine ou aux deux semaines où toute l'équipe-cycle serait réunie.

Des directions d'écoles démontrent leur appui pour faire progresser le travail en équipe-cycle, appui que les enseignantes trouvent très motivant. L'une des directions d'école se montre favorable à l'idée d'organiser davantage de rencontres de cycle étant donné les bienfaits que cela apporte ; elle *pense que les […] échanges au [plan] de la pédagogie doivent se faire en équipe-cycle. C'est dans ces moments-là qu'on trouve des moyens pour aider les élèves.*

Cette situation permet de comprendre les différences entre le travail d'équipe et le travail en équipe-cycle. On peut aussi mieux comprendre les difficultés et les satisfactions qui apparaissent lors du passage de l'un à l'autre.

Deux positions concernant le travail en équipe-cycle apparaissent aussitôt qu'on en discute. Pour les unes, qui sont minoritaires, le travail en équipe-cycle est la continuation du travail d'équipe qui existait déjà dans certains milieux ; le passage de l'un à l'autre se fait par l'ajout de quantité (plus de réunions, plus d'objets qui relèvent de l'équipe, etc.). Pour d'autres, il y a une distinction de qualité entre les deux types de travail d'équipe. La définition que nous avons donnée du travail en équipe-cycle entraîne que la seconde position est plus proche des exigences de la réforme.

Une des premières distinctions entre travail en équipe-cycle et d'autres types de travail d'équipe dans l'enseignement a été présentée dans les paragraphes précédents : une nécessité imposée par l'existence même de cycles d'apprentissage. Dans les paragraphes

suivants, nous regrouperons dans un certain nombre de catégories les particularités du travail en équipe-cycle qui ont été dégagées de notre analyse des données.

Énoncé 6.2

Le travail en équipe-cycle comporte des particularités qui le distinguent du travail d'équipe entre collègues qui existait précédemment et qui se poursuit.

2.2. Travail de gestion, organisation

La structure biannuelle du programme scolaire québécois (ou pluriannuelle des programmes belges francophones et genevois) donne déjà une particularité à l'équipe-cycle : son objet de travail est une cohorte de cycle. De plus, notons que l'équipe-cycle devrait regrouper les spécialistes, orthopédagogues et, éventuellement, des personnes représentant la direction de l'école et, à l'occasion, un conseiller ou une conseillère pédagogique. L'équipe-cycle doit donc être mieux structurée qu'une équipe regroupant des personnes œuvrant généralement sur une base volontaire à la réalisation de tâches ou de projets ponctuels. Le travail en équipe-cycle exige une concertation fréquente et régulière. L'apparition même du mot *concertation* est important dans ce contexte : chaque membre se doit d'écouter les opinions soumises par chacun des autres et d'en discuter. Nous croyons, comme les personnes consultées l'ont souligné, que l'équipe-cycle doit être sous la coresponsabilité de ses membres. Le fait que ce sont les membres qui déterminent la direction commune de l'équipe ne veut pas dire qu'il y ait consensus sur tous les sujets.

Énoncé 6.3

Le travail en équipe-cycle suppose une structuration. On attend de ses membres la coresponsabilité et une concertation assez forte.

2.3. Responsabilité pédagogique collective

La coresponsabilité liée au travail en équipe-cycle ne se limite pas à la partie organisationnelle ; elle puise sa force et sa légitimation dans la vie pédagogique de l'équipe. C'est l'équipe qui est responsable du suivi des élèves et de l'évaluation. C'est l'équipe qui est aussi responsable d'établir les modes de suivi et d'évaluation en s'appropriant la

visée de développement des compétences chez les élèves et en intégrant les orientations de l'école en matière de développement de compétences et d'évaluation. Puisque le travail en équipe-cycle est axé sur le long terme, on doit s'attendre à une cohérence dans les pratiques à moyen et à long terme, même si certains membres de l'équipe doivent changer. La participation à une équipe-cycle exige aussi la maîtrise de tous les aspects des deux années du cycle, comme la connaissance des compétences transversales et disciplinaires exigées des élèves ainsi que du matériel utilisé. Comme nous l'a fait remarquer une enseignante, il semble difficile de s'adapter au contenu disciplinaire de l'année précédente tout en organisant son enseignement.

Énoncé 6.4

L'équipe-cycle est responsable de la pédagogie pour le cycle qui relève d'elle et cette responsabilité porte sur un terme d'au moins deux ans.

2.4 Interdépendance pédagogique

Les personnes qui font partie d'une équipe-cycle peuvent être appelées à intervenir dans différents contextes. Par exemple, ce matin, Aline peut avoir à donner une leçon de géométrie à une partie des élèves appartenant au cycle pendant que Bruno fait du français avec un autre groupe. Il se peut que, dans l'après-midi, Bruno emmène au musée des élèves, une partie de ceux qui ont travaillé avec lui ce matin et une partie de ceux qui étaient avec Aline, pendant que sa collègue va observer les arbres dans un parc avec le reste des élèves. Dans de telles circonstances, il n'est pas essentiel qu'Aline et Bruno aient exactement les mêmes approches et comportements pédagogiques, mais il faudra qu'ils s'entendent sur une philosophie de base gouvernant leurs actions. Comme l'a signalé une participante, les membres de l'équipe doivent se faire confiance. Précisons que cette confiance mutuelle ne signifie pas qu'Aline a des manièeres de procéder identiques à celles de Bruno. Ce qui importe, c'est qu'Aline sait que les élèves développent les mêmes compétences qu'ils soient avec elle ou avec Bruno. On pourrait donc dire qu'Aline et Bruno sont interchangeables, sans toutefois être des jumeaux ; l'un comme l'autre va faire le travail qui est nécessaire, sans le faire de la même façon.

L'interdépendance se vérifie aussi lorsque certaines actions, qu'il s'agisse du développement de matériel, de l'intervention auprès des élèves sur des points particuliers, de la préparation d'activités,

l'évaluation de travaux ou de l'accompagnement d'élèves au théâtre, sont réparties entre les membres de l'équipe. Au début, les membres de l'équipe choisiront les activités à l'égard desquelles ils ont développé certaines aptitudes. Par la suite, il est conseillé de montrer aux autres membres comment faire pour mener à bien telle ou telle activité. Ainsi, l'interformation des membres de l'équipe pourra favoriser l'émergence d'une « communauté d'apprentissage » dans le sens de Dillenbourg, Poirier et Carles (2003).

Il a été proposé d'inclure dans l'idée d'équipe-cycle le concept d'« intervalidation », puisque les membres de l'équipe peuvent se servir de l'équipe comme miroir et lieu de critique de leur pratique. Les membres de l'équipe valident ainsi les idées, attitudes et actions de chacun et de chacune.

Énoncé 6.5

Les membres de l'équipe dépendent les uns des autres au point de vue pédagogique puisque l'action pédagogique de l'un influe sur l'action de l'autre. L'équipe est là pour aider ses membres à améliorer et à valider les pratiques (interdépendance).

2.5. Interdépendance émotionnelle

Les caractéristiques attribuées à l'équipe-cycle imposent à ses membres un investissement émotif à l'égard de la tâche, des collègues et de l'équipe. À vrai dire, en ce qui concerne l'engagement émotif individuel des enseignants et enseignantes dans l'accomplissement de leur tâche, il n'y a rien de nouveau. Ce qu'il y a de particulier dans le travail en équipe-cycle, c'est l'ouverture aux autres qui n'est plus ponctuelle comme dans le travail d'équipe habituel. On note aussi que le travail en équipe-cycle entraîne des remises en question de sa pratique, de ses façons de faire et même de soi-même au plan professionnel. L'interdépendance pédagogique dont nous avons fait état dans la section précédente s'étend à une interdépendance émotionnelle. Par exemple, cela nécessite un niveau élevé de confiance dans les autres pour accepter qu'une autre personne vienne observer le travail qu'on fait dans sa classe ou pour partager l'évaluation de ses élèves avec une ou plusieurs autres personnes. Inévitablement, le travail en équipe-cycle finit par mettre au jour des incohérences dans sa pratique pédagogique que l'on aurait préféré garder secrètes. Quelques personnes ont souligné qu'il fallait avoir confiance en soi

pour s'ouvrir à une équipe et exposer ainsi sa façon de faire ou d'être. L'équipe-cycle n'est évidemment pas un groupe de thérapie, mais il peut arriver que certains échanges perturbent une ou plusieurs personnes. Rappelons la citation de Leclerc (1999) qui relève que le groupe est un « lieu de turbulence » et « qu'il faut remplacer l'illusion du groupe-refuge par la détermination à faire entendre sa voix, même divergente, et à s'expliquer devant les autres » (p. 154). Le groupe devra gérer « la turbulence » à la fois pour la rendre créatrice et l'empêcher de réduire au silence un ou plusieurs de ses membres.

Énoncé 6.6

La participation à l'équipe-cycle exige une énergie émotive. L'équipe-cycle crée et gère une interdépendance émotive entre ses membres en tentant de l'utiliser dans une perspective de créativité.

3. Avantages du travail en équipe-cycle

Les personnes qui ont participé au projet de recherche-formation-intervention ont relevé plusieurs avantages ou bénéfices à faire partie d'équipes-cycle. Signalons qu'il est peu probable que nous puissions les énumérer tous, étant donné que le travail en équipe-cycle n'en est qu'à ses débuts. Pour la même raison, certains des avantages perçus par les participants et participantes sont peut-être des désirs plutôt que des réalités quoique la plupart des témoignages présentés ici émanent de personnes membres d'une équipe-cycle ou en contact avec une telle équipe en tant que personne animatrice au moment de la réalisation du projet. Il est possible d'établir un lien entre plusieurs des avantages dégagés et des éléments apparaissant dans Leclerc (1999) dont il a été question précédemment au chapitre 2, ce qui nous permet d'accorder un niveau assez élevé de confiance à nos conclusions.

Nous relevons trois domaines où ces avantages apparaissent : le domaine privé de l'enseignant ou de l'enseignante, le domaine du fonctionnement du cycle et le domaine des élèves. Nous traiterons des deux premiers ensemble, puisqu'il est difficile de séparer ces deux domaines. Après avoir traité des avantages pour les élèves, nous terminerons cette section par un avantage qui concerne autant les élèves que le personnel, soit la plus grande facilité d'apporter des innovations lorsqu'une équipe-cycle fonctionne.

3.1. Connaissances

La participation à une équipe-cycle permet à ses membres d'enrichir leurs connaissances. L'une des participantes note que *dans une équipe-cycle, il y a différents niveaux de connaissances que ce soient des approches pédagogiques, […] de connaissance du curriculum ou […] de connaissance de ce qui est à enseigner*. Les membres communiquent les uns aux autres les éléments d'information permettant à chacun et à chacune d'atteindre un niveau de fonctionnement du groupe satisfaisant pour certaines actions à un moment donné. Une autre ajoute que *cela vient nous supporter dans nos apprentissages et nous confronter aussi au plan de ce qu'on sait et des compétences qu'on est en train de développer.* L'apprentissage que font les enseignantes se fait le plus souvent *en échangeant. Il y a des choses auxquelles [on ne pense pas nécessairement seule].*

Énoncé 6.7

Le travail en équipe-cycle permet aux membres d'enrichir leurs connaissances et leurs compétences. Cet enrichissement s'effectue par voie d'échanges informels et formels.

3.2. Prise en charge collective du travail

Les échanges en équipe-cycle portent sur différents sujets comme la mise en commun de connaissances et la compréhension des compétences et des échanges portant sur le partage de matériel pédagogique, d'idées et d'expériences. Le type de relation entre les membres, qui consiste principalement à échanger, a vite fait de se révéler insatisfaisant pour la plupart ; on désire plutôt en arriver à une prise en charge collective du travail. La première prise en charge que l'on perçoit est celle de tout le groupe d'élèves du même cycle, peu importe dans quelle année ils sont, ce qui amène les membres de l'équipe à *avoir une préoccupation de cycle et non plus seulement de niveau* ; une personne relève qu'il y a *interaction avec tous les enfants et pas seulement avec ceux de notre classe*. Remarquons que cette prise en charge collective est une forme de décloisonnement à approfondir.

Le portrait suivant illustre bien comment des participantes d'une équipe-cycle ont vécu ce mode de fonctionnement. Pour elles, *ce n'était pas divisé, première et deuxième année ; c'était vraiment toujours en équipe-cycle. C'était intéressant parce qu'on sait que [les enseignantes de]*

deuxième année savent ce qu'on fait en première année. Les enseignantes ont donc créé une continuité à l'intérieur du cycle ; *il y a un prolongement, car ce qu'on a commencé et initié, [sera] continué.*

La prise en charge collective du travail exige que l'évaluation des élèves soit assumée par l'équipe. Nous avons rencontré certaines réticences : par exemple, comment peut-on évaluer un élève qu'on ne connaît pas ou qu'on connaît peu ? Une enseignante rétorque que le fait d'évaluer en équipe va permettre *d'avoir un consensus en équipe-cycle et d'être capables de donner un portrait réel de l'élève*. Une autre ajoute que *faire le bilan ensemble […], c'est une sécurité*. Nous reviendrons sur cet aspect lorsque nous analyserons les bénéfices du travail en équipe-cycle pour les élèves.

Un autre aspect positif du travail en équipe-cycle consiste à permettre d'être *efficace, [et de sauver] du temps* même si *cela va demander du temps [pour] se rencontrer*. Même si l'économie de temps peut ne pas apparaître au début du travail en équipe, on se rend très vite compte que le temps passé à ce travail devient plus satisfaisant au plan professionnel ; c'est un temps qui est mieux investi, donc utilisé d'une façon plus efficace.

La prise en charge collective contribue à mieux *se connaître [entre collègues et de faire en sorte…] que les gens de l'équipe soient présents [comme soutien et entraide].* Une enseignante ajoute que c'est *plus que* la création de liens, *[cela] a permis un partage d'expertise entre la première et la deuxième année.* Et poursuit : *Je ne suis plus inquiète maintenant. Je sais que les élèves de première année ont les bases auxquelles je m'attends.* Une autre soutient que le travail en équipe-cycle donne *finalement une cible, quelque chose à atteindre ensemble*. Une enseignante va même jusqu'à affirmer que le travail en équipe-cycle laisse *de la place pour le plaisir*.

Énoncé 6.8

Le travail en équipe-cycle suppose la prise en charge du travail par toute l'équipe. Le travail en équipe-cycle devrait être plus productif que le travail global accompli par tous les membres qui y consacreraient le même nombre d'heures.

3.3. Apport des autres

Certaines personnes ont proposé d'inclure dans l'idée du travail en équipe-cycle le concept d'intervalidation, car le travail en équipe donne *l'impression d'être correctes* ; les difficultés à surmonter sont celles *que beaucoup d'autres ont*. L'équipe peut servir de lieu de réflexion sur les pratiques. Les idées, attitudes et actions de chacun et chacune sont validées par les réactions des autres membres : *cela donne une autre perception aussi, une autre vision [et permet…] d'avoir des rétroactions des collègues*. Ce regard que l'autre porte sur soi peut être perçu comme un jugement extérieur, mais le fait que le regard soit réciproque accroît la confiance entre les personnes. Le regard de l'autre *permet d'avoir des idées et des façons de faire différentes.* À un premier niveau, ce regard permet de changer ses actions et, au second niveau, il permet d'analyser sa propre pratique et celle des autres : on apprend mieux ou autrement à regarder et à se regarder dans l'action.

En outre, on apprend à mieux connaître ce qui est fait par les autres membres de l'équipe. Cette connaissance a un effet d'entraînement, car *les résultats [qu'on voit] chez [l'autre] pousse à le faire. Tandis que […] toute seule, […] je n'aurais pas essayé.* De plus, ce qu'on fait est partagé par l'équipe, car *c'est sécurisant de ne pas être seule à partir un projet, une activité et à bâtir des outils.* Une enseignante note que *si on veut, on finit par trouver des choses [seule] sauf que c'est très exigeant personnellement*. L'appui de l'équipe permet d'atténuer les moments d'épuisement intellectuel, comme en témoigne ce commentaire d'une autre enseignante *: si j'étais seule, je me sentirais parfois dépassée tandis que lorsqu'on est deux, [cela aide à] s'ajuster.*

Cet appui qu'on trouve chez les autres membres influe évidemment sur la motivation. Un premier effet est lié à la nouveauté : on est plus disposé à *essayer de nouvelles choses*, car *dans la petite routine, il n'y a rien qui change.* Mais ce n'est pas uniquement la nouveauté qui est source de motivation, l'équipe l'est aussi ; *c'est motivant à deux.* Dans un autre ordre d'idées, on mentionne que *parfois, on a tendance à avoir plein de bonnes idées, mais finalement on en laisse tomber plusieurs. [Cela prend] quelqu'un [pour] nous motiver.* On trouve que *de voir les possibilités [collectivement…] et de les vivre en partage, c'est ce qui incite à le faire* ou encore, *la richesse de tout ce que les autres peuvent apporter et de ce qu'on peut apporter aux autres* est perçu comme un avantage.

Énoncé 6.9

Le travail en équipe-cycle brise la solitude des individus. Le regard de l'équipe permet à chacun et à chacune de mieux analyser ses actions. L'équipe encourage les personnes à innover et à introduire de nouveaux outils pédagogiques. L'équipe augmente la motivation de ses membres à créer et à agir.

3.4. Changement de personnel

Les structures de gestion du personnel scolaire font en sorte que les personnels scolaires engagés dans différents cycles et d'une même école sont appelés à changer d'année en année et même en cours d'année si l'on tient compte des congés de maladie à long terme et de d'autres circonstances. Comme le souligne une enseignante, *il y a toujours eu de nouvelles personnes, ça change tout le temps*. Toutefois, ce changement de personnel est perçu par certains comme ayant des effets positifs, car *c'est toujours un souffle nouveau, c'est rafraîchissant*. En effet, les nouvelles personnes apportent des points de vue et des modes de fonctionnement qui ont été développés dans d'autres équipes-cycle ou offrent un renfort théorique s'il s'agit d'enseignantes fraîchement diplômées. Nous avons peu de données pour nous permettre d'affirmer que le changement de personnel a des effets globalement positifs ou négatifs. Comme nous pensons qu'un déséquilibre bien géré peut être créateur, nous croyons que l'arrivée de nouvelles personnes peut constituer un moment privilégié dans la vie d'une équipe-cycle pour revoir et consolider ou aménager ses acquis. Une étude plus approfondie du phénomène serait cependant nécessaire pour confirmer cette hypothèse.

Énoncé 6.10

Le changement de personnel dans une équipe-cycle ne signifie pas nécessairement un recul. Il oblige les personnes à procéder à des adaptations, ce qui peut être l'occasion pour l'équipe-cycle de repenser sa façon de fonctionner, d'intégrer de nouvelles idées et de cheminer vers l'innovation.

3.5. Avantages du travail en équipe-cycle pour les élèves

Les élèves aussi devraient bénéficier du travail en équipe-cycle du personnel enseignant. Certains des avantages proposés lors des différentes entrevues ne relevaient pas directement du travail en équipe-cycle, par exemple l'étalement du développement de compétences sur

deux années ou la disparition en partie, sinon totale, du redoublement. Comme nous ne prétendions pas faire une étude sur les cycles, les idées exprimées sur ces sujets sont peu élaborées et ne nous permettent pas d'en discuter en profondeur.

Le principal sujet qui a été soulevé concernant les élèves est le rapport de l'équipe à l'évaluation des compétences des élèves. Les personnes participantes sont généralement d'accord pour dire que l'évaluation effectuée en équipe-cycle a une plus grande valeur que celle réalisée par une seule personne. L'évaluation comporte deux phases : la construction des outils et l'examen des productions des élèves. La première suppose des façons d'évaluer semblables pour les élèves d'un même niveau et cohérentes pour un même cycle. Une telle pratique *évite des problèmes qu'on pourrait avoir si on ne travaillait pas ensemble*. Comme les personnes *ne travaille[nt pas toujours] de la même façon*, on doit *s'ajuster* pour bâtir le devis d'évaluation. Une telle approche permet à l'élève de se sentir *moins perdu*. L'autre aspect de l'évaluation auquel mène le premier aspect est l'examen des productions des élèves. La pratique de l'évaluation à plusieurs est plus difficile, mais une enseignante affirme que cela permet *de donner un portrait réel de l'élève.* Comme l'évaluation des élèves peut être discutée par l'ensemble des enseignants et enseignantes d'un même cycle, une enseignante soutient que le travail continu en équipe-cycle permet d'avoir une meilleure connaissance des élèves : le fait de *se parler des élèves, vient faciliter le bilan parce que je les [les élèves] ai vus, je les ai eus [les élèves].* Pour certaines, c'est même un soulagement que de faire de la coévaluation ; cela brise la solitude face à *toute cette panoplie d'observations, de décisions à prendre ; […] faire le bilan ensemble, […] c'est une sécurité.*

De façon plus générale, les élèves sentent aussi le partage de l'encadrement dans la vie quotidienne *: le travail en équipe n'est pas seulement bénéfique pour les enseignantes, [il] l'est aussi pour les enfants […] car ils se sentent encadrés et en sécurité parce qu'ils savent qu'ils peuvent aller voir plusieurs personnes-ressources.* Les élèves perçoivent *ce sentiment de solidarité que l'on peut avoir entre nous autres puis l'enthousiasme qu'on peut avoir de communiquer et d'être bien ensemble.*

Énoncé 6.11

Le processus d'élaboration des outils d'évaluation ainsi que l'évaluation des productions des élèves en équipe-cycle assurent une évaluation plus équitable des élèves. De plus, comme ce processus favorise la discussion entre les membres de l'équipe-cycle, il leur permet de s'interformer, d'apprendre des autres et d'améliorer leur capacité de porter des jugements sur les élèves, autant lors des évaluations qu'à toute autre occasion.

3.6. Innovation pédagogique

Une situation nouvelle peut se révéler un puissant incitatif pour innover. En effet, un être humain placé dans un nouvel environnement trouvera rapidement des moyens de s'y adapter. Il arrive parfois que des adaptations se réalisent sur un mode passif ; ainsi, une personne peut adopter la politique de l'autruche et espérer que la nouveauté disparaisse ou encore, elle peut laisser aux autres le soin de créer les mécanismes d'adaptation pour ensuite adopter ceux qui lui semblent les moins déstabilisants, ce qu'on peut illustrer par l'expression « se laisser porter par la vague ». Comme les personnes participantes adhéraient librement au projet, nous n'avons pu observer de telles réactions, ce qui ne veut pas dire qu'on ne les retrouve pas du tout dans le réseau scolaire.

Même s'il est dit que *l'organisation par cycle permet de construire des dispositifs d'enseignement audacieux et diversifiés par rapport au regroupement d'élèves*, nous ne croyons pas que c'est *l'organisation par cycle* qui en est responsable, mais bien le fait qu'une équipe-cycle a décidé de relever de tels défis. L'organisation par cycle n'a que fourni la structure pour favoriser du travail en équipe formée d'enseignants de classes différentes. Comme *la pédagogie est orientée vers le développement de compétences de haut niveau qui ne se construisent pas en une année,* le travail en équipe-cycle permet un saut qualitatif dans le développement des compétences. Par exemple, l'élève peut avoir à développer ses compétences argumentatives en défendant, à l'aide de plus d'un type d'argumentation, ses choix dans l'élaboration d'un portfolio puisque la grille d'observation et d'évaluation du portfolio sera élaborée par une équipe, plutôt que par une personne, et comportera donc plusieurs facettes. Il en est de même des justifications pour la résolution d'un problème de mathématiques qui obligeront l'élève à transcender la discipline et à utiliser des compétences transversales.

Énoncé 6.12

Le travail en équipe-cycle peut encourager la réalisation de projets audacieux contrairement au travail individuel d'enseignement. Ces innovations peuvent mener entre autres à un meilleur développement des compétences disciplinaires et transversales chez les élèves.

4. Inconvénients et difficultés du travail en équipe-cycle

Comme on peut s'y attendre, le travail en équipe-cycle n'a pas que des avantages. Nous rapportons ici quelques-unes des difficultés éprouvées par certaines personnes participantes ou certains aspects qui leur ont semblé impossible à réaliser. Le premier inconvénient relevé, comme dans tout autre travail d'équipe, concerne le facteur temps : les réunions prennent un temps dont on pourrait faire meilleur usage en menant des actions « plus productives », il est difficile d'accorder les horaires de chacun et chacune pour fixer des réunions, les membres de l'équipe *ne veulent pas nécessairement investir du temps en dehors des classes.* On relève ensuite le problème de l'énergie que demande une organisation du travail centrée sur l'équipe-cycle, ce qui n'est pas sans lien avec le problème de temps.

Sans être un inconvénient, l'adaptation à l'équipe est tout de même perçue par plusieurs comme une difficulté de taille, voire impossible à surmonter. Une des questions qui se posent est de savoir si l'on peut obliger une personne rétive à travailler en équipe. Une enseignante va jusqu'à affirmer qu'on *ne peut pas obliger quelqu'un qui ne veut pas travailler en équipe. […] de toute façon, le climat ne serait pas sain. Ce ne serait profitable pour personne.* Une difficulté du même ordre concerne la formation de petits groupes de personnes qui s'isolent des autres. Ces clans représentent une entrave au bon fonctionnement du travail d'équipe, car *il suffit qu'il y ait deux ou trois personnes qui ne soient pas prêtes à s'investir autant* que les autres pour nuire au travail d'une équipe. Dans un travail d'équipe, il faut accepter de se faire remettre en question, et ce, sans se sentir déstabilisé : *quand on travaille en équipe, c'est qu'on admet aussi qu'on a des faiblesses. De se faire remettre en question sur ce qu'on propose, pour certaines personnes cela peut être difficile.* Certains et certaines craignent aussi d'être « engloutis » par le groupe ; ils ont *peur d'être exploités ou de perdre [leur] autonomie dans un travail en équipe-cycle*. Une enseignante exprime le même type de

craintes en d'autres mots ; pour elle, l'équipe peut *freiner l'élan d'une personne [et] le goût d'aller plus loin […si] les autres ne voient pas ça de la même façon et disent qu'ils n'embarquent pas.* Cela peut inciter à abandonner ce qu'on voulait faire.

On a aussi fait remarquer qu'o*n n'est pas formé pour [le travail d'équipe]. On suit des formations pour voir comment on peut faire travailler nos élèves en équipe, mais nous, en tant qu'adultes, souvent nos expériences de travail d'équipe [remontent à] l'université.* Une difficulté qui a aussi été soulevée est le fait d'aller trop vite dans l'intégration des résultats du travail d'équipe dans la classe ; l'équipe devrait prendre du temps pour discuter, préciser ses visées et organiser des actions et le retour sur ses expériences.

Énoncé 6.13

Les principales difficultés liées au travail en équipe-cycle concernent le temps requis pour faire fonctionner l'équipe ainsi que l'intégration de personnes que le travail d'équipe rebute. Ces difficultés peuvent être reliées au fait que les personnels scolaires ne se sentent pas assez formés pour travailler en équipe de façon efficace. De plus, certaines actions peuvent être introduites trop rapidement sans que l'équipe-cycle ait eut le temps de les choisir, de les comprendre et de discuter des résultats d'expérience antérieures.

5. Facilitation du fonctionnement d'une équipe-cycle

Plusieurs actions favorisent l'implantation et le maintien d'une équipe-cycle. Nous présentons celles qui émanent des entrevues et des différentes réunions organisées durant notre projet. Même s'il nous apparaît illusoire pour une équipe-cycle d'atteindre un consensus viable et d'avoir une interprétation unanime des objectifs à atteindre, il reste qu'il est nécessaire pour une équipe-cycle d'avoir des raisons de se former et de continuer à exister.

5.1. Motivation

Comme la formation d'équipes-cycle est considérée comme favorisant grandement l'actualisation de cycles d'apprentissage, on peut penser que la motivation des membres d'une équipe formée par obligation n'est pas toujours des plus solides. Les enseignants et

enseignantes d'un même cycle doivent posséder des motifs intrinsèques pour œuvrer au sein d'une équipe-cycle. Les personnes rencontrées ont fourni quelques motivations qui rendent possible le travail en équipe-cycle. Comme dans toute entreprise humaine, *si on n'a pas de plaisir à travailler ensemble, ça ne fonctionne pas.* Au plaisir doivent être associés des effets du travail d'équipe sur la tâche d'enseignement, car *l'objectif, ce n'est pas d'être plus lourd, [mais] que ce soit moins lourd. C'est pour alléger…* Cependant, l'allègement ne veut pas nécessairement dire que l'on « prend moins de temps » pour accomplir une tâche. Ainsi, dans les premiers temps, il serait illusoire de penser que le nombre d'heures de préparation de classe, par exemple, va diminuer ; au contraire, il pourra augmenter, car *il est vrai que ça demande du temps*, mais une fois un projet commencé, les avantages sont nombreux, notamment en ce qui a trait à la motivation des élèves. La tâche devient moins lourde, parce que partagée, mais aussi parce que le travail en équipe-cycle a une influence positive sur le travail de la personne. Il restera probablement toujours des personnes qui participeront aux équipes-cycle par obligation, mais nous croyons qu'il est primordial que la majorité des personnes participant à une telle équipe le fasse pour « améliorer leur sort », c'est-à-dire accroître (ou parfois même retrouver) le plaisir d'enseigner, ainsi que pour sentir que le travail accompli est plus productif parce qu'on le fait en équipe.

Énoncé 6.14

La principale motivation de la participation d'une personne à une équipe-cycle devrait être le plaisir et la conviction qu'elle aura des effets bénéfiques sur son enseignement, sa relation à l'enseignement, mais aussi sur les élèves.

5.2. Points de départ pour une équipe-cycle

Dans une perspective socioconstructiviste, pour créer une équipe-cycle, toutes les personnes concernées doivent participer à ce processus. Comme amorce, on devrait proposer des thèmes de discussion ou des idées de projets rassembleurs, qui promettent de mener à des actions dont on pourra vérifier certains résultats. Comme nous l'a dit une enseignante, *il faut vraiment partir d'un prétexte, mais d'un prétexte obligatoire.* Par exemple, *l'évaluation, le choix d'un matériel […] C'est là qu'[on] peut commencer puis après poursuivre.* Les enseignants et enseignantes d'un même cycle peuvent aussi se réunir pour établir la pré-

sentation du bulletin, comme les deux enseignantes qui ont rencontré les parents ensemble. Deux autres enseignantes ont décidé de commencer à travailler ensemble lorsqu'elles *[voulaient réaliser] un projet [et…] seules, elles ne voyaient pas [comment y arriver].* Dans une autre école, une étude des compétences transversales par tous les intervenants et intervenantes de l'école a mené à la création d'équipes qui étudiaient comment développer les compétences dans chaque cycle. Une fois l'équipe-cycle constituée autour d'un thème, il devient important de poursuivre sur cette lancée, soit en alimentant l'équipe dans le contenu des discussions ou pour la réalisation de projets communs.

Énoncé 6.15

L'élément déclencheur de la constitution d'une équipe-cycle sera de préférence une problématique qui touche directement les enseignantes et enseignants et qui promet de conduire rapidement à la réalisation d'une action dont le résultat sera soumis pour analyse à l'équipe-cycle.

5.3. Organisation et fonctionnement de l'équipe

Une fois que l'équipe est fonctionnelle, il importe de lui permettre de s'organiser et de se structurer afin qu'elle étende ses activités. Un des premiers moyens de structuration suggérés a été la création d'un échéancier, car *avec un échéancier, c'est […] plus facile.* Avec des réunions prévues à l'avance, on peut être plus efficace, car on sait pourquoi on se réunit et on a le temps de prendre connaissance des documents pertinents. Dans une école, les membres d'une équipe se sont même donné *un petit devoir* qui alimente les rencontres suivantes. Lorsque les rencontres portent davantage sur des points théoriques, chacun et chacune peut lire un texte dont le résumé sera présenté et discuté.

Lorsque le travail est trop complexe pour être réalisé en équipe de plusieurs personnes, ou encore lorsque les horaires sont difficilement conciliables, on peut distribuer les tâches entre des sous-équipes, chaque sous-équipe étant responsable de tenir le groupe au courant de l'avancement de ses travaux. Quelles que soient les structures que se donne l'équipe-cycle, elles doivent être suffisamment souples pour éviter que les personnes ne se sentent écrasées par l'encadrement ; elles doivent aussi pouvoir être modifiées au besoin sans qu'il soit nécessaire de mettre plus d'énergie dans cette réorganisation que dans l'accomplissement des tâches de l'équipe.

Les membres doivent sentir que les réunions sont dynamiques, qu'on y avance, que chaque personne a son importance. Comme en témoigne une participante, *on avait construit quelque chose et il y avait eu échanges d'idées. Il n'y avait personne qui s'arrêtait à sa petite idée parce qu'il y avait de la place pour chacune* ; ou comme l'indique une autre, *il y a beaucoup d'échanges et les idées s'ajoutent les unes aux autres*.

Énoncé 6.16

L'équipe-cycle se doit d'avoir une structure qui assure sa continuité. Un élément important de structuration est la création et le respect d'un échéancier ; mais aussi il importe que les réunions soient dynamiques et qu'elles mènent à des décisions et à des expériences communes analysées en équipe-cycle.

5.4. Traces à conserver du travail de l'équipe

Comme la composition d'une équipe-cycle peut être changeante, il est important que l'équipe « laisse des traces » comme information pour les nouveaux membres. On peut prévoir la rédaction d'un compte rendu (notes de travail ou notes de décisions) de chaque réunion, où l'on peut retracer les décisions qui y ont été prises. L'équipe pourrait également créer un portfolio collectif dans lequel sont conservées les productions de l'équipe, des descriptions de projets proposés aux élèves ainsi que les grilles d'évaluation, les difficultés rencontrées dans leur réalisation et les suggestions d'amélioration, la liste du matériel utilisé pendant l'année avec une évaluation du matériel, etc. D'une façon plus générale, l'équipe devrait faire des bilans les plus complets possible, non seulement pour savoir où elle en est, mais aussi pour se rassurer lorsque ses membres ont l'impression que rien ne va plus. Tous les documents élaborés par une équipe doivent être confidentiels, d'abord parce qu'ils peuvent contenir des notations sur les élèves, ensuite pour garantir aux enseignants et enseignantes que ce qui y sera consigné ne pourra être utilisé à leur insu pour les évaluer.

Énoncé 6.17

L'équipe-cycle devrait créer des documents (« garder des traces ») qui informent sur son fonctionnement, son développement et ses réalisations, par exemple un porfolio collectif.

5.5. Solutions au problème du temps

Comme on l'a vu à la section précédente, une des difficultés organisationnelles majeures relevées par les participants et participantes concerne le temps à trouver pour se rencontrer. Le groupe des personnes accompagnatrices a envisagé diverses solutions imaginatives pour surmonter cette difficulté : rencontres d'équipes-cycle lors des journées pédagogiques, libération pour une rencontre mensuelle des membres, augmentation du temps en classe pour libérer les enseignantes un après-midi par semaine, création de projets spéciaux avec budgets de libération relevant de la commission scolaire ou même en collaboration avec des chercheurs universitaires, sorties pour les élèves accompagnés d'animateurs ou d'animatrices libérant ainsi les enseignantes pour des réunions, utilisation éventuelle du temps de dîner ou du temps après les classes, libération de la dernière période de la journée avec une rencontre se terminant après les heures habituelles de travail. On a aussi noté que les rencontres dites « sociales » en dehors des heures de classe permettent de créer une dynamique propice au travail en équipe-cycle. Une enseignante *estime [que si l'] on ne sort pas assez des murs de l'école, on reste avec les problèmes de l'école. [C'est pourquoi, elle] aime beaucoup quand on se réunit, comme le vendredi, c'est très différent. […cela permet] de resserrer l'équipe, […] de jaser ensemble*. Une enseignante ajoute que lorsqu'on se réunit dans un restaurant, *on se voit dans un autre cadre et on parle différemment. Moi, j'ai appris beaucoup plus de ces deux personnes-là [pendant ces deux rencontres] que depuis le début de l'année.* Une autre abonde dans le même sens : *Parce que si on se connaît [seulement] en surface, on reste en surface [dans le travail en équipe-cycle]. On ne va pas vraiment chercher les grandes qualités des gens.* Par conséquent, les enseignants et enseignantes devraient accepter d'investir une certaine forme d'énergie et du temps pour souder une équipe-cycle.

Il existe aussi des moyens organisationnels qui facilitent le travail en équipe-cycle, par exemple, les locaux de classe des membres d'une même équipe peuvent être situés l'un près de l'autre, voire être fondus dans un même local au besoin, l'horaire des membres d'une équipe peut être établi de manière à ce qu'il soit facile de les libérer en même temps (par exemple, ces classes reçoivent en même temps la visite de spécialistes), on peut réserver un local pour les réunions d'équipes-cycle, organiser des portfolios collectifs ou établir un calendrier-cycle des activités prévues pour l'année. Quelles que soient

les mesures prises, l'important, c'est que les membres sentent qu'ils ont établi une structure qui répond à leurs besoins à la fois de sécurité et de liberté.

Énoncé 6.18

Les équipes-cycles doivent trouver le temps de se réunir en employant des moyens originaux autant au plan de l'utilisation de libérations qu'au plan organisationnel. Les directions d'écoles et les commissions scolaires devraient contribuer à faciliter ces rencontres ce qui favoriserait l'engagement des personnels scolaires.

5.6. Activités et contenu du travail en équipe-cycle

Les objets traités par l'équipe-cycle sont divers. Par exemple, on pourrait vouloir mieux comprendre le programme de formation comme les énoncés de compétence reliés à telle ou telle discipline en y réfléchissant ensemble. Certaines enseignantes ont signalé qu'elles voudraient s'attarder à la planification de certaines actions en équipe-cycle comme *le plan de devoirs et leçons, les termes importants, les examens, les évaluations*. Le travail en équipe-cycle peut *[nous amener à] aller dans la classe de quelqu'un d'autre et [à] réaliser que l'autre peut nous apprendre quelque chose.* Une telle expérience ne s'improvise pas ; elle doit être préparée en tenant compte des éléments d'observation visés et des interventions prévisibles de sa collègue (une forme de *team teaching*) tout en prévoyant qu'une discussion suivra cette expérience.

Après avoir réalisé plusieurs actions et réflexions plus ponctuelles, l'équipe-cycle voudra éventuellement créer et faire fonctionner des projets plus vastes. Elle pourra vouloir réunir dans un même ensemble conceptuel projets et évaluation pour en avoir une meilleure compréhension théorique. Pour accomplir cette tâche et peut-être d'autres présentées au paragraphe précédent, on pourra faire appel à un conseiller ou une conseillère pédagogique, on pourra aussi se donner un programme de lecture commun avec interformation ; on peut aussi envisager des échanges avec d'autres équipes-cycle de la même école ou d'une autre école pour avoir leur apport sur la problématique. Ce passage de la pratique à la théorie n'est pas essentiel pour que l'équipe-cycle fonctionne, mais son importance s'accentuera au fur et à mesure que l'équipe-cycle se donnera des mandats plus vastes. En effet, l'équipe doit s'assurer que ses bases

résisteront à la tâche complexe qu'elle se propose d'accomplir. Elle doit aussi se donner les moyens pratiques et théoriques pour juger de l'avancement du projet et des ajustements à faire.

Énoncé 6.19

Un engagement dans le travail en équipe-cycle aura une influence sur tout le déroulement d'un cycle. C'est pourquoi il importe de se donner des bases solides (interpersonnelles, pratiques et théoriques) lorsqu'on se propose de passer d'activités ponctuelles à des projets d'envergure. On veillera à analyser les aspects pédagogiques et théoriques de chacun de ces projets afin d'avoir une meilleure compréhension des actions et de leurs répercussions.

5.7. Formation des membres de l'équipe

Comme des personnes participant au projet ont indiqué que leur formation au travail d'équipe n'est pas satisfaisante ou déploré leur faible niveau de formation sur le PFEQ, nous pouvons affirmer qu'une des tâches de plusieurs équipes consiste à se former en tant qu'équipe-cycle. Les canaux habituels de formation – cours à l'université, journées pédagogiques de formation par des conseillers ou conseillères pédagogiques, documents remis aux enseignantes et enseignants – doivent continuer d'exister, mais nous soutenons que l'équipe elle-même est un lieu de formation, peut-être le plus important. Nous avons déjà introduit le concept de « groupe de codéveloppement professionnel » qui porte sur des groupes où l'on fait des études de cas (Payette et Champagne, 2000). On peut adopter cette approche pour étudier en une demi-journée un cas qui fait problème, par exemple, le fonctionnement d'une classe, où l'étude d'une visite de musée qui ne s'est pas déroulée comme l'avaient prévue les organisatrices. On peut aussi adapter leur méthode pour que le groupe de travail permette à chacun et chacune de se former par l'apport théorique et pratique des autres membres. On peut par exemple demander à un membre du groupe qui suit une formation universitaire complémentaire de faire part aux autres de ce qu'il apprend. Une partie de chacune des réunions pourrait aussi porter sur un rapport de lecture d'un article ou d'un chapitre de livre ; toutefois, un tel rapport devrait être fait dans l'optique de susciter la discussion dans l'équipe. Notons que ce type d'activité peut aussi avoir lieu lors d'un café ou d'un dîner pédagogique.

Une des difficultés dans le travail de groupe réside dans le fait que certains membres sont vite perçus comme des experts. Dans une équipe-cycle, il peut y avoir l'experte d'Internet, l'expert de traitement de texte… On trouve même des experts de telle approche pédagogique ou de la didactique des mathématiques, l'experte pour écrire des textes… La première réaction de plusieurs personnes est alors de s'en remettre à l'expert ou à l'experte lorsqu'il y a une tâche à accomplir ou une décision à prendre dans le champ d'expertise de la personne. Même si un tel fonctionnement est possible, nous croyons qu'il vaudrait mieux développer un mode de fonctionnement d'interformation qui permet le partage des expertises. Deux raisons militent en faveur de cette attitude de coformation. La première est éminemment pratique : en l'absence de l'expert, l'équipe doit continuer à faire ce qu'elle faisait, même si ce n'est pas exactement de la même façon. La seconde raison est plus fondamentale : le modèle de travail en équipe-cycle que nous proposons est basé sur la coresponsabilité. Sans être experts dans tous les domaines, les membres doivent posséder la plus large « culture pédagogique » possible pour pouvoir l'utiliser dans toutes les circonstances reliées au travail en équipe-cycle.

Énoncé 6.20

La formation des membres d'une équipe-cycle devrait se faire sur un mode d'interformation (former les membres de l'équipe) ou de coformation (se former ensemble pour développer des compétences qui font défaut à l'équipe) où chacun des membres transmet aux autres membres les connaissances, habiletés et compétences qui pourraient aider l'équipe à réaliser certaines tâches ou enrichir la « culture pédagogique » des membres.

5.8. Qualités personnelles requises

Le travail en équipe-cycle exige des membres un certain nombre de qualités ; celle qui est ressortie le plus souvent dans nos entretiens, sous diverses formes, est le respect. Sa première manifestation consiste à offrir une place à chacun et à chacune *de ne pas « juste » penser à soi.* Toutes les idées sont écoutées et *ce n'est pas parce que […] les autres ont l'air d'avoir une idée différente [de la sienne], que ça veut dire [de ne pas la] dire*. Le débat ne peut se faire que dans des conditions de partage et même de confrontation ; les choix ne peuvent s'effectuer que si les personnes peuvent exprimer et défendre leurs idées. Il faut cependant veiller à ne pas tomber dans le piège de considérer que « toutes

les idées sont également valables ». Les membres de l'équipe doivent être capables d'argumenter afin d'extraire des idées exprimées celles qui semblent les plus fécondes pour le travail, quitte à revenir en arrière pour s'ajuster. Dans ce sens, une enseignante a dit que *c'est important de sentir que les gens ont le goût de changer leurs pratiques. Il faut [sentir] que les gens osent, font des essais, font des erreurs.* En plus de respecter les idées des autres, on devrait pouvoir critiquer leur expression, voire leur mise en œuvre, même si l'on peut s'attendre à ce que les autres agissent pareillement avec nos idées. Pour favoriser la réflexion critique dans une équipe-cycle, il est essentiel que ses membres se fassent confiance et comprennent que la critique vise leurs idées et non pas eux-mêmes comme personne. L'équipe-cycle formera ainsi un groupe réflexif, capable de juger de ses idées et du degré de réussite de leur application. Évidemment, une telle attitude pourra créer des déséquilibres au sein de l'équipe. On ne saura pas ou ne pourra pas rallier deux idées divergentes avec trois pratiques parallèles. Ces moments de déséquilibre permettront de préciser sa pensée et pourront amener la consultation de personnes-ressources, mais aussi de livres ou de revues spécialisées. Ainsi, il pourra arriver que l'on permette à deux sous-équipes de mener en parallèle des expériences différentes que l'on analysera ensuite en équipe-cycle pour pouvoir en tirer des conclusions utiles. Un tel fonctionnement demande, en plus du respect des autres et une grande confiance envers ses coéquipiers et coéquipières, une assurance personnelle pour faire face à ce que Leclerc (1999) appelle la « turbulence » dans le groupe. D'autres qualités ont été mentionnées par les personnes qui ont participé à la recherche, elles découlent de celles citées précédemment ; il s'agit *de l'ouverture,* de *la disponibilité*, de *la bonne volonté* et *du goût de partager*, de *la générosité*.

Cela étant dit, il reste qu'il peut y avoir un membre dans une équipe qui ne participe pas, pour diverses raisons, y compris la « mauvaise volonté ». Souvent ce retrait pourra indiquer un certain refus de modifier son enseignement ou l'existence de problèmes personnels. Si l'équipe fonctionne bien, si les idées des membres de l'équipe rayonnent, il y a de fortes chances que ces personnes décident éventuellement de s'engager.

Énoncé 6.21

Les membres d'une équipe-cycle doivent posséder certaines qualités dont la principale est d'être respectueux des autres et de leur faire confiance. Ils doivent aussi avoir suffisamment d'assurance personnelle pour participer à des débats et à des expériences qui peuvent susciter des remises en question.

5.9. Introduction de nouveaux membres dans l'équipe-cycle

Nous avons déjà relevé que l'introduction de nouveaux membres dans l'équipe était vue comme un apport positif par certaines personnes, mais qu'elle pouvait aussi se révéler difficile. Comme nous venons de souligner qu'une des qualités premières des membres du groupe est le respect, on s'attend à ce qu'il soit aussi accordé à un nouveau membre. On veillera donc à expliquer à cette nouvelle personne où l'équipe en est rendu, ce qui a été pensé et réalisé, en ne cachant pas les projets qui ont moins bien fonctionné ; le portfolio collectif pourra être d'une grande utilité lors de cet exercice. En outre, les questions du nouveau membre peuvent faire apparaître des aspects ou des difficultés auxquels l'équipe n'avait pas pensé. Si l'équipe est assez grande, par exemple si elle compte plus de trois personnes, il serait bon que cette nouvelle personne soit jumelée (une forme de mentorat) avec un membre de l'équipe, surtout si elle en est à ses débuts dans l'enseignement. En début d'année, on peut aussi prévoir des « journées de mise à jour pédagogiques » où des membres de l'équipe présenteraient l'historique, les « bons coups », le projet pédagoqique de l'équipe ou tout autre élément permettant à une nouvelle personne de comprendre sa dynamique. Ces présentations, en plus de renseigner sur les expériences tentées, mettraient en lumière les moyens organisationnels que l'équipe-cycle s'est donnés. On se méfiera d'une présentation qui ne regroupe que des anecdotes. Il va sans dire que de telles journées, même si elles s'adressent surtout aux nouveaux membres, auront un effet sur les anciens membres qui seront éventuellement stimulés par le rappel des actions réalisées.

L'intégration d'une nouvelle personne dans une équipe-cycle n'est pas un processus à sens unique. Idéalement, cette personne évitera d'émettre certains commentaires du genre « Ah ! À l'école …, on agissait différemment ». Elle démontrera plutôt son intérêt pour les modes de fonctionnement de sa nouvelle équipe tout en l'incitant, dans le respect, à tirer profit d'expériences tentées ailleurs. Elle peut jouer un rôle crucial pour l'équipe en posant un regard

critique sur des pratiques parfois trop ancrées dans les habitudes ou encore insuffisamment approfondies, même si elles peuvent sembler satisfaisantes pour les membres de l'équipe.

Énoncé 6.22

L'intégration d'un nouveau membre à une équipe-cycle peut être profitable, à condition que cette intégration se fasse dans le respect et la confiance mutuels. En outre, son regard critique permettra éventuellement à l'équipe-cycle d'améliorer ses pratiques.

5.10. Responsabilités dans l'équipe-cycle

Chaque équipe a la responsabilité de créer le mode de fonctionnement qui lui semble le plus adéquat tout en respectant le principe de coresponsabilité des membres de l'équipe-cycle quant au cheminement des élèves d'un même cycle. Évidemment, il est commode que certaines personnes soient pour un temps responsable de certaines tâches, comme convoquer les réunions, les animer, prendre des notes… Mais dans le processus de coresponsabilié appuyé sur l'interformation et la coformation que nous préconisons, il est souhaitable que ces responsabilités soient assumées à tour de rôle.

Énoncé 6.23

Les membres de l'équipe-cycle sont coresponsables de son fonctionnement dans une perspective d'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise.

5.11. Responsabilités et soutien des personnels scolaires non enseignants

Chaque école et chaque équipe-cycle dans l'école devraient se pencher sur les rôles des directions d'école, des conseillers et conseillères pédagogiques… Dans certains cas, ces personnes pourraient être membres de l'équipe, par exemple si l'on envisage une expérimentation qui requiert un encadrement particulier. De façon générale, les personnes qui ont eu à se prononcer sur ce sujet ont insisté sur la nécessité de leadership et de soutien. Nous citons abondamment l'une des participantes qui s'attend à *un bon leadership de la direction de l'école. [Cela] est apparu comme majeur. On s'est demandé : « Qu'est-ce que ça veut dire un bon leadership d'un directeur d'école ? » […] il y a la capacité de croire en ce qui est fait, la capacité de rallier les personnes*

autour d'une cause, d'une vision ; d'accorder du soutien ; une personne également qui est disponible ; [qui fait preuve] de souplesse dans les moyens ; et [porte] une attention au cheminement de chacune des personnes, autrement dit, une attention aux ressources humaines. Une autre personne souhaite *qu'elle [la direction] soit patiente avec nous*. On désire aussi l'appui des conseillers et conseillères pédagogiques pour aider les équipes à cheminer. Notons que les modes d'appui sont difficiles à définir étant donné les différences de responsabilités des conseillers et conseillères entre les commissions scolaires et leur faible nombre par rapport à celui des équipes-cycle. Ces conseillers et conseillères jouent aussi un rôle d'accompagnement des équipes-cycle en soutenant les initiatives, mais aussi en questionnant certaines façons de faire (Lafortune et Deaudelin, 2001a).

Le leadership de la direction revêt un caractère primordial lors de la gestation des équipes-cycle, notamment pour faciliter la tenue de réunions préparatoires et fournir les moyens matériels essentiels à la formation des équipes-cycle. Ce type d'aide va de l'allocation d'un budget pour une collation lors de réunions jusqu'à la présence de personnes aptes à aider l'équipe à évoluer, par exemple le témoignage d'enseignants et d'enseignantes d'une autre école où une expérience tentée intéresse l'équipe-cycle. Le leadership pourra par la suite se faire plus discret tout en sachant que la direction d'école peut parfois intervenir pour stimuler une équipe qui n'est plus très productive ou pour aider une personne à comprendre l'importance pour elle et pour l'équipe de participer à une équipe-cycle. La direction de l'école a aussi une responsabilité dans l'intégration de nouveaux membres dans une équipe-cycle.

Le soutien d'une direction d'école au plan organisationnel est très souvent considéré comme étant essentiel dans l'organisation d'équipes-cycle. Le plan pédagogique est plutôt du ressort des conseillers et conseillères pédagogiques. Si l'on veut que les directions d'école exercent un leadership pédagogique, dans une prochaine étape, on devrait discuter de ce rôle en relation avec la mise en place des équipes-cycle et la poursuite de leurs activités.

Énoncé 6.24

Les personnels scolaires non enseignants jouent un rôle à la fois organisationnel et pédagogique dans la mise en place d'équipes-cycle. Comme les équipes-cycle sont de création récente, des réflexions et actions approfondies doivent être menées afin de clarifier les rôles des différents personnels scolaires pour favoriser la mise en place d'équipes-cycle qui assure la sauvegarde d'un esprit de cycle d'apprentissage.

6. Réflexions sur les changements apportés par le PFEQ

Après avoir participé pendant deux ans au projet de recherche-formation-intervention, les enseignantes soutiennent que leurs pratiques ont beaucoup changé et que *les enfants sont plus conscients de leurs apprentissages. Ils sont plus actifs.* Une direction d'école confirme que les enseignantes s'interrogent davantage sur leurs pratiques et cherchent à rendre leur enseignement plus vivant, ce qui donne des résultats positifs auprès des élèves. Elle ajoute qu'il s'est produit des changements tant dans le rôle de l'enseignante que dans celui de l'élève. Notamment, une enseignante reconnaît qu'il y a *une ouverture sur ce qui est vécu [par les élèves].*

Finalement, une enseignante nous confie que le projet et, par conséquent, le travail en équipe-cycle lui a apporté énormément sur le plan de la réflexion et du questionnement. Elle souligne que cela *a [éveillé] un peu son cheminement comme enseignante. Le fait de discuter de pédagogie, [lui a permis de se rendre compte] que cela lui manquait de parler avec des enseignantes. [Cela…] lui a permis d'essayer beaucoup de choses dans la classe.*

Il semble que les enseignantes ressentent de l'insécurité quant aux éléments de la réforme à intégrer dans l'enseignement, principalement en ce qui concerne l'intégration des disciplines à l'intérieur de projets. *[Au cours d'années passées], [des enseignantes considèrent avoir] beaucoup travaillé sur des projets en essayant d'intégrer les matières, mais [elles ont constaté] que c'est essoufflant.* Ainsi, elles en sont venues à monter des projets de moins grande envergure, mais à insister davantage sur les savoirs essentiels liés aux disciplines concernées. De même, une enseignante témoigne de sa préoccupation à l'égard du nouveau curriculum ; elle se sent *obligée de suivre [le programme] un peu plus à la lettre parce qu'[elle] a encore de la difficulté à s'y retrouver. […Elle se] sent un peu ébranlée. La réforme, [elle n'est] pas encore à l'aise avec.*

Par contre, à la suite du projet, les enseignantes reconnaissent que le travail d'équipe leur a permis d'échanger, de partager leurs perceptions du nouveau programme et ainsi de mieux le comprendre. Elles semblent convaincues que le partage en équipe leur a fourni l'occasion d'approfondir l'esprit de la réforme. Pour elles, *plus on se parle, plus on la comprend, plus on partage, plus [cela peut] aller vite.* Pour

sa part, une autre enseignante explique qu'elle ne voit plus la fin de la première année du cycle comme une finalité, mais comme une charnière entre les deux degrés.

Énoncé 6.25

Le travail en équipe-cycle permet de s'adapter de façon plus harmonieuse au Programme de formation de l'école québécoise. Il permet de mieux comprendre le programme et ses exigences puisqu'on peut y confronter les diverses constructions des membres de l'équipe dans un contexte structurant.

Conclusion

La densité des réflexions fournies dans ce chapitre illustre la complexité du travail en équipe-cycle qui ne consiste pas seulement à réunir des personnes œuvrant auprès des mêmes élèves d'un cycle. Plusieurs facteurs sont en cause : les croyances et les pratiques individuelles, la possibilité de se former au plan théorique et à l'élaboration de projets ou activités d'apprentissage qui supposent le développement de compétences, le désir ou la crainte de la confrontation d'idées, les facilités ou difficultés interpersonnelles que l'on envisage à travailler dans une équipe-cycle particulière, la définition des rôles… Une synthèse de ces facteurs, au regard des énoncés présentés dans ce chapitre, sera donnée au chapitre 10 portant sur une amorce de la modélisation du travail en équipe-cycle.

CHAPITRE 7

Évolution des personnes accompagnatrices

Comme nous l'avons déjà relevé, pendant les deux années qu'a duré le projet, un groupe de près de 30 personnes accompagnatrices s'est rencontré en vue de recevoir une formation à l'accompagnement du travail en équipe-cycle. Au cours de 12 journées de formation-discussion-réflexion, les personnes participantes ont décrit leur cheminement professionnel ainsi que celui de leur équipe-école relativement au travail en équipe-cycle. Ce partage s'est fait au début de chaque rencontre (cheminement personnel et de l'équipe-école) et à la fin des journées de formation (cheminement personnel). Une dizaine de membres de ce groupe étaient inscrits à un programme court de deuxième cycle (à l'Université du Québec à Trois-Rivières) ; elles ont dressé deux bilans de leur cheminement et participé à deux rencontres de groupe. Nous présentons dans ce chapitre le résultat de l'analyse des données qui font état de cette évolution. Pour cette analyse, nous avons divisé les 12 rencontres en trois blocs de quatre

rencontres (rencontres 1 à 4, 5 à 8 et 9 à 12). Comme le premier bilan des personnes inscrites au programme court s'est fait lors des septième et douzième rencontres, nous avons inséré leurs réflexions dans les deuxième et troisième blocs de rencontres (pour plus de détails concernant la méthode d'analyse des données, se reporter à l'annexe de ce chapitre).

1. Début de la formation à l'accompagnement (rencontres 1 à 4)

Lors des quatre premières rencontres, bon nombre de commentaires émis par les personnes accompagnatrices font état de leurs inquiétudes à l'égard de leurs habiletés à former et à accompagner des enseignants et enseignantes selon les visées de la réforme. Par exemple, une personne se demande comment elle pourra former le personnel enseignant à observer les processus et les démarches des élèves et non pas seulement à vérifier des réponses, quand elle sait combien il est difficile de le faire soi-même. D'autres personnes font également part de leurs inquiétudes quant à la façon de susciter des réflexions en profondeur, des prises de conscience et des regards métacognitifs ; par exemple, on se demande *comment arriver à [porter un regard méta] sans trop contrôler ? Comment y arriver en respectant ce [qui est dit] ?* Au cours de ce bloc de rencontres, les personnes accompagnatrices ont préparé des entretiens d'accompagnement d'équipes-cycle (voir Lafortune, 2004), consistant principalement à trouver des questions qui pourront susciter la réflexion et l'interaction. Ce travail de préparation les a menées à se demander comment il sera possible de *poser les questions, [de ne pas se limiter à] faire dire, mais à demander pourquoi, à aller chercher des explications, à faire verbaliser ce qui n'est peut-être pas apparent [dans les premiers propos].*

Une personne souligne la difficulté de formuler des questions réflexives qui inciteront la personne accompagnée – faisant partie d'une équipe-cycle – à dire *pourquoi [elle] pose tel geste dans telle situation*. Plusieurs personnes ont d'ailleurs rapporté avoir éprouvé des difficultés à réaliser leur première expérience d'entretien, sentant qu'elles manquaient de connaissances pour répondre de façon satisfaisante aux questions des enseignants et enseignantes. Elles ont également éprouvé certains problèmes à ramener l'attention sur les

questions de l'entretien, car plusieurs ont plutôt parlé de leurs problématiques d'enseignement telles que le manque de temps et d'argent. Voici ce que l'une de ces personnes nous a raconté : *Quand j'ai posé la question « qu'est-ce que le travail d'équipe selon vous », [cela] n'a pas pris trente secondes pour que [les enseignants] nous parlent du manque de temps pour se rencontrer parce qu'il faudrait qu'ils soient libérés pour y arriver. […] ça revenait toujours sur la question du manque de temps et d'argent.* Plusieurs personnes se sont également senties déstabilisées devant les nouvelles tâches à accomplir ainsi que par les nouveaux concepts à intégrer ; elles se sont dites *bousculées, ébranlées.*

2. Début de la formation : synthèse des résultats

Les inquiétudes soulevées lors de ces premières rencontres, ainsi que les difficultés vécues lors du premier entretien, reflètent sans doute l'état des connaissances et des habiletés des personnes accompagnatrices. L'ensemble des commentaires montre que ces personnes sont dans une démarche d'apprentissage qui se caractérise habituellement par un certain degré d'insécurité et de déséquilibre.

D'ailleurs, au-delà des problèmes relevés, nous avons pu observer à travers les différents commentaires une légère évolution des connaissances et des compétences au cours des quatre premières rencontres. À la première rencontre, les inquiétudes portaient principalement sur des éléments techniques reliés au fonctionnement de l'entretien et n'allaient pas en profondeur. Lors des rencontres subséquentes, les mêmes préoccupations étaient soulevées, mais sur des aspects qui démontraient une meilleure maîtrise des visées du projet. Nous avons également noté que l'on prenait conscience de l'importance de tenir compte des différentes caractéristiques des personnes accompagnées et de susciter l'autoréflexion.

Énoncé 7.1

Une première étape de formation à l'accompagnement en équipe-cycle fait émerger une insécurité et un déséquilibre le plus souvent associés au manque de certaines compétences et connaissances.

3. Milieu de la formation à l'accompagnement (rencontres 5 à 8)

Lors des quatre rencontres situées au milieu de la formation à l'accompagnement, les changements les plus marqués ont été observés lors de la sixième rencontre. Les commentaires dénotent alors des prises de conscience qui vont plus en profondeur que lors des rencontres précédentes. En outre, les personnes accompagnatrices nous ont fait part de leur impression d'avoir progressé lors de cette rencontre. Elles ont notamment relevé que les termes équipe-cycle et travail en équipe-cycle n'étaient pas faciles à définir et qu'il y avait différentes conceptions associées à ces concepts. Par exemple, une personne signale qu'elle a été surprise de constater que *l'interprétation du travail en équipe-cycle [pouvait…] être différente d'une personne à l'autre, d'une école à l'autre.* Une autre ajoute qu'elle s'*aperçoit que l'interprétation qu'[elle se] faisait [du travail en équipe-cycle] n'est plus la même à partir [de maintenant].* Certaines personnes ont indiqué qu'elles avaient tendance à oublier que le travail en équipe-cycle amène des personnes à collaborer et qu'il y a des relations interpersonnelles qui entrent alors en jeu.

Au cours de ce bloc de rencontres, les personnes accompagnatrices ont reconnu que le travail en équipe-cycle facilite les discussions entre collègues à propos du *cheminement scolaire de l'ensemble des élèves*, et qu'il permet aux élèves de cheminer à leur rythme en leur offrant un enseignement plus adapté à leurs besoins. Toutefois, certaines inquiétudes sont soulevées à l'égard du fonctionnement par cycle, plus particulièrement à l'égard des acquis de fin de cycle et des différentes conceptions que peuvent en avoir les enseignants et enseignantes, car *les anciennes habitudes* sont encore fortement ancrées.

Lors d'une rencontre ultérieure, un débat important a émergé au sujet de la création de déséquilibres cognitifs dans une démarche d'apprentissage. Une personne estime que sans déséquilibre, il n'y a pas d'intérêt ; une autre soutient qu'un déséquilibre trop grand peut provoquer une forme de décrochage chez la personne apprenante ; une autre encore voit dans ces situations de déséquilibre l'occasion de stimuler les élèves et de les amener à *vivre parfois des situations où ils sont un peu troublés*. Une autre enseignante signale qu'il faut être en mesure de reconnaître qu'un élève ou un groupe est en déséquilibre afin de le soutenir et de l'encourager.

Des commentaires pertinents sont apparus lors de la huitième rencontre à propos du cheminement du travail en équipe-cycle dans le milieu. À cet égard, des personnes accompagnatrices ont, entre autres, mentionné que le travail en équipe-cycle débutait tranquillement dans leur école. Dans une école, les collègues du deuxième cycle se rencontrent de leur propre initiative. Dans une autre, bien que tout ne soit pas parfait, il y a tout de même une volonté réelle d'instaurer le travail en équipe-cycle par *une volonté de s'asseoir et de commencer à [réaliser des actions] par cycle*. Dans cette même école, des enseignants et enseignantes ont amorcé *une démarche d'harmonisation des pratiques*. Dans une autre école, la question du redoublement en fin de cycle a soulevé plusieurs interrogations ; on se dit que même si *la notion de cycle, ce n'est pas [intégrée], il ne faut pas se décourager.*

4. Milieu de la formation : synthèse des résultats

Les propos tenus lors des rencontres 5 à 8, plus particulièrement à partir de la rencontre 6, font état d'une nette progression dans les connaissances et dans la maîtrise des sujets traités dans le projet. Les personnes accompagnatrices en témoignent elles-mêmes en soutenant, entre autres, qu'elles ont fait des apprentissages, développé un regard différent sur le travail des personnes accompagnées et enrichi leur pratique tout en développant une meilleure maîtrise des concepts abordés. De plus, elles ont apprécié de se sentir engagées dans cette démarche. Leurs propos véhiculent davantage d'affirmations et de prises de position que d'interrogations par rapport aux premières rencontres ; leur niveau de confiance semble s'être accru. Finalement, lorsque des interrogations sont formulées, elles sont plus complexes et élaborées que lors des premières rencontres. En voici un échantillon : « Est-ce que la métacognition et la perspective socioconstructiviste font partie des préoccupations des membres de notre équipe-école ? Comment pourra-t-on instaurer une pratique de réflexion dans les rencontres d'équipes-école ? Comment faire en sorte que les apprentissages réalisés dans la formation à l'accompagnement soient transposés dans l'accompagnement d'équipes-cycle ou d'équipes-école ? Comment peut-on implanter le programme de formation tout en mettant en place l'organisation par cycle ? » Ces interrogations montrent la préoccupation de mettre en place les cycles d'apprentissage et le travail en équipe-cycle ; cependant, on constate

que les interrogations sur les stratégies occupent une place considérable. Cette étape mène à quatre autres rencontres où d'autres prises de conscience se manifesteront.

Énoncé 7.2

Une deuxième étape de formation à l'accompagnement en équipe-cycle permet un engagement réflexif, suscite un intérêt pour les débats pédagogiques et signale l'amorce d'un processus de coconstruction. Cela pourrait amener l'équipe-cycle à se demander ce que signifie la création d'un climat d'engagement réflexif dans la mise en place d'équipes-cycle.

5. Fin de la formation à l'accompagnement (rencontres 9 à 12)

Dans les quatre rencontres qui ont eu lieu à la fin de la formation à l'accompagnement, plusieurs personnes accompagnatrices ont fait état d'une meilleure compréhension et d'une vision plus large des concepts tels que socioconstructivisme, métacognition, cycle, cycle d'apprentissage, pratique réflexive, conflit sociocognitif et décloisonnement. Au cours de ces rencontres, il a été question de l'organisation du décloisonnement, ce qui a suscité un réel intérêt pour amorcer le travail en équipe-cycle et faire l'expérience de différentes formes de décloisonnement.

Les personnes accompagnatrices ont également affirmé avoir une meilleure compréhension des visées de la réforme et du sens du travail en équipe-cycle. En ce qui a trait aux différents concepts abordés dans cette formation, il semble que leur appropriation et leur maîtrise aient posé certaines difficultés. Par exemple, lors d'une activité portant sur la construction de définitions de cycle d'apprentissage, en équipe-cycle, de travail en équipe-cycle, plusieurs ont mentionné avoir éprouvé des difficultés avec l'activité sur la création des définitions (traitée au chapitre 5), qui a donné lieu à plusieurs conflits et confrontations sur les croyances pédagogiques. Certaines personnes sont parvenues à dégager des éléments pratiques de cette activité même si elle leur paraissait plutôt *théorique* ; ce qui dénote une habileté accrue à appliquer des concepts théoriques à la pratique courante. Une personne a même mentionné qu'elle se sentait plus en mesure d'utiliser ces concepts, alors qu'une autre rapporte que ses plus importants apprentissages concernent sa capacité à transposer

la théorie dans la pratique (engager les élèves dans une démarche d'autoévaluation, développer leur autonomie, déstabiliser cognitivement les élèves et accepter ses propres déséquilibres cognitifs). Une telle capacité montre une plus grande maîtrise de même qu'une familiarité accrue avec les concepts sous-jacents à ce projet.

Lors des rencontres 9 et 10, plusieurs commentaires ont fait ressortir l'importance de créer des déséquilibres et des conflits cognitifs afin de cheminer davantage. Cette appréciation de situations plus ou moins conflictuelles et déstabilisantes indique que les sujets sont plus confiants et démontre encore une fois leur maîtrise progressive des concepts abordés.

La formation reçue a permis à plusieurs de se familiariser avec les nouvelles exigences du programme de formation et à développer un intérêt pour ce programme. On semble avoir une plus grande aisance à intervenir dans une optique métacognitive et réflexive tout en respectant la perspective socioconstructiviste et celle relative au développement de compétences. Ce projet a sensibilisé les participants et participantes au fait que l'élève est le premier responsable de ses apprentissages et que les déséquilibres cognitifs y jouent un rôle important.

En cheminant comme personne accompagnatrice, plusieurs ont rapporté avoir développé des éléments de compétences. Elles ont entre autres reconnu :

- mettre l'accent sur la réflexion au sujet des apprentissages réalisés ;
- gérer mieux l'imprévu ;
- être plus en confiance ;
- aller plus en profondeur et dépasser la simple planification ;
- juger moins les autres personnes et avoir une plus grande ouverture d'esprit ;
- avoir une meilleure compréhension des rôles d'animation, d'observation et de rétroaction ;
- être mieux en mesure d'exprimer leur désaccord tout en respectant l'opinion des autres ;
- avoir une meilleure connaissance des membres de leur équipe ;
- être plus à l'aise avec les types de questions pour préparer des entretiens ;

- avoir plus de facilité à interagir avec un groupe en vue de susciter un questionnement et des réflexions approfondies ;
- être mieux en mesure d'observer les membres d'une équipe-cycle et d'évaluer les facteurs influençant le travail en équipe ;
- apprécier le leadership pédagogique d'une direction d'école.

En revanche, certaines réserves sont également émises en ce qui a trait au cheminement comme personne accompagnatrice. Ainsi, une personne se dit mieux disposée à partager ses connaissances, mais reconnaît ne pas être encore suffisamment expérimentée pour accompagner une équipe-cycle.

6. Fin de la formation : synthèse des résultats

Plusieurs personnes accompagnatrices ont fait état des expériences vécues dans leur école à propos du travail en équipe-cycle et de ses modalités d'application. Par exemple, afin de faciliter ce travail, plusieurs écoles proposent de libérer les enseignants et enseignantes de façon régulière dans l'année (une demi-journée par cycle, utilisation de cinq journées flottantes séparées en demi-journée) ou offrir des sessions de formation par des conseillers ou conseillères pédagogiques. Même si le travail en équipe-cycle est perçu comme un excellent moyen d'échanger sur des approches pédagogiques et des modalités d'évaluation, on rapporte des difficultés concernant principalement les différences entre individus et entre équipes-cycle et la planification (utilisation de pédagogies différentes et de matériel scolaire différent). On relève également que l'intégration des spécialistes dans l'équipe-cycle ne va pas toujours de soi.

Lors de cette formation, un pas de plus semble avoir été franchi dans le travail en équipe-cycle au regard du décloisonnement. Le décloisonnement a permis d'amorcer le travail entre collègues dans plusieurs écoles ; on note d'ailleurs une grande disposition à tenter des expériences de décloisonnement. On nous rapporte que les expériences tentées se sont bien déroulées même s'il n'a pas toujours été facile de les réaliser, notamment en début d'année avec de nouveaux enseignants ou lorsqu'une nouvelle enseignante se joignait à l'équipe-cycle. Ces activités de décloisonnement ont permis de réaliser des projets en intégrant plusieurs classes d'un même cycle ou en formant des sous-groupes animés par une des enseignantes selon un horaire

déterminé. Ces expériences et les discussions qui ont suivi faisaient ressortir les différences entre développer des compétences et utiliser des compétences déjà maîtrisées.

Les échanges laissent entrevoir moins de réticences face à la réforme et aux éléments connexes prévus pour en faciliter l'actualisation (travail en équipe-cycle, projets d'apprentissage, décloisonnement). Parmi les éléments positifs du projet dont il est question dans ce livre, on note ceux-ci[1] :

- émergence de plusieurs idées nouvelles dans les écoles ;
- intégration d'éléments plus théoriques dans les écoles, ainsi qu'une meilleure appropriation de la réforme ;
- le manque de temps non mentionné dans certaines écoles comme un obstacle au travail en équipe-cycle ;
- une valorisation et une motivation accrues à s'engager dans de nouveaux projets ;
- une plus grande ouverture aux idées des autres et à l'égard du changement en général ;
- une propension au partage des idées ;
- une prise de conscience de la nécessité de faire des compromis ;
- une découverte des forces de chacun et de chacune et des expertises diversifiées ;
- une nouvelle culture dans le travail qui favorise l'élaboration et le partage de projets enrichissants pour les élèves ;
- l'accompagnement organisé pour faire davantage progresser les équipes que des rencontres informelles sans personne accompagnatrice.

Parmi les commentaires moins positifs, on retrouve ceux-ci :

- moins d'évolution que voulue en raison de changements importants dans le personnel enseignant lors de la deuxième année ;
- évolution plus lente dans les milieux où l'individualisme règne ;
- travail en équipe-cycle difficile dans une petite école à cause du chevauchement de cycles ;
- difficulté de trouver du temps pour se rencontrer.

1. Ces propos sont rapportés par les personnes accompagnatrices, mais peuvent aussi concerner le personnel des écoles accompagnées.

Énoncé 7.3

Une troisième étape de formation à l'accompagnement en équipe-cycle suscite une prise de conscience de la nécessité de créer des déséquilibres sociocognitifs pour favoriser le changement chez les membres d'une équipe-cycle. En équipe-cycle, le partage d'expériences semble donner le goût du risque, d'essayer des choses nouvelles, bref, d'innover dans son enseignement.

Conclusion

Au cours des 12 rencontres qui ont eu lieu lors de cette recherche-formation-intervention, différents éléments et concepts théoriques entourant les visées de la réforme ont été abordés. Lors des quatre premières rencontres, ce sont les notions de pensée réflexive, de regard métacognitif, de métacognition et de socioconstructivisme qui ont surtout été abordées. Pendant les quatre rencontres suivantes, des discussions plus approfondies ont eu lieu autour des idées de cycle d'apprentissage, de travail d'équipe et de travail en équipe-cycle. Il a également été question de l'apport du déséquilibre cognitif ou du conflit cognitif sur l'apprentissage. Lors de ces rencontres, les commentaires et les discussions étaient plus élaborés et allaient plus en profondeur que lors des rencontres précédentes. Nous avons notamment observé des divergences d'opinions et des prises de position plus soutenues quant à l'apport des déséquilibres cognitifs en classe. Lors des quatre dernières rencontres, en plus des notions précédentes, il a été discuté entre autres de modelage, de modélisation, de décloisonnement, de compétences utilisées et développées. Ces discussions démontrent un intérêt accru pour les activités de décloisonnement ainsi qu'une meilleure compréhension des visées de la réforme.

De façon globale, l'appropriation des éléments plus théoriques que renferme ce projet s'est manifestée de différentes façons. Tout d'abord, nous avons noté une complexification des propos ainsi qu'un niveau de confiance accru dont témoignait l'assurance affichée dans les affirmations lors des dernières rencontres. Lorsque des interrogations étaient formulées, celles-ci étaient comme le reste : plus complexes et élaborées. D'ailleurs, les personnes accompagnatrices ont affirmé avoir une meilleure maîtrise des concepts abordés, se sentant également plus à l'aise avec les idées véhiculées par la réforme, notamment au regard de la distinction entre compétence utilisée et compétence développée (voir la section 3 de l'annexe « Pour en savoir plus » pour des explications de compétence utilisée et déve-

loppée) et à l'approche socioconstructiviste. Un autre indicateur de cette appropriation des concepts est apparu à partir de la sixième rencontre où plusieurs ont signalé avoir intégré des éléments théoriques dans leur pratique d'enseignement. Cette pratique s'est d'ailleurs modifiée considérablement selon plusieurs qui y ont intégré des activités de décloisonnement, l'autoévaluation pour les élèves, une plus grande autonomie comme personne accompagnatrice, le recours à des déséquilibres et des conflits cognitifs pour favoriser l'apprentissage, l'utilisation d'une diversité de méthodes d'enseignement plus axées sur le développement de compétences.

Les commentaires formulés relativement aux pratiques d'accompagnement révèlent une progression dans la capacité à réaliser cette tâche. Lors des premières rencontres, les personnes accompagnatrices ont principalement fait part d'inquiétudes quant à leur capacité à former et à accompagner les enseignants et enseignantes dans l'intégration des nouvelles exigences de la réforme. Elles ont également montré une grande insécurité face à cette tâche et formulé plusieurs interrogations sur la façon de réaliser des entretiens avec les personnes accompagnées. D'ailleurs, après une première expérience d'entretiens, plusieurs personnes accompagnatrices ont avoué avoir éprouvé des difficultés à composer les questions et à réaliser l'entrevue. Elles ont attribué cette difficulté au fait de ne pas avoir les connaissances suffisantes pour fournir des réponses adéquates aux enseignants et enseignantes. En revanche, lors des dernières rencontres, les propos livrés dénotent une amélioration dans le travail d'accompagnement, par exemple, la capacité à gérer et à animer une équipe-cycle, le développement d'habiletés interpersonnelles qui aident à éviter d'avoir des préjugés à propos des individus ainsi que l'habileté à créer des conflits sociocognitifs, notamment, en provoquant des échanges autour des diverses croyances pédagogiques.

Ce développement de compétences comme personne accompagnatrice semble avoir eu une incidence sur le travail des membres des équipes-école. Dans les écoles, il semble qu'on a relevé une plus grande ouverture à l'égard de la réforme en général et aux différentes activités entourant son implantation en particulier : le travail en équipe-cycle, les activités de décloisonnement et les projets d'apprentissage. Les personnes accompagnatrices ont également mentionné qu'elles avaient observé chez le personnel de leur école une intégration des aspects théoriques de la réforme de même qu'une plus grande collaboration entre enseignants et enseignantes à travers l'échange de projets, d'idées et de matériels pédagogiques.

En somme, il semble que la formation à l'accompagnement en équipe-cycle a permis de clarifier certains concepts et de favoriser l'émergence d'une nouvelle théorie et vision de l'enseignement. Plusieurs personnes accompagnatrices croient en outre avoir réussi à influencer leur milieu scolaire en favorisant l'implantation de la réforme et le travail en équipe-cycle.

Annexe

L'intervention principale de ce projet de recherche-formation-intervention a consisté en 12 rencontres d'une journée chacune. Ces 12 journées se sont échelonnées sur une période de deux ans : sept rencontres ont eu lieu la première année et cinq, durant la deuxième année. Au début de chacune de ces journées de formation, un retour était réalisé en grand groupe. Lors de cette période de discussion, les personnes accompagnatrices pouvaient s'exprimer sur les expériences en équipe-cycle vécues dans leur école en lien avec la formation reçue lors des rencontres précédentes. De plus, à la fin de chaque rencontre, un bilan de la journée, réalisé en groupe, permettait aux participants et participantes de donner leur impression et leur appréciation tout en faisant part de leurs apprentissages.

Ces périodes qu'on appelle « retour et bilan » ont toutes été enregistrées et transcrites. En second lieu, nous avons procédé à un premier élagage des propos pour ne garder que les discussions pertinentes. Le codage et l'analyse de ces transcriptions ont porté précisément sur les aspects étudiés dans ce projet : le travail en équipe-cycle et l'approche socioconstructiviste. Afin d'étudier l'évolution du groupe, nous avons divisé les 12 rencontres en trois blocs de quatre rencontres (1 à 4, 5 à 8 et 9 à 12). Chacun des blocs a été analysé globalement pour mettre en relief la progression des personnes accompagnatrices et les apprentissages faits lors de ces quatre rencontres. Finalement, nous avons analysé l'ensemble des rencontres en tentant de dégager les principaux éléments qui témoignent des apprentissages réalisés à travers la formation à l'accompagnement du travail en équipe-cycle.

Parallèlement à ces 12 rencontres, 10 personnes (parmi la trentaine de personnes accompagnatrices) étaient inscrites à un programme court de deuxième cycle. À deux reprises (soit à la septième rencontre en mai 2002 et à la douzième rencontre en mai 2003), ces personnes ont rédigé un rapport montrant leur évolution dans ce projet relativement au travail en équipe-cycle et à leurs habiletés d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste. Deux rencontres de groupe leur ont également permis de préciser leurs idées et de décrire leur cheminement. Le codage et l'analyse des rapports et de la rencontre de la première année ont été ajoutés et croisés au codage et à l'analyse des rencontres 5 à 8 tandis que le codage et l'analyse des rapports de la deuxième année et de la deuxième rencontre ont été intégrés à l'analyse des retours et bilans des rencontres 9 à 12.

CHAPITRE

Activités pour une réflexion interactive en équipe-cycle

Activité 8.1
RÉFLEXION SUR LES RÔLES JOUÉS DANS UNE ÉQUIPE-CYCLE

INTRODUCTION

Le travail d'équipe entre collègues fait partie intégrante de l'enseignement dans le cadre de la réforme actuelle de l'éducation. Cette collaboration peut prendre diverses formes selon qu'elle vise la concertation ou le soutien pédagogique. Dans tous les cas, le travail en équipe-cycle peut être à la fois contraignant et très enrichissant. De fait, il revient aux partenaires de réfléchir sur les différents rôles en tenant compte de leurs aspects positifs et négatifs. L'activité qui suit favorise la réflexion tout en éclairant les différents rôles que peuvent jouer les membres au sein d'une équipe de travail.

INTENTIONS

- Connaître les différentes caractéristiques des rôles des membres d'une équipe.
- Connaître les différentes caractéristiques des membres d'une équipe.
- Distinguer les aspects positifs et négatifs de ces caractéristiques.
- Se reconnaître en tant que membre d'une équipe-cycle.

DÉMARCHE

- Les questions suivantes peuvent aider à amorcer la réflexion sur les rôles qui peuvent être joués dans une équipe-cycle.

Questions de réflexion

Quels sont les divers rôles que peuvent jouer les membres dans une équipe-cycle ?

Selon vos expériences, quels sont les rôles qui dérangent le plus ?

Selon vos expériences, quels sont les rôles qui font avancer le groupe ?

- Pour réfléchir sur le ou les rôles que vous pouvez jouer dans une équipe, consulter la fiche 8.1A et choisir les trois rôles (par ordre de priorité) que vous assumez généralement dans une équipe de

travail. Faire cette réflexion avant la rencontre permet un partage enrichi et approfondi dans l'échange en équipe sur les rôles que chacun ou chacune se voit généralement jouer dans une équipe. Si une confiance mutuelle existe déjà entre les membres, avant le partage, chaque membre pourrait avoir à attribuer les rôles perçus chez ses collègues. Ce double regard, s'il est empreint de respect, peut enrichir le travail ultérieur du groupe.

- Examiner chacun des rôles et se demander en équipe ce qui peut être associé de positif et de négatif à ces rôles permet de comprendre que tout rôle peut entraver ou favoriser le travail d'une équipe, suivant la manière dont ce rôle est exercé (voir les fiches 8.1B et 8.1C). Comme cet exercice a été fait dans notre expérience, ce tableau a été complété en équipe lors d'une première rencontre. Une compilation a été présentée lors d'une rencontre ultérieure afin de poursuivre la réflexion. La réflexion suppose un engagement des personnes de l'équipe, de même que l'existence d'un bon degré de confiance entre les membres d'une équipe-cycle. Si l'on parvient à faire cette réflexion collective, il devient plus facile d'échanger des idées, de les confronter et d'élaborer des projets collectifs.

Questions de réflexion

En quoi une réflexion sur les rôles joués dans une équipe-cycle peut-elle favoriser le travail collectif ?

Comment des éléments de cette activité peuvent-ils être utilisés pour le travail d'équipe entre élèves ?

RÉFLEXIONS

1. Cette activité peut engendrer des émotions plus ou moins intenses et déstabiliser certaines personnes. Selon les expériences et la cohésion de l'équipe-cycle, elle peut donner lieu à des interactions plus ou moins difficiles ou à du mutisme, ce qui peut obliger à trouver des solutions pour ne pas nuire au travail d'équipe éventuel.
2. Comme prolongement à cette activité ou pour la remplacer, on peut demander à chaque personne de se donner cinq caractéristiques (voir des exemples de caractéristiques à la fiche 81.B) et

d'attribuer cinq caractéristiques également aux autres membres de l'équipe. C'est une façon de réfléchir à la perception qu'on a de soi, à celle qu'on a des autres et à celle que les autres ont de nous.

3. En classe, dans le travail d'équipe entre élèves, on peut les faire réfléchir sur les rôles joués par des membres d'une équipe. On prendra soin de choisir des rôles selon l'âge des élèves et les aspects sur lesquels on désire axer la discussion.
4. Pour en savoir plus, le chapitre 3 apporte des éléments de réflexion sur le travail d'équipe et les chapitres 5 et 6 peuvent apporter des éclairages sur le travail en équipe-cycle.

Commentaires issus de l'expérience

Cette activité s'est révélée fort intéressante pour de nombreuses raisons tournant autour de deux aspects : les répercussions de cette activité sur le travail en équipe-cycle et sur soi. La réalisation de cette activité semble avoir contribué à modifier les perceptions du travail en équipe-cycle. L'une des personnes souligne que cela *permet de mieux comprendre les réticences que les gens peuvent avoir* par rapport au travail d'équipe entre collègues. En ayant une meilleure connaissance des aspects positifs et négatifs des rôles pouvant être joués, une personne mentionne que cela *éclaire […] sur les embûches.* Une autre souligne que cela *va l'aider à voir que, dans chacun, il y a quelque chose de positif.*

Le travail en équipe-cycle se révèle parfois ardu pour de nombreuses personnes. Lors de cette activité, une personne a souligné l'importance *de reconnaître et d'apprécier la diversité, et d'être capable de voir du positif dans un rôle normalement perçu de façon négative. Alors, si on parle de travail par cycle et d'apprentissage par cycle, si on est capable de développer cette confiance en soi, cette estime de soi et cette ouverture aux autres, […] la perception positive des rôles de chacun dans une équipe va [favoriser] le désir de travailler en équipe-cycle [au-delà du seul fait d'] échanger des papiers, puis des examens.*

Une personne relève l'importance de reconnaître ses forces ainsi que certains aspects à améliorer afin d'en prévoir les répercussions sur un travail réalisé en équipe. Cette personne poursuit en disant qu'elle *trouve cela [bien] que les personnes puissent prendre conscience de*

ce qu'elles sont parce que cela leur permet [de connaître leurs] atouts. […] Il y a des gens qui ne se sont pas arrêtés à faire cet examen de conscience [et qui] ne connaissent pas les embûches qu'ils peuvent apporter à un groupe.

Une personne mentionne que malgré les forces que l'on reconnaît aux gens de son entourage, il faudrait éviter de les confiner dans un même rôle, *faire attention […] de ne pas cristalliser. Parfois, on peut être porté comme adulte, et c'est humain, de « camper » des situations, de « camper » des personnes, alors il faudrait quand même une souplesse.* Cela pourrait se traduire par des pensées comme : *« Tiens, tiens, […] je ne l'avais pas vu sous cet angle-là »*, ou *« je vois une force chez cette personne-là que je n'avais pas eu [l'occasion de percevoir] dans d'autres contextes ».*

Discussion-interprétation

Cette activité a été l'occasion de susciter des prises de conscience, dont la plus significative, selon nous, concerne l'importance de ne pas croire que certains rôles sont strictement positifs ou, au contraire, strictement négatifs. Cette constatation permet de s'ouvrir davantage à ce que sont les autres et à ne pas les catégoriser ou les confiner à un type particulier de rôles ou de tâches. Cette activité constitue donc une bonne façon d'amorcer le travail en équipe-cycle comme nous l'avons fait au début de notre projet. Cependant, il est possible que tout ne se déroule pas aussi harmonieusement qu'on le souhaite. Le climat qui règne dans un groupe et la façon d'amorcer les discussions peuvent en faire une expérience des plus enrichissantes, mais aussi relativement douloureuse. C'est pourquoi il importe de bien connaître le groupe afin d'apporter les modifications nécessaires.

Énoncé 8.1

L'amorce du travail en équipe-cycle bénéficierait d'un échange sur les rôles qui peuvent être joués par les membres d'une équipe fictive ou de l'équipe-cycle en formation (selon l'harmonie des rapports interpersonnels qui existent déjà) afin de mettre en relief les aspects positifs et négatifs de ces rôles et de prendre conscience de sa façon d'être dans une équipe-cycle.

Fiche 8.1A
RÔLES ET CARACTÉRISTIQUES DES MEMBRES D'UNE ÉQUIPE[1]

1. Quels sont les rôles (trois en ordre de priorité) que je joue généralement dans une équipe de travail ? Fournir quelques explications.

2. Quels sont les rôles (trois en ordre de priorité) que j'associe à chacun des autres membres de l'équipe ? Fournir quelques explications.

Note : Ces deux étapes peuvent être réalisées lors de rencontres distinctes. Pour réaliser ces deux étapes, le premier tableau à distribuer fournit la liste des rôles que peuvent jouer les membres d'une équipe. Le deuxième tableau présente les caractéristiques associées à chacun de ces rôles selon les participants et participantes à notre projet. Ces caractéristiques ne constituent pas des réponses absolues et ne doivent pas être considérées comme étant l'unique réponse possible. Ce deuxième tableau peut être distribué pour nourrir la discussion après la réalisation des deux étapes proposées.

Rôles

1. L'animateur	17. Le gardien du temps	33. Le clarificateur
2. Le secrétaire	18. L'arbitre	34. L'avocat du diable
3. Le participant	19. Le strict	35. Le fignoleur
4. L'impulsif	20. L'orienteur	36. Le protecteur
5. L'analyste	21. Le discret	37. Le théoricien
6. Le rassembleur	22. Le raconteur	38. Le rationnel
7. Le pragmatique	23. Le responsable	39. Le convaincant
8. Le sceptique	24. L'actif	40. Le créatif
9. Le polémiste	25. Le dérideur	41. Le questionneur
10. Le silencieux	26. L'émotif	42. Le sociable
11. Le médiateur	27. Le confiant	43. L'acteur
12. L'engagé	28. Le supporteur	44. Le diplomate
13. L'empathique	29. Le passif	45. Le soumis
14. Le dubitatif	30. Le juge extérieur	46. Le dominant
15. L'agressif	31. Le bavard	47. Le bouc émissaire
16. Le coopératif	32. Le directif	48. Le non-pertinent

1. La dénomination et les explications de ces rôles sont tirées de Leclerc (1999).

Rôles et caractéristiques des membres d'une équipe

Rôles	Caractéristique
1. L'animateur	Propose des façons d'organiser le travail, d'orienter la tâche.
2. Le secrétaire	Prend des notes, monte des dossiers, se retrouve dans ses papiers.
3. Le participant	Participe aux discussions, accepte de prendre des responsabilités.
4. L'impulsif	A des excès momentanés se manifestant par des paroles et des gestes.
5. L'analyste	Fait des liens, commente, met en perspective, est plus intellectuel qu'émotif.
6. Le rassembleur	Recherche la participation de tous et toutes, renforce la solidarité, se montre grégaire.
7. Le pragmatique	Est orienté vers des actions concrètes de la vie courante.
8. Le sceptique	Réagit aux échanges plutôt que de prendre l'initiative.
9. Le polémiste	Recherche les débats et la polémique.
10. Le silencieux	Reste muet, mais observe ce qui se passe dans le groupe.
11. Le médiateur	Propose des compromis, facilite un accord entre deux ou plusieurs personnes.
12. L'engagé	Est complètement pris par le groupe, manque parfois de distance.
13. L'empathique	A la capacité de se mettre à la place de l'autre, de ressentir ce qu'il ressent.
14. Le dubitatif	Remet en question les propositions (leur réalisme, leur pertinence, leur qualité).
15. L'agressif	Exprime sa mauvaise humeur, peut parfois intimider.
16. Le coopératif	A pour but une coopération, participe volontiers à une action commune.
17. Le gardien du temps	Rappelle le temps, gère l'horaire.
18. L'arbitre	Rappelle à l'ordre, rappelle les règles, les consignes et les procédures.
19. Le strict	Craint le désordre et veut être impartial. Est pointilleux et s'en tient à la règle.
20. L'orienteur	Situe la démarche du groupe, ramène les autres sur le sujet.
21. Le discret	N'aime pas être au centre d'un débat : attend de voir les choses avant de répondre.
22. Le raconteur	Utilise le groupe comme auditoire.
23. Le responsable	Voit à tout, en prend beaucoup sur ses épaules.

Rôles et caractéristiques des membres d'une équipe

Rôles	Caractéristique
24. L'actif	Se sent à l'aise dans l'action et le concret, va de l'avant !
25. Le dérideur	Favorise la détente de façon plus ou moins opportune, fait rire.
26. L'émotif	Exprime ses émotions et les utilise pour intervenir.
27. Le confiant	Ne voit pas de problème, fait confiance aux événements, est peu prévoyant.
28. Le supporteur	Encourage, félicite et offre un soutien affectif.
29. Le passif	Reste en retrait, écoute (par ennui, timidité, fatigue, paresse, dépendance…).
30. Le juge extérieur	Prend une attitude cynique, comme s'il ne faisait pas partie du groupe.
31. Le bavard	A quelque chose à dire sur n'importe quoi, est le premier à prendre la parole.
32. Le directif	Impose une direction, une orientation, des contraintes.
33. Le clarificateur	S'assure que tous et toutes comprennent la même chose, demande des clarifications.
34. L'avocat du diable	Intervient sur le mode interrogatif afin de susciter la réflexion.
35. Le fignoleur	S'occupe des détails, apporte des nuances, s'y perd parfois…
36. Le protecteur	Protège les membres les plus vulnérables.
37. Le théoricien	Se sent à l'aise dans les discussions et les conceptualisations.
38. Le rationnel	A une raison ou une justification pour tout expliquer.
39. Le convaincant	Habile communicateur, il est optimiste et démonstratif et il a peur de ne pas être aimé.
40. Le créatif	Sort des sentiers battus, suggère des idées novatrices.
41. Le questionneur	Intervient constamment sur le mode interrogatif.
42. Le sociable	S'intéresse aux personnes, à ce qui leur arrive, à ce qu'elles font ou pensent.
43. L'acteur	Monopolise l'attention, ne craint pas d'être sous les projecteurs.
44. Le diplomate	Fait preuve de tact, est habile, subtil dans les relations sociales.
45. Le soumis	Ne défend pas ses idées, ne prend pas sa place quand il le pourrait.
46. Le dominant	Exerce une autorité sur les autres, se place au-dessus des autres, s'impose.
47. Le bouc émissaire	Se voit tenu responsable de tous les problèmes du groupe.
48. Le non-pertinent	Discute de sujets n'ayant aucun rapport avec le travail à réaliser.

Fiche 8.1B
CARACTÉRISTIQUES DES MEMBRES D'UNE ÉQUIPE À PARTIR DES RÔLES

Pour mieux comprendre les rôles joués par les membres d'une équipe, il s'agit d'associer aux rôles de la colonne de gauche un aspect positif et un aspect négatif même si cela est parfois difficile.

Note : Le premier tableau fournit la liste des rôles pouvant être joués par les membres d'une équipe. C'est celui qui devrait être distribué aux personnes participantes afin qu'elles le remplissent. Le deuxième tableau fournit des éléments de réponse. Les réponses suggérées proviennent d'un groupe de personnes accompagnatrices et ne constituent pas les réponses définitives, mais des idées soumises à la réflexion.

Caractéristiques	**+**	**–**
1 L'acteur – ce qu'il est		
– son influence		
2 L'actif – ce qu'il est		
– son influence		
3 L'agressif – ce qu'il est		
– son influence		
4 L'analyste – ce qu'il est		
– son influence		
5 Le bavard – ce qu'il est		
– son influence		
6 Le bouc émissaire – ce qu'il est		
– son influence		
7 Le confiant – ce qu'il est		
– son influence		

Caractéristiques	+	–
8 Le convaincant – ce qu'il est		
– son influence		
9 Le coopératif – ce qu'il est		
– son influence		
10 Le créatif – ce qu'il est		
– son influence		
11 Le dérideur – ce qu'il est		
– son influence		
12 Le diplomate – ce qu'il est		
– son influence		
13 Le discret – ce qu'il est		
– son influence		
14 Le dominant – ce qu'il est		
– son influence		
15 L'émotif – ce qu'il est		
– son influence		
16 L'empathique – ce qu'il est		
– son influence		
17 L'engagé – ce qu'il est		
– son influence		
18 Le fignoleur – ce qu'il est		
– son influence		

Caractéristiques	+	–
19 L'impulsif – ce qu'il est		
– son influence		
20 Le juge extérieur – ce qu'il est		
– son influence		
21 Le médiateur – ce qu'il est		
– son influence		
22 L'orienteur – ce qu'il est		
– son influence		
23 Le passif – ce qu'il est		
– son influence		
24 Le polémiste – ce qu'il est		
– son influence		
25 Le pragmatique – ce qu'il est		
– son influence		
26 Le protecteur – ce qu'il est		
– son influence		
27 Le questionneur – ce qu'il est		
– son influence		
28 Le raconteur – ce qu'il est		
– son influence		
29 Le rassembleur – ce qu'il est		
– son influence		

Caractéristiques	+	–
30 Le rationnel – ce qu'il est		
– son influence		
31 Le responsable – ce qu'il est		
– son influence		
32 Le sceptique – ce qu'il est		
– son influence		
33 Le silencieux – ce qu'il est		
– son influence		
34 Le sociable – ce qu'il est		
– son influence		
35 Le soumis – ce qu'il est		
– son influence		
36 Le strict – ce qu'il est		
– son influence		
37 Le supporteur – ce qu'il est		
– son influence		
38 Le théoricien – ce qu'il est		
– son influence		

Fiche 8.1C
DES SUGGESTIONS DE RÉPONSES AUX CARACTÉRISTIQUES DES MEMBRES D'UNE ÉQUIPE

Caractéristiques	+	–
1 L'acteur		
– ce qu'il est	Fantaisiste Constructif Humoriste Bon parleur	Manque de sérieux. Dérangeant. Manque d'engagement.
– son influence	Met du piquant. Allège l'ambiance. Dédramatise.	Éloigne le groupe de la tâche. Exaspère. Perturbe le groupe. Fait perdre du temps.
2 L'actif		
– ce qu'il est	Est dans l'action. Prend des initiatives.	Surchargé Moins attentif aux autres.
– son influence	Entraîne le groupe vers l'action. Inspire et motive. Oriente l'action. Donne le goût de se dépasser.	Stressant pour les autres. Épuisant à suivre.
3 L'agressif		
– ce qu'il est	Relève des défis. Veut être gagnant.	Déstabilisant Intimidant
– son influence	Apporte du dynamisme. Oblige à un positionnement.	Éteignoir Écrase les autres.
4 L'analyste		
– ce qu'il est	Minutieux Structuré Organisé Critique	Oublie l'essentiel. Pointilleux
– son influence	Apporte des argumentations. Tient compte de tous les éléments.	Ne passe pas à l'action. Contrôle. Remet tout en question.
5 Le bavard		
– ce qu'il est	Stimulant Verbalise ce qu'il pense. Reformule. Bon orateur Sociable	Envahissant Étourdissant
– son influence	Nourrit l'équipe. Apporte de nouvelles idées.	Ne peut faire la synthèse. Suscite une perte de temps.

Caractéristiques	+	–
6 Le bouc émissaire – ce qu'il est	Objet de défoulement.	Polarise la facilité. Ridiculisé Manipulé Souffre-douleur
– son influence	Suscite l'empathie. Canalise l'énergie.	Suscite la sollicitation. Amène une déresponsabilisation.
7 Le confiant – ce qu'il est	Sécurisant Leader	Manque d'autocritique. Centré sur lui-même.
– son influence	Permet un partage facile (ouverture).	Brime les autres. Manque de rigueur. Affecte l'estime de soi des autres. Prend trop de place.
8 Le convaincant – ce qu'il est	Stimulant Leader	Peu réceptif Critiqué Dépendant Harcelant Écrasant
– son influence	Rassemble les gens. Aide à prendre des décisions.	Freine la réflexion. Brime les autres.
9 Le coopératif – ce qu'il est	Accueille les opinions et les suggestions. Rassemble. Aidant Personne-ressource	Manque d'autonomie. Manque d'initiative personnelle.
– son influence	Mène vers un bon partage du travail. Facilite le travail d'équipe. Suscite la prise en compte des forces de chacun et de chacune.	Tendance à tout prendre sur lui. Toujours besoin des autres. Retarde l'équipe. Prolonge indûment la tâche.

Caractéristiques	+	–
10 Le créatif **– ce qu'il est**	Original Innovateur Inspirant Visionnaire Hors des sentiers battus	Irréaliste Excessif Hors des sentiers battus
– son influence	Ouvre les horizons. Apporte une vision positive.	Peut mener vers la confusion. Projet trop gros, incapable de le mener à terme.
11 Le dérideur **– ce qu'il est**	« Désamorceur » Relaxe, sans stress.	Manque de sérieux. Léger
– son influence	Détend l'atmosphère. Trouve des solutions faciles.	Peut éloigner de l'essentiel.
12 Le diplomate **– ce qu'il est**	Sensible et délicat. Respectueux Parle positivement à chacun et de chacun.	Manque de clarté dans ses messages. Ne se positionne pas.
– son influence	Fait éviter des conflits. Suscite un climat de confiance.	Éternise les situations de conflit.
13 Le discret **– ce qu'il est**	Respectueux	Effacé Énigmatique
– son influence	Éveille la confiance.	Ne s'engage pas. N'influence pas. Montre une insécurité (« je ne sais pas »). Garde des éléments importants pour lui.
14 Le dominant **– ce qu'il est**	Bon leader	Étouffant Encadrant
– son influence	Guide le groupe.	Ne perçoit pas les besoins des gens qui l'entourent. Empêche l'expression. Contrôle. Apeure. Inhibe le groupe.

Caractéristiques	+	–
15 L'émotif		
– ce qu'il est	Spontané	Tendance à perdre le contrôle. Irrationnel
– son influence	Prend le pouls.	Ne prend pas le temps d'envisager plusieurs solutions. Fait des drames avec peu de chose. Suscite les crises. S'éloigne de la tâche. Déstabilise le groupe.
16 L'empathique		
– ce qu'il est	Respectueux	Difficulté à émettre son opinion. Se perd de vue.
– son influence	Offre une bonne oreille (écoute).	Semble désintéressé. Se laisse envahir. Ménage la chèvre et le chou.
17 L'engagé		
– ce qu'il est	Tenace Motivant	Inflexible Aveuglé
– son influence	Guide le groupe.	Risque l'essoufflement. Prend trop de place.
18 Le fignoleur		
– ce qu'il est	Consciencieux Perfectionniste	« Chronophage » S'arrête trop aux détails. Trop perfectionniste Rigide
– son influence	Offre un modèle d'un travail bien fait.	Empêche d'arriver à une production. Éloigne de l'essentiel. Crée du stress. Voit et scrute trop les imperfections.
19 L'impulsif		
– ce qu'il est	Catalyseur (provocateur)	« Éteignoir »
– son influence	Décide rapidement.	Peut provoquer des situations embarrassantes.
20 Le juge extérieur		
– ce qu'il est	Objectif	Loin de la réalité
– son influence	Procure un autre regard, une autre perception.	Ne tient pas compte du contexte. Risque de faire prendre des décisions loin de la réalité.

Caractéristiques	+	–
21 Le médiateur – ce qu'il est	Calme Posé	A de la difficulté à prendre position.
– son influence	Aide à régler les conflits.	Garde une distance. Ne s'implique pas. Pratique l'oubli de soi.
22 L'orienteur – ce qu'il est	Structuré	Créatif Directif Unidirectionnel
– son influence	Guide le groupe.	Veut prendre le contrôle. Impose. Dirige le groupe.
23 Le passif – ce qu'il est	Pas dérangeant	Inactif Dérangeant
– son influence	Va dans la direction des autres.	On ne peut compter sur lui. Ne stimule pas.
24 Le polémiste – ce qu'il est	Déclencheur	Égocentrique Fauteur de troubles
– son influence	Oblige à une prise de position.	Soulève des conflits là où il n'y en a pas. Éloigne du but à atteindre. Ne permet pas une réalisation. Cherche la controverse.
25 Le pragmatique – ce qu'il est	Structuré	Manque de souplesse. Manque de sécurité.
– son influence	Mène vers un travail réfléchi.	Limite la créativité.
26 Le protecteur – ce qu'il est	Sécurisant Modérateur Sauveur Aide – soutien	Personnel Maquilleur
– son influence	Fait attention de ne pas blesser les autres. Fait en sorte que tous et toutes se sentent bien. Unifiant (faire l'unité à tout prix, la paix à tout prix).	Nuit au développement.

Caractéristiques	+	–
27 Le questionneur – ce qu'il est	Être en recherche.	Incapable de prendre position. Trop sérieux Dérangeant Crée de la confusion avec ses questions.
– son influence	S'assure d'une bonne compréhension.	Sème le doute. Ne s'arrête pas pour trouver la réponse.
28 Le raconteur – ce qu'il est	« Sous les feux de la rampe » Comédien	Manque d'ancrage avec la réalité.
– son influence	Détend l'atmosphère. Apporte une réflexion.	Risque un gaspillage de temps. Manque de limite (dosage).
29 Le rassembleur – ce qu'il est	Leader Guide	Trop dominateur Dépendant
– son influence	Permet la cohésion du groupe. Crée des liens d'amitié. S'engage dans beaucoup de choses. Guide – motive – mobilise. Rallie	A trop d'attente envers la réussite d'un groupe. Prend trop de place. Étouffe l'individualité. Empêche l'autonomie.
30 Le rationnel – ce qu'il est	Ordonné Organisé	Manque de fantaisie. Insensible
– son influence	Voit à toutes les étapes d'une démarche.	N'écoute pas ses sentiments, manque de sensibilité. Laisse peu de place à l'expression. Freine, empêche la créativité.
31 Le responsable – ce qu'il est	Fiable	S'oublie.
– son influence	Sécurise le groupe.	Laisse peu de places aux autres. Monopolise.

Caractéristiques	+	–
32 Le sceptique – ce qu'il est	Porte à l'analyse. Prudent Orienteur Questionneur	Rabat-joie Suspicieux Pointilleux
– son influence	Aide à approfondir la réflexion. Questionne.	Retarde les décisions. Freine les élans.
33 Le silencieux – ce qu'il est	Non dérangeant Observateur	Désengagé Impersonnel Renfermé Passif
– son influence	Invite à l'écoute.	N'enclenche pas la communication. Ne dit pas ce qu'il pense.
34 Le sociable – ce qu'il est	Ouvert aux autres. Accessible	Dépendant Dérangeant Axé sur le paraître Loin de la tâche
– son influence	Favorise un climat convivial.	Ne fait pas avancer. Peut faire dévier du but essentiel.
35 Le soumis – ce qu'il est	Adhérant Conformiste	Peu rigoureux
– son influence	S'adapte facilement aux contraintes. N'entrave pas le travail. Facilite. Collabore.	Accepte tout trop facilement. Difficile de connaître son avis.
36 Le strict – ce qu'il est	Rigoureux	Intransigeant Pas d'ouverture
– son influence	Apporte une rigueur intellectuelle.	Suscite la méfiance des autres envers lui. Freine le groupe. Freine l'expression.

	Caractéristiques	+	–
37	**Le supporteur** **– ce qu'il est**	Sécurisant	Superficiel S'oublie.
	– son influence	Donne un appui. Donne de l'énergie.	Prend en charge les autres.
38	**Le théoricien** **– ce qu'il est**	Possède des connaissances intellectuelles. Maîtrise bien les concepts.	Manque de connaissance de la réalité. N'a pas le savoir expérientiel.
	– son influence	Rend possible la cohérence. Suscite la déférence. Invite les autres à se dépasser.	Décroche de la réalité.

Fiche 8.1C
RÔLES DES MEMBRES D'UNE ÉQUIPE

La liste suivante énumère chacun des rôles accompagné de deux mots clés pour illustrer les aspects positifs ou négatifs de ce rôle. Chaque personne peut tenter de relever les rôles qu'elle joue normalement dans une équipe. C'est une façon de mieux se connaître et de mieux se faire connaître des autres.

Impulsif dynamisme provocation	**Convaincant** ralliement opposition
Analyste clarification explication indue	**Strict** structure rigidité
Sceptique examen présomption	**Discret** appui attente
Orienteur guide direction trop pointue	**Actif** concrétisation non-réflexion
Théoricien abstraction-conceptualisation application difficile	**Fignoleur** nuance regard restreint
Créatif innovation idéalisme	**Médiateur** compromis-accord frein aux idées farfelues
Protecteur intégration prises de responsabilités restreintes	**Polémiste** débats-confrontation sans compromis
Confiant action peu de prévoyance	**Bouc émissaire** humour responsabilité exagérée
Dérideur détente-humour manque de sérieux	**Acteur** facilité d'expression monopole de l'attention
Raconteur intérêt peu de profondeur	**Questionneur** explicitation-clarification interrogation constante

Engagé contribution-intérêt peu de distance	**Rassembleur** participation-solidarité trop de similarité, d'uniformité
Silencieux observation mutisme	**Supporteur** encouragement-félicitations peu de discernement
Rationnel justification trop loin des émotions	**Émotif** ouverture malaises
Diplomate tact-subtilité évitement des débats	**Pragmatique** actions concrètes oubli de la théorie
Sociable intérêt aux autres peu de concentration sur la tâche	**Empathique** respect des autres oubli de soi
Responsable respect écrasement	**Coopératif** interdépendance rejet de l'aspect individuel
Dominant leadership autorité	**Passif** écoute retrait
Agressif réveil des passions mauvaise humeur-intimidation	**Soumis** évitement des confrontations à la remorque
Juge extérieur regard critique cynisme	**Bavard** réveil des autres parole trop facile

Activité 8.2
DE LA RÉFLEXION À L'ACTION À PROPOS DU DÉCLOISONNEMENT

INTRODUCTION

L'esprit de la réforme actuelle de l'éducation et, en particulier l'organisation en cycles d'apprentissage, mènent les enseignants et enseignantes à envisager de travailler en équipe. Notre expérience a fait ressortir qu'une des façons de favoriser des échanges sur le travail en équipe-cycle consiste à aborder l'idée du décloisonnement. Or, peu d'enseignants et d'enseignantes ont tenté des expériences dans une perspective de décloisonnement surtout au regard des contenus disciplinaires. De façon générale, les expériences tentées sont liées à des activités sociales réalisées dans l'école ou en dehors des cadres scolaires. Dans notre projet, le travail en équipe-cycle a plusieurs fois été amorcé par des expériences qu'on peut qualifier de début de décloisonnement. Ces expériences se sont révélées fertiles en discussion, mais aussi en découvertes relativement aux avantages du travail en équipe-cycle. Quelle que soit la forme que prend le décloisonnement, la décision d'intervenir dans la classe d'un collègue ou de réunir les élèves de deux classes pour mener une activité suppose une planification en équipe. Quel que soit le degré de décloisonnement, une telle expérience suscite la réflexion qui, si elle est partagée, incite à mener d'autres expériences avec des collègues.

INTENTIONS

- Réfléchir sur différentes formes de décloisonnement.
- S'interroger sur le sens donné au décloisonnement dans une perspective de cycle d'apprentissage.
- S'interroger sur la façon de mettre en place un décloisonnement intracycle.
- Porter un regard sur le travail effectué en équipe-cycle dans une perspective de décloisonnement.

DÉMARCHE

- Réfléchir en équipe à partir de la question formulée ci-après.

Question de réflexion

Quel sens donnez-vous au terme « décloisonnement » dans le cadre de la réforme actuelle ?

- Décrire des expériences vécues avec des collègues pouvant ressembler à du décloisonnement. Si aucune expérience n'a été réalisée en lien avec le décloisonnement, imaginer ce que pourrait être une telle activité en envisageant le moins de contraintes possibles dans un premier temps. Il ne s'agit pas de porter un jugement sur les expériences relatées, à savoir si elles relèvent ou non du décloisonnement, mais de discuter sur ce qui est considéré comme étant une forme de décloisonnement afin de connaître les différentes perceptions des membres de l'équipe sur le sujet.
- Examiner une liste de propositions d'idées de décloisonnement (voir la fiche 8.2 présentée à la fin de cette activité pour des idées). Discuter des différentes formes de décloisonnement exposées en sachant qu'il ne s'agit pas de situations idéales mais de propositions. Ajouter d'autres idées émergeant de l'équipe-cycle.
- S'interroger sur un projet, une activité ou une expérience dont l'équipe-cycle voudrait faire l'essai.
- Élaborer et approfondir la façon dont ce projet pourrait être réalisé et prévoir les étapes nécessaires à sa réalisation : thème du projet, aspects à réaliser dans sa classe, aspects à préparer pour le décloisonnement comme tel, partage du matériel à préparer, anticipation des réactions des élèves, préparation d'activités pour tenir compte des réactions des élèves… Si le temps de rencontre est limité, il ne s'agit pas de tout construire à ce moment-là en équipe-cycle, mais bien de mettre les idées en place pour qu'à la fin de la rencontre les membres de l'équipe sachent ce qu'il reste à faire pour réaliser ce projet commun. Cependant, si le temps le permet, bien préparer l'expérience sinon fixer une rencontre pour le faire.
- Lors d'une rencontre ultérieure, approfondir la notion de décloisonnement à partir de questions comme les suivantes.

Questions de réflexion

Que peut vouloir dire « décloisonnement » dans une perspective de cycle d'apprentissage dans le cadre de l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise ?

Comment peut-on entrevoir la mise en place de décloisonnement disciplinaire, de classes, de cycles et même d'écoles ?

Comment en venir à profiter d'occasions plus ou moins prévues et structurées pour réaliser des expériences de décloisonnement intracycle qui favorisent le développement de compétences ?

- Un retour sur les expériences de décloisonnement tentées en équipe-cycle pourrait être alimenté par des questions telles les suivantes.

Questions de réflexion

Qu'est-ce qui a été tenté ? (Chaque membre de l'équipe en fait une description.)

Quelles ont été les réactions des élèves ?

Comment chaque membre de l'équipe a-t-il réalisé les activités qui étaient prévues ? Quels changements ont été apportés ? Pourquoi ?

Devrait-on reproduire cette expérience ? Quelles améliorations pourrait-on y apporter ?

RÉFLEXIONS

1. Il serait préférable de réaliser une telle expérience assez tôt dans l'année scolaire afin d'avoir suffisamment de temps pour expérimenter différentes formes de décloisonnement en équipe-cycle, d'en discuter, de les analyser et de tenter d'autres expériences en tenant compte des résultats de ces premières expériences.
2. Avant de se lancer dans un projet de décloisonnement, il serait bon de se demander si les élèves font déjà du travail d'équipe en classe. Si les élèves n'ont que peu ou pas travaillé en équipe dans la classe, on peut introduire des activités nécessitant un travail d'équipe afin de les initier progressivement à un échange entre élèves (voir activité 8.3). Pour faciliter la connaissance des élèves

des autres classes d'un même cycle, on peut prévoir une ou deux activités d'échange de classes de brève durée avant de se lancer dans un projet d'envergure relativement au décloisonnement.

3. Souvent la première activité de décloisonnement choisie est un projet lié à une activité sociale ou parascolaire (préparation de la fête de Noël, visite d'un musée, etc.). Un projet de ce type devrait mener à une activité plus spécifiquement liée au développement de compétences. Si l'on n'arrive pas à élaborer en équipe-cycle des projets communs qui contribuent au développement de compétences transversales ou disciplinaires précises, certains enseignants ou enseignantes, à raison, jugeront que ces activités sont peu pertinentes pour faire cheminer les élèves dans les apprentissages exigés par le programme de formation.
4. Pour faire vivre le décloisonnement à ses élèves, on peut leur demander de penser à des activités ou des projets qui nécessiteraient le recours à une autre classe de leur cycle et de réfléchir à la façon dont cette aide pourrait leur être bénéfique. Ces idées, si elles sont pertinentes et réalisables, pourraient ensuite être élaborées par les élèves des deux groupes en collaboration avec l'équipe-cycle concernée.

Commentaires issus de l'expérience

Au cours de ce projet, certaines rencontres d'équipes-cycle ont porté sur le décloisonnement, autant pour discuter de son sens que pour réfléchir à des expériences à réaliser en ce sens. Les échanges ont été l'occasion pour des enseignantes[2] de se rendre compte qu'elles n'ont pas toutes la même conception de ce qu'est le décloisonnement ; ils permettent donc de mieux comprendre et d'éclaircir les différentes visions du décloisonnement. Une enseignante souligne qu'*au départ, quand [elle] pensait décloisonnement, [elle] pensait à enlever le mur entre deux classes. [Elle] voyait deux enseignantes pour un [plus grand] groupe d'enfants, maintenant, [elle] voit que cela peut être autre chose.*

Faisant référence à des expériences passées, une équipe-cycle relate une expérience de décloisonnement en arts plastiques réunissant quatre classes d'élèves de première et de deuxième année.

2. Ce ne sont que des enseignantes qui ont été rencontrées.

Chaque classe avait un *thème spécifique* à développer et le *tout* était *mis en commun* sur une *grande murale*. Dans le même sens, une autre enseignante décrit un *projet interclasse* dans lequel deux classes étaient respectivement responsables *d'une partie du projet* de la maquette de Noël. Une autre explique *une expérience vécue* à l'intérieur *d'un projet-école* où chaque classe participante avait un pays à représenter. Une enseignante note un échange de classes réalisé entre sa collègue et elle, à raison d'une fois par cycle-horaire qui permettait à chacune d'exploiter un projet avec les élèves de l'autre. Une enseignante s'occupait de former les élèves à l'API (actualisation du potentiel intellectuel) ; pendant ce temps, l'autre enseignante utilisait un programme pour développer les habiletés sociales. Une enseignante mentionne un projet de lecture *fait entre des élèves du premier cycle et une classe de maternelle* qui a permis de développer à la fois la *compréhension en lecture* et *la sociabilité* des élèves.

En plus de parler d'activités déjà réalisées, des enseignantes d'un même cycle ont discuté de ce qu'elles pourraient entreprendre ensemble comme activité de décloisonnement. Elles ont choisi d'effectuer des *petits projets pouvant se réaliser en une heure ou deux afin de travailler d'abord la collaboration des élèves entre eux*. Comme première expérience de décloisonnement, elles ont préféré miser sur la simplicité en préparant chacune une activité à laquelle les élèves des différentes classes participeraient tour à tour. Les enseignantes se sont montrées totalement en accord avec la proposition, car s*i la marche est trop haute et qu'on ne se sent pas à l'aise [cela peut être une expérience difficile] on est mieux d'y aller par étape.* Une enseignante semble d'avis que de *prendre une valeur sûre* est effectivement aidant pour la préparation d'un premier projet. Dans une école, les enseignantes ont mentionné avoir à leur actif plusieurs expériences intercycles de décloisonnement où des élèves du troisième cycle ont pu faire valoir leurs connaissances et compétences auprès d'élèves du préscolaire et du premier cycle.

Dans une école, les enseignantes accentuent au fil des rencontres les efforts de décloisonnement, en expérimentant, une fois par cycle, différentes activités se rapportant aux sciences et technologies et à l'univers social. Par le biais de ces activités, elles prennent conscience que le simple fait de les reprendre pour chacun des groupes d'élèves constitués dans le cycle permet de les améliorer et donc de mieux enseigner d'une fois à l'autre. Il semble que cet ajustement représente

un avantage important pour les enseignantes, car *on expérimente avec notre groupe de départ, on s'ajuste après [avec un autre groupe]. C'est merveilleux pour ça. Ça nous permet de mieux se préparer ainsi.*

Dans les descriptions qui en sont faites, on constate que plusieurs de ces expériences changent les habitudes de la classe : les élèves sont sortis de leur classe pour entrer en contact avec ceux d'une autre classe, ce qui n'est pas rien ! Pour plusieurs enseignantes, *c'est un début dans le travail en équipe-cycle. On n'était pas encore rendu à évaluer. Mais, le fait de [mettre] nos élèves [ensemble…], c'était [quelque chose].*

Les enseignantes rencontrées sont généralement disposées à renouveler des expériences de décloisonnement. Les échanges montrent un intérêt à intégrer cette pratique aux aspects disciplinaires pour le développement de compétences. Cependant, même si le décloisonnement semble facile à faire, il exige d'avoir une certaine affinité avec les collègues concernés, car *[le décloisonnement], c'est très dérangeant et [engageant], [il faut] accepter qu'une autre personne entre dans sa classe.*

Ainsi, la réflexion collective suscite des prises de conscience, notamment en ce qui a trait aux avantages du décloisonnement. Une enseignante reconnaît que le décloisonnement est bénéfique pour les élèves qui *ont le goût de s'ouvrir à d'autres et de découvrir autre chose, d'autres enseignantes aussi.* D'autres enseignantes se rendent compte que décloisonner constitue *une économie de temps pour l'enseignante et les élèves. Il faut considérer que quand on décloisonne, on continue d'avancer dans notre programme.* Une enseignante soutient que le décloisonnement ouvre les portes au travail d'équipe entre collègues, *c'est un bon prétexte pour travailler ensemble.* Une autre ajoute que ce travail d'échange et de collaboration entre les enseignantes peut faciliter l'évaluation des élèves en fin de cycle, car *quand on se parle des élèves qu'on doit évaluer à la fin du cycle, cela facilite le bilan.* Enfin, et comme le précise une enseignante, la *condition première* pour effectuer une forme de décloisonnement reste tout de même *d'être capable d'ouvrir sa porte et […] d'avoir des affinités.*

Pour plusieurs, le décloisonnement a facilité la connaissance des élèves, car *cela donne déjà une vision du groupe [à] recevoir [l'année suivante].* Dans certains cas, le décloisonnement a permis d'assurer une responsabilité partagée entre les membres de l'équipe-cycle. Ainsi, les élèves ne relevaient plus seulement de la responsabilité d'une personne, mais bien de toutes les enseignantes du cycle.

Ce genre de regroupement crée un enthousiasme chez les enseignantes qui y voient une occasion de développer les compétences préconisées par le programme tout en économisant du temps. Elles ont noté la facilité à gérer les groupes étant donné que l'interaction entre les élèves était différente. Les activités de décloisonnement constituent pour les enseignantes l'expérience en équipe-cycle qui a été la plus appréciée dans ce projet ; d'ailleurs, elles se disent prêtes à renouveler l'expérience.

Discussion-interprétation

Ouvrir la porte de sa classe à des collègues permet de faire émerger des affinités, de s'interroger sur ses façons de faire et de raffiner ses interventions. Le décloisonnement qui mène à des interventions proches du coenseignement incite à une démarche d'interformation. Si les échanges sont faits dans un climat de respect des idées et des formes d'enseignement, la confiance peut s'installer et ainsi favoriser la complémentarité et les échanges qui ne peuvent qu'améliorer les façons d'enseigner.

On peut noter qu'en plus de faciliter la tâche d'enseignement, le décloisonnement permet de développer un respect mutuel et une complicité entre les membres d'une même équipe de collègues. Le décloisonnement favorise une meilleure perception des élèves, en ce sens qu'il permet de porter un regard plus nuancé sur leur développement. Le décloisonnement suscite la motivation de l'élève puisqu'il lui permet d'établir un contact avec une autre enseignante et de profiter d'une manière différente d'enseigner.

Même s'il peut être favorable que les premières expériences de décloisonnement visent des projets parascolaires ou l'organisation de fêtes, il importe d'orienter ces expériences de manière à ce qu'elles favorisent le développement de compétences afin que ces projets s'intègrent dans le processus habituel d'apprentissage exigé par le programme de formation. En somme, le décloisonnement entraîne un changement pour les élèves, mais aussi pour les enseignantes et enseignants.

Énoncé 8.2

Réaliser une activité de décloisonnement intracycle se révèle un bon moyen d'amorcer le travail en équipe-cycle ; elle sera d'autant plus favorable si elle est axée sur le développement de compétences chez les élèves. Une telle activité permet en outre de développer un respect mutuel et une complicité entre les membres d'une équipe.

Fiche 8.2
FORMES DE DÉCLOISONNEMENT

Voici différentes formes que pourrait prendre le décloisonnement afin d'amorcer une discussion en équipe-cycle qui devrait mener à un projet collectif.

1. Une enseignante s'occupe des mathématiques pour deux groupes et une autre enseignante s'occupe du français pour ces mêmes groupes de façon ponctuelle.

2. Les élèves de deux classes de même année ou non se retrouvent ensemble pour la réalisation d'un projet où les équipes sont formées d'élèves des deux groupes. Cela peut se faire pour une demi-journée par cycle de neuf jours, par exemple.

3. Les élèves d'une classe d'un niveau supérieur sont engagés dans un projet où ils aident des élèves d'une classe d'un autre niveau pour un apprentissage particulier.

4. Les élèves de deux classes se retrouvent ensemble à différents moments en cours d'apprentissage ; ces moments sont décidés en cours d'apprentissage par les deux enseignantes. Pour favoriser ce type de décloisonnement, il est suggéré que les deux classes soient situées à proximité.

5. Les élèves de deux classes sont considérés comme faisant partie d'un même groupe. Ils se retrouvent donc ensemble très souvent à partir de décisions prises par les deux enseignantes. Pour favoriser ce type de décloisonnement, il est suggéré que les deux classes soient situées l'une près de l'autre.

L'ordre des propositions fournies n'est pas anodin ; en effet, les deux dernières exigent un plus grand engagement et une plus grande complicité que les trois premières.

Activité 8.3
FAVORISER LE TRAVAIL D'ÉQUIPE ENTRE ÉLÈVES

INTRODUCTION

L'une des compétences transversales à développer avec les élèves étant la coopération, le travail d'équipe est appelé à prendre une place importante dans les milieux scolaires. Toutefois, comme il n'est pas inné de travailler avec autrui, il peut être parfois difficile de susciter le besoin chez les élèves de travailler en coopération et de leur faire voir la pertinence de travailler avec d'autres. Selon les commentaires reçus, il semble particulièrement difficile d'introduire le travail d'équipe chez les élèves du premier cycle du primaire. Aussi, si les enseignants et enseignantes veulent travailler en équipes-cycle, il semble important qu'ils comprennent certains enjeux reliés à cette façon de travailler en observant leurs élèves en action. Certes, le travail d'équipe entre jeunes et celui entre adultes ne posent pas les mêmes difficultés, mais des observations sur le premier peuvent susciter des prises de conscience utiles pour le second. L'activité qui suit a pour objectif de mener les enseignants et enseignantes à porter un regard sur leur façon d'aborder le travail d'équipe des élèves en classe et sur les moyens mis en œuvre pour le favoriser.

INTENTIONS

- Réfléchir sur la place accordée au travail d'équipe dans sa classe.
- Réfléchir sur le type de travail d'équipe favorisé auprès de ses élèves.
- Explorer des moyens de favoriser le travail d'équipe entre élèves.
- Utiliser cette réflexion pour la transposer au travail en équipe-cycle.

DÉMARCHE

- Amorcer une discussion à partir des questions suivantes.

Questions de réflexion

Pourquoi amener les élèves à réaliser un travail d'équipe ?

Quelles expériences de travail d'équipe a-t-on déjà fait réaliser à des élèves ?

Qu'est-ce qui rend difficile le travail d'équipe entre élèves ? Qu'est-ce qui le facilite ?

Quel type de travail d'équipe entre élèves désire-t-on faire réaliser ?

Comment pense-t-on développer la compétence transversale « coopérer » chez les élèves ?

- Partager des exemples de travaux d'équipe ou de tâches demandés aux élèves à réaliser en équipe. Discuter et analyser ces expériences. En relever les avantages et les inconvénients. Discuter d'adaptations pour le développement de la compétence « coopérer ».
- Poursuivre l'échange à partir des éléments de réflexion suivants.

Questions de réflexion

Qu'est-ce qui rend le travail d'équipe difficile pour des élèves du primaire ?

Comment forme-t-on les élèves à travailler en équipe ?

Comment préparer une activité afin que les élèves du primaire voient l'importance de travailler en équipe ?

Comment déterminer les moments où le travail d'équipe entre élèves sera pertinent et ceux où il sera inutile, voire nuisible ?

- Pour la mise en commun d'idées, s'inspirer de la liste proposée dans la fiche 8.3 jointe à cette activité. Compléter cette liste avec ses propres idées.

Question de réflexion

Quelles différences et ressemblances percevez-vous entre le travail d'équipe entre élèves et celui réalisé par les membres d'une équipe-cycle ?

- Préparer l'expérimentation d'une activité de travail d'équipe entre élèves à partir des idées émises et à réaliser par les membres d'une équipe-cycle. Réunir ensuite l'équipe-cycle afin d'échanger et de trouver des moyens d'améliorer cette expérience. Partager les observations du travail d'équipe entre élèves pour alimenter la discussion relative au travail en équipe-cycle entre collègues.

RÉFLEXIONS

1. Il semble difficile à des équipes-cycle du premier cycle d'amener de jeunes élèves à travailler en équipe. Néanmoins, on peut réaliser des expériences en formant de petites équipes au début, en demandant d'accomplir des tâches courtes, en amenant les élèves à discuter des possibilités qu'offre le travail d'équipe autant dans leurs activités scolaires que dans leur vie de tous les jours…
2. Se réunir en équipe-cycle afin de construire une banque d'activités favorisant le travail d'équipe entre élèves peut faire émerger les idées et stimuler la créativité. Classer ces idées selon les apprentissages qu'elles permettent de faire et les compétences qu'elles permettent de développer incite à garder en tête l'esprit du programme de formation.
3. Approfondir la réflexion sur les différences et les ressemblances entre le travail d'équipe entre élèves et le travail en équipe-cycle peut servir autant dans le travail entre collègues que dans les apprentissages que l'on se propose de faire construire en classe.
4. On peut inciter les élèves à réfléchir sur l'importance du travail d'équipe en classe à la suite d'une activité réalisée en équipe par exemple, ou leur demander de penser à des travaux exigeant un regroupement en équipe qu'ils aimeraient réaliser en classe. En émettant ces idées, ils peuvent être amenés à justifier leurs propositions.
5. Les chapitres 3, 5 et 6 peuvent servir de base à une réflexion en équipe-cycle sur le travail d'équipe entre élèves.

Commentaires issus de l'expérience

Cette activité permet de réfléchir à l'importance accordée au travail d'équipe entre élèves et au temps passé à le favoriser en classe. De façon générale, les enseignantes du premier cycle considèrent qu'il est difficile d'amener les élèves à travailler en équipe, surtout en première année où *ce n'est pas évident*. Il est relevé que les élèves *ne sont pas rendus à l'âge où ils peuvent travailler en équipe, où ils peuvent s'effacer pour donner de la place à l'autre*. Ils sont d'avis que le travail d'équipe n'est pas inné chez les élèves et posent certaines difficultés ; pour les élèves, *le sens de l'équipe n'est pas du tout évident même s'ils travaillent ensemble*. Enfin, ils soutiennent que l'intégration du travail d'équipe au premier cycle est une tâche exigeante qui *ne donne pas le goût de recommencer le lendemain*.

Toutefois, on note au cours de la discussion que les enseignantes de l'activité s'entendent sur la nécessité d'inciter les élèves à travailler en équipe par des activités où une telle collaboration est requise. La liste d'idées de travaux d'équipe proposée à la fin semble en effet satisfaisante pour les personnes rencontrées. Les idées ont été bien accueillies par le groupe qui considère que *la discussion plaisante [a permis de faire] ressortir plein d'idées [à] utiliser dans [les] classes. [… Cela apporte] de nouvelles idées à inclure dans nos façons de travailler pour le travail d'équipe*.

La discussion a également permis de trouver d'autres moyens d'encourager le travail d'équipe entre élèves et de susciter leur participation, ce qui permet d'enrichir la banque d'activités proposée. Par exemple, une personne suggère d'interroger les élèves, de les faire réfléchir sur la pertinence de se regrouper en équipe, car, *dans le fond, l'idée, c'est de les conscientiser*.

Discussion-interprétation

Même si les élèves au début du primaire ont de la difficulté à travailler en équipe, il nous semble important de les initier à le faire. Cet apprentissage est lié à la compétence transversale « coopérer », mais aussi à d'autres comme celles liées aux méthodes de travail, au jugement critique ou à la pensée créatrice. Si l'on ne favorise pas les interactions entre les élèves, il est difficile de rejoindre certaines visées du programme de formation comme « structurer son identité » et « construire sa vision du monde ». Il est vrai que les élèves peuvent avoir à

discuter en grand groupe et que, dans certaines activités individuelles, ils peuvent développer des compétences transversales, mais en grand groupe, tous les élèves n'ont habituellement pas la chance de s'exprimer et plusieurs n'osent pas dire tout ce qu'ils pensent devant l'ensemble de la classe.

Aussi, nous considérons que porter un regard sur la façon dont on favorise le travail d'équipe dans les classes permet de préciser sa propre conception du travail d'équipe et de prendre conscience de sa façon d'interagir dans le travail d'équipe entre collègues. De plus, nous sommes convaincue que l'observation ou l'analyse de la façon de susciter le travail d'équipe entre les élèves peut aider une équipe-cycle à adopter ses pratiques de classe, mais aussi l'organisation du travail en équipe-cycle entre adultes.

Énoncé 8.3

S'interroger sur sa façon de favoriser le travail d'équipe entre les élèves de sa classe permet de mieux comprendre sa propre conception du travail d'équipe et, de là, sa propre façon d'interagir dans le travail en équipe-cycle.

Fiche 8.3
IDÉES POUR LE TRAVAIL D'ÉQUIPE ENTRE ÉLÈVES

Voici des idées de tâches qui incitent au travail d'équipe entre élèves et qui peuvent soulever des discussions sur cette façon de travailler.

- Faire émerger une définition du travail d'équipe pour les élèves.
- Faire parler d'expériences de travail d'équipe déjà vécues en famille, avec des amis ou amies, dans le sport, dans des jeux, etc.
- Expliquer une tâche à une autre personne tout en relevant les difficultés qu'elle peut poser.
- Composer en équipe des questions à donner à d'autres équipes.
- Résoudre des problèmes ou composer un texte à relais.
- Décider des éléments à remettre à l'enseignant ou à l'enseignante après la réalisation d'un travail en équipe et justifier ces choix.
- Discuter des avantages et des problèmes reliés à l'accomplissement d'une tâche avec d'autres.
- Échanger sur ce qui est facile ou difficile pour soi lorsqu'on doit travailler en équipe.
- Après avoir demandé de faire un travail en équipe, faire réfléchir à ce que les autres apportent, à ce qu'on apporte aux autres.
- Après avoir pris connaissance du travail effectué par d'autres personnes, donner des commentaires positifs et relever des aspects à améliorer.

Activité 8.4
STRATÉGIES EFFICACES ET INEFFICACES POUR FAVORISER L'APPRENTISSAGE

INTRODUCTION

Dans une réflexion en équipe-cycle, il peut être utile de réfléchir sur les stratégies considérées comme étant efficaces ou inefficaces pour favoriser l'apprentissage. Ce regard peut différer d'une personne à l'autre et il est possible que les échanges fassent découvrir de nouvelles pratiques et remettent en question des pratiques existantes. L'activité proposée a été réalisée avec des personnes accompagnatrices d'équipes-cycle ; elle est adaptée à une situation d'échange en équipe-cycle qui devrait mener à des expériences en classe inspirées de stratégies efficaces proposées par les membres de l'équipe.

INTENTIONS

- Réfléchir sur l'efficacité ou l'inefficacité de stratégies pour favoriser l'apprentissage.
- Comparer ses propres conceptions d'une stratégie efficace et inefficace avec celles de ses pairs.
- Susciter une prise de conscience en équipe-cycle de l'influence de l'utilisation de stratégies efficaces ou inefficaces pour favoriser l'apprentissage.

DÉMARCHE

- Amorcer une réflexion collective (après une réflexion individuelle) sur les stratégies utilisées en classe qui sont considérées comme étant favorables à l'apprentissage. Les trois aspects suivants servent d'amorce. Pour une réflexion plus approfondie, les membres d'une équipe-cycle peuvent corriger leurs idées avant la rencontre.

Moment de réflexion

Décrire le plus précisément possible trois stratégies d'enseignement que vous jugez efficaces et qui favorisent l'apprentissage des élèves.

Décrire le plus précisément possible trois stratégies d'enseignement que vous jugez inefficaces ou peu pertinentes pour l'apprentissage.

Donner trois intentions qui guident votre préparation d'une intervention en classe, d'une activité ou d'un projet. Les présenter selon l'ordre de priorité accordée.

- En équipe-cycle, poursuivre la réflexion en mettant en commun les stratégies efficaces et inefficaces relevées par chacun des membres. Pour faciliter la synthèse, choisir en équipe-cycle trois stratégies plutôt efficaces et trois autres plutôt inefficaces. Pour cette activité, il est essentiel de fournir les raisons des choix et d'essayer de comprendre les différentes façons de voir des membres du groupe.
- En équipe-cycle, il peut être intéressant de faire l'expérience suivante : chaque membre accepte d'essayer une stratégie qu'il croyait inefficace, mais qu'un autre a jugé efficace. Chaque personne peut alors décrire comment elle prévoit actualiser cette stratégie.
- Prévoir un moment pour discuter des résultats de cette expérience.

RÉFLEXIONS

1. Cette activité peut susciter des conflits cognitifs. En effet, il se peut qu'une discussion en équipe-cycle nous amène à douter de l'efficacité d'une stratégie adoptée ou encore qu'elle nous révèle que les collègues la trouvent inefficace. C'est pourquoi il est préférable que cette activité ne soit pas une des premières réalisées en équipe-cycle.
2. Pour éviter les débats difficiles, on peut se limiter, dans un premier temps, à discuter des stratégies que l'on considère comme efficaces. On reportera le débat sur les stratégies considérées comme inefficaces à une réunion ultérieure.

3. L'expérimentation de certaines stratégies et la mise en commun des résultats de cette expérience devrait mener à une analyse collective en vue de les améliorer en tenant compte du développement des compétences des élèves.
4. L'équipe-cycle pourrait proposer une activité semblable aux élèves en les amenant à réfléchir, par le questionnement, à des stratégies qu'ils considèrent efficaces et inefficaces lorsqu'ils ont à résoudre des problèmes, à composer un texte ou à planifier un projet.

Commentaires issus de l'expérience

Au cours du projet relaté dans ce livre, des personnes accompagnatrices d'équipes-cycle ont tenté de préciser trois stratégies d'accompagnement jugées efficaces et trois autres jugées inefficaces relativement au travail en équipe-cycle. Parmi les stratégies jugées efficaces, ces personnes accompagnatrices (directions d'école, enseignantes ou conseillers pédagogiques) relèvent que le portfolio professionnel constitue un bon outil pour réfléchir sur sa pratique pédagogique. En outre, elles sont d'avis que l'observation de son enseignement par un pair, s'il se réalise dans un climat de confiance et d'entraide, peut donner lieu à des échanges très fructueux. À ces éléments de la pratique réflexive s'ajoutent des stratégies touchant les aspects organisationnels : par exemple, fournir des libérations au personnel enseignant, avoir des comptes rendus des rencontres, nommer une personne représentant l'équipe-cycle, inviter le conseiller ou la conseillère pédagogique à certaines rencontres et éviter de former de trop grandes équipes. Dans les stratégies jugées inefficaces figurent la participation obligatoire de toutes les équipes-cycle ou de tous les membres d'une équipe-cycle à un projet pédagogique unique, le désir d'obtenir des résultats rapidement ou les pressions exercées en donnant des commandes.

Discussion-interprétation

Dans certaines équipes-cycle rencontrées, on a pu constater que certaines conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage étaient passablement opposées. Cependant, au lieu d'alimenter les divergences, on peut se servir de ces visions différentes pour se connaître et réfléchir aux raisons qui les sous-tendent. Cela peut en outre favoriser la poursuite du travail de l'équipe-cycle.

Des activités comme celle-ci, qui suscitent des échanges sur des façons d'intervenir sans que ce soit trop général, sont de bons moyens de partager des conceptions et des pratiques pour se connaître et connaître les autres, mais aussi pour faire ressortir des expériences collectives à réaliser, à analyser et à réguler.

Énoncé 8.4

Pour favoriser le travail en équipe-cycle à partir de partages de compétences et de pratiques, les membres d'une équipe peuvent décrire les moyens qu'ils utilisent pour faire travailler les élèves en équipe, les stratégies d'enseignement qu'ils jugent efficaces ou inefficaces, les moyens d'évaluation employés… Si les discussions portent sur des aspects précis de l'enseignement, elles peuvent facilement mener à des actions et à des analyses collectives.

Activité 8.5
ÉVALUER DES COMPÉTENCES EN ÉQUIPE-CYCLE

INTRODUCTION

Le travail en équipe-cycle est, selon nous, essentiel à l'implantation de véritables cycles d'apprentissage. De plus, comme dans l'esprit du programme de formation, on suppose que l'évaluation doit faire partie intégrante du processus d'apprentissage, nous considérons que l'évaluation des compétences devrait se faire en équipe-cycle. Comme cette tâche nécessite une étroite collaboration, on doit absolument recourir à des outils de réflexion vers l'action pour l'accomplir. L'activité qui suit vise à susciter une réflexion sur les différentes façons d'envisager et de réaliser l'évaluation des compétences en équipe-cycle.

INTENTIONS

- Faire connaître sa conception de l'évaluation des compétences.
- Développer une compréhension de l'évaluation des compétences en équipe-cycle.
- Explorer et concevoir des moyens pour faciliter l'évaluation en équipe-cycle.

DÉMARCHE

- L'évaluation des compétences en équipe-cycle étant un thème général, plusieurs sujets de discussion ou tâches sont proposés pour cette activité. Il s'agit de cibler ceux qui correspondent aux besoins et aux intérêts des membres de l'équipe.
- Un recueil de textes sur l'évaluation des compétences en équipe-cycle pourrait être prévu afin de suggérer des lectures à faire, ce qui permettrait, lors de différentes rencontres, de partager les réflexions qu'elles ont suscitées (voir la section « Évaluation » de la bibliographie.

Établir des intentions d'évaluation en équipe-cycle

- En groupe, échanger sur ce qui pourrait être envisagé comme formes d'évaluation à l'intérieur de l'équipe-cycle à partir de questions de discussion comme les suivantes.

Questions de réflexion

Qu'est-ce qu'évaluer pour soi ?
Pourquoi évalue-t-on ?
Quels sont les moyens d'évaluation qu'on utilise ?
Quels sont les moyens qu'on veut développer ?
Comment pourrait-on évaluer en équipe-cycle ?

Discuter des échelles de niveaux de compétences (MEQ, 2002a, 2004)

- Demander d'examiner les échelles de niveaux de compétences telles qu'elles ont été établies par le ministère de l'Éducation et mettre en commun les différentes interprétations. Cela permettra de raffiner sa compréhension de ces échelles de niveaux de compétence et d'envisager une interprétation plus cohérente de celles-ci afin de favoriser l'évaluation en équipe-cycle.

Envisager l'interévaluation

- Proposer d'évaluer individuellement quelques portfolios des élèves d'un collègue. Faire part de son regard évaluatif à ce collègue en expliquant son jugement professionnel. L'interévaluation suppose que ce regard évaluatif est mutuel et qu'il y a des discussions à partir des jugements portés.

Discuter de la place de l'autoévaluation

- En groupe, échanger sur l'intérêt de l'autoévaluation comme mesure évaluative. Voici quelques suggestions de questions pouvant servir à amorcer la discussion.

Questions de réflexion

Quels sens donne-t-on à l'autoévaluation ?

Pourquoi recourir à l'autoévaluation ?

Quels moyens utilise-t-on pour favoriser l'autoévaluation en classe ?

Quels moyens souhaite-t-on développer et expérimenter en équipe-cycle ?

Faire émerger les conceptions de l'évaluation

- Discuter de la place attribuée au résultat ou au produit par rapport à celle accordée au processus ou à la démarche lors de l'évaluation.

Se donner un plan d'évaluation collectif en équipe-cycle ou en équipe-école

- S'interroger sur ce qui est déjà fait pour le développement de compétences transversales et disciplinaires. Partager les moyens d'évaluation utilisés pour évaluer le niveau des compétences construites (portfolio, grilles d'observation, etc.). Élaborer un plan d'évaluation collectif dans lequel des essais seront faits – pas nécessairement les mêmes pour tous les membres de l'équipe –, partagés et analysés en équipe-cycle.

RÉFLEXIONS

1. Étant donné que cette activité requiert une étroite collaboration entre les membres d'une même équipe-cycle, il importe de s'assurer d'avoir déjà amorcé le travail d'équipe sur des projets peut-être moins engageants pour qu'une forme de confiance mutuelle soit déjà établie.
2. Pour approfondir la réflexion sur l'évaluation des compétences en équipe-cycle, il pourrait être intéressant d'échanger sur les aspects suivants.

Questions de réflexion

Que veut dire une compétence développée pour un cycle donné ? Par exemple, que veut dire « Écrire des textes variés » au premier cycle, au deuxième cycle, au troisième cycle ?

Quelles stratégies peut-on adopter pour expliquer aux parents ce nouveau mode d'évaluation ?

Comment tenir compte des spécialistes dans l'évaluation en équipe-cycle ?

Quelle forme peut prendre le bilan des apprentissages pour un cycle donné ?

Quelles informations juge-t-on indispensables pour permettre aux enseignants et enseignantes de l'autre cycle de planifier des situations d'apprentissage adaptées aux besoins des élèves ?

Quelle place donne-t-on aux compétences disciplinaires et transversales dans l'évaluation ?

De quelle façon peut-on penser à un changement évolutif de nos façons d'évaluer ?

Comment utiliser les échelles de niveaux de compétences avec les élèves en difficulté ?

3. Si l'équipe-cycle est grande, et pour que la discussion porte sur des idées déjà réfléchies, on peut diviser le groupe en petites équipes. L'équipe prépare une synthèse de la discussion en faisant ressortir les éléments clés. Cette synthèse est par la suite communiquée aux autres.
4. Pour faire réfléchir les élèves sur l'évaluation, on peut préparer une série de questions de réflexion sur le sujet à discuter en petits groupes. Leurs synthèses servent à poursuivre la discussion ou permettent à la personne enseignante d'y réagir dans une perspective de réflexion ou de questionnement. On pourrait également placer les élèves dans une situation d'interévaluation (évaluer le travail d'un pair). Des critères peuvent être établis au préalable afin que ce processus tienne compte de la dimension affective et soit effectué dans une perspective d'apprentissage ou de formation. Les résultats de cette expérience sont ensuite ramenés à l'équipe-cycle.

5. Dans la section 5 de l'annexe « Pour en savoir plus », on retrouve des éléments permettant d'approfondir les aspects théoriques de cette activité.

Commentaires issus de l'expérience

À travers les questions de discussion proposées, une équipe-cycle rencontrée a pris conscience qu'elle avait déjà amorcé un certain partage en ce qui a trait à l'évaluation. Ainsi, cette équipe-cycle se montre prête à investir du temps pour évaluer en équipe-cycle en disant : *on va le faire ensemble cette année.* La difficulté réside dans la façon de le faire et de l'organiser, car *on se demande comment on peut [le] faire, comment on peut évaluer en équipe-cycle.* Cela souligne l'importance d'amorcer une réflexion sur l'évaluation des compétences en équipe-cycle et de songer à l'élaboration d'un plan d'action collectif portant sur l'évaluation.

La discussion à propos des échelles de niveaux de compétence suscite de l'enthousiasme chez une équipe rencontrée. Malgré le fait que certains passages relatifs du document ministériel laissent place à des interprétations différentes, les membres de cette équipe conviennent que le travail en équipe-cycle peut permettre *d'avoir un portrait plus réel de l'état des compétences de l'élève*. Ils reconnaissent que les échelons proposés doivent être perçus comme un outil et non comme un guide absolu en ajoutant qu'*il faut le voir dans sa globalité.*

Au terme de l'activité, l'équipe enseignante résout de *se donner une compréhension commune* de l'évaluation, *pour être capable de porter un jugement semblable sur l'évolution des élèves*. Les membres de cette équipe sont déterminés à mettre en œuvre les décisions prises en équipe-cycle, ce qui leur donne *un bon prétexte pour travailler ensemble* et leur permet de se rendre compte qu'il est possible *d'aller dans la même direction et [de tenter d'] avoir un consensus en équipe-cycle.*

Au cours du projet, des discussions ont également porté sur l'évaluation. Par exemple, des enseignantes s'interrogent sur la façon d'évaluer les élèves et de les observer en classe. Elles affirment ressentir le besoin de recourir à des grilles qui, selon elles, donnent *un portrait plus juste de l'élève.* Une enseignante comprend que, pour se centrer sur l'élève, l'évaluation doit comporter de l'observation et de l'évaluation par les pairs, mais elle considère que ces nouvelles façons de procéder sont très exigeantes.

Pour une enseignante, la transition entre la formule de l'ancien bulletin portant sur les objectifs liés aux contenus disciplinaires et le nouveau bulletin axé sur les compétences se révèle laborieuse. Plusieurs enseignantes ont tendance à s'en remettre à leur méthode habituelle d'évaluer. Ces dernières préfèrent procéder à l'évaluation du développement de la compétence selon ses composantes plutôt que d'évaluer la compétence dans sa globalité. À ce sujet, il est proposé de ne pas décortiquer la compétence afin de ne pas se retrouver avec des objectifs comme avant la réforme. Les enseignantes avouent être portées à adopter cette façon de faire parce qu'elles ont besoin de traces concrètes pour l'évaluation et que cela se veut rassurant lorsqu'elles ont à donner des explications aux parents. Une enseignante affirme même recourir à la bonne vieille méthode de la comparaison ; elle précise que lorsqu'elle *évalue les enfants, [même si elle] sait qu'il ne faut pas [le] faire, ce qui l'aide, c'est de les comparer avec leurs pairs.* Un autre problème réside dans la justification de l'évaluation des élèves ; les enseignantes éprouvent le besoin d'avoir des faits concrets pour appuyer leurs dires.

Malgré les difficultés mentionnées par plusieurs, certains aspects positifs peuvent être relevés. Ainsi, deux enseignantes ayant exploré une forme de coenseignement avec leurs élèves au cours du projet affirment avoir l'intention d'évaluer les élèves ensemble pour les bulletins, car *ayant la connaissance [mutuelle] des élèves, […cela] rend la tâche plus facile, [cela permet] de s'épauler.*

Discussion-interprétation

Pour une équipe enseignante ayant déjà travaillé en équipe, cette activité est l'occasion d'amorcer du travail en équipe-cycle sur un sujet crucial pour les équipes-école. Pour une équipe n'ayant pas encore commencé à travailler en équipe-cycle ou ayant peu échangé sur l'évaluation, ce sujet devrait être abordé en choisissant collectivement un premier sujet de discussion. Même s'il peut sembler difficile de réaliser différentes formes d'évaluation en équipe-cycle, il semble essentiel de le faire si on veut que de réels cycles d'apprentissage s'installent. Le travail en équipe-cycle ne peut se limiter à l'élaboration et l'expérimentation de projets ou d'activités par les membres d'une même équipe. Si on se limite à de telles réalisations, la cohésion de l'équipe-cycle ne pourra être assurée.

Énoncé 8.5

L'évaluation des compétences est le sujet qui préoccupe le plus le personnel enseignant, et qui semble le plus difficile à aborder harmonieusement en équipe-cycle. Toutefois, l'évaluation en équipe-cycle est essentielle à l'actualisation de véritables cycles d'apprentissage.

Activité 8.6
DISCUTER DU PORTFOLIO EN ÉQUIPE-CYCLE

INTRODUCTION

De plus en plus, le portfolio est utilisé pour faire prendre conscience aux élèves du développement de leurs apprentissages, et cet outil risque de faire de plus en plus partie du processus d'évaluation. Évidemment, le portfolio en soi n'assure pas le développement de compétences ou leur évaluation ; cela dépend de l'usage que l'on en fait et de son contenu. Une réflexion en équipe-cycle peut permettre d'approfondir la forme que peut prendre son contenu pour l'évaluation de compétences. L'activité qui suit donne l'occasion d'utiliser le portfolio pour l'évaluation en équipe-cycle et d'étudier la pertinence de son contenu au regard de l'évaluation de compétences.

INTENTIONS

- Approfondir ses connaissances générales sur le portfolio.
- Concevoir et développer en groupe la structure d'un portfolio de cycle pouvant servir de modèle à d'autres équipes-cycle de l'école.
- Prendre conscience de l'utilité du portfolio et de sa portée sur l'évolution des apprentissages.
- Expérimenter la structure d'un portfolio élaboré collectivement et échanger sur cette expérience.

DÉMARCHE

- Échanger en équipe-cycle sur ce que l'on connaît de la structure d'un portfolio à partir de questions de réflexion telles les suivantes.

Questions de réflexion

Que faites-vous actuellement qui ressemble à un portfolio, qui pourrait prendre la forme d'un portfolio ou qui pourrait s'inscrire dans un portfolio ?

Selon vous, en quoi consiste

– *un portfolio de présentation ?*
– *un portfolio d'apprentissage ?*
– *un portfolio d'évaluation ?*

- S'interroger à propos de ce qu'est un portfolio de présentation, d'apprentissage et d'évaluation (voir la section 6 de l'annexe « Pour en savoir plus »).
- Poursuivre la discussion en abordant les questions suivantes portant sur ce que l'équipe-cyce souhaite réaliser comme travail sur le portfolio. Ces questions préparent à l'élaboration de la structure d'un portfolio de cycle.

Questions de réflexion

Quel type de portfolio désire-t-on réaliser avec nos élèves ?

Quel pourrait être le contenu de ce portfolio ?

- Pour amorcer l'élaboration de la structure du portfolio de cycle, mettre en commun les divers contenus que l'équipe-cycle désire intégrer au portfolio. Dans un premier temps, il est préférable de procéder à un remue-méninges et de noter les idées sans porter de regard critique sur les idées.
- Relever les éléments intéressants soutenus par la majorité des membres de l'équipe et dresser en groupe une structure du portfolio.
- Mettre en place une expérience à réaliser en équipe-cycle relativement au portfolio et structurer la suite des échanges et du partage.
- Réaliser l'expérience en veillant à garder des traces des observations faites au cours de la mise en œuvre de ce portfolio. Cette prise de notes pourrait prendre la forme d'un journal de bord du personnel enseignant (individuel ou collectif, papier ou virtuel) qui aurait une structure préalablement choisie par l'équipe-cycle.

RÉFLEXIONS

1. Même si l'on désire que le portfolio prenne une forme que l'on considère comme idéale, il importe de tenir compte du cheminement que l'équipe-cycle peut se donner, même si cela ne correspond pas exactement aux désirs de tous ses membres. Ce portfolio devrait toutefois s'orienter vers l'évaluation des compétences et être vraisemblablement l'objet d'ajustements après expérimentation et analyse en équipe.

2. Comme prolongement, la structure élaborée, après mise à l'essai et analyse, peut être soumise à l'équipe-école. Ce peut être l'occasion de partager les résultats de l'expérience et de recueillir des idées et critiques en vue d'apporter des améliorations.
3. De façon similaire, les élèves pourraient proposer ce qu'ils souhaitent intégrer à leur portfolio. Le contenu du portfolio serait ainsi discuté en groupe et cela permettrait aux élèves de s'approprier davantage la structure du portfolio en classe. Peut-être pourrait-il même y avoir un portfolio de classe, de cycle, d'école.
4. On peut consulter la section 6 de l'annexe « Pour en savoir plus » pour alimenter ses idées ou celles de ces collègues relativement au portfolio.

Commentaires issus de l'expérience

Au cours du projet, une rencontre a été consacrée à l'élaboration d'un portfolio de cycle dans l'une des écoles. Les enseignantes émettent d'abord des idées à propos de ce qu'elles souhaitent y voir comme contenu, puis elles construisent une structure complète décrivant point par point la réalisation du portfolio. En collaboration avec nous (la chercheure), les enseignantes établissent la place de l'élève dans l'élaboration du portfolio, le développement des disciplines, le processus d'évaluation des compétences, le contexte d'évaluation, et ce, pour les deux niveaux du cycle. Les réactions des enseignantes à la suite de ce travail se sont révélées très positives ; celles-ci constatent qu'elles ont beaucoup cheminé et qu'elles ont éclairci leur conception du portfolio.

Une enseignante souligne l'importance d'avoir pris le temps de discuter et d'échanger sur le sujet avant de mettre en place le portfolio en soi. Elle considère que si elle et ses collègues *n'avaient pas eu de temps pour parler, si on avait dit « on s'assoit et on fait le portfolio », il n'aurait pas été le même produit. [Elle est] certaine que [la réalisation finale sera] beaucoup mieux réussi parce qu'on a pris tout ce temps* pour discuter de la structure et pour décider du contenu de ce portfolio de cycle partagé.

Le portfolio est reconnu par les enseignantes comme un outil très aidant pour les élèves, car il représente *l'histoire de l'année des enfants* ; elles lui reconnaissent des avantages pour l'évaluation. L'une d'elles semble considérer le portfolio comme un complément aux grilles

d'évaluation et à l'observation faite en classe permettant à l'enfant de dresser un portrait de ses apprentissages et de mieux comprendre son cheminement scolaire. Une autre ajoute qu'il s'agit d'un bon outil pour les parents puisqu'il leur fait prendre conscience de l'évolution de leur enfant. Dans plusieurs écoles, celui-ci est à l'étape d'exploration par les enseignantes. Selon plusieurs d'entre elles, un portfolio de cycle serait une solution à adopter.

Discussion-interprétation

En soi, une démarche de réflexion en équipe-cycle à propos de l'utilisation du portfolio ne semble pas susciter de réticences. Il semble acquis que le portfolio fera partie des habitudes ; il semble même perçu comme pertinent et essentiel. Les observations nous obligent toutefois à émettre quelques mises en garde. En effet, au cours des discussions, on a souligné que le portfolio ne devait pas devenir une accumulation de documents. Il devrait être conçu pour favoriser l'autoévaluation par les élèves et l'évaluation des compétences par les enseignants et enseignantes ; cette perspective devrait toujours être gardée à l'esprit.

Énoncé 8.6

Tout en sachant que le portfolio n'est pas l'unique moyen d'évaluer des compétences, le considérer dans une perspective de cycle, comme un outil pensé en équipe-cycle, en favorise la cohérence tout en permettant aux élèves de mieux comprendre le développement de leurs compétences.

Activité 8.7
CONFRONTER SES IDÉES SUR LE REDOUBLEMENT

INTRODUCTION

Depuis l'implantation de la réforme de l'éducation et, plus précisément, depuis l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage, le redoublement n'est plus considéré comme une mesure à privilégier dans le développement de l'élève. Certains enseignants et enseignantes ainsi que des directions d'école se montrent favorables à l'égard de cette conception évaluative alors que d'autres préfèrent se prononcer en faveur du redoublement. Cette activité se veut une discussion permettant de confronter sa conception du redoublement avec celles de collègues et de favoriser la réflexion sur ce sujet en équipe-cycle.

INTENTIONS

- Réfléchir sur sa conception du redoublement.
- Comparer sa propre vision du redoublement avec celles d'autres personnes.
- Réfléchir sur la pertinence du redoublement et son influence dans le cadre d'un cycle d'apprentissage.
- Envisager des changements sur sa conception du redoublement.

DÉMARCHE

- Amorcer une discussion sur le redoublement, à partir des questions suivantes auxquelles il est préférable de répondre individuellement au préalable.

Questions de réflexion

Qu'est-ce que le redoublement ?

Pourquoi utilise-t-on le redoublement ?

Quels sont les avantages et les inconvénients du redoublement pour les élèves ? pour les enseignants et enseignantes ?

- Échanger et discuter à partir des éléments de réponses en se donnant les moyens de reconnaître les points de vue différents, voire divergents. Pour relancer la discussion ou approfondir la réflexion, examiner des données de recherche sur le redoublement dans les écoles ou encore des articles tirés de revues spécialisées ou autres lectures (voir la section 8 de l'annexe « Pour en savoir plus »).
- Réfléchir individuellement puis en groupe à partir de la question suivante.

Question de réflexion

Que pensez-vous de l'utilisation ou de la non-utilisation du redoublement dans le cadre de la présente réforme ?

- Au terme de la discussion, effectuer une courte synthèse ou désigner une personne qui résumera la présentation en faisant ressortir les points essentiels de la discussion.
- Se donner des moyens de discuter de cas d'élèves qui seraient susceptibles de redoubler. En discuter alors qu'aucun cas n'est en cause peut paraître stérile. Se donner des cas fictifs (ou passés) pour échanger sur le sujet. Si possible, recueillir des informations sur la situation actuelle d'élèves qui ont redoublé il y a deux ou trois ou même cinq ou six ans. S'interroger sur la pertinence du redoublement dans ces cas.

RÉFLEXIONS

1. Il serait préférable de ne pas réaliser cette activité en premier lieu dans une démarche en équipe-cycle étant donné qu'elle requiert une certaine aisance à exposer ses conceptions en groupe ; on devrait plutôt commencer par des activités qui favorisent des échanges moins engageants pour se connaître.
2. Le thème du redoublement constitue un complément intéressant à celui de l'évaluation. Une vision nouvelle de l'évaluation devrait engendrer un regard neuf sur le redoublement.
3. Pour une grande équipe-cycle ou pour une équipe-école, afin de faciliter l'expression des idées en réponse aux questions de discussion, il pourrait être intéressant de former des petites équipes de discussion en vue d'un partage collectif ensuite.

4. On peut amener les élèves à parler du redoublement en leur demandant ce qu'ils en pensent, comment ils l'envisagent pour eux-mêmes, ce qu'ils ressentiraient s'ils devaient redoubler, ce qu'ils ont perçu chez des camarades qui ont dû redoubler… C'est une façon de mieux connaître ses élèves relativement à cette pratique. Les élèves peuvent avoir réfléchi à cette éventualité à partir de commentaires de parents ou de personnes intervenant auprès d'eux et avoir une bonne opinion sur ce sujet.
5. On peut consulter la section 8 de l'annexe « Pour en savoir plus » pour alimenter ses réflexions.

Commentaires issus de l'expérience

La réflexion sur le redoublement suscite plusieurs interrogations chez les enseignantes des équipes-cycle rencontrées. Certaines personnes croient qu'on ne peut éviter le redoublement tandis que d'autres sont d'avis que cela nuit aux élèves ou s'interrogent à propos de son utilité.

D'une part, la question du redoublement semble inquiéter certaines enseignantes qui ont de la difficulté à concevoir le principe de la réussite pour tous et toutes. À ce sujet, une enseignante souligne *qu'avec la réforme, c'est que tout le monde va réussir [elle n'est] pas capable d'être en accord avec ce principe-là.* En se référant à un élève qui a eu de la difficulté en première année, une enseignante s'interroge quant à sa capacité à rattraper ses apprentissages sans aide en deuxième année. En ce sens, une enseignante semble réticente à l'idée de permettre à un enfant qui n'a pas les acquis de la première année de se retrouver en deuxième année. Elle semble d'avis que le retard risque même d'être plus grand pour cet élève que pour un autre de deuxième ou de troisième cycle. *Ce n'est pas évident en première année parce que si l'enfant n'a pas d'appui à la maison, si l'enfant n'a personne pour l'aider, ne sait pas ses lettres, ne sait pas ses chiffres, s'il a de la difficulté à décoder, à se débrouiller dans ses syllabes, je vois mal comment il pourrait débloquer* au deuxième cycle. Une enseignante qui n'est pas en faveur des cycles soulève un problème important qui la préoccupe au sujet des élèves qui entament leur deuxième année sans avoir atteint la note de passage. Pour elle, *[cela] fait en sorte que de la première à la deuxième année, il nous arrive des élèves qui n'ont pas du tout, du tout, les acquis de première.* […] *Des notes de 30 %, ça ne passait pas en deuxième année, mais là, dans les faits, ça passe.* En réaction à ces propos, il est dit *d'essayer de penser en cycle* […] *« être en première année », ça n'existe plus.*

Par ailleurs, une enseignante soutient que, pour certains élèves, le redoublement *ne les aidera pas* à cheminer dans l'évolution de leurs compétences. Comme solution pour contrer les effets du non-redoublement, une enseignante affirme que la classe-cycle est une formule très avantageuse. Selon plusieurs commentaires, il semble clair que le redoublement ne comporte que des aspects négatifs pour les élèves, car les redoubleurs *sont vite rejetés dans la classe parce que [les élèves] les ont vus redoubler et [ils] savent qu'ils ont de la difficulté. C'est très difficile pour eux, pour leur image. Ils n'osent même pas lever la main pour essayer de donner des réponses. Ça ne sert absolument à rien de faire redoubler des enfants. De toute façon, ils ne réussissent pas plus.*

Plusieurs enseignantes conviennent qu'il faut trouver des moyens pour contrer le redoublement et soutenir les élèves en difficulté. À cette fin, des enseignantes se montrent intéressées par la mise en œuvre de moyens concrets comme demander des lectures à faire plus fréquemment, former des groupes (des clubs) selon les intérêts des élèves, faire appel à des personnes âgées pour faire lire les élèves à l'école ou favoriser le parrainage entre des élève de première et de sixième année. D'un point de vue tout autre, une enseignante en faveur du regroupement en cycle se montre positive pour réaliser les changements nécessaires dans son enseignement et apporte d'autres solutions plus globales, cette fois. Elle pense que cela signifie de *travailler autrement*. Pour *les élèves qui [seront] en deuxième du premier cycle, puis qui n'ont pas les acquis*, elle avance l'idée d'un *jumelage avec des plus grands de façon intensive*. De même, elle propose de recourir au décloisonnement pour *regrouper les élèves ou permettre aux élèves qui sont dans une classe de deuxième année du premier cycle, d'aller dans la première classe du premier cycle pour la lecture. C'est à [cela] qu'il faut penser si on ne veut pas « s'arracher les cheveux ».*

Une conclusion semble s'imposer à plusieurs qui s'interrogent sur la façon dont l'évaluation peut être faite ; elle se résume à cet énoncé : *c'est en équipe, en travail d'équipe.*

Discussion-interprétation

Les discussions sur le redoublement font émerger des points de vue très différents en équipe-cycle. Il semble donc difficile d'en arriver à une position viable pour l'équipe même si l'on ne cherche pas à ce que les membres de l'équipe aient le même point de vue. Les différentes recherches menées pour évaluer l'influence du redoublement sur le cheminement des élèves montrent que ce moyen ne devrait pas être employé dans la perspective d'aider les élèves. En outre, le redoublement est plus néfaste pour les jeunes élèves qui ne comprennent pas ce qui leur arrive, la situation étant bien différente pour des élèves de la fin du primaire ou du secondaire. Lors des discussions sur ce sujet, il serait bon de trouver des outils de réflexion qui permettraient d'aller au-delà de la simple intuition. Des lectures sur le sujet peuvent servir d'amorce pour une réflexion plus approfondie sur le redoublement qui pourrait ébranler certaines convictions.

Énoncé 8.7

Le redoublement est un sujet controversé pour les membres de plusieurs équipes-cycle ; l'aborder en équipe-cycle exige donc une préparation approfondie et adéquate.

Activité 8.8
S'INTERROGER SUR L'UTILISATION DE LA RÉTROACTION[3]

INTRODUCTION

La rétroaction fait partie de toute intervention. Que ce soit par la parole ou des gestes, nous réagissons à ce que la personne en face de nous vient de dire ou de faire. Dans le contexte de l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise, nous pensons qu'il importe de se pencher sur nos façons de rétroagir. Il est probable que la rétroaction soit spontanément associée à ce que nous disons à un élève lorsqu'il a terminé une tâche : « c'est très bien » ou « il te reste à t'améliorer une prochaine fois ». Pour contribuer au développement de compétences, nous croyons que des rétroactions incitant un élève à réfléchir sur ce qu'il vient de réaliser ou qui supposent une interaction avec la personne qui l'émet sont plus appropriées qu'un bref commentaire sur une production. Ainsi, ces rétroactions pourraient indiquer des possibilités d'action ou d'amélioration ou certains ajustements à apporter si l'on fait reprendre des parties de la tâche ou lors d'une prochaine exécution. En équipe-cycle, on pourrait réfléchir sur les différentes manières de rétroagir de même que sur les moyens à prendre pour que ces rétroactions favorisent le développement de compétences.

INTENTIONS

- Réfléchir sur ses façons de donner de la rétroaction.
- Réfléchir sur l'influence de différents types de rétroactions.
- Envisager des changements sur sa façon de rétroagir.
- Explorer des façons de donner des rétroactions réflexives-interactives.

3. Cette activité a été adaptée de l'ouvrage intitulé *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation* (Lafortune et Deaudelin, 2001a) ; l'aspect relatif à la rétroaction constructiviste et béhavioriste est remplacé par une réflexion sur la rétroaction plus ou moins réflexive-interactive. Les commentaires apportés sont issus de l'expérience tentée dans le projet décrit dans le présent livre.

DÉMARCHE

- S'interroger individuellement, en vue d'un partage en équipe-cycle, à propos de ce qu'on apprécie et de ce qui dérange dans une rétroaction. Le tableau suivant peut servir à rassembler ses idées, ce qui permettra de faire émerger par la suite les caractéristiques de la rétroaction.

Dans une rétroaction	
Ce que j'apprécie	**Ce qui me dérange**

- Pour approfondir la réflexion sur les caractéristiques de la rétroaction, poursuivre la discussion à partir de questions telles les suivantes.

Questions de réflexion

Qu'est-ce que la rétroaction pour vous ?

Quel type de rétroaction utilisez-vous ? Donner quelques exemples.

- Poursuivre la discussion en s'interrogeant sur la façon dont la rétroaction peut mener à la réflexion et à l'interaction. Pour ce faire, chaque membre de l'équipe-cycle peut chercher trois exemples de rétroaction qui favorisent peu la réflexion et l'interaction et trois exemples qui les favorisent nettement. On peut même tenter de classer ces exemples selon trois catégories : ceux qui favorisent grandement la réflexion-interaction (***), qui la favorisent plus ou moins (**) et qui la favorisent peu (*). On peut ajouter la catégorie « qui ne la favorisent pas du tout (X) ».
- Le texte de la section 7 de l'annexe « Pour en savoir plus » peut servir de complément à la discussion ou le soutenir. L'ensemble de la discussion ainsi que la lecture de ce texte devraient ouvrir des perspectives d'actions et permettre d'améliorer ses façons de rétroagir.

- Se donner des perspectives d'actions concernant la rétroaction. Chaque personne de l'équipe devrait s'engager dans une expérience où par exemple elle procéderait à une auto-observation de sa façon de rétroagir ou adopterait des stratégies pour l'améliorer.
- Prévoir des discussions en équipe-cycle afin de faire un retour sur ces essais et de poursuivre le travail de réflexion et d'envisager d'autres perspectives d'action.

RÉFLEXIONS

1. Une réflexion collective sur les différentes façons de rétroagir avec les élèves mène les membres d'une équipe-cycle à échanger sur leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage. Si l'équipe-cycle n'a pas l'habitude de réaliser des réflexions collectives et que certaines personnes ont des réticences à parler de leurs propres pratiques en classe, une adaptation de cette activité pourrait permettre aux membres d'une équipe-cycle de discuter d'exemples de rétroactions qui leur seraient proposés. Pour ce faire, on peut s'inspirer des exemples donnés dans la section 7 de l'annexe « Pour en savoir plus ».
2. Pour que les perspectives d'action puissent engendrer de véritables discussions, les membres de l'équipe-cycle veilleront à garder des traces des expériences tentées par divers moyens : fiche d'auto-observation ou d'observation, liste de rétroactions à utiliser et utilisées, notes de réflexion prises de façon continue…
3. On peut demander aux élèves de remplir le même tableau que celui utilisé par les membres de l'équipe-cycle (rétroactions appréciées, rétroactions qui dérangent). Leurs réponses peuvent fournir de bons éléments de réflexion sur la façon dont on commente leur travail. Ces idées recueillies auprès des élèves peuvent être ramenées en équipe-cycle pour discussion.

Commentaires issus de l'expérience

Les propos recueillis au cours de la réalisation de cette activité montrent l'influence de la discussion suscitée par ce sujet sur les pratiques. De fait, bon nombre de personnes participant à la discussion ont notamment pris conscience que la rétroaction, dans une perspective socioconstructiviste (réflexive-interactive), ne peut pas être à sens

unique et qu'on ne peut changer la construction que se fait une personne qu'en interagissant avec elle. Pour qu'une rétroaction s'inscrive dans une perspective socioconstructiviste, elle doit susciter l'*interaction, [et…] la réflexion,* et amener l'élève à dire comment il va ajuster ses façons de faire. C'est l'élève qui fait une interprétation de la rétroaction fournie et ce n'est que par l'interaction qu'on peut modifier les constructions, les perceptions, les interprétations… et faire en sorte que des changements soient apportés dans la réalisation d'une autre tâche. Parmi les nombreuses caractéristiques de la rétroaction qui ont été relevées, c'est le questionnement qui a suscité le plus d'intérêt ; ainsi, on est d'avis qu'on peut *poser [une] question pour amener la personne à réfléchir sur ses comportements* et sur ses stratégies plutôt que de lui dire comment on perçoit ses façons de faire.

Il semble que cette activité ait permis à bon nombre de personnes de prendre conscience de certains changements dans leur pratique pédagogique et de l'influence que ces changements peuvent avoir sur les personnes accompagnées, notamment les élèves. Une personne souligne que *maintenant, on amène davantage l'élève à [s'interroger]. La pédagogie de la bonne réponse, on s'en éloigne tranquillement.* Cette personne ajoute que *l'enseignant qui ne [s'interroge] jamais doit avoir de la [difficulté] à questionner des élèves.* Il semble que la réflexion ainsi que le questionnement occupent une place prépondérante dans la discussion.

La dimension affective demeure un aspect important à considérer dans la rétroaction ; on devrait donc tenir compte de la capacité de la personne à la recevoir afin de ne pas trop la déstabiliser. Le groupe s'est interrogé sur les connaissances que l'on doit posséder sur un sujet donné pour être en mesure de fournir des commentaires pertinents. Certes, la connaissance d'un sujet peut aider à rétroagir, mais il est bon de se rappeler qu'une rétroaction réflexive-interactive va davantage dans le sens de la coconstruction par une interréflexion plutôt que par une intervention où tout est fourni. En ce sens, il semble plus important de savoir comment questionner et comment réfléchir avec l'autre plutôt que de lui fournir une réponse.

Discussion-interprétation

Cette activité semble un bon moyen de susciter la réflexion sur ses façons d'intervenir auprès des élèves, car il est relativement aisé de se mettre à la place des élèves et de se demander quel impact cer-

taines rétroactions pourraient avoir sur soi. Il est tellement inhabituel que les rétroactions soient réflexives-interactives qu'un échange sur le sujet ne peut que donner lieu à des prises de conscience, car, généralement, les élèves sont facilement ébranlés par des aspects touchant la dimension affective et cette dimension est grandement sollicitée dans cette activité.

Énoncé 8.8

Discuter de la rétroaction dans une optique réflexive-interactive est un bon moyen de faire part de ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage en équipe-cycle et peut mener à tenter des expériences en classe que l'on partagera ensuite avec les autres membres de l'équpe-cycle.

Activité 8.9
EXPLORER DES TRAVAUX INHABITUELS À LA MAISON

INTRODUCTION

Dans le contexte de la réforme actuelle de l'éducation, il semble important de réfléchir aux « devoirs » donnés à faire à la maison. Pour plusieurs enfants, ils représentent une contrainte et, pour plusieurs parents, un fardeau ; en effet, pour ces parents, le moment des « devoirs » n'est pas envisagé comme un moment agréable à passer avec leur enfant pour prendre connaissance de ses apprentissages. Dans une optique de développement de compétences, nous avons choisi de parler d'activités interactives-réflexives (AIR) à réaliser à la maison au lieu de parler de « devoirs ». Certains parents pourront être déstabilisés par cette nouvelle façon de concevoir les travaux à réaliser à la maison, mais des essais graduels devraient susciter une meilleure collaboration famille-école. Ici, nous proposons des AIR pour l'apprentissage des mathématiques. Il est cependant assez simple de transposer ces idées dans d'autres disciplines ou de les appliquer dans une perspective interdisciplinaire[4]. Enfin, cette activité peut servir d'introduction à une expérience de travail en équipe-cycle. Si toutes les classes d'un même cycle donnent des travaux interactifs-réflexifs à faire à la maison, cela peut être plus stimulant et les réactions des parents seront alors probablement plus faciles à gérer. De plus, si le travail en équipe-cycle se fait à partir d'un essai qui représente une nouveauté pour tous les membres de l'équipe, il peut être plus facile à accepter par l'ensemble de cette équipe.

INTENTIONS

- Réfléchir sur ce que représentent actuellement les travaux que l'on donne à faire à la maison ainsi que sur leur utilité.
- Explorer des formules différentes de travaux à réaliser à la maison.
- Partager cette expérience en équipe-cycle.

4. La proposition de cette activité provient d'un projet subventionné par le programme CRSH. Pour en apprendre davantage à ce sujet, on peut consulter Lafortune (2003).

DÉMARCHE

- Pour une première réflexion, s'interroger à partir des questions suivantes.

Questions de réflexion

Quels types de « devoirs » donnez-vous actuellement à faire à vos élèves ?

Pourquoi donnez-vous des « devoirs » à vos élèves ?

Quelles sont les difficultés que posent les « devoirs » donnés aux élèves ?

Seriez-vous en faveur de proposer des activités à faire à la maison qui sortiraient de l'ordinaire et qui mettraient les élèves en interaction avec leurs parents ? Pourquoi ?

L'idée de faire des essais en équipe-cycle vous semble-t-elle attrayante ? Dans quel sens ?

- En équipe-cycle, répondre en explicitant ses propos et en fournissant des exemples concrets de travaux demandés à faire à la maison. Pour préparer cette rencontre, il serait bon que les membres de l'équipe apportent des exemples de ce qu'on demande aux élèves de faire à la maison.
- Poursuivre les échanges en se demandant pourquoi les « devoirs » prennent la forme qu'ils ont actuellement et quelle forme ils pourraient prendre pour mieux intégrer la perspective du développement des compétences.
- Examiner la liste des activités interactives-réflexives à réaliser à la maison (voir la fiche 8.9A de l'activité) qui incitent à envisager de nouvelles façons de faire. Discuter des activités que chacun ou chacune trouve intéressantes et voudrait tenter. Cet échange peut stimuler la créativité et remettre en question l'idée qu'un travail à la maison doit uniquement servir à partiquer les leçons apprises au cours de la journée.
- Discuter de la possibilité d'utiliser ce type d'activités avec sa propre classe et se donner un projet en équipe-cycle.
- Pour cette première expérience, ou une autre ultérieure, discuter de moyens qui pourraient inciter les parents à s'engager dans la réflexion (voir la fiche 8.9B de l'activité pour des suggestions).

- Préparer une expérience à tenter en équipe-cycle et se donner les moyens de la réaliser. Les questions suivantes peuvent stimuler la réflexion sur ce qui peut être tenté.

Questions de réflexion

Quels types d'activités sont préférables pour les parents pour un premier essai, pour des essais ultérieurs ?

Que doit-on fournir aux parents pour qu'ils soient stimulés par des activités interactives-réflexives ?

Une ou des rencontres d'informations sont-elles nécessaires ? Sous quelle forme ?

Qu'est-ce qui permet de penser que les élèves seront stimulés ?

Comment peut-on procéder pour demander des réactions aux parents relativement à ce genre de travaux à réaliser à la maison ?

Réflexions

1. Il serait important d'informer les parents que leur enfant aura probablement des travaux à réaliser à la maison qui diffèrent de l'habitude. Cela peut réduire les réticences des parents à l'égard de la nouveauté et favoriser leur participation.
2. Il importe de revenir sur les expériences tentées, d'en discuter pour pouvoir se donner une nouvelle perspective d'action.
3. L'expérimentation pourrait être échelonnée sur quelques semaines. Ainsi, l'équipe-cycle pourrait prévoir une suite d'AIR à proposer aux élèves afin qu'il y ait une gradation dans le changement apporté. Pour favoriser les échanges, on veillera à garder des traces des essais réalisés afin d'alimenter la discussion lors des retours en équipe.
4. Pour trouver des travaux à réaliser à la maison, on peut demander aux élèves de penser et de bâtir une activité à réaliser à la maison selon leurs intérêts et ce qui se vit en classe. Ils seront ainsi plus engagés dans le réinvestissement de leurs apprentissages et d'autant plus motivés à faire le travail demandé à la maison.

Commentaires issus de l'expérience

Cette activité a donné lieu à divers commentaires de la part des enseignantes. Certaines personnes se sont montrées enthousiastes à l'égard des idées nouvelles proposées alors que d'autres ont manifesté un intérêt moyen ou n'ont pas semblé disposées à s'investir dans la mise en œuvre d'activités interactives-réflexives. D'abord, ce qui motive et suscite l'intérêt vient du fait que *ce sont des choses plaisantes à faire à la maison, qui sortent du manuel.*

Les commentaires négatifs visent principalement les réticences anticipées de la part de certains élèves et de certains parents. Selon des enseignantes, les élèves ne sont pas conscients de l'importance à accorder aux « devoirs ». Ils craignent que les nouveaux travaux à faire à la maison n'aient aucune influence sur leur motivation, car ce sera *un devoir de plus à faire [surtout que le fait de ne pas avoir] fait les autres ne semble pas les préoccuper.* Cette même appréhension concerne également les parents. Une enseignante soutient que *[lorsque] c'est trop compliqué à la maison, on reçoit toujours des messages pour se faire dire « on ne comprend pas le devoir ».* Une direction d'établissement signale que les activités interactives-réflexives proposées *exige tout un changement d'habitude de la part des parents,* ce qu'elle envisage difficilement. Une autre enseignante mentionne le désintéressement et le désengagement des parents à l'égard des travaux à faire à la maison en cours d'année scolaire. *En début d'année, plusieurs parents souhaitent participer aux devoirs, mais au mois de mars, ils ne le veulent plus.* Enfin, il est clair que toutes ces craintes n'encouragent pas l'introduction de travaux différents en équipe-cycle même si une personne de l'équipe manifeste de l'enthousiasme.

Selon des enseignantes, la réalisation d'activités interactives-réflexives différentes est envisageable. Il s'agit de les intégrer de façon graduelle à ce qui se fait déjà et de commencer par des activités simples à *exploiter en premier et davantage en classe. Par la suite, on peut passer à la maison. Il faut que cela [soit relativement] facile pour les parents.* Pour une enseignante, ce changement dans les activités à faire à la maison est tout simplement perçu comme nécessaire, car *il faut être capable d'évoluer. Tout cela […] donne des idées pour faire les choses autrement.* La discussion donne l'occasion de réfléchir non seulement sur sa façon de préparer les travaux à effectuer à la maison, mais aussi sur la notion de plaisir dans l'apprentissage *: on oublie parfois la notion de plaisir dans les « devoirs » à faire à la maison.*

Malgré les réticences relevées en équipe-cycle, des enseignantes entreprennent de réinvestir les idées proposées ; elles se montrent disposées à essayer de nouvelles façons de présenter les travaux à la maison. Pour une équipe-cycle rencontrée, qui avait fait l'essai de telles activités et procédé à de réels changements, les résultats sont fort prometteurs. Les membres de cette équipe ont varié la présentation des travaux à faire à la maison et introduit la participation des parents à la réalisation de ces travaux, ce qui s'est révélé très judicieux. Ils soutiennent que *cette interaction est très intéressante. Les enfants en redemandent, tellement ils apprécient la nouvelle formule.*

Discussion-interprétation

Pour refuser ce type de travaux à réaliser à la maison, on invoque entre autres le fait que les élèves ont déjà assez de « devoirs » à faire à la maison et qu'on ne peut en ajouter d'autres. C'est que, dans notre esprit, ces AIR devraient remplacer certaines tâches demandées à faire à la maison et non pas s'y ajouter. Il est vrai que cette nouvelle façon de penser exige des changements de perspectives, mais la réforme de l'éducation et le développement de compétences ne peuvent se concrétiser sans changements majeurs. En ce sens, le travail en équipe-cycle favorise la mise en commun d'idées et le soutien d'une équipe pour trouver des arguments pour convaincre les parents de la nécessité de ce changement et de sa pertinence. Le travail en équipe-cycle aide donc à faire des essais « audacieux » et à se solidariser vis-à-vis des parents. On peut souhaiter que plus d'élèves fassent leurs « devoirs », mais également que ceux qui les font déjà aient plus de plaisir à faire ces travaux à la maison. En peu de temps, ils peuvent devenir des agents multiplicateurs ou des « contaminateurs ».

Énoncé 8.9

Plusieurs types d'expériences peuvent amener une équipe-cycle à innover. Un changement important dans les travaux à faire à la maison est un exemple d'expérience à tenter.

Fiche 8.9A
DES IDÉES D'ACTIVITÉS INTERACTIVES-RÉFLEXIVES

Nous présentons ici des idées d'activités interactives-réflexives à réaliser à la maison. Pour atteindre l'objectif poursuivi, il importe d'adopter une perspective parentale, c'est-à-dire d'avoir à l'esprit que ce qui est fait à l'école n'est qu'une amorce de ce travail et que ce qui sera fait à la maison n'est qu'un bref complément d'une activité presque entièrement réalisée à l'école. De plus, ces idées doivent être complétées et ne servir que d'élément déclencheur de discussions en équipe-cycle.

1) *Les mathématiques dans la vie*. On peut demander aux élèves de relever cinq notions ou situations mathématiques dans la rue, dans les journaux, à la télévision... La découverte de ces notions leur permettra de voir que les mathématiques ne se résument pas à l'arithmétique.

2) *Représenter les mathématiques*. On peut demander aux élèves de représenter les mathématiques. Pour ce faire, ils peuvent avoir à produire une page couverture de livre ou une affiche pour un congrès de mathématiques ou pour annoncer une semaine ou une journée mathématique. Cela peut prendre la forme d'un concours dans la classe ou à l'école. Ils peuvent alors préparer une petite entrevue pour recueillir des idées en dehors de l'école afin de produire leur affiche. Ce dessin peut servir de page couverture du portfolio. On peut aussi demander aux parents de réaliser un dessin qui pourra apparaître à l'endos du portfolio.

3) *Une monde sans mathématiques*. Les élèves peuvent tenter d'imaginer un monde sans mathématiques. Cette réflexion peut se faire en interrogeant son entourage. Où sont les mathématiques autour de nous ? Peut-on vivre dans un monde sans mathématiques ? À quoi pourrait ressembler un monde sans mathématiques ?

4) *Comparer des tâches*. À la maison, les élèves peuvent avoir à comparer la recherche d'une solution en mathématiques à d'autres tâches telles la pratique d'un sport, la conception d'une œuvre d'art ou la rédaction d'un poème.

5) *Faire classer des problèmes suivant leur degré de difficulté*. Lorsque les élèves ont résolu une série de problèmes, ils réexaminent rarement à la maison ce qu'ils ont fait dans une perspective d'autoévaluation. En demandant aux élèves de classer les problèmes qu'ils viennent de résoudre selon qu'ils les ont trouvés simples ou difficiles, ils apprennent à se connaître et à mieux évaluer la difficulté de la tâche dans une situation ultérieure.

6) *Emploi du temps*. Ensemble avec son enfant, le parent doit calculer le temps consacré à regarder la télévision et à faire des « devoirs ». Établir une liste en se basant sur les sept jours de la semaine. Prévoir deux colonnes, une pour la télévision et une autre pour les travaux scolaires. À la fin de la semaine, essayer d'en tirer un graphique comparant les activités dans les deux colonnes. En écoutant la télévision, faire un tableau montrant combien de minutes ou d'heures sont consacrées aux commerciaux en comparaison de la durée de l'émission. Avec son enfant, il est possible de prendre note de la façon dont il occupe son temps pendant 24 heures. On peut aussi demander de représenter le temps consacré à différentes occupations par un diagramme circulaire.

7) *Les mathématiques dans les jeux de société*. Avec leurs parents, les enfants peuvent explorer les aspects mathématiques des différents jeux de société qu'ils ont à la maison. Il peut également être possible de voir comment on peut faire des mathématiques lorsqu'on joue à des jeux de société avec son enfant.

8) *Les mathématiques lors des voyages*. On peut suggérer aux parents d'explorer différents moyens de faire des mathématiques lors de voyages avec leur enfant en portant attention aux distances, aux vitesses et aux kilométrages.

9) *Les mathématiques lors du magasinage*. Lors des séances de magasinage, on peut inciter son enfant à faire différents calculs (précis ou par approximation) associés au montant que doit remettre le caissier ou la caissière…

10) *Les mathématiques dans les hobbys*. Dans différents hobbys (perlage, couture, construction, bricolage…), les mathématiques sont importantes. Il serait possible de proposer différents moyens de faire des mathématiques associés à différents hobbys : suites de perles, patrons de couture, plan de construction, espace dans le bricolage, estimation de grandeur…

11) *Une enquête*. Les élèves peuvent avoir à enquêter auprès de personnes de leur famille pour leur demander la place des mathématiques dans leur vie. Les questions posées peuvent ressembler à celles-ci : Croyez-vous utiliser les mathématiques dans votre vie, dans votre travail ? Qu'utilisez-vous en mathématiques dans votre vie de tous les jours ? Comment utiliseriez-vous les mathématiques dans votre vie ?

12) *Problème à l'envers*. On peut faire faire un problème à l'envers aux élèves, en ne leur fournissant que des réponses ; la recherche de la réponse devient ainsi caduque. Pour ce faire, on leur donne différents types de réponses (numérique, graphique, géométrique, sous forme d'équation, sous forme de texte) et on leur demande de composer un problème qui peut donner cette réponse. Ils devront alors aller au-delà de l'arithmétique et composer ces problèmes avec des membres de leur famille. Ils peuvent également avoir à demander à différentes personnes de composer chacune un problème qui donne la même réponse.

13) *Les mathématiques dans les médias*. On peut demander aux élèves de repérer en famille, dans les journaux, à la télé, etc., les endroits où les mathématiques sont utilisées.

14) *Une description de sa chambre*. On peut demander aux élèves de faire une description de leur chambre de sorte qu'une autre personne puisse la rebâtir. Les élèves peuvent choisir les moyens qu'ils veulent pour produire cette description (maquette, géométrie et mesures, plan, texte descriptif, etc.). Ils valident leur description en la présentant à une personne de leur famille afin d'apporter les changements nécessaires pour la rendre compréhensible. En classe, la discussion peut porter autant sur la description que sur les réactions des autres à leur description ou sur les modifications apportées à la description en fonction des incompréhensions des autres.

15) *Des solutions concernant des erreurs*. À la maison, les élèves peuvent avoir à scruter des solutions qui contiennent des erreurs. La discussion avec les parents peut consister à trouver les erreurs, mais surtout pourquoi elles ont pu être commises. Ce sont les raisons qui sont rapportées en classe.

16) *Exploration de l'histoire des mathématiques*. L'histoire des mathématiques (par exemple, l'histoire de certaines personnages) n'est pas seulement liée à l'évolution des découvertes, mais aussi aux personnages qui ont eu des vies particulières. L'exploration de l'histoire des mathématiques en famille, par les découvertes ou les personnages qui ont fait cette histoire, est une façon de rendre cette discipline plus humaine.

17) *Métiers et mathématiques*. Des entrevues avec des personnes exerçant des métiers différents permet de mieux connaître les liens entre leur univers de travail et les mathématiques (architecture, menuiserie, électricité, coiffure, plomberie, couture, cuisine, etc.). Ce type d'entrevues peut être réalisé auprès de membres de la famille.

Fiche 8.9B
POUR RECUEILLIR LES RÉACTIONS DES PARENTS

Pour créer une interaction parents-enfants et pour connaître les réactions des parents à l'utilisation de ces nouveaux travaux à réaliser à la maison, on pourrait leur faire remplir une fiche où apparaîtraient quelques-uns des énoncés suivants.

Énoncés	**Pas du tout**					**Beaucoup**
J'ai eu du plaisir à faire des mathématiques avec mon enfant.	1	2	3	4	5	6
J'ai découvert une nouvelle facette des mathématiques.	1	2	3	4	5	6
J'ai fait plus de mathématiques qu'à l'habitude avec mon enfant.	1	2	3	4	5	6
J'ai eu l'impression que mon enfant a eu du plaisir à faire des mathématiques.	1	2	3	4	5	6
Mon enfant semble comprendre ce qu'il fait en mathématiques.	1	2	3	4	5	6
Mon enfant et moi avons dû chercher ensemble pour réaliser la tâche.	1	2	3	4	5	6
Il serait intéressant de recevoir d'autres travaux de ce type à faire avec notre enfant.	1	2	3	4	5	6

Ne soumettre qu'un ou deux énoncés aux parents pour un même travail à réaliser à la maison. Par la suite, on pourra leur demander d'expliquer certaines réponses.

CHAPITRE

Activités conceptuelles exigeant des ressources théoriques

Activité 9.1
CONCEPTS ASSOCIÉS AU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE[1]

INTRODUCTION

L'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise suppose une compréhension de ce programme et des concepts qui y sont utilisés. Or, des discussions entre collègues permettent de constater que des sens différents sont donnés à certains mots. Par conséquent, des échanges en équipe-cycle pour faire part de son interprétation des termes ou concepts du programme de formation constituent un excellent moyen d'amorcer un travail d'équipe, de prendre conscience des conceptions différentes, d'en discuter, de tenter d'harmoniser les différences de sens et de s'interroger sur ce qui est fait en classe selon les interprétations. Cette activité, tout en sensibilisant aux différences conceptuelles, permet de confronter sa conception et son interprétation avec celles de collègues et de poursuivre sa construction. Certains et certaines pourront penser qu'une telle activité n'est pas nécessaire puisqu'il y a quelques années déjà que ce programme a été implanté au primaire. Nous sommes d'avis contraire : il ne s'agit pas seulement de comprendre les concepts, mais de prendre connaissance des différentes interprétations. On ne s'étonnera donc pas de faire plusieurs découvertes.

INTENTIONS

- Explorer le sens de divers concepts liés au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).
- Prendre conscience des définitions que l'on donne à divers concepts liés au PFEQ et des incompréhensions qui demeurent.
- Confronter sa compréhension et son interprétation de divers concepts avec celles des collègues.

1. Cette activité a été adaptée de l'ouvrage intitulé *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation* (Lafortune et Deaudelin, 2001a). Les commentaires apportés sont issus de l'expérience tentée dans le projet décrit dans le présent livre.

DÉMARCHE

- Répondre individuellement aux questions présentées ci-après. Pour une discussion en équipe-cycle, on peut réfléchir à ces questions avant la rencontre. Signalons que ce n'est pas la définition ou les explications d'un dictionnaire ou d'un auteur scientifique qui doivent être fournies, mais bien sa vision personnelle au moment de la réflexion.

Questions de réflexion

Jusqu'à quel point croyez-vous connaître le PFEQ ?

(S'attribuer une cote de 1 à 5 : 1 correspondant à pas du tout et 5 à beaucoup.)

Écrire dix mots clés que vous associez au PFEQ.

Fournir une brève explication de chacun de ces mots clés.

- Conserver ces mots clés et leur explication pour un retour en fin de discussion.
- En équipe-cycle, à partir de l'ensemble des concepts de la fiche 9.1A de l'activité, relever ceux qui appartiennent à l'une des quatre catégories établies dans le PFEQ (fondements, apprentissages transversaux, domaines d'apprentissage et évaluation). Selon le nombre de personnes dans l'équipe-cycle (ou l'équipe-école), diviser le groupe en deux ou quatre équipes et fournir une ou deux catégories par équipe ; toutes les équipes devraient recevoir le même ensemble de concepts. Chaque concept est inscrit sur un petit carton et il s'agit d'organiser ces cartons à l'intérieur de leur catégorie et de présenter le tout sur un support choisi en équipe (sur un grand carton ou un tableau). Des petits cartons vierges permettent d'ajouter des concepts si les équipes le désirent. Dans la fiche 9.1A, nous donnons une liste de concepts ; si l'équipe n'est pas familière avec le programme de formation ou si l'on dispose de peu de temps, on peut se limiter aux concepts apparaissant en caractères gras.
- Présenter oralement les concepts choisis, les expliquer et justifier l'organisation qui en est faite. L'équipe-cycle peut alors relever les différences de sens ou de conceptions qui se dégagent des explications données. Plusieurs organisations ou classifications peuvent être valables selon les justifications apportées par les

membres de l'équipe. Cependant, il est fort possible que certaines interprétations soient remises en question afin de les harmoniser.

- Effectuer un retour sur la discussion en partageant les réflexions à partir des 10 mots clés choisis et les explications fournies avant la réalisation de l'activité. Se concerter et choisir en équipe les 20 mots clés que l'équipe-cycle associe au PFEQ en y ajoutant des explications. Il se peut que certaines conceptions soient différentes, il ne s'agit pas d'obtenir de consensus, mais plutôt de prendre note des diverses visions. Cette mise en commun peut être intégrée dans un portfolio collectif que l'on pourra consulter au cours d'une rencontre ultérieure, un an plus tard, par exemple.
- Poursuivre la discussion en s'inspirant des questions suivantes.

Questions de réflexion

Qu'est-ce que cet échange a permis de clarifier pour chacun et chacune ?

Qu'est-ce que cet échange peut changer dans les interventions en classe ?

Comment la discussion peut-elle être poursuivie en équipe-cycle ?

- Se donner des moyens d'approfondir le programme de formation et de s'interformer sur le sujet.

RÉFLEXIONS

1. Même si l'on peut être tenté d'accepter tous les types d'organisation de concepts, il importe que les membres de l'équipe-cycle osent remettre en question certains choix. Il faut savoir que tout ne peut être bon et qu'un même concept peut être associé à plus d'une catégorie selon les justifications apportées.
2. Une suite de cette activité pourrait prendre la forme d'un partage de visions du PFEQ. Les membres de l'équipe-cycle pourraient se retirer avec les mêmes 20 mots clés choisis par l'équipe et préparer un arrangement qui correspondrait à leur propre vision du programme de formation. Ces visions seraient ensuite partagées lors d'une rencontre ultérieure.

3. Cette activité pourrait être réalisée de façon similaire, mais en intégrant des concepts relatifs aux cinq domaines d'apprentissage du PFEQ. On pourrait alors classer les compétences disciplinaires selon le domaine d'apprentissage auquel elles appartiennent. La fiche 9.1B fournit une liste de ces concepts.
4. Une autre activité pourrait consister à réfléchir à la notion de cycle d'apprentissage en associant différents concepts à certains aspects du PFEQ (voir la fiche 9.1C).
5. En classe, on peut aider les élèves à démêler certains concepts de la même façon. Les grandes catégories peuvent être des disciplines et les concepts peuvent être des notions associées à ces disciplines. Il est possible qu'une même notion soit associée à plus d'une discipline.
6. Comme cette activité renvoie constamment au Programme de formation de l'école québécoise, ce document devrait servir de base pour alimenter la réflexion et la discussion en équipe-cycle. Les manuels scolaires peuvent guider l'actualisation du programme de formation, mais ne remplacent pas ce dernier.

Commentaires issus de l'expérience

Cette activité a été réalisée par l'équipe accompagnatrice régionale et non pas par des équipes-cycle. Cependant, nous pensons qu'elle serait profitable à une équipe-cycle qui, avant d'élaborer des projets, pourrait vérifier que ses membres comprennent les différents aspects du PFEQ d'une façon semblable. Les commentaires que nous rapportons ont été recueillis lors de rencontres dans les écoles et concernent la réforme ou le programme de formation. Ces commentaires révèlent que l'implantation du PFEQ n'est pas comprise de la même façon par toutes et que la discussion proposée permettrait à une équipe-cycle de mieux se connaître et du même coup de mieux comprendre certains gestes pédagogiques de collègues. Par exemple, plusieurs enseignantes *trouvent qu'avec la réforme, il y a beaucoup de choses qu'il faut interpréter par nous-mêmes.* Elles considèrent qu'une meilleure compréhension du programme de formation permet de se sentir *plus à l'aise pour élaborer des projets, ou bien pour le même [niveau] ou bien par cycle* ; cela permet d'être *plus ouvertes* au travail en équipe-cycle.

Une enseignante semble vouloir rassurer ses collègues en leur rappelant que *c'est vrai que c'est inconfortable cette situation-là de faire*

des petits pas, mais je pense qu'il faut l'accepter aussi. Elle ajoute par la suite qu'il n'est *pas nécessaire [de] maîtriser tout.* Il semble que la réforme représente, pour cette enseignante, une façon d'ouvrir ses horizons, d'entrevoir de nouvelles perspectives et de réfléchir sur son enseignement. Pour d'autres, il importe de maîtriser le programme de formation dans son ensemble, et ce, avant de l'intégrer à son enseignement. Une enseignante signale qu'elle *ne peut pas apporter quelque chose si [elle n'est] pas bien dedans.* Il semble que la solution envisagée pour améliorer cette situation, soit celle proposée par plusieurs enseignantes, consiste à être *plus solidaires par équipe-cycle, par équipe-niveau*, ce sera de cette façon qu'elles pourront *voir l'avantage de faire des projets.*

Discussion-interprétation

Les propos recueillis révèlent des différences dans la façon de concevoir l'actualisation du PFEQ et on pouvait s'y attendre. Comme nous l'avons déjà souligné, il n'est pas impératif que les interprétations soient identiques, mais plutôt que les membres d'une équipe connaissent les conceptions et les perceptions des autres afin de comprendre leur façon d'intervenir en classe. C'est avec le temps et au fil des discussions que les conceptions peuvent s'harmoniser. Il est vrai que de telles discussions ne sont pas habituelles dans le milieu scolaire, mais comme il est proposé d'en réaliser en classe avec les élèves, le fait d'en vivre soi-même peut aider à mener à bien une telle activité en classe.

Énoncé 9.1

Que ce soit au début de l'implantation d'un programme de formation ou après quelques années, s'interroger en équipe-cycle sur le sens des concepts permet de réfléchir sur sa propre évolution et sur celle de l'équipe-cycle.

Fiche 9.1A
CONCEPTS RELATIFS AU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Quatre concepts englobants	FONDEMENTS (F) APPRENTISSAGES TRANSVERSAUX (AT) Compétences transversales Domaines généraux de formation DOMAINES D'APPRENTISSAGE (DA) ÉVALUATION (E)

Liste de concepts liés au PFEQ du préscolaire et du primaire[2]

Métacognition (F)	**Constructivisme** (F)	Savoir-agir (F)	Décloisonnement disciplinaire
Socio-constructivisme (F)	Interdisciplinarité (F)	Évaluation des apprentissages (E)	Communauté d'apprentissage
Transdisciplinarité (F)	**Compétences** (AT et DA)	Éducation préscolaire	**Qualification** (F)
Compétences transversales (AT)	**Attentes de fin de cycle** (DA et E)	Enseignement primaire	**Socialisation** (F)
Sens de la compétence (AT et DA)	**Évaluation authentique** (E)	Contexte de réalisation (DA)	**Critères d'évaluation** (AT et E)
Domaines généraux de formation (AT)	**Journal de bord** (E)	Suggestions pour l'utilisation des TIC (DA)	**Instruction** (F)
Portfolio (E)	**Entrevues** (E)	Coopération (F)	Accompagnement (F)
Observation (E)	**Compétences d'ordre méthodologique** (AT)	Cycles d'apprentissage (F et E)	Contextes signifiants (E)

2. Pour réaliser cette activité, il importe de ne pas fournir les sigles donnés entre parenthèses, car ils représentent des propositions de réponses.

Compétences d'ordre intellectuel (AT)	**Compétences de l'ordre de la communication** (AT)	Changement (F)	**Intention éducative** (AT)
Compétences d'ordre personnel et social (AT)	**Composantes de la compétence** (PF)	Sens de la compétence (DA)	Cheminement de l'élève (DA et E)
Vision du monde (AT et DA)	**Savoirs essentiels** (DA)	Interaction (F et E)	Médiation (F)
Orientation et entrepreneuriat (AT)	**Vivre-ensemble et citoyenneté** (AT)	**Repères culturels** (DA)	**Arts** (DA)
Environnement et consommation (AT)	Éléments prescriptifs	**Développement personnel** (DA)	**Univers social** (DA)
Médias (AT)	Affectivité (F)	**Rétroaction** (F et E)	**Connaissances** (DA)
Cognition (F)	**Langues** (DA)	**Coopérer** (AT)	**Axes de développement** (AT)
Mathématiques, sciences et technologies (DA)	**Santé et bien-être** (AT)	**Évolution de la compétence** (AT et E)	**Exercer son jugement critique** (AT)
Exploiter l'information (AT)	**Communiquer de façon appropriée** (AT)	**Liens avec les compétences transversales** (DA)	**Structurer son identité** (AT)
Se donner des méthodes de travail efficaces (AT)	**Résoudre des problèmes** (AT)	**Exploiter les TIC** (AT)	Stratégies (DA)

Fiche 9.1B
COMPÉTENCES RELATIVES AU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

Cinq domaines d'apprentissage	LANGUES (L) MATHÉMATIQUE, SCIENCE ET TECHNOLOGIE (MST) UNIVERS SOCIAL (US) ARTS (A) DÉVELOPPEMENT PERSONNEL (DP)

Liste de compétences liées au PFEQ du primaire[3]

Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie (MST – Science et technologie, deuxième et troisième cycles)	**Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades** (A – Musique)	**Interpréter des danses** (A – Danse)
Inventer des séquences dramatiques (A – Art dramatique)	**Lire l'organisation d'une société sur son territoire** (US – Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, deuxième et troisième cycles)	**Se familiariser avec la culture de son milieu** (L – Français accueil)
To reinvest understanding of oral and written texts (L – English as a second language)	**Communiquer à l'aide du langage mathématique** (MST – Mathématique)	**Pratiquer le dialogue moral** (DP – Enseignement moral)
Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades (A – Danse)	**Interpréter des pièces musicales** (A – Musique)	**Explorer le monde de la science et de la technologie** (MST – Science et technologie, premier cycle)
Adopter un mode de vie sain et actif (DP – Éducation physique et à la santé)	**Interagir dans divers contextes de pratiques d'activités physiques** (DP – Éducation physique et à la santé)	**Résoudre une situation-problème mathématique** (MST – Mathématique)

3. Pour réaliser cette activité, il importe de ne pas fournir les sigles ni les noms des programmes disciplinaires donnés entre parenthèses, car ils représentent les programmes disciplinaires auxquels correspondent les compétences.

Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique (MST – Science et technologie, deuxième et troisième cycles)	**Apprécier l'influence de la Bible sur la culture dans une perspective protestante** (DP – Enseignement moral et religieux protestant)	**Agir de façon appropriée au regard du phénomène religieux** (DP – Enseignement moral et religieux protestant)
Interagir en français (L – Français accueil)	**Interpréter des séquences dramatiques** (A – Art dramatique)	**To write texts** (L – English as a second language)
S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire (US – Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, deuxième et troisième cycles)	**Comprendre des situations de vie en vue de construire son référentiel moral** (DP – Enseignement moral)	**Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société** (US – Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, premier cycle)
Écrire des textes variés (L – Français, langue d'enseignement)	**Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades** (A – Arts plastiques)	**Réaliser des créations plastiques médiatiques** (A – Arts plastiques)
Apprécier les œuvres littéraires (L – Français, langue d'enseignement)	**Interpréter le changement dans une société et sur son territoire** (US – Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, deuxième et troisième cycles)	**Inventer des pièces vocales ou instrumentales** (A – Musique)
Prendre position, de façon éclairée, sur des situations comportant un enjeu moral (DP – Enseignement moral, Enseignement moral et religieux catholique, Enseignement moral et religieux protestant)	**To interact orally in English** (L – English as a second language)	**Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques** (DP – Éducation physique et à la santé)

Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades (A – Art dramatique)	**Lire des textes variés** (L – Français, langue d'enseignement)	**Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques** **(MST – Mathématique)**
Réaliser des créations médiatiques personnelles (A – Arts plastiques)	**Inventer des danses** (A – Danse)	**Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie** (MST – Science et technologie, deuxième et troisième cycles)
Communiquer oralement (L – Français, langue d'enseignement)	**Apprécier la tradition catholique vivante** (DP – Enseignement moral et religieux catholique)	

Fiche 9.1C

DES ASSOCIATIONS ENTRE CONCEPTS EN LIEN AVEC DES ASPECTS DU PFEQ

Pour réfléchir à la notion de cycle d'apprentissage, il est proposé d'associer différents concepts en tentant de qualifier ces associations. Dans chaque rangée, il s'agit donc de décider dans quelle mesure la notion (colonne de gauche) est en lien avec chacun des concepts de la première rangée et de qualifier ces associations. Si l'on prend l'exemple du mot « accompagnement », on peut dire qu'il est très associé au mot « cycle » (4), qu'il est assez associé au terme « équipe-cycle » (3), qu'il est plus ou moins associé au mot « compétences » (2) et qu'il est très peu associé au concept « approche par projets » (1). Sur une même rangée, on ne peut avoir plus d'une fois le même chiffre. Cependant, si l'on croit qu'une notion de la colonne de gauche n'est associée à aucun concept de la première rangée, on peut inscrire le chiffre « 0 » ; ce chiffre peut apparaître plus d'une fois dans une même rangée.

Concepts Associations	**Cycle**	**Équipe-cycle**	**Approche sociocons-tructiviste**	**Approche par projets**
1. Accompagnement				
2. Appartenance				
3. Autonomie				
4. Coaccompagnement				
5. Coconstruction				
6. Complémentarité				
7. Conception				
8. Concertation				
9. Conflits interpersonnels				
10. Confrontations				
11. Continuité				
12. Coopération				
13. Coresponsabilité				
14. Craintes				

Concepts Associations	**Cycle**	**Équipe-cycle**	**Approche sociocons-tructiviste**	**Approche par projets**
15. Croyances				
16. Décloisonnement				
17. Différenciation				
18. Diversification				
19. Engagement				
20. Flexibilité				
21. Gestion collective				
22. Interaction				
23. Interdisciplinarité				
24. Mise en commun				
25. Multiprogramme				
26. Organisation				
27. Ouverture				
28. Partage				
29. Pluriannualité				
30. Professionnalisme				
31. Regroupement				
32. Régulation				
33. Relation interpersonnelle				
34. Remise en question				
35. Résolution de problèmes				
36. Souplesse				
37. Structuration				
38. Suivi				
39. Temps				
40. Transversalité				

Activité 9.2
RÉFLEXION SUR LE SENS DE « SOCIOCONSTRUCTIVISME »[4]

INTRODUCTION

Les fondements du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) sont en partie associés au socioconstructivisme. C'est pourquoi on doit bien en comprendre le sens et, surtout, en discuter en équipe-cycle. Des interprétations différentes mènent à des choix diversifiés, voire opposés de pratiques pédagogiques. Comme dans une perspective socioconstructiviste, on considère que l'élève structure ses connaissances en interaction avec les autres, il importe de l'accompagner dans la construction de ses connaissances et compétences en interrogeant ses conceptions, en suscitant des conflits sociocognitifs, en favorisant des réflexions sur les constructions et socioconstructions… Ainsi, « faire du socioconstructivisme » ne veut pas dire laisser aller les constructions des élèves dans tous les sens sans intervenir pour confronter les idées, les perceptions, les intuitions… Pour que les élèves puissent cheminer dans la construction de leurs compétences, il importe, selon nous, de bien comprendre qu'on ne peut transmettre des connaissances aux élèves et qu'on ne peut considérer qu'elles sont apprises comme on voudrait qu'elles le soient. De plus, la compréhension du socioconstructivisme peut mener à élaborer des moyens d'intervention (projets, activités, etc.) différents de ceux qui existent actuellement. Enfin, la réflexion en équipe-cycle sur ce sujet est essentielle pour l'implantation du programme de formation dans l'esprit de la réforme et pour un partage des visions de chacun sur cette perspective théorique.

4. Cette activité est semblable à l'activité « constructivisme/béhaviorisme » décrite dans *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation* (Lafortune et Deaudelin, 2001a). Les commentaires apportés sont issus de l'expérience tentée dans le projet décrit dans le présent livre.

INTENTIONS

- Échanger sur sa façon de concevoir le constructivisme, le socio-constructivisme et le béhaviorisme.
- Réfléchir sur ses façons d'intervenir en lien avec ces différentes perspectives théoriques.

DÉMARCHE

- Avant d'échanger avec les autres membres de l'équipe-cycle sur leur vision de l'enseignement et de l'apprentissage, se poser individuellement les questions présentées ci-après. Pour plus d'efficacité, il est préférable de prendre connaissance des questions avant la rencontre afin d'y réfléchir et d'apporter du matériel pédagogique ou didactique si l'on juge nécessaire de soumettre des exemples.

Questions de réflexion

Décrire une intervention que vous réalisez en classe et à partir de laquelle vous considérez que les élèves apprennent.

Pourquoi pensez-vous que les élèves apprennent à travers cette intervention ?

- Après avoir fait part de ces interventions considérées comme efficaces pour favoriser l'apprentissage des élèves, tenter de dégager en équipe-cycle les caractéristiques d'une telle intervention.
- Poursuivre la réflexion par un questionnement plus théorique.

Questions de réflexion

Qu'est-ce que le béhaviorisme ?

Qu'est-ce que le constructivisme ?

Qu'est-ce que le socioconstructivisme ?

Une intervention favorable à l'apprentissage des élèves comporte des caractéristiques qui ont été dégagées par l'équipe-cycle. Quelles sont celles que l'on peut relier à l'une ou l'autre de ces perspectives théoriques ?

- À partir des énoncés de la fiche 9.2A de l'activité, attribuer à chacun des énoncés une cote indiquant jusqu'à quel point chacun d'eux décrit la conception de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants et enseignantes de l'équipe-cycle ou de l'équipe-école (1 : énoncé qui ne décrit pas du tout leur conception et 5 : énoncé qui décrit parfaitement leur conception). Ajouter, avec un stylo d'une autre couleur, mais en utilisant la même échelle, le degré avec lequel l'énoncé décrit votre conception personnelle de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Mettre en commun les réponses données ; c'est l'occasion d'expliciter sa vision des conceptions des membres de l'équipe-cycle ou de l'équipe-école.
- Indiquer les énoncés qui décrivent le mieux, respectivement le béhaviorisme et le constructivisme. Discuter des interprétations qui diffèrent et qui ne correspondent pas aux perspectives théoriques sous-jacentes à chacun des énoncés. Confronter les interprétations les plus reconnues dans les écrits afin de faire les ajustements nécessaires (la fiche 9.2B de l'activité peut fournir d'autres idées pour guider la réflexion).
- Revenir aux exemples d'interventions proposés au début, considérées comme étant efficaces pour l'apprentissage des élèves, et se poser des questions telles les suivantes.

Questions de réflexion

En quoi les interventions proposées au début s'inscrivent-elles dans une perspective socioconstructiviste ?

En quoi les interventions proposées au début s'inscrivent-elles dans une perspective béhavioriste ?

Que pourrait-on faire pour qu'elles s'inscrivent davantage dans l'esprit de la réforme actuelle de l'éducation ?

Quelles interventions pourrait-on élaborer pour qu'elles s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste ?

Réflexions

1. Cette activité est susceptible de créer un déséquilibre (ou conflit) cognitif chez certaines personnes dont les pratiques pédagogiques peuvent être remises en question. Croyant recourir à une

approche constructiviste, une personne peut se rendre compte que ses gestes et actions en classe relèvent davantage d'une approche béhavioriste. Dans notre esprit, ce qui est important, c'est de faire des prises de conscience relativement à ses interventions. En ce sens, il importe de ne pas juger les façons de faire des autres, mais plutôt de prendre ces exemples comme base de discussion pour améliorer ses propres façons de faire.

2. Comme prolongement de cette activité, on peut, à travers un remue-méninges, trouver des idées d'interventions qui s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste en expliquant en quoi ces interventions relèvent d'une telle orientation.
3. En classe, il pourrait être intéressant de demander aux élèves de suggérer des moyens à mettre en œuvre pour faciliter leur apprentissage. L'équipe-cycle pourrait se servir de cette liste de moyens pour poursuivre sa réflexion au sujet des interventions visant le développement de compétences.
4. La section 1 de l'annexe « Pour en savoir plus » apporte des éléments théoriques susceptibles de nourrir la discussion.

Commentaires issus de l'expérience

Cette activité a permis aux personnes accompagnées de partager leur conception du constructivisme et du socioconstructivisme. Les définitions relevées tournent autour de l'idée de *construction des savoirs ou connaissances*. Quelques personnes évoquent l'idée des interactions avec les autres et une seule mentionne que ces interactions *mènent à une transformation de « son soi »*. Il semble y avoir une ambiguïté entre la théorie et ce qui est fait dans la pratique en ce qui concerne la perspective socioconstructiviste. L'expression « *faire du constructivisme* » est souvent employée pour décrire *une façon de faire des apprentissages en collaboration avec d'autres*. Au plan théorique, le constructivisme et le socioconstructivisme considèrent que les élèves structurent leurs connaissances et compétences quelles que soient la situation dans laquelle on les place et la méthode pédagogique utilisée. Au plan de la pratique, on peut favoriser cette construction en plaçant les élèves dans des situations où leurs conceptions peuvent être ébranlées. Cependant, il importe de noter que même dans la position considérée passive d'écouter un exposé magistral, les élèves construisent des connaissances.

Discussion-interprétation

Cette activité peut ébranler des croyances (conceptions et convictions) tout en aidant à clarifier les représentations théoriques et pratiques du constructivisme, du socioconstructivisme et du béhaviorisme. Comme ces concepts ne sont pas simples à comprendre et que peu de formation a été donné à propos de ces concepts, les représentations ont trop souvent été élaborées rapidement, intuitivement, ne donnant lieu qu'à de maigres discussions. Nous pouvons comprendre les interprétations globales, trop générales, qui ont été faites de ces concepts compte tenu de l'importance d'actualiser le PFEQ. Néanmoins, en équipe-cycle, on peut maintenant s'interroger sur les représentations de ces concepts pour en améliorer la compréhension et la mise en application.

Énoncé 9.2

S'interroger sur le sens du socioconstructivisme en équipe-cycle permet de discuter de sa pratique en fonction de cette perspective théorique et d'apporter des modifications en vue d'éventuelles expériences collectives.

Fiche 9.2A
DES PRINCIPES ORIENTANT LA PRATIQUE[5]

1. Pour chacun des énoncés, indiquer sur une échelle de 1 à 5 jusqu'à quel point chacun décrit la conception de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants et enseignantes de votre équipe-cycle ou de votre équipe-école (1 : énoncé qui ne décrit pas du tout leur conception et 5 : énoncé qui décrit parfaitement leur conception). Ajouter, avec un stylo d'une autre couleur, mais en utilisant la même échelle, le degré avec lequel l'énoncé décrit votre conception de l'enseignement et de l'apprentissage.

1. Les actions de l'enseignant ou de l'enseignante visent à contrôler les comportements, vus comme des réponses de l'apprenant. Les changements dans les comportements sont dus à l'expérience.	*B*
2. L'apprentissage est une activité mentale personnelle et individuelle, un processus actif de construction de la réalité. Ainsi, l'apprenant peut seulement connaître ce qu'il a lui-même construit.	*C*
3. La construction de la réalité dépend du contexte social et physique dans lequel l'apprentissage a lieu et des interactions de l'apprenant avec ce contexte.	*C*
4. Il est impossible de transmettre complètement sa construction de la réalité, mais il est possible de vérifier son degré de compatibilité avec celle des autres. Plutôt que de rechercher la vérité, on recherche la viabilité de la construction.	*C*
5. Il y a apprentissage lorsque l'apprenant donne une réponse correcte à un stimulus donné.	*B*
6. Ce qui est appris ou construit est ouvert à la négociation et dépend du partage de significations qui émerge de l'interaction entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève, mais aussi entre les élèves. Le contexte social joue ainsi un rôle majeur pour tester les interprétations ou constructions.	*C*
7. L'apprentissage est influencé par les compréhensions antérieures que l'élève utilise dans la nouvelle situation d'apprentissage. En d'autres mots, c'est à partir de ses expériences personnelles que l'élève donne une signification à la nouvelle situation d'apprentissage.	*C*

5. Nous tenons à remercier Sonia Lefebvre (Université du Québec à Trois-Rivières) qui a réalisé la synthèse dont sont issus ces énoncés.

8. L'accent est mis sur l'individu dans son processus d'apprentissage, ce qui signifie que les activités devront être conçues de façon à ce que l'enseignement respecte l'apprenant et favorise son apprentissage. Ainsi, une analyse devra être faite du début à la fin du processus d'enseignement, par exemple : relever les caractéristiques de l'apprenant, énoncer les objectifs, ce que l'élève devra pouvoir accomplir à la fin de l'activité d'enseignement (comportements observables).	*B*
9. L'élève est là pour recevoir les informations que l'enseignant transmet, informations provenant d'une réalité externe et objective ; le but est la transmission de connaissances. Toutefois, Skinner (1968) souligne que l'élève ne doit pas absorber passivement la connaissance du monde qui l'entoure, mais qu'il doit jouer un rôle actif. C'est en manipulant, en expérimentant et en étant engagé dans un processus d'essais et erreurs qu'il apprend. C'est seulement lorsque ces trois conditions sont réunies que nous pouvons établir ce qui a été appris, les conditions dans lesquelles l'apprentissage a été fait et les conséquences qui supportent et maintiennent le comportement appris.	*B*
10. L'élève joue un rôle proactif, car il est décideur dans la démarche de construction du savoir. Les buts qu'il se fixe détermineront l'objet de son apprentissage.	*C*
11. Les experts, c'est-à-dire ceux qui ont la connaissance, représentent un élément important d'un bon enseignement.	*B*

2. Dans la colonne de droite, indiquer s'il s'agit d'un énoncé représentant une perspective béhavioriste (B) ou une perspective constructiviste (C).

Notes pour alimenter la discussion :

Les énoncés 3 et 6 concernent plus précisément le socioconstructivisme. On peut choisir ou non d'apporter cette précision selon l'avancement de la réflexion des personnes de l'équipe-école ou de l'équipe-cycle.

L'énoncé 9 est celui qui suscite généralement le plus de controverses, car la première partie est souvent considérée comme étant plutôt béhavioriste et la deuxième partie comme étant plus proche du constructivisme même si elle est associée à Skinner. On oublie trop que le béhaviorisme a évolué et que, dans cette conception de l'apprentissage, pour motiver les élèves, il est important qu'ils jouent un rôle actif, fassent de la manipulation et des expérimentations. Cela ne veut pas dire que l'on conçoit que les élèves construisent leurs apprentissages et en sont responsables.

Avant de distribuer la fiche, il faut s'assurer que les réponses et les notes ci-dessus ne sont pas remises aux personnes qui la rempliront.

Fiche 9.2B

SYNTHÈSE DES PRINCIPES ET ACTES PROFESSIONNELS S'INSCRIVANT DANS LES COURANTS BÉHAVIORISTE ET SOCIOCONSTRUCTIVISTE[6]

Béhaviorisme	**Socioconstructivisme**
Principes	**Principes**
1. Les actions de l'enseignant ou de l'enseignante visent à contrôler les comportements (réponses actives de l'apprenant) et à obtenir des résultats observables. Les changements dans les comportements sont dus à l'expérience. (*f*, *h*)	1. L'apprentissage est une activité mentale personnelle et individuelle, un processus actif de construction de la réalité. Ainsi, l'apprenant peut seulement connaître ce qu'il a lui-même construit. (*a*, *b*, *c*, *d*)
2. Il y a apprentissage lorsque l'apprenant donne une réponse correcte à un stimulus donné. (*f*, *h*)	2. La construction de la réalité dépend du contexte dans lequel l'apprentissage a lieu (communauté) et des interactions de l'apprenant avec ce contexte. (*a*, *b*, *d*)
3. L'accent est mis sur l'individu dans son processus d'apprentissage, ce qui signifie que le développement d'activités devra être fait de façon à ce que l'enseignement ou l'enseignante respecte l'apprenant et favorise son apprentissage. Ainsi, une analyse devra être faite du début à la fin du processus d'enseignement, par exemple : relever les caractéristiques de l'apprenant, énoncer les objectifs, soit ce que l'élève devra pouvoir accomplir à la fin de l'activité d'enseignement (comportements observables). (*h*)	3. Ce qui est appris ou construit est ouvert à la négociation et dépend du partage de signification qui émerge de l'interaction entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève, mais aussi entre les élèves. Le contexte social joue ainsi un rôle majeur pour tester les interprétations ou constructions. (*a*, *b*, *c*)
4. L'élève est là pour recevoir les informations que l'enseignant ou l'enseignante transmet, informations provenant d'une réalité externe et objective ; le but est la transmission de connaissances. Toutefois, Skinner (1968) souligne que l'élève ne doit pas absorber passivement la connaissance du monde qui l'entoure, mais qu'il doit jouer un rôle actif. C'est en manipulant, en expérimentant et en étant engagé dans un processus d'essais et erreurs qu'il apprend. C'est seulement lorsque ces trois conditions sont réunies que nous pouvons établir ce qui a été appris, reconnaître les	4. L'apprentissage est influencé par les compréhensions antérieures que l'élève utilise dans la nouvelle situation d'apprentissage. En d'autres mots, c'est à partir de ses expériences personnelles que l'élève donne une signification à la nouvelle situation d'apprentissage. (*a*, *b*)
	5. Il est impossible de transmettre sa construction de la réalité, mais il est possible de vérifier son degré de compatibilité avec celle des autres. Plutôt que de rechercher la vérité,

6. Nous tenons à remercier Sonia Lefebvre (Université du Québec à Trois-Rivières) qui a réalisé cette synthèse.

Béhaviorisme	Socioconstructivisme
Principes	**Principes**
conditions dans lesquelles l'apprentissage a été fait et les conséquences qui supportent et maintiennent le comportement appris. (*h*) 5. Les experts, c'est-à-dire ceux qui ont la connaissance, représentent un élément important d'un bon enseignement. (*g*)	on recherche la viabilité de la construction. (*c*, *d*) 6. L'élève joue un rôle proactif, car il est décideur dans la démarche de construction du savoir. Les buts qu'il se fixe détermineront l'objet de son apprentissage. (*b*. *c*)
Actes professionnels	**Actes professionnels**
1. La démarche pédagogique est séquentielle et linéaire. (*g*) 2. La planification est systématique du début à la fin. (*g*) 3. Les objectifs guident le déroulement de la démarche, d'où la nécessité pour l'enseignant ou l'enseignante de les reconnaître et de déterminer les moyens d'évaluation. (*g*) 4. La connaissance est découpée en unités logiques d'apprentissage, les contenus et les portions de contenus sont présentés en séquences. (*f*, *g*, *h*) 5. L'enseignant ou l'enseignante utilise des méthodes pédagogiques telles que l'exposé magistral, la pratique répétée et les tutoriels. (*f*, *g*) 6. Il utilise également des méthodes de renforcement. (*f*) 7. L'évaluation est sommative. Les moyens d'évaluation privilégiés sont les examens qui permettent de recueillir des données considérées comme étant objectives. (*f*, *g*)	1. La démarche de planification est systémique, rétroactive, non linéaire et parfois chaotique. (*e*) 2. La planification est développementale, réflexive et collaborative. (*e*) 3. Les objectifs émergent au cours de la démarche de travail. (*e*) 4. L'enseignant ou l'enseignante utilise des stratégies pour favoriser la construction des concepts et pour mettre les significations de l'élève à l'épreuve : l'apprentissage coopératif, les activités de manipulation, la pédagogie active, la découverte guidée, l'approche par projets où l'élève va planifier, conduire et évaluer son projet, etc. (*a*, *b*, *c*, *e*) 5. Il y a interaction entre l'enseignant ou l'enseignante et l'élève, mais aussi entre les élèves. (*a*, *b*) 6. L'enseignant ou l'enseignante ne se considère pas comme un expert, mais plutôt comme une personne accompagnatrice, un soutien ; il pose des questions ouvertes et met l'accent sur la démonstration de principes plutôt que sur la mémorisation de faits et de formules. (*a*, *b*, *c*, *e*)

Légende

a: Stein, Normand et Clay-Chambers, 1997
b: Basque, Rocheleau et Winner, 1998
c: Savery et Duffy, 1995
d: Duffy et Cunningham, 1996
e: Willis, 1990
f: Basque, Rocheleau et Winner, 1998
g: Willis, 1990
h: Burton, Moore et Magliaro, 1996

Activité 9.3
COMPÉTENCES MAÎTRISÉES, COMPÉTENCES EN DÉVELOPPEMENT

INTRODUCTION

Le concept de compétence est central dans le Programme de formation de l'école québécoise. Dans les situations d'apprentissage proposées aux élèves, il importe donc de s'interroger en équipe-cycle sur les moyens mis en œuvre pour leur permettre de développer des compétences. Ainsi, une attention particulière devrait être apportée aux projets, activités, expériences proposées aux élèves qui peuvent susciter leur intérêt, mais qui ne favorisent pas vraiment la construction de compétences. L'apprentissage de compétences exige un effort qui n'est pas toujours apprécié des élèves ; malgré ces résistances, c'est le développement de compétences qui doit primer. En quoi un projet d'apprentissage, une activité ou une expérience met-elle les élèves dans une situation de développer des compétences plutôt que de seulement utiliser des éléments de compétences déjà maîtrisés ? Voilà la question au cœur de cette activité qui, réalisée en équipe-cycle, permet d'approfondir le sens d'une compétence en cherchant à retracer les actions posées pour développer des compétences dans des situations d'apprentissage.

INTENTIONS

- Réfléchir sur le sens du développement d'une compétence.
- Prendre conscience de l'importance de stimuler le développement de compétences dans des situations d'apprentissage.
- En équipe-cycle, concevoir des moyens de développer des compétences à l'intérieur de situations d'apprentissage.
- Réfléchir sur ses pratiques à l'égard du développement de compétences.

DÉMARCHE

- Afin d'activer les connaissances relativement au développement des compétences, répondre individuellement aux questions suivantes. Idéalement, cette réflexion se fera avant la rencontre en équipe-cycle afin que l'échange soit plus fructueux lors de la rencontre.

Questions de réflexion

Que veut dire utiliser des compétences dans la réalisation d'une tâche ?

Que veut dire maîtriser des compétences pour la réalisation d'une tâche ?

Que veut dire développer des compétences à travers la réalisation d'une tâche ?

- Mettre en commun les réponses à ces questions et en dégager les moyens utilisés pour développer des compétences, autant disciplinaires que transversales, chez les élèves. Dans cette mise en commun, s'assurer que les moyens proposés sont assez explicites pour pouvoir établir qu'ils favorisent la construction de compétences. Par exemple, faire un remue-méninges, autoévaluer ses apprentissages, faire un exposé, lire un texte, etc., n'assurent pas le développement de nouvelles compétences : ces moyens permettent aux élèves d'utiliser des compétences déjà maîtrisées. Pour s'assurer d'aller plus loin, il importe que des gestes soient posés pour susciter des conflits cognitifs, des réflexions, des remises en question… relativement à ce que l'élève sait déjà. Voici des exemples :

Un élève doit présenter son dessin aux autres ; pour aller plus loin dans le développement de compétences, il pourrait répondre à des questions de ses pairs pour expliquer son dessin, pour décrire la démarche qui l'a mené à dessiner d'une certaine façon ; il pourrait aussi faire face à des critiques de son enseignant ou enseignante, expliquer son autoévaluation ou indiquer ce qu'il ferait une autre fois pour améliorer son dessin.

Un élève doit résoudre un problème ; pour aller plus loin dans le développement de compétences, il pourrait expliquer sa solution aux autres, présenter son processus mental (ses remises en question, ses ajustements, ses interrogations, etc.), comparer sa solution à celle d'autres élèves…

Un élève doit lire un texte ; pour aller plus loin dans le développement de compétences, il pourrait autoévaluer sa compréhension et expliquer cette autoévaluation, résumer sa lecture et présenter sa façon de résumer, faire face à des évaluations d'autres élèves relativement à sa façon de lire…

Un élève doit discuter d'une idée ; pour aller plus loin dans le développement de compétences, il pourrait examiner l'argumentation fournie, s'interroger sur les raisons données, les critiquer. Cette discussion peut porter sur une œuvre artistique et peut mener à fournir des raisons « valables » de sa qualité, de son intérêt…

- Pour réfléchir de façon concrète à cette idée de compétences utilisées ou développées, examiner des projets, activités ou expériences tentées par les membres de l'équipe-cycle et s'interroger collectivement sur les moyens concrets mis en œuvre pour favoriser la construction de compétences. Il s'agit donc de demander aux membres de l'équipe-cycle d'apporter des idées de situations d'apprentissage (projets, activités, expériences…) déjà vécues ou envisagées afin de les discuter en équipe. Si aucune idée n'est soumise, utiliser une liste de thèmes de projets qui peuvent soutenir la création de situations d'apprentissage (voir la fiche 9.3A de l'activité).
- Si l'équipe-cycle décide d'élaborer des situations d'apprentissage, fournir une fiche d'élaboration de la situation d'apprentissage où sont précisés les moyens utilisés pour développer des compétences. Cette fiche (voir un exemple à la fiche 9.3B de l'activité) peut servir de structure commune pour les équipes. Elle permet de décrire brièvement la situation d'apprentissage et ainsi de s'assurer que tous les éléments importants ont été pensés et planifiés tels que les compétences transversales et disciplinaires et les actions posées pour développer ces compétences. Si possible, afficher des exemples de projets ou d'activités élaborés par d'autres équipes afin de stimuler la créativité et de faire émerger des idées.
- Procéder à l'élaboration de situations d'apprentissage en équipe-cycle. Si l'équipe-cycle est composée de plusieurs personnes, elle peut être divisée en deux ou trois sous-groupes afin de favoriser l'émergence de plus d'idées possible.
- Partager les différentes situations d'apprentissage avec l'ensemble de l'équipe-cycle. Lors des présentations des projets, ce n'est pas le contenu du projet qui devrait faire l'objet de discussion, mais bien les moyens utilisés pour développer des compétences. Les questions suivantes peuvent servir d'amorce à la discussion.

Questions de discussion

Quels moyens sont utilisés pour développer des compétences ?

Quelles compétences ces moyens développent-ils ?

Est-on assuré que ces moyens ne font pas que mettre les élèves en situation d'utiliser des compétences déjà maîtrisées ? Qu'est-ce qui le fait dire ?

Comment ces moyens créent-ils chez les élèves une forme de déséquilibre cognitif qui les remet en question, qui les oblige à la réflexion… ?

RÉFLEXIONS

1. Pour préparer cette activité, les membres de l'équipe peuvent se renseigner sur le concept de compétences (par exemple, en consultant le PFEQ ou Jonnaert, 2002). Ces lectures permettent d'intégrer des éléments théoriques liés au concept de compétences, de clarifier des ambiguïtés et de noter les questions de fond (pour une discussion ultérieure). Le programme de formation est une référence essentielle pour la réalisation de cette réflexion ; des allers-retours pour vérifier le sens de certaines compétences sont indispensables.
2. À titre de prolongement, une discussion peut fournir des explications sur la notion de projet et sur les différents termes utilisés (projet d'apprentissage, pédagogie du projet, projet d'enseignement et pédagogie par projet ; voir la section 4 de l'annexe « Pour en savoir plus »).
3. L'élaboration de projets n'est pas nécessaire dans la réalisation de l'activité si les enseignants et enseignantes en ont déjà mis en œuvre en classe. Ainsi, il est possible de leur demander de décrire le projet vécu, de l'examiner attentivement afin de voir s'il a permis la construction des compétences visées, et de trouver en groupe des moyens pour mieux les développer lors d'un éventuel projet.
4. À la fin d'un projet, on peut susciter la réflexion chez les élèves en les interrogeant sur ce qu'ils sont maintenant capables de faire par rapport à ce qu'ils étaient capables de faire avant le

projet. On peut ainsi vérifier leur progression à travers la réalisation du projet et, de là, le développement de certaines compétences.

5. La section 3 de l'annexe « Pour en savoir plus » permet d'alimenter la réflexion sur ce sujet.

Commentaires issus de l'expérience

Regroupées en équipe-cycle, les enseignantes rencontrées ont apprécié cette activité de réflexion visant à distinguer ce qu'est une compétence utilisée ou maîtrisée par rapport à une compétence en développement. Pour certaines, l'activité a permis un éveil à de nouveaux concepts, à une nouvelle façon de concevoir les compétences. Ainsi, une enseignante reconnaît que *cela a éveillé [quelque chose] chez [elle] : [une] première étincelle.* Pour d'autres, qui connaissent *la différence entre développer une compétence et utiliser une compétence, […] cela a permis de mettre des mots [sur leurs perceptions du développement d'une compétence]* et ainsi de clarifier ce qu'est une compétence.

La réflexion menée sur la définition d'une compétence utilisée et d'une compétence développée s'est manifestée par les nombreuses prises de conscience que les enseignantes ont faites. Une enseignante raconte son cheminement personnel alors qu'elle s'est rendu compte que ses élèves utilisaient la compétence relative à la communication orale plutôt que de la développer. L'autoréflexion qu'elle a faite sur sa propre pratique durant l'activité lui a permis de s'adapter et de trouver des moyens d'amener ses élèves à cheminer davantage.

De plus, des enseignantes soutiennent que le développement de compétences est plus ou moins assumé en classe, car, *présentement, on utilise plus les compétences [qu'on ne les développe] parce que c'est moins exigeant.* Effectivement, cela suppose un cheminement tant chez l'élève que chez l'enseignant ou enseignante et *on est soi-même en déséquilibre quand on a à développer.* De même, le corps enseignant prend conscience que le développement de compétences suppose un changement dans la façon d'intervenir auprès des élèves, ce qui tarde à se faire. Par exemple, *il faut se retenir pour ne pas « organiser » les élèves, il faut les laisser découvrir ; […] on n'a pas développé cette habitude-là.*

Discussion-interprétation

De toute évidence, la réflexion sur le développement de compétences suscite des prises de conscience et favorise la compréhension de ce concept. Dans les équipes-cycle rencontrées, nous n'avons pas senti de résistance à aborder ce sujet même si les enseignantes parlaient de leur pratique. On peut penser qu'elles se sentaient à peu près toutes aussi démunies par rapport à la construction de compétences et que toute aide était la bienvenue. Il s'agit donc d'un bon sujet pour amorcer des discussions en équipe-cycle susceptibles de mener à des changements de pratique.

Énoncé 9.3

Comme le concept de compétences est central pour l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise, des échanges en équipe-cycle sur les façons de les développer sont indispensables.

Fiche 9.3A
DIVERS THÈMES DE PROJETS

Voici des thèmes de projets qui ont été proposés lors de nos rencontres. Ces idées ont été retenues comme telles, mais signalons qu'elles ont permis d'en extraire d'autres par association ou par le témoignage d'expériences déjà tentées.

- Maquette du Moyen-Âge
- Journal de cycle ou d'école
- Enquête à propos des sports
- L'aventure spatiale
- L'histoire du sirop d'érable
- La violence à l'école
- L'eau et l'environnement
- Moi et d'autres cultures
- Les disciplines olympiques
- Les baleines du Saint-Laurent
- Les châteaux
- La préhistoire

Fiche 9.3B

EXEMPLE DE FICHE D'ÉLABORATION DE PROJETS D'INTERVENTION OU DE SITUATION D'APPRENTISSAGE EN LIEN AVEC LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES

Titre :

Brève description du projet :

Choisir une ou deux compétences disciplinaires développées par ce projet : (si l'on choisit deux compétences, cela peut relever de deux disciplines différentes)

–

–

Compétence transversale *(une compétence seulement)***:**

–

Domaine général de formation *(un DGF seulement)***:**

–

Actions posées pour développer ces compétences disciplinaires ou transversales et tenir compte d'un domaine général de formation : (*Cette partie exige des détails relatifs aux actions afin d'analyser leur impact sur le développement de compétences et sur la prise en compte d'un DGF.)*

Activité 9.4
VERS DES INTENTIONS MÉTACOGNITIVES[7]

INTRODUCTION

À notre avis, il est essentiel de réfléchir sur son processus d'apprentissage et de prendre conscience de sa démarche mentale pour favoriser le développement de compétences disciplinaires et transversales ainsi que l'intégration d'une posture qui amène à poser deux regards lors de la réalisation de différentes tâches : un regard sur le contenu à utiliser ou le produit à rendre et un autre sur les processus mentaux en cause dans l'action. Nous pensons qu'une discussion en équipe-cycle aide à comprendre le concept de métacognition, à élaborer collectivement des moyens d'intervention dans une optique métacognitive, à tenter des expériences, à les partager et à les analyser en équipe. Pour qu'elle soit fructueuse, une telle discussion devrait se faire avec une personne ayant une bonne connaissance de ce concept (enseignant ou enseignante, conseiller ou conseillère pédagogique ou direction d'école…) afin de clarifier au besoin certains aspects de ce concept.

INTENTIONS

- Amorcer une réflexion sur le concept de métacognition.
- Observer sa démarche mentale en situation de résolution de problèmes ou de réalisation d'une tâche.
- Cheminer vers des interventions dans une optique métacognitive dans sa classe.

DÉMARCHE

- Individuellement, répondre aux deux questions suivantes.

7. Cette activité est semblable à celle décrite dans *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation* (Lafortune et Deaudelin, 2001a). Elle est adaptée à la situation du travail en équipe-cycle. Les commentaires rapportés sont issus de l'expérience tentée dans le projet décrit dans le présent livre.

Questions de réflexion

Qu'est-ce que la métacognition, selon vous ?

Évaluer la satisfaction que vous procure cette définition sur une échelle de quatre degrés (–, –, +, ++).

Décrire brièvement une intervention qui semble de nature métacognitive (déjà réalisée ou qui pourrait être réalisée).

Lorsque vous assistez à un cours et que vous ne comprenez plus ce qui est présenté, comment réagissez-vous ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui favorise votre apprentissage dans différents contextes (pour un contenu bien connu, pour un nouveau contenu…) ? Pourquoi ?

Mettre en commun les définitions et s'interroger sur les différences et les ressemblances. En s'inspirant des fiches 9.4A et 9.4B et des explications données à propos de la métacognition dans la section 2 de l'annexe « Pour en savoir plus », affiner les définitions du groupe afin de bien comprendre ce qu'est la métacognition, d'en connaître les composantes ainsi que le cycle de l'activité métacognitive.

- Afin de placer les membres de l'équipe-cycle en situation d'apprentissage, proposer des idées de problèmes, des jeux de logique ou de réflexion ayant pour caractéristiques d'exiger une réflexion, de donner lieu à plusieurs solutions, d'être inusités pour la plupart des gens et de pouvoir être résolus en une dizaine de minutes. La recherche de ce type de problèmes (pour des enseignants et enseignantes) devrait être faite avant la rencontre par des membres de l'équipe-cycle. Pour des raisons évidentes, il importe que les idées trouvées ne soient pas dévoilées avant la rencontre. Lors de la rencontre en équipe-cycle (ou équipe-école), les personnes soumettent leurs idées aux autres membres de l'équipe, regroupés en dyade. Au sein d'une dyade, une personne résout le problème en verbalisant ce qui se passe dans sa tête (protocole de pensée à voix haute). Pendant ce temps, l'autre personne en fait une observation factuelle en notant ce qui se passe sans intervenir d'aucune façon dans la réalisation de la tâche. La seule intervention permise est celle visant à amener l'autre à verbaliser en lui demandant « à quoi penses-tu ? ».

- Partager en équipe ce qui vient de se passer en différenciant les deux rôles joués : personne observatrice et observée. Échanger sur la difficulté de verbaliser en cours d'action et discuter de la dimension affective de cette activité. La personne observée exprime généralement son inquiétude de ne pas parvenir à résoudre le problème ou d'être évaluée tandis que la personne observatrice évoque souvent la difficulté de se limiter à observer sans intervenir ou sans réagir aux verbalisations ou actions de l'autre personne. Voici quelques questions pouvant alimenter la réflexion.

Questions de réflexion

Qu'avez-vous appris de vous en situation de résolution de problèmes ?

Qu'avez-vous appris de vous en tant que personne observée ?

Qu'avez-vous appris de vous en tant que personne observatrice ?

Que peut-on ajouter ou modifier pour mieux comprendre le concept de métacognition ?

Que pourrait-on réaliser en classe pour intégrer des interventions de nature métacognitive ?

- Préparer en équipe-cycle une intervention à réaliser dans chacune des classes. Se donner des intentions d'intervention ainsi que des moyens de garder des traces de cette expérience pour une discussion ultérieure. L'intervention peut être différente ou très semblable d'une personne à l'autre selon l'analyse que l'équipe envisage d'en faire.

RÉFLEXIONS

1. Dans cette activité, il ne s'agit pas d'évaluer les capacités de l'autre à résoudre le problème proposé, mais plutôt de prendre conscience et de discuter de la difficulté de verbaliser une démarche et de la nécessité de se placer dans une telle situation à plusieurs reprises afin de trouver des moyens de réaliser une tâche tout en analysant son action.
2. Cette activité est plutôt centrée sur les connaissances métacognitives sur soi-même ; une autre activité pourrait très bien mettre l'accent sur les connaissances des autres, de la tâche et des stratégies. Les questions suivantes peuvent servir d'amorce à ce prolongement.

Questions de réflexion

Comment pourriez-vous comparer votre façon d'apprendre avec celles d'autres personnes que vous connaissez ?

Comment pourriez-vous comparer votre façon d'apprendre avec celles des élèves ?

Quelle stratégie proposée par un collègue avez-vous déjà essayée et qui ne vous convenait pas ? Pourquoi ?

Quelle stratégie avez-vous déjà proposée à un élève et qui ne lui convenait pas ? Pourquoi ? Comment vous êtes-vous rendu compte que cet élève devait garder sa propre stratégie même si elle vous semblait plus ardue que celle que vous lui proposiez ?

Quels types d'apprentissage sont les plus difficiles ou les plus faciles pour vous ? En quoi sont-ils faciles ou difficiles ?

En vous référant à des apprentissages bien précis et dans différents contextes, pouvez-vous dire ce qui favorise ces apprentissages chez les élèves ? Pourquoi ?

Une discussion à partir de telles questions peut mener à des prises de conscience des différentes façons de se percevoir et de percevoir les élèves dans une situation d'apprentissage. Il ne s'agit pas ici d'amener tout le monde à penser la même chose, mais plutôt de faire ressortir que sa propre façon de penser n'est pas la seule, ni la seule bonne.

3. Lors d'une autre activité, les membres de l'équipe-cycle pourrait se donner une tâche d'auto-observation à réaliser pour un partage lors d'une prochaine rencontre. On peut s'auto-observer en train de rétroagir aux élèves, de les questionner, de leur proposer des stratégies, etc.

Questions de réflexion

Comment rétroagit-on aux élèves ? Quels moyens utilise-t-on ?

Quels types de questions pose-t-on aux élèves ? (Relever une série de questions.)

Comment leur propose-t-on des stratégies (de façon plutôt impérative ou suggestive ou en s'informant des stratégies qu'ils utilisent) ?

4. Une direction d'école ou des conseillers ou conseillères pédagogiques peuvent faire vivre cette activité en ayant soin de se renseigner à propos de la métacognition. Dans une démarche d'accompagnement, il importe également de chercher à connaître les conceptions de la métacognition et de faire cheminer vers des interventions de nature métacognitive en classe.
5. Cette activité peut très facilement être réalisée avec des élèves avec un minimum d'adaptation. Pour faciliter la verbalisation et l'observation, on peut former des triades d'élèves où deux élèves sont en interaction pour réaliser une tâche ou résoudre un problème, et le troisième joue un rôle d'observation. L'activité en dyade peut être réalisée ultérieurement. Pour préparer les élèves à un rôle d'observation, on peut, à différents moments du travail d'équipe, nommer deux ou trois élèves qui vont d'une équipe à l'autre pour observer ce qui se passe et en faire part au groupe.

Commentaires issus de l'expérience

Les enseignantes semblent avoir fait plusieurs prises de conscience tout au long de cette activité. En étant placées en situation de résolution de problèmes comme le sont très souvent les élèves, des enseignantes se sont rendu compte de ce que cela pouvait exiger des élèves. Une personne relève qu'elle a *essayé de faire ce matin [ce qu'elle exige des élèves] et c'était très difficile.*

La discussion a longuement porté sur le malaise que l'on éprouve à être observé dans l'action et à être jugé par ses pairs. Par exemple, une enseignante décrit son malaise en précisant qu'après un certain temps *on se calme, on réfléchit et ça va mieux.* En examinant de plus près l'ensemble des commentaires, on relève une certaine insécurité face à l'échec. Par exemple, une des enseignantes évoque la nécessité de soutenir l'autre pendant l'exercice en lui disant *tu peux recommencer, ce n'est pas grave.* En outre, plusieurs semblent trouver difficile de ne pas pouvoir intervenir pour aider la personne observée. Ainsi, une enseignante affirme avoir *trouvé difficile comme observatrice de ne pas intervenir* ; elle aurait *aimé faire réfléchir, […] en dire plus.*

La prise en compte de la dimension affective semble être un élément plutôt important pour les enseignantes puisqu'on en discute à quelques reprises pendant l'activité. Des enseignantes semblent s'entendre pour dire que le stress et la vitesse sont nuisibles, ce qui

fait perdre *tous ses moyens*. Une enseignante approuve en ajoutant que *dans le fond, parfois, ce n'est pas les connaissances ou l'intelligence qui ne sont pas là chez l'enfant, mais [ce sont les réactions] affectives [qui influencent l'apprentissage…].*

Discussion-interprétation

Les réactions à cette activité montrent la nécessité de se mettre parfois à la place des élèves qui sont souvent appelés à résoudre des problèmes inédits (pour eux), tout en sachant qu'ils seront jugés par un adulte et observés en cours d'action. Il ne s'agit pas de se mettre dans une telle situation seulement en pensée (se demander comment les élèves peuvent vivre une situation particulière), mais bien de la vivre tout en étant observé. Ce n'est que dans un tel contexte qu'on peut bien comprendre les élèves et les aider ensuite à développer des habiletés métacognitives. Parmi les réactions qu'a suscitées cette activité, on sent chez les membres de l'équipe-cycle la crainte d'être évalués par leurs pairs. Pour tenir compte de cette crainte, une personne accompagnatrice ou animatrice d'une équipe-cycle devrait souligner l'importance de veiller à ce que les commentaires des pairs soient respectueux de toutes les façons de faire et de penser. Pour y arriver, il s'agit de se concentrer sur les processus mentaux en cause et non sur la recherche de la réponse, des résultats.

Énoncé 9.4

Vivre une situation de verbalisation de sa démarche mentale (métacognition) en équipe-cycle est un moyen de se connaître, de connaître ses collègues et de comprendre collectivement ce que les élèves peuvent vivre en situation d'apprentissage.

Fiche 9.4A
SYNTHÈSE DE LA MÉTACOGNITION

La définition et les composantes de la métacognition peuvent faire partie de transparents pour la présentation d'une synthèse de la métacognition. La personne accompagnatrice peut approfondir sa compréhension de ce concept en s'aidant d'ouvrages portant sur le sujet et en s'inspirant de la section 2 de l'annexe « Pour en savoir plus ».

DÉFINITION DE LA MÉTACOGNITION

La métacognition correspond au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action destinée à planifier, à évaluer, à ajuster et à vérifier son processus d'apprentissage. Elle est généralement associée à deux composantes : les connaissances métacognitives et la gestion de l'activité mentale. La prise de conscience des processus mentaux constitue une troisième composante ; elle est essentielle en situation d'apprentissage pour favoriser une amélioration de ses habiletés métacognitives.

COMPOSANTES DE LA MÉTACOGNITION

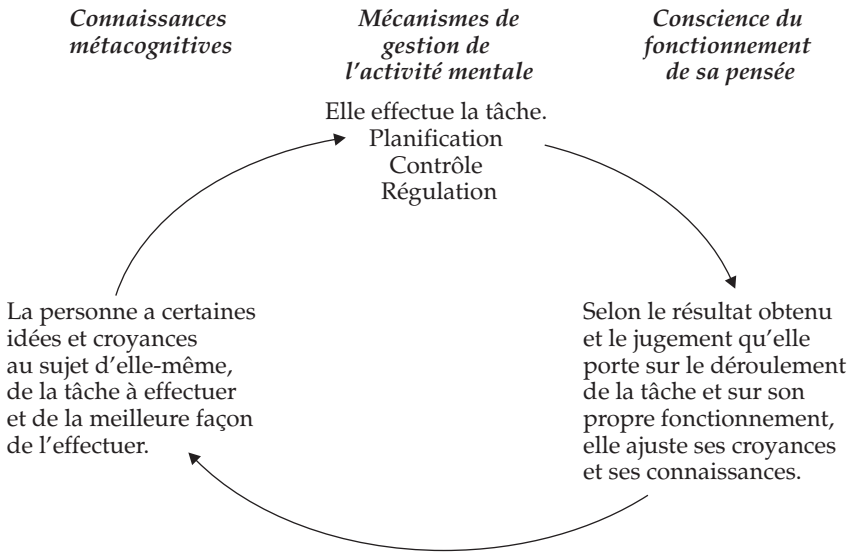
Connaissances métacognitives
- des personnes
- de la tâche
- des stratégies

Gestion de l'activité mentale
- planification
- contrôle
- régulation

Prise de conscience
- des connaissances métacognitives
- de la gestion de son activité mentale

Fiche 9.4B

CYCLE DE L'ACTIVITÉ MÉTACOGNITIVE



Lafortune et St-Pierre, 1994, 1996.

Activité 9.5
INDIVIDU ACTIF, INDIVIDU MÉTACOGNITIF ET PRATICIEN RÉFLEXIF[8]

INTRODUCTION

Le projet que nous avons réalisé en est un d'accompagnement du travail en équipe-cycle dans une optique métacognitive et réflexive. Cela signifie que nous voulons que les membres des équipes-cycle aient une préoccupation pour les processus mentaux des élèves (métacognition) et que leurs discussions s'inscrivent dans une démarche de pratique réflexive (praticien réflexif). Dans la démarche de formation, lorsque nous tentons de comprendre ce qu'est la métacognition, il devient impératif de démêler les aspects cognitif et métacognitif de l'apprentissage et de se pencher sur ce que veut dire « réfléchir sur sa pratique pédagogique ». De plus, les gestes posés en lien avec les dimensions cognitive et métacognitive ne sont pas toujours faciles à départager de même que ceux propres au praticien réflexif. Par exemple, dans un apprentissage théorique, une personne peut chercher à établir des liens entre les concepts ; elle est alors active sur le plan cognitif. Si elle porte un regard sur le processus d'apprentissage qui l'a menée à faire ces liens, elle agit comme un individu métacognitif. Si une intervenante s'interroge sur sa pratique pédagogique, elle agit comme une praticienne réflexive. Amorcer, en équipe-cycle, une démarche de pratique réflexive suppose la capacité de reconnaître les moments où les gestes pédagogiques sont de nature cognitive ou métacognitive afin de porter un regard autant sur les contenus que sur les processus mentaux en action dans les situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves sont placés. Ce regard devrait en outre permettre de saisir l'intensité avec laquelle la personne agit comme un individu actif cognitivement, un individu métacognitif ou un praticien réflexif.

8. Cette activité a été adaptée de l'ouvrage intitulé *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation* (Lafortune et Deaudelin, 2001a) ; elle a été quelque peu modifiée et les commentaires apportés sont issus de l'expérience tentée dans le projet décrit dans le présent livre.

INTENTIONS

- Distinguer en équipe-cycle l'individu actif de l'individu métacognitif et du praticien réflexif.
- Reconnaître différents degrés où la personne agit comme un individu actif cognitivement, un individu métacognitif ou un praticien réflexif.

DÉMARCHE

- En équipe-cycle, amorcer une réflexion à partir des questions suivantes.

> ***Questions de réflexion***
>
> *Quelles sont les caractéristiques :*
>
> *a) d'un individu actif cognitivement ?*
>
> *b) d'un individu métacognitif ?*
>
> *c) d'un praticien réflexif ?*

- S'interroger sur ce que veut dire mettre les élèves dans une situation qui fait appel à leur cognition ou à leur métacognition.
- Au groupe divisé en équipes, proposer une série d'énoncés (voir la fiche 9.5A de l'activité) qui se réfèrent autant à l'individu actif cognitivement, à l'individu métacognitif qu'au praticien réflexif (énoncés reproduits sur petits cartons). Demander d'indiquer ceux qui se rapportent à l'individu actif cognitivement, à l'individu métacognitif et au praticien réflexif.

Signalons que certains énoncés peuvent être associés à plus d'une catégorie. Il est toutefois possible de les transformer pour qu'ils ne correspondent qu'à une seule catégorie (fournir un contexte, préciser l'énoncé, etc.).

- Une discussion peut être amorcée sur le processus enclenché par la réalisation de cette étape de l'activité à partir de questions telles les suivantes.

Questions de réflexion

Qu'est-ce qui a été difficile dans la réalisation de cette tâche ?

Quelles stratégies ont été utilisées pour réaliser cette tâche ?

Quelle stratégie s'est révélée la plus utile ? la plus nuisible ? Pourquoi ?

- Utiliser les tableaux de la fiche 9.5B de l'activité pour demander de classer les actions décrites dans ces énoncés afin de préciser si ces actions signifient que la personne est un peu, moyennement ou très active sur les plans cognitif et métacognitif ou en tant que praticien réflexif.

Questions de réflexion

Qu'avez-vous appris au cours de cette activité ?

Qu'est-ce qui vous a permis de l'apprendre ?

Quelle influence pourra avoir cette réflexion sur votre pratique professionnelle ?

RÉFLEXIONS

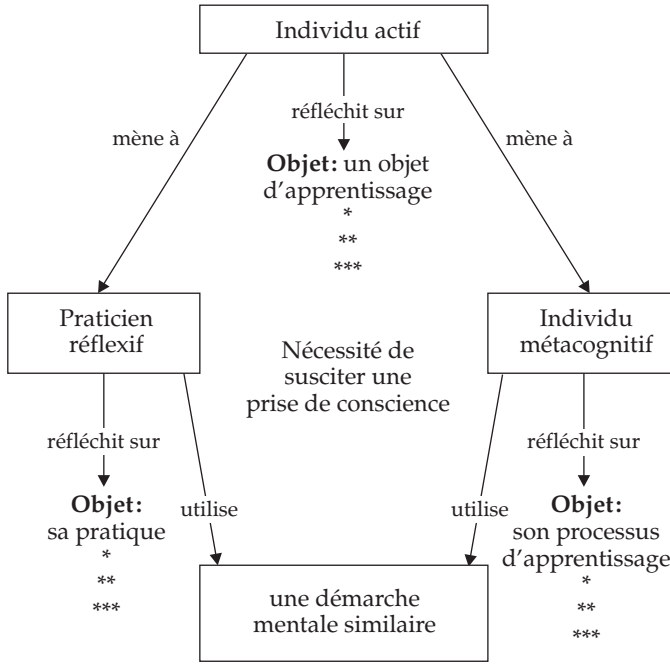
1. Comme le montrent les commentaires issus de l'expérience (voir la section suivante), il n'est pas facile de démêler ces concepts. Il faut qu'au moins une personne de l'équipe-cycle ou qui accompagne cette équipe ait clarifié sa pensée à cet égard par des lectures ou une formation antérieure.
2. Dans un travail en équipe-cycle, il est fort probable que la discussion se limite à ce qui touche les individus actifs sur les plans cognitif et métacognitif, car cela concerne davantage les élèves et l'apprentissage. De plus, cela a pour effet de restreindre le temps passé à réaliser cette activité, ce qui est appréciable dans certains cas.
3. On peut profiter de cette activité pour préparer des interventions en classe plus en lien avec la métacognition et dans le cadre desquelles les élèves pourront verbaliser leur démarche d'apprentissage, autoévaluer leur façon de faire et l'expliquer.

Commentaires issus de l'expérience

Tout au long de la réalisation de cette activité, les participants et participantes s'interrogent sur les concepts d'individu actif cognitivement, métacognitif et de praticien réflexif : démêler ces concepts n'est pas simple. Il a fallu préciser qu'il n'est pas plus pertinent d'être actif sur les plans cognitif que métacognitif et que c'est le niveau d'intensité qui importe. Nous avons ainsi fait remarquer qu'une activité cognitive intense empêche parfois de porter un regard métacognitif et qu'un regard métacognitif superficiel ne peut remplacer une activité cognitive intense. En outre, il a fallu souligné qu'aussi bien l'élève que la personne enseignante pouvaient être en situation d'apprentissage et être amenés à porter un regard métacognitif sur leur démarche mentale, mais que seul l'enseignant ou l'enseignante pouvait être un praticien réflexif et ainsi, réfléchir sur sa pratique pédagogique pour la remettre en question et l'adapter. Cette activité a permis à plusieurs personnes de réfléchir sur leur pratique, c'est-à-dire de l'examiner, l'analyser et l'expliquer à l'égard des concepts définis lors de cette activité.

Discussion-interprétation

Les propos recueillis au sujet de cette activité illustrent bien la fragilité des concepts abordés. Tout au long de la discussion et des explications, nous avons pu observer des changements de représentations exprimées explicitement. Nous avouons que la métacognition et la pratique réflexive renvoient à des processus très semblables même si les auteurs et auteures qui se sont penchés sur ces concepts proviennent de domaines différents : la métacognition a pour origine la psychologie cognitive et l'éducation tandis que la pratique réflexive est issue de domaines liés à la pratique professionnelle. C'est peut-être ce qui explique la confusion dans la tête de plusieurs personnes.



Énoncé 9.5

Tenter de clarifier les notions d'individu actif cognitivement, d'individu métacognitif et de praticien réflexif en équipe-cycle permet de commencer à distinguer la cognition de la métacognition.

Fiche 9.5A

ÉNONCÉS NON CLASSIFIÉS SE RAPPORTANT À L'INDIVIDU ACTIF SUR LE PLAN COGNITIF, À L'INDIVIDU MÉTACOGNITIF ET AU PRATICIEN RÉFLEXIF

- Activer ses propres connaissances antérieures.
- Adapter des modèles d'interventions existants.
- Adapter régulièrement ses stratégies.
- Analyser l'efficacité de son action.
- Analyser sa démarche d'apprentissage.
- Analyser une situation.
- Chercher de la documentation.
- Chercher des exemples.
- Coconstruire des modèles d'intervention.
- Comparer deux situations.
- Décrire des modèles d'intervention.
- Décrire une situation.
- Décrire ses difficultés et les stratégies pour les surmonter.
- Discuter avec des collègues de difficultés éprouvées.
- Discuter de modèles d'intervention.
- Donner les raisons qui expliquent l'efficacité de certaines interventions.
- Donner un exemple.
- Échanger lors d'une discussion.
- Énoncer un point de vue.
- Évaluer son degré de compréhension ou de satisfaction.
- Décrire la façon dont on apprend.
- Expliquer la pertinence des stratégies qu'on utilise.
- Expliquer les étapes de sa planification.
- Expliquer les raisons de ses ajustements.
- Expliquer les raisons de son autoévaluation.
- Expliquer sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Expliquer une procédure à suivre.
- Exprimer à voix haute sa démarche mentale.
- Établir des liens entre des concepts.
- Faire un exposé devant un groupe.
- Dresser une liste de ses connaissances antérieures.
- Observer son fonctionnement en classe.
- Planifier une tâche.
- Préciser ce qui a permis de faire un apprentissage.
- Préciser les stratégies les plus pertinentes pour soi.
- Présenter des arguments dans le cadre d'une discussion.
- Proposer des hypothèses.
- Rechercher des critères.
- Reconnaître parmi ses propres interventions celles qui sont efficaces et celles qui le sont moins.
- Reconnaître ses erreurs et expliquer leur raison d'être.
- Reconnaître une situation à changer.
- Recueillir des données pour mieux comprendre la situation.
- Se poser des questions face à un problème à résoudre.
- Transposer ses connaissances, habiletés ou attitudes.
- Travailler en équipe.
- Visionner une vidéocassette avec une intention d'écoute.

Fiche 9.5B

ÉNONCÉS SE RAPPORTANT À L'INDIVIDU ACTIF, À L'INDIVIDU MÉTACOGNITIF ET AU PRATICIEN RÉFLEXIF

Individu actif

L'individu est actif sur le plan cognitif dans son apprentissage s'il est placé en position explicite d'apprendre dans l'action : cela peut se manifester lorsqu'il doit s'exprimer (oralement ou par écrit) pour activer ses connaissances antérieures, lorsqu'il confronte ses idées ou ses connaissances avec celles des autres, lorsqu'il doit établir des liens entre les concepts ou des situations, lorsqu'il cherche des solutions, etc.

Classer ces actions selon que l'individu est peu (✶), moyennement (✶ ✶), ou très actif (✶ ✶ ✶) sur le plan cognitif.	✶	✶ ✶	✶ ✶ ✶
Travailler en équipe.			
Échanger lors d'une discussion.			
Analyser une situation.			
Présenter des arguments dans le cadre d'une discussion.			
Chercher de la documentation.			
Visionner une vidéocassette avec une intention d'écoute.			
Faire un exposé devant un groupe.			
Expliquer une procédure à suivre.			
Établir des liens entre des concepts.			
Chercher des exemples.			
Transposer ses connaissances, habiletés ou attitudes.			
Décrire une situation.			
Énoncer un point de vue.			
Donner un exemple.			
Comparer deux situations.			
Rechercher des critères.			
Proposer des hypothèses.			
Activer ses propres connaissances antérieures.			

Individu métacognitif

L'individu métacognitif se connaît par rapport à ses façons d'apprendre et, par comparaison avec celles des autres, peut reconnaître ses compétences pour accomplir une tâche donnée et mettre en œuvre les stratégies pertinentes pour réaliser une tâche. 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 d'agir, de se contrôler, de s'adapter, de se vérifier et de s'analyser comme apprenant.

Classer ces actions selon que l'individu est peu (✶), moyennement (✶ ✶), ou très actif (✶ ✶ ✶) sur le plan métacognitif.	✶	✶ ✶	✶ ✶ ✶
Décrire ses difficultés et les stratégies pour les surmonter.			
Préciser ce qui a permis de faire un apprentissage.			
Dresser une liste de ses connaissances antérieures.			
Exprimer à voix haute sa démarche mentale.			
Se poser des questions face à un problème à résoudre.			
Évaluer son degré de compréhension ou de satisfaction.			
Expliquer les raisons de son autoévaluation.			
Reconnaître ses erreurs et expliquer leur raison d'être.			
Adapter régulièrement ses stratégies.			
Expliquer les raisons de ses ajustements.			
Préciser les stratégies les plus pertinentes pour soi.			
Expliquer la pertinence des stratégies qu'on utilise.			
Planifier une tâche.			
Expliquer les étapes de sa planification.			
Décrire la façon dont on apprend.			
Analyser sa démarche d'apprentissage.			

Praticien réflexif

Le praticien réflexif est capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace. Pour ce faire, il réfléchit en cours d'action et après l'action ; il est donc capable d'une réflexion sur l'action. La méthode qu'il utilise s'apparente à celle du scientifique. Elle comporte une étape où il repère la situation à changer, une autre où il collecte des données et une dernière où il analyse l'efficacité de son action.

Classer ces actions selon que l'individu est peu (✶), moyennement (✶ ✶), ou très actif (✶ ✶ ✶) en tant que praticien réflexif.	✶	✶ ✶	✶ ✶ ✶
Expliquer sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage.			
Décrire des modèles d'intervention.			
Adapter des modèles d'intervention existants.			
Discuter de modèles d'intervention.			
Observer son fonctionnement en classe.			
Reconnaître parmi ses propres interventions celles qui sont efficaces et celles qui le sont moins.			
Donner les raisons qui expliquent l'efficacité de certaines interventions.			
Reconnaître une situation à changer.			
Recueillir des données pour mieux comprendre la situation.			
Discuter avec des collègues de difficultés éprouvées.			
Analyser l'efficacité de son action.			
Coconstruire des modèles d'intervention.			

Individu actif, individu métacognitif, praticien réflexif[9]

*, ** ou ***

Individu actif cognitivement

* Travailler en équipe.

* Échanger lors d'une discussion.

*** Analyser une situation.

** Présenter des arguments dans le cadre d'une discussion.

* Chercher de la documentation.

* Visionner une vidéocassette avec une intention d'écoute.

* Faire un exposé devant un groupe.

** Expliquer une procédure à suivre.

** Établir des liens entre des concepts.

* Chercher des exemples.

*** Transposer ses connaissances, habiletés ou attitudes.

* Décrire une situation.

* Énoncer un point de vue.

* Donner un exemple.

** Comparer deux situations.

** Rechercher des critères.

** Proposer des hypothèses.

* Activer ses propres connaissances antérieures.

Individu métacognitif

** Décrire ses difficultés et les stratégies pour les surmonter.

** Préciser ce qui a permis de faire un apprentissage.

* Dresser une liste de ses connaissances antérieures.

** Exprimer à voix haute sa démarche mentale.

** Se poser des questions face à un problème à résoudre.

9. Les astérisques accolés à chacune des actions doivent être fournis aux personnes accompagnatrices. Ces éléments de réponse pourront guider la formation sans être nécessairement les meilleurs dans toutes les circonstances.

* Évaluer son degré de compréhension ou de satisfaction.

** Expliquer les raisons de son autoévaluation.

** Reconnaître ses erreurs et expliquer leur raison d'être.

** Adapter régulièrement ses stratégies.

*** Expliquer les raisons de ses ajustements.

* Préciser les stratégies les plus pertinentes pour soi.

** Expliquer la pertinence des stratégies qu'on utilise.

* Planifier une tâche.

** Expliquer les étapes de sa planification.

*** Expliquer la façon dont on apprend.

*** Analyser sa démarche d'apprentissage.

Praticien réflexif

** Expliquer sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage.

* Décrire des modèles d'intervention.

** Adapter des modèles d'intervention existants.

* Discuter de modèles d'intervention.

* Observer son fonctionnement en classe.

** Reconnaître parmi ses propres interventions celles qui sont efficaces et celles qui le sont le moins.

** Donner les raisons qui expliquent l'efficacité de certaines interventions.

* Reconnaître une situation à changer.

* Recueillir des données pour mieux comprendre la situation.

* Discuter avec des collègues de difficultés éprouvées.

*** Analyser l'efficacité de son action.

*** Coconstruire des modèles d'intervention.

CHAPITRE

10

Vers une modélisation

L'ensemble de ce projet nous amène à élaborer une modélisation du travail en équipe-cycle. Nous expliquons d'abord ce qu'est une modélisation. Ensuite, nous rappelons les définitions relatives au travail en équipe-cycle ainsi que ses particularités. Nous poursuivons en proposant des interventions à réaliser en équipe-cycle, tant des moyens généraux que des actions spécifiques. Pour terminer, nous décrivons trois étapes qui semblent faire partie d'une démarche d'actualisation du travail en équipe-cycle.

1. Représentation de la modélisation

La modélisation vise à représenter une situation réelle ou possible pour mieux comprendre sa nature et son évolution. Ce processus peut servir à faire l'analyse d'un système existant ou à en concevoir un autre (Legendre, 1993). Le travail en équipe-cycle est un concept nouveau si l'on considère ses caractéristiques (voir chapitres 5 et 6) et le fait qu'il allie travail d'équipe et cycle d'apprentissage. Mais il peut

aussi bien être vu comme un concept relativement connu puisqu'il repose sur le travail d'équipe. Le processus de modélisation que nous proposons est axé sur la description du travail en équipe-cycle à partir d'une démarche de théorisation émergente (chapitre 4) représentée par une série d'énoncés. Ainsi, la théorisation émergente se révèle un moyen de coconstruire une théorie portant sur un nouveau concept comme le travail en équipe-cycle, car elle utilise comme énoncés les éléments construits en groupe et soumis au groupe pour confrontation et amélioration tout en s'inspirant de théories existantes.

De ces énoncés, extraits des chapitres 3 à 9, nous avons relevé des mots clés qui se rangent en trois catégories : « fondements », « principes », « moyens ». Nous proposons une structuration de cette catégorisation en guise de modélisation.

Cette modélisation du travail en équipe-cycle représente un condensé de ce livre et traduit notre pensée qui soutient qu'il ne peut y avoir de cohérence dans le travail en équipe-cycle sans fondements, moyens et actions complémentaires et interreliés. En ce sens, toute action d'une équipe-cycle devrait être menée dans la perspective de l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise. Cette modélisation est basée sur trois définitions.

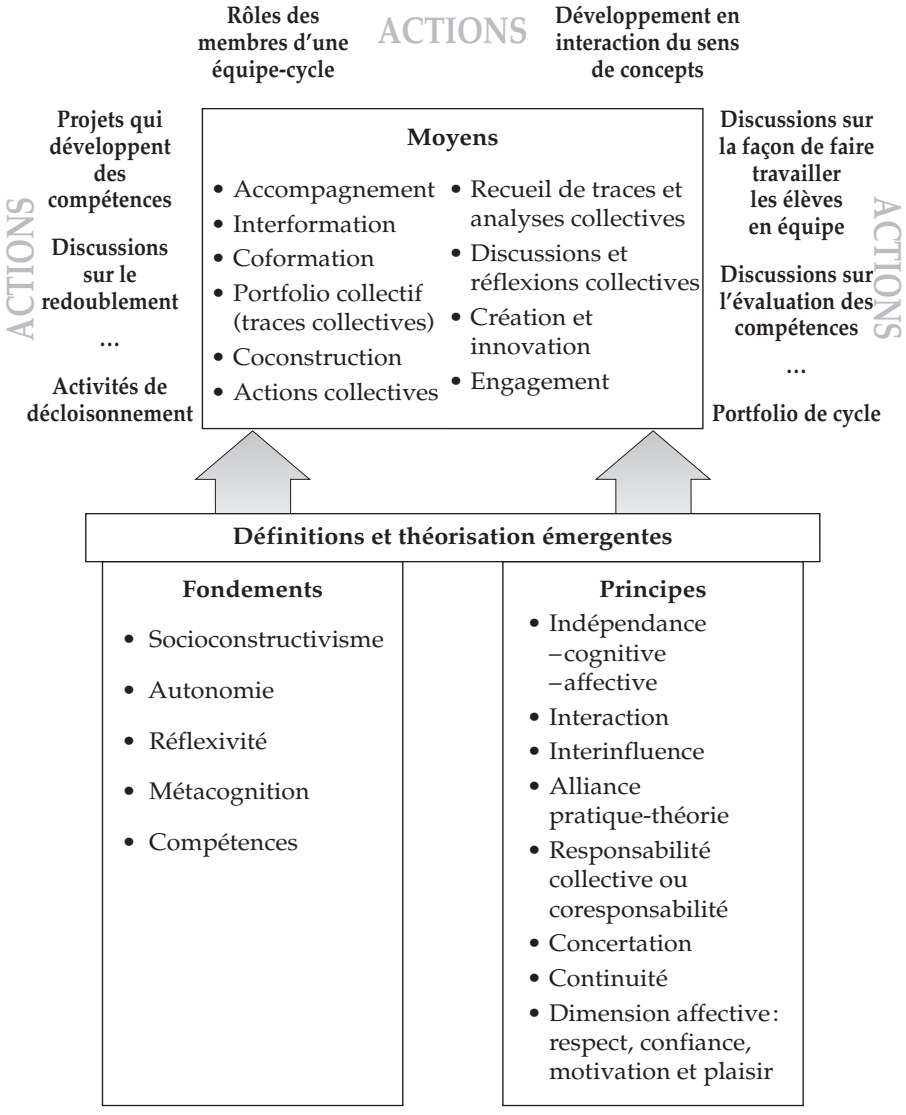
2. Définitions et particularités liées au travail en équipe-cycle

Voici les trois définitions sur lesquelles repose la modélisation du travail en équipe-cycle dans une perspective socioconstructiviste ; cette perspective suppose une interdépendance et un travail de coconstruction et d'interformation entre les membres de l'équipe ainsi que la prise en compte de la dimension affective (3.1[1]) :

- Un **cycle d'apprentissage** est une structure pluriannuelle souple visant le développement continu de compétences chez les élèves d'âges et de cheminements différents. Le cycle se termine par un bilan des apprentissages et des compétences développées par chacun des élèves. (5.1)

1. Les chiffres entre parenthèses correspondent aux numéros des énoncés figurant dans les chapitres 3 à 9 ; par exemple, 3.1 désigne le premier énoncé du chapitre 3. Connaître le numéro de l'énoncé permet de s'y référer rapidement et d'avoir plus d'explications sur l'origine et la teneur de l'énoncé.

FIGURE 1
Modélisation du travail en équipe-cycle



- Une **équipe-cycle** est un regroupement de personnes œuvrant auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage et qui assument des responsabilités collectives quant aux discussions et aux interventions à réaliser pour favoriser le développement de compétences chez ces élèves. L'équipe-cycle est aussi responsable de l'évaluation de l'atteinte des compétences des élèves. (5.2)
- **Travailler en équipe-cycle**, c'est, d'une part, coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle et, d'autre part, exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre et des actions à poser. (5.3)

De ces définitions et du travail de théorisation émergente découlent plusieurs particularités du travail en équipe-cycle.

- Le travail en équipe-cycle se distingue du travail d'équipe entre collègues qui existait précédemment et qui se poursuit. (6.2)
- Le travail en équipe-cycle permet de comprendre le programme de formation et ses exigences puisqu'il donne lieu à la confrontation des diverses constructions des membres de l'équipe dans un contexte structurant (6.25) ; il suppose la coresponsabilité et une concertation assez forte de ses membres. (6.3)
- Les membres de l'équipe-cycle s'inscrivent dans une interdépendance pédagogique puisque l'action pédagogique de l'un a une influence sur l'action de l'autre, ce qui aide les membres à améliorer et à valider leurs pratiques (6.5). Cette interdépendance pédagogique sous-tend une interdépendance émotive susceptible d'être utilisée dans une perspective de créativité. (6.6)
- Le travail en équipe-cycle permet aux membres d'enrichir leurs connaissances et leurs compétences par des démarches de coformation et d'interformation. (6.7)
- Le changement de personnel dans une équipe-cycle ne signifie pas nécessairement un recul. Il oblige les personnes à procéder à des adaptations, ce qui peut être l'occasion pour l'équipe-cycle de repenser sa façon de fonctionner, d'intégrer de nouvelles idées et de cheminer vers l'innovation (6.10). Cela permet de tirer profit d'un regard critique externe et éventuellement d'améliorer les pratiques en équipe-cycle déjà mises en place. (6.22)

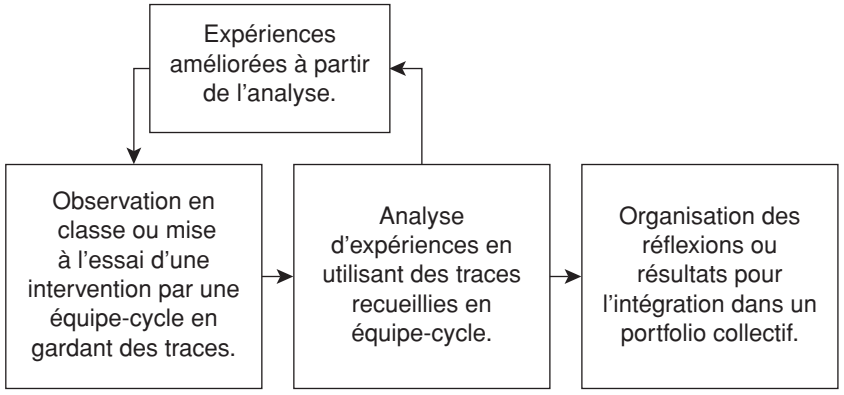
- Le processus d'élaboration des outils d'évaluation ainsi que l'évaluation des productions des élèves en équipe-cycle assurent une évaluation plus équitable des élèves. En suscitant la discussion entre les membres de l'équipe-cycle, ce processus permet d'améliorer leur capacité à porter des jugements sur les élèves, autant lors des évaluations qu'à toute autre occasion. (6.11)
- Le travail en équipe-cycle peut encourager la réalisation de projets audacieux contrairement au travail individuel d'enseignement. Ces innovations peuvent mener à un meilleur développement des compétences disciplinaires et transversales chez les élèves. (6.12)
- Les principales difficultés liées au travail en équipe-cycle concernent le temps requis pour faire fonctionner l'équipe ainsi que l'intégration de personnes que le travail d'équipe rebute (6.13). Le travail en équipe-cycle devrait être plus productif que celui qu'accompliraient tous les membres s'ils travaillaient individuellement. (6.8)
- Les membres d'une équipe-cycle doivent posséder certaines qualités dont la principale est d'être respectueux des autres et de leur faire confiance. Ils doivent aussi avoir suffisamment d'assurance personnelle pour participer à des débats et à des expériences qui peuvent susciter des remises en question. (6.21)

Ces définitions et particularités ne peuvent avoir du sens que si les équipes-cycle s'engagent dans des expériences collectives.

3. Des interventions en équipe-cycle

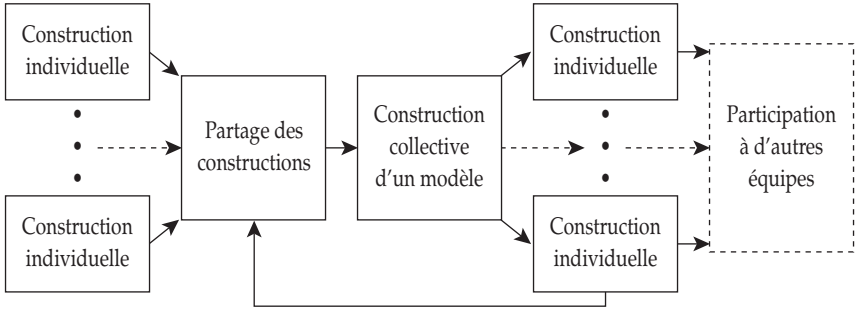
Pour qu'un travail en équipe-cycle soit efficace, favorise le développement de compétences chez les élèves et assure une continuité dans les interventions, nous sommes d'avis que les membres d'une équipe doivent poser des actions collectives et en concertation dans leur classe. La démarche pourrait être représentée comme suit :

FIGURE 2
Démarche d'expériences en équipe-cycle



Ces expériences émergent d'un processus de coconstruction que nous illustrons par le schéma suivant :

FIGURE 3
Concept de coconstruction



Ces actions supposent l'utilisation de moyens dont certains sont plus généraux et exigent des discussions en équipe-cycle pour être appliqués. Quant aux actions spécifiques, elles sont longuement décrites dans les chapitres 8 et 9.

3.1. Moyens généraux

Favoriser un accompagnement par des entretiens. Des entretiens d'accompagnement permettent de connaître les personnes qu'on accompagne, de les faire réfléchir en petit groupe sur une problématique spécifique à ce groupe, de cerner un problème ou un aspect à approfondir pour poursuivre le travail… (4.4)

Agir et analyser en équipe-cycle. L'élément déclencheur de la constitution d'une équipe-cycle sera de préférence une problématique qui touche directement les enseignantes et enseignants et qui promet de conduire rapidement à la réalisation d'une action dont le résultat sera soumis pour analyse à l'équipe-cycle. (6.15)

Assurer une continuité. L'équipe-cycle se doit d'avoir une structure qui assure sa continuité. Un élément important de structuration est la création et le respect d'un échéancier ; mais il importe aussi que les réunions mènent à des décisions et à des expériences communes analysées en équipe-cycle et qu'elles soient dynamiques. (6.16)

Garder des traces. L'équipe-cycle devrait créer des documents (« garder des traces ») qui informent sur son fonctionnement, son développement et ses réalisations, par exemple un porfolio collectif. (6.17)

Se donner du temps. Les équipes-cycle doivent trouver le temps de se réunir en employant des moyens originaux autant au plan de l'utilisation de libération qu'au plan organisationnel. Les directions d'écoles et les commissions scolaires devraient contribuer à faciliter ces rencontres ce qui favoriserait l'engagement des personnels scolaires. (6.18)

S'engager dans le travail en équipe-cycle. Un engagement dans le travail en équipe-cycle aura une influence sur tout le déroulement d'un cycle. C'est pourquoi il importe de se donner des bases solides (interpersonnelles, pratiques et théoriques) lorsqu'on se propose de passer d'activités ponctuelles à des projets d'envergure. On veillera à analyser les aspects pédagogiques et théoriques de chacun de ces projets afin d'avoir une meilleure compréhension des actions et de leurs répercussions. (6.19)

S'interformer et se coformer. La formation des membres d'une équipe-cycle devrait se faire sur un mode d'interformation (former les membres de l'équipe) ou de coformation (se former ensemble pour construire des compétences qui font défaut à l'équipe) où chacun des

membres partage avec les autres membres les connaissances, habiletés et compétences qui pourraient aider l'équipe à réaliser certaines des tâches ou enrichir leur « culture pédagogique ». (6.20)

Clarifier les rôles des personnels scolaires. Les personnels scolaires non enseignants jouent un rôle à la fois organisationnel et pédagogique dans la mise en place d'équipes-cycle. Comme les équipes-cycle sont de création récente, des réflexions et actions approfondies doivent être menées afin de préciser les différents rôles qui favoriseront la mise en place d'équipes-cycle qui assurent un esprit de cycle d'apprentissage. (6.24)

3.2. Actions spécifiques

Échanger sur les rôles pouvant être joués dans une équipe-cycle. L'amorce du travail en équipe-cycle bénéficierait d'un échange sur les rôles qui peuvent être joués par les membres d'une équipe fictive ou de l'équipe-cycle en formation (selon l'harmonie des rapports interpersonnels qui existent déjà) afin de mettre en relief les aspects positifs et négatifs de ces rôles et de prendre conscience de sa façon d'être dans une équipe-cycle. (8.1)

Réaliser une activité de décloisonnement. Réaliser une activité de décloisonnement intracycle se révèle un bon moyen d'amorcer le travail en équipe-cycle ; elle sera d'autant plus favorable si elle est axée sur le développement de compétences chez les élèves. Une telle activité permet en outre de développer un respect mutuel et une complicité entre les membres d'une équipe. (8.2)

S'interroger sur le travail d'équipe entre élèves. S'interroger sur sa façon de favoriser le travail d'équipe entre les élèves de sa classe permet de mieux comprendre sa propre conception du travail d'équipe et, de là, sa propre façon d'interagir dans le travail en équipe-cycle. (8.3)

Partage de compétences et de pratiques. Pour favoriser le travail en équipe-cycle à partir de partages de compétences et de pratiques, les membres d'une équipe peuvent décrire les moyens qu'ils utilisent pour faire travailler les élèves en équipe, les stratégies d'enseignement qu'ils jugent efficaces ou inefficaces, les moyens d'évaluation employés… Si les discussions portent sur des aspects précis de l'enseignement, elles peuvent facilement mener à des actions et à des analyses collectives. (8.4)

Discuter de l'évaluation des compétences. L'évaluation des compétences est le sujet qui préoccupe le plus le personnel enseignant et qui semble le plus difficile à aborder harmonieusement en équipe-cycle ; toutefois, l'évaluation en équipe-cycle est essentielle à l'actualisation de véritables cycles d'apprentissage. (8.5)

Élaborer un portfolio de cycle. Tout en sachant que le portfolio n'est pas l'unique moyen d'évaluer des compétences, le considérer dans une perspective de cycle, comme un outil pensé en équipe-cycle, en favorise la conhérence tout en permettant aux élèves de mieux comprendre le développement de leurs compétences. (8.6)

Discuter du redoublement. Le redoublement est un sujet controversé pour les membres de plusieurs équipes-cycle ; l'aborder en équipe-cycle exige donc une préparation approfondie et adéquate. (8.7)

Discuter de la rétroaction réflexive-interactive. Discuter de la rétroaction dans une optique réflexive-interactive est un bon moyen de faire part de ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage en équipe-cycle et peut mener à tenter des expériences en classe que l'on partagera ensuite avec les autres membres de l'équipe-cycle. (8.8)

Se donner des expériences innovatrices à réaliser. S'il est peut-être difficile d'innover seul, en équipe-cycle, les craintes se dissipent et les expériences tentées sont souvent source de plaisir. (8.9)

S'interroger sur le sens de concepts. Que ce soit au début de l'implantation d'un programme de formation ou après quelques années, s'interroger en équipe-cycle sur le sens des concepts permet de réfléchir sur sa propre évolution et sur celle de l'équipe-cycle (9.1). S'interroger sur le sens du socioconstructivisme en équipe-cycle permet de discuter de sa pratique en fonction de cette perspective théorique et d'apporter des modifications en vue d'éventuelles expériences collectives (9.2). Tenter de clarifier les notions d'individu actif cognitivement, d'individu métacognitif et de praticien réflexif en équipe-cycle permet de commencer à distinguer la cognition de la métacognition. (9.5)

Actualiser des moyens de développer des compétences. Comme le concept de compétences est central pour l'actualisation du Programme de formation de l'école québécois, des échanges en équipe-cycle sur les façons de les développer sont indispensables. (9.3)

Se donner les moyens de se mettre à la place des élèves. Vivre une situation de verbalisation de sa démarche mentale (métacognition) en équipe-cycle est un moyen de se connaître, de connaître ses collègues et de comprendre collectivement ce que les élèves peuvent vivre en situation d'apprentissage. (9.4)

4. Cheminement d'une équipe-cycle dans une démarche d'accompagnement

Selon les ressources disponibles et les difficultés éprouvées ou entrevues pour actualiser le travail en équipe-cycle dans une école, on peut penser à accompagner la formation d'équipes-cycle. Cet accompagnement peut exiger du temps, et l'expérience réalisée dans le projet rapporté dans ce livre démontre qu'il comprend trois étapes.

Étape 1. La première étape dans une démarche d'accompagnement d'une équipe-cycle risque de faire émerger une certaine insécurité et un déséquilibre le plus souvent associés à un sentiment d'incompétence, à la crainte de devoir changer ou d'être évalué par des collègues, ou de devoir investir du temps et de l'énergie supplémentaires à ce qui se fait déjà. Cette étape peut laisser entrevoir des réserves à l'engagement et limiter la formation de l'équipe-cycle. (7.1)

Étape 2. Selon le déroulement de la première étape, la deuxième étape d'accompagnement de l'actualisation d'équipes-cycle dans une école devrait susciter un intérêt pour les débats pédagogiques, favoriser l'amorce d'un processus de coconstruction et la mise à l'essai d'expériences collectives analysées en équipe-cycle. (7.2)

Étape 3. Selon le déroulement des première et deuxième étapes, la troisième étape d'accompagnement de l'actualisation d'équipes-cycle d'une équipe-école permet la création d'un climat d'engagement réflexif et suscite une prise de conscience des aspects positifs reliés aux déséquilibres sociocognitifs (conflits sociocognitifs) vécus en équipe-cycle ; ceux-ci permettent notamment de créer et d'innover collectivement et d'avoir du plaisir ensemble. (7.3)

Pour conclure

Cette modélisation fournit des éléments de réponse de ce qu'est le travail en équipe-cycle, des moyens et des actions pour l'actualiser ainsi que des étapes à franchir pour créer des équipes-cycle cohérentes et harmonieuses. Les éléments de cette modélisation devront être adaptés selon les situations et les contextes d'équipes-cycle ou d'équipes-école. Elle forme, selon nous, les bases d'une réflexion sur le travail en équipe-cycle axé sur des actions collectives pour lesquelles, rappelons-le, il importe de garder des traces en vue d'une analyse ultérieure en équipe-cycle. Toute cette démarche mène à devenir praticienne ou praticien réflexif, mais aussi praticienne ou praticien chercheur qui réalise des recherches *en* action, dans sa classe de façon autonome et responsable.

Conclusion

Dans cette conclusion, après avoir rappelé les grandes lignes du projet décrit dans ce livre, nous donnerons la parole à certaines personnes ayant participé à ce projet et nous proposerons des prospectives de recherche et de formation-intervention qui pourraient faire suite à ce projet.

1. Grandes lignes du projet

Le projet de recherche-formation-intervention intitulé « Approche SocioConstructiviste et Travail en Équipe-Cycle » (ASC-TEC) en est un de partenariat entre le milieu scolaire et l'université qui a réuni neuf écoles de six commissions scolaires des régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches. Comme son titre l'indique, ce projet portait sur le travail en équipe-cycle, c'est-à-dire sur le travail d'équipe que doivent réaliser les personnels scolaires intervenant auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage. Suivant les fondements associés au Programme de formation de l'école québécoise,

ces équipes-cycle deviennent coresponsables des apprentissages des élèves jusqu'au bilan de leurs apprentissages. Ainsi, travailler en équipe-cycle consiste à coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle et exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre et des actions à poser.

De façon générale, ce projet a démontré qu'il est possible de travailler en équipe-cycle et qu'une équipe-cycle diffère d'une équipe de travail formée de collègues comme on en retrouve habituellement dans les écoles. Les propos recueillis lors des diverses rencontres enregistrées, transcrites, codées et analysées dans une perspective de théorisation émergente, révèlent que ce type de travail exige une structuration où la coresponsabilité et la concertation des membres de l'équipe sont si importantes qu'on peut soupçonner qu'ils n'auraient peut-être pas travaillé ensemble dans un contexte de libre choix. Il existe une interdépendance entre les membres de l'équipe autant sur les plans pédagogique et cognitif que sur les plans personnel et affectif. Plusieurs avantages peuvent être retirés de ce travail entre collègues, tel le fait d'enrichir ses connaissances et ses compétences par l'apport des autres lors d'échanges informels, mais aussi et surtout lors d'échanges formels à travers la coformation ou l'interformation. Cependant, plusieurs relèvent que ce travail devrait être plus productif que le travail global accompli par tous les membres qui y consacreraient individuellement le même nombre d'heures. L'interaction, en plus de briser la solitude et de favoriser la créativité et l'innovation, permet de se sentir solidaire des autres dans les changements prescrits par la réforme, mais aussi lorsqu'il s'agit d'introduire des changements voulus depuis longtemps par certains membres de l'équipe-cycle. Autant l'évaluation préoccupe les membres des équipes-cycle, autant il semble difficile de traiter de ce sujet dans ces équipes. Pourtant, plusieurs soutiennent que le bilan des apprentissages bénéficie du regard de plusieurs personnes et qu'il est plus facile de répondre aux questions des parents avec d'autres que seuls. Pour qu'une réelle équipe-cycle existe, on convient que ses membres doivent poser des actions collectives et les analyser en équipe à partir des traces gardées selon un mode établi par l'équipe, tout en sachant que les ententes issues des rencontres se traduiront par des actions plus ou moins semblables, dans chacun des groupes-classe. En ce sens, les discussions sont essentielles à une compréhension mutuelle des croyances et pratiques. Ainsi, des discussions pédagogiques dans

une optique réflexive, bien qu'elles ne fassent pas partie des habitudes de la majeure partie des équipes ont amené les membres d'équipes-cycle à souligner leur importance lorsqu'il s'agit de poser des gestes plus organisés et concrets, telle la création d'un portfolio de cycle. De même, on a relevé la nécessité d'accepter la contribution de la théorie à des choix pratiques et, ainsi, de comprendre et d'accepter la complémentarité théorie-pratique. Les membres d'une équipe-cycle peuvent en venir avec le temps à coconstruire ensemble ; cependant, nous pensons qu'un accompagnement peut favoriser la cohésion et la prise de conscience des complémentarités. En effet, des entretiens d'accompagnement réalisés par la direction de l'école, des enseignants ou enseignantes d'un autre cycle et un conseiller ou une conseillère pédagogique peuvent favoriser des découvertes difficiles à faire autrement lorsque des collègues se connaissent peu, ont eu des expériences difficiles ensemble ou, tout simplement, ne savent pas comment aborder la question. Il semble également très important de clarifier les rôles des différents personnels ainsi que ceux joués par les personnes, selon leur personnalité, dans une équipe. Enfin, nous avons dégagé trois étapes que peut comporter une démarche d'organisation en équipe-cycle : 1) insécurité et déséquilibre liés à un sentiment d'incompétence, à la crainte de certains changements à apporter, à l'évaluation de ses collègues ou à l'obligation d'investir du temps et de l'énergie supplémentaires ; 2) acceptation des débats pédagogiques en vue d'enclencher un processus de coconstruction et de la mise à l'essai d'expériences collectives analysées en équipe-cycle et 3) instauration d'un climat d'engagement réflexif pour créer et innover collectivement et, ainsi, avoir du plaisir ensemble (pour un complément, voir la démarche de modélisation au chapitre 10).

2. Des témoignages

Dans le cadre d'un projet de partenariat comprenant un volet de recherche et pour respecter les règles éthiques et de déontologie, nous ne pouvons associer à des personnes ou à des écoles en particulier les propos qui ont servi à la théorisation émergente. Cependant, nous croyons essentiel de réserver une place à la parole des personnes participantes ; déjà, des observations sont relevées dans la préface et d'autres le sont dans la conclusion.

Certaines enseignantes qui ont fait partie du groupe de personnes accompagnatrices régionales assumaient un double rôle dans

ce projet : d'une part, faire partie d'une équipe-cycle et d'une équipe-école et, d'autre part, accompagner une équipe-cycle particulière, la leur ou une autre de leur école. Elles ont donc participé aux journées régionales de formation ainsi qu'aux entretiens d'accompagnement réalisés auprès de l'équipe-cycle de leur école volontaire pour cet aspect du projet de recherche-formation-intervention. Voici ce que certaines d'entre elles nous livrent.

> *Même si en commençant le projet, j'avais déjà certaines habiletés pour travailler en équipe-cycle, je considère qu'après avoir participé à ce projet de recherche-formation-intervention, je suis devenue meilleure enseignante. Donc ce projet m'a permis de sortir des sentiers battus et de vivre des expériences enrichissantes. Les suivis avec l'équipe-cycle de mon école m'ont donné l'occasion d'échanger sur nos pratiques pédagogiques ce que nous ne faisions pas avant. Ces discussions ont fait émerger des changements dans nos pratiques. J'ai pu transférer ces apprentissages dans un contexte de classe. Cette expérience s'est donc révélée très enrichissante pour moi et conséquemment, l'équipe-école et les élèves en ont bénéficié. Actuellement, je considère que chaque équipe-cycle chemine à son propre rythme et que les changements sont là pour y rester.*
>
> ***Isabelle Desmeules***
> *Enseignante de l'école Dominique-Savio*

> *ASC-TEC ? Après une première rencontre, on se demandait si on poursuivrait le projet. Tout ce langage semblait bien loin de notre réalité… Quelques rencontres plus tard, nous prenons conscience que le socioconstructivisme fait partie de notre quotidien pédagogique. Cette révélation nous a amenées à partager l'expérience ASC-TEC avec l'équipe-cycle à laquelle on appartient en consolidant les forces de chaque personne au sein du groupe. Le projet ASC-TEC nous donne une belle énergie et nous ouvre une fenêtre sur de nouvelles réalisations !*
>
> ***Hélène Côté** et **Marie Paradis-Goddu***
> *Enseignantes à l'école Harfang-des-Neiges*

Les directions des écoles participantes ont fait partie de l'équipe accompagnatrice régionale. Dans le projet ASC-TEC, il ressort que leur engagement dans l'accompagnement d'équipes-cycle est essentiel à la mise en place d'une telle organisation ; leur participation au projet prend une coloration particulière.

> *Le projet ASC-TEC m'a notamment permis de mieux connaître l'approche socioconstructiviste et le travail en équipe-cycle. Par cette formation, j'ai pu progressivement me construire un référentiel sur ces nouveaux concepts. À travers mes réflexions, j'ai pu élaborer ma pensée sur le travail en équipe-cycle.*

Ma participation à ce projet a donné lieu à des discussions en équipe-cycle et a fait émerger certaines conditions préalables ou facilitant la mise en place d'un travail en équipe-cycle telles que la volonté de travailler par cycle. Aussi, j'ai constaté que ce type de travail favorisait une confiance et une complicité au sein de l'équipe. Pour que ces échanges se poursuivent, j'ai notamment mis à la disposition des enseignants du matériel sur le travail en équipe-cycle.

Je retiens de cette expérience qu'il faut se donner du temps pour discuter, échanger en équipe et lire sur le sujet. Pour que l'esprit de ce projet s'installe, il faut que les gens s'engagent dans le cycle et entre les cycles en faisant notamment des activités supposant un décloisonnement. Dans cette perspective, je compte continuer à divulguer de l'information sur le travail en équipe-cycle, prioriser la concertation des personnes dans le cycle, établir des ponts entre les titulaires et les spécialistes et, enfin, favoriser le décloisonnement.

Clément Asselin
Directeur de l'école Saint-Pie X

Le projet ASC-TEC m'a permis de développer des connaissances sur le travail en équipe-cycle puisque nous avions peu de référence sur le sujet à cause de la nouveauté de ce type de travail à l'intérieur de nos écoles. J'ai également pris plaisir à expérimenter et à innover auprès de mes équipes-cycles et à […] *observer leur évolution.*

Les rencontres qui ont eu cours pendant le projet se sont révélées enrichissantes puisqu'il a été possible de partager avec les autres écoles sur des projets similaires, mais réalisés de façon différente. L'actualisation de ces projets auprès de mon équipe-école a permis la validation de mes stratégies pour amener une équipe-cycle à s'engager dans le projet.

Cette formation a eu des répercussions autant chez les personnes accompagnatrices que chez les enseignants et enseignantes de l'équipe-cycle. L'une des enseignantes semble d'ailleurs avoir une meilleure compréhension du sens du travail en équipe-cycle. Même si l'équipe dont elle faisait partie pendant le projet est en cheminement, elle travaille néanmoins vers l'atteinte d'un modèle.

Pour ma part, j'ai pris conscience que la vision pédagogique appliquée à l'ensemble d'un cycle, avec tout ce que cela implique de mise en commun et de compromis, demande à l'équipe-cycle de faire preuve d'une grande ouverture. Dans ma nouvelle école, je compte bien expérimenter le travail en équipe-cycle d'abord auprès d'un groupe puis […] *l'ensemble de l'école. Je vais également observer mon équipe-école et essayer de prévoir où seront les écueils.*

Gisèle Camiré
Directrice de l'école institutionnelle Étienne-Chartier, de l'Amitié durant le projet et, actuellement, de l'école La Source.

L'arrivée du nouveau programme de formation au primaire nous amène son lot de défis à relever dont celui de l'organisation scolaire par cycle. Cette nouvelle orientation a amené notre équipe-école à s'interroger sur les nouvelles implications pédagogiques reliées aux cycles d'apprentissage et sur la façon de réaliser une responsabilité collective de ces cycles. C'est dans cette perspective que nous étions désireux de participer au projet de recherche-formation-intervention portant sur le travail en équipe-cycle et le socioconstructivisme. Ce fut une expérience enrichissante, car ce projet nous a donné l'occasion de rencontrer des équipes-écoles de régions différentes et de pouvoir, entre autres, échanger sur des modalités de fonctionnement en équipe-cycle. Non seulement nous avons expérimenté une structure de travail en équipe-cycle, mais nous y avons jeté un regard critique. Même si certaines questions demeurent sans réponses, nous connaissons davantage les conditions facilitant l'instauration d'un travail en équipe-cycle efficace, et ce, dans le but de maximiser la réussite de nos élèves.

Mario Guimont *et les enseignantes de l'équipe-cycle participante*
Directeur de l'école Saint-François-Xavier

À ces enseignantes et direction d'école, des conseillères pédagogiques se joignent pour partager leurs réflexions sur leurs expériences. Voici les témoignages d'une des conseillères et d'une enseignante d'une petite école.

Le travail en équipe-cycle est un incontournable dans l'esprit du programme de formation. Toutefois, cela n'est pas toujours possible dans une petite école où les enseignants spécialistes ne sont de passage que quelques heures par semaine dans l'école. Dans un contexte semblable, on peut envisager de travailler en équipe-école afin de mettre en place des projets stimulants pour les élèves, mais aussi d'assurer plus de cohérence dans leur parcours scolaire. Ce travail d'équipe permet de briser l'isolement dont se plaignent souvent les enseignants et enseignantes des petites écoles. Certaines conditions sont toutefois nécessaires dont la volonté des enseignants de travailler en équipe, ce qui n'est pas toujours le cas – la collaboration ne s'imposant pas –, et le soutien de la direction d'école. De plus, les petites écoles font également face à la mobilité de leur personnel [ce] qui fait en sorte que les équipes se font et se défont au rythme des changements d'affectation. Cette situation fait que, comme enseignante d'une petite école, j'ai parfois le sentiment qu'il faut toujours recommencer, ce qui ralentit considérablement le rythme d'implantation de la réforme et du travail en équipe-cycle qui en est un d'équipe-école pour tenir compte du contexte particulier d'une petite école. (Constatations de Chantal Boisvert)

Travailler en équipe-cycle ou en équipe-école dans une perspective socioconstructiviste, c'est apprendre à se faire confiance et à faire confiance à l'autre, c'est croire qu'en équipe, on peut trouver les ressources pour avancer, c'est se donner du temps pour parler pédagogie, c'est accepter de

réfléchir à plusieurs à propos de certaines problématiques, à certains besoins que l'on rencontre, la satisfaction de ces besoins devenant un élément de motivation important. Le travail en équipe-cycle représente également pour les enseignantes et enseignants l'occasion de s'engager dans un processus de formation continue et de questionner des pratiques. Il offre de plus la possibilité de jeter des regards différents sur les élèves, ce qui est particulièrement sécurisant au moment de porter un jugement sur leurs apprentissages. (Constatations de Liane Loignon)

Chantal Boisvert
Enseignante de l'école La Source

Liane Loignon
Conseillère pédagogique à la Commission scolaire Beauce-Etchemin

Compétences, socioconstructivisme, métacognition, changement de paradigme, cycle d'apprentissage, accompagnement, un torrent de concepts nouveaux viennent de s'abattre sur mon pauvre cerveau ! Nous sommes à la première journée de formation à l'intérieur du projet ASC-TEC. Un premier coup d'œil sur l'ordre du jour, un autre sur le journal de bord et le goût de partir qui s'installe ; mais […]*, il y a cette animatrice qui m'intrigue. Des questions, je ne suis pas seule à en avoir ; il en fuse de partout et les réponses se font rares ; je dirais même qu'elles semblent absentes. Tout à coup, je saisis ce qui se passe ! Diane pose une question ; Clément tente une réponse ; Charles donne son opinion et, au moment où on croit avoir la réponse, Louise [l'animatrice] pose une autre question pour nous faire aller plus en profondeur et c'est reparti : Brigitte donne sa compréhension du concept, Gisèle renchérit et ainsi de suite. À la fin de la rencontre, j'étais épuisée, mais j'avais mon idée du socioconstructivisme.*

Au fur et à mesure, les concepts prennent sens ; ils s'actualisent pendant les rencontres et, après, au sein de l'équipe-école. À partir de ce jour, mes façons de faire changent. J'amorce le virage. Je prends des risques, entre autres, celui de modifier l'ordre du jour d'une rencontre pour m'adapter aux besoins des gens que j'accompagne. Je pars avec plein d'outils dans mon sac à dos et je me fais confiance. J'intègre fortement mes formations sur la gestion du stress et je m'en tire assez bien. Mais n'allez pas croire que c'est facile ! Je me place en métacognition. C'est en pratiquant que je m'améliore et je me permets de faire vivre l'expérience à l'intérieur de certaines formations.

Bilan : heureusement que je ne suis pas partie lors de la première rencontre. Le groupe que je qualifie maintenant de communauté apprenante m'a nourrie et supportée dans mon cheminement. C'est l'interaction entre la théorie et la pratique et les échanges au sein du groupe qui ont fait la richesse de cette formation à l'accompagnement.

Suzanne Deschênes
Conseillère pédagogique à la commission scolaire des Navigateurs.

Un membre du comité de suivi ajoute :

Le défi de la mise en place de l'équipe-cycle est en fait le défi du travail d'équipe. Dans les écoles ayant participé aux trois années de la recherche-formation-intervention, l'identification d'un but commun rassembleur autour duquel s'est menée une action concertée fut au cœur du processus de changement entrepris. En participant à ce projet, les personnes accompagnatrices de chaque école ont été amenées à s'interroger sur la signification du travail d'équipe, sur leurs liens d'interdépendance et de complémentarité avec leurs collègues, sur les liens de collaboration qui réseautent les individus entre eux et qui font en sorte qu'une équipe est plus encore que la somme de chacun des individus qui la compose. Lorsqu'un groupe d'intervenants scolaires est convaincu de la plus-value de l'action concertée, il sait bien initier les conditions propices à sa mise en place et à sa régulation.

Céline Légaré
Directrice des services éducatifs
à la commission scolaire de Portneuf

Les assistantes de recherche, qui ont suivi une grande partie du projet en assistant à des rencontres, en réalisant du codage et en participant à l'analyse des données joignent leurs témoignages à ceux des autres.

En participant à ce projet de recherche-formation-intervention, nous avons été conscientisées à l'influence réelle de la recherche sur les pratiques pédagogiques des enseignants et enseignantes. En tant qu'étudiantes en formation à l'enseignement, nous avons, d'une part, découvert l'importance qu'occupe le travail en équipe-cycle dans l'intégration des nouvelles orientations du programme de formation. Aussi, nous avons été à même de mieux comprendre le sens des nouveaux concepts introduits par le nouveau curriculum. D'autre part, notre tâche d'assistante de recherche nous a permis d'explorer les différentes étapes dans la réalisation d'une recherche en éducation, et ainsi, de développer une meilleure perception à l'égard de la recherche. Pour l'une d'entre nous, ce projet fut également l'occasion d'envisager une nouvelle perspective de carrière universitaire.

Geneviève Milot,
devenue professionnelle de recherche à l'UQTR
après l'obtention de son baccalauréat en formation à l'enseignement.

Karine Benoît,
maintenant enseignante après l'obtention
de son baccalauréat en formation à l'enseignement.

3. Des prospectives

Après un projet d'une telle envergure, la tentation est forte de proposer une longue liste de prospectives ; nous nous contenterons de proposer trois idées de projets qui, selon nous, pourraient constituer une suite intéressante à ce projet.

Un premier projet pourrait consister à travailler avec des équipes-cycle d'expérience pour explorer avec leurs membres des manières d'en arriver à développer des communautés d'apprentissage ou de pratiques en équipe-cycle. Plus précisément, comment faire pour que les mots coresponsabilités, concertation, coformation, interformation, coconstuction… aient des applications réelles et réalistes dans la pratique quotidienne des équipes-cycle.

Un autre projet pourrait consister à explorer comment le travail en équipe-cycle peut devenir un moyen de réfléchir sur sa pratique par un partage des croyances et des pratiques, par des expériences collectives suivies d'analyses dont les résultats seraient conservés selon un mode établi en équipe. Un tel type de projet pourrait déboucher sur une recherche *en* action et susciter l'intérêt de la praticienne ou du praticien chercheur.

Un troisième projet pourrait consister à explorer les répercussions du travail en équipe-cycle sur la vie professionnelle des individus jusqu'à se demander si la mise en place de véritables équipes-cycle pourrait contribuer à diminuer les situations d'épuisement professionnel (*burn-out*).

Ce projet réalisé dans le cadre de l'actualisation d'un programme de formation et d'une réforme qui sous-tend le travail en équipe-cycle des personnels scolaires s'est déroulé au début de l'implantation des cycles d'apprentissage. On pourrait réaliser une recherche semblable dans quelques années ou retourner voir les personnes qui ont participé au projet relaté dans ce livre pour vérifier où en sont rendues les équipes-cycle dans les écoles. Nous souhaitons que ce projet et sa présentation dans cet ouvrage contribuent à favoriser le travail en équipe-cycle qui, selon nous, apportera créativité et innovation dans l'enseignement et donnera aux élèves le goût d'apprendre.

ANNEXE

Pour en savoir plus

Cette annexe à un livre portant sur le travail en équipe-cycle montre la place importante donnée aux aspects théoriques pour actualiser ce type de travail dans les écoles. Dans cette annexe, qui n'est pas présentée sous la forme d'un texte continu, nous examinons de plus près certains éléments conceptuels qui faciliteront l'amorce ou la poursuite de la discussion en équipe-cycle. Plus particulièrement, nous nous attardons aux concepts de socioconstructivisme, de métacognition, de compétence, de projets d'apprentissage, d'évaluation, de portfolio, de rétroaction et de redoublement.

1. Approfondir le socioconstructivisme

« Selon une perspective constructiviste de l'apprentissage, l'élève structure ses connaissances à travers sa propre activité et l'objet manipulé est sa propre connaissance. Von Glasersfeld (1994) soutient que le constructivisme offre une théorie de la connaissance, de la communication et de l'apprentissage qui considère que la personne struc-

ture ses connaissances à partir de ses expériences et connaissances antérieures. C'est donc dire qu'on ne peut transmettre des connaissances à l'individu en pensant que ce qu'on lui dit est intégré avec une représentation précise, c'est-à-dire celle qu'on voudrait qu'il acquière. Comme c'est le sujet qui organise lui-même ses connaissances (Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997), il a donc un rôle actif dans son processus d'apprentissage et il en est responsable.

Selon cette perspective, quelle que soit l'approche pédagogique utilisée en classe, nous soutenons que l'élève construit et structure ses connaissances sans nécessairement leur donner le sens qu'on voudrait qui leur soit donné. Il n'est pas toujours facile de bien saisir les implications pédagogiques d'une telle prémisse théorique. Les enseignants et enseignantes ont donc à repenser leur vision de l'apprentissage trop souvent associée à une préhension de connaissances extérieures à la personne qui apprend, connaissances qui peuvent lui être transmises (Bednarz, 1991 ; von Glasersfeld, 1994 ; Larochelle et Bednarz, 1994). De plus, il est à considérer que ce qui est présenté à un groupe est structuré de façon différente par chaque individu. Par exemple, ce n'est pas parce qu'on a expliqué aux élèves ce qu'est une fraction qu'ils en ont intégré le sens ou qu'on a donné une procédure pour additionner des fractions qu'ils pourront s'en servir dans différents contextes. On oublie souvent qu'il faut tenir compte des constructions individuelles qui sont parfois loin des explications données. On fait le plus souvent face à des interprétations qui donnent lieu à des conceptions plus ou moins justes […]. Comment peut-on favoriser une prise de conscience [de ces conceptions] ? Comment peut-on susciter des conflits cognitifs sans que les déséquilibres causés par une telle situation nuisent à l'apprentissage ?

Dans une perspective socioconstructiviste, l'apprentissage est vu comme un processus social et interpersonnel (Vygotsky, 1979). Dans cette perspective, l'individu vit une expérience au sujet de laquelle il échange avec les autres. Les interactions sociales peuvent ainsi contribuer à ébranler les conceptions et ainsi, amener à justifier les interprétations faites à propos d'une situation ou d'une démarche de résolution de problèmes (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994). On parle alors de situations suscitant des conflits sociocognitifs, c'est-à-dire des conflits médiatisés par une interaction sociale (Bednarz, 1991). Cette façon de concevoir l'apprentissage suppose qu'il est préférable de susciter le travail d'équipe, de façon coopérative, en étant placé en situation d'expliciter ses démarches mentales afin d'ajuster

ses conceptions et de structurer de nouvelles connaissances (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994 ; Lafortune, Mongeau et Pallascio, 2000). Elle s'oppose à une approche où on dit à l'individu quoi faire et comment le faire. Ainsi dans une perspective socioconstructiviste, on met l'accent sur l'interaction avec les autres pour favoriser la construction des connaissances. Cette confrontation des différentes conceptions s'effectue avec des pairs, mais aussi avec l'enseignant ou l'enseignante. » (Lafortune et Deaudelin, 2001b, p. 48-49)

Von Glasersfeld (2004, p. 308-910) s'interroge sur les implications du constructivisme dans l'élaboration d'une théorie de l'enseignement. Selon lui, il y en a plusieurs et, dans ce qui suit, nous en présentons quelques-unes parmi celles qu'il décrit brièvement.

« • Si nous admettons que les étudiants et étudiantes doivent construire leurs propres connaissances, nous devons reconnaître qu'ils ne sont pas des "feuilles blanches". Même les élèves qui commencent le primaire ont déjà un certain nombre d'années d'expérience et ont trouvé plusieurs façons viables de composer avec leur environnement expérientiel. Les connaissances qu'ils possèdent sont la seule base sur laquelle ils peuvent en construire d'autres. Il est donc essentiel pour l'enseignant ou l'enseignante de s'enquérir de ce qu'ils savent déjà (les concepts qu'ils semblent posséder et les relations qu'ils établissent entre eux).

- Ce qu'un élève dit lorsqu'il répond à une question (ou à un problème) est ce qui a une signification pour lui à ce moment-là. Cela doit être pris au sérieux, peu importe jusqu'à quel point cette réponse peut paraître bizarre ou "fausse" à l'enseignant ou à l'enseignante. Il n'y a rien de plus décourageant et inhibiteur pour un élève que de se faire dire que sa réponse est fausse. En outre, suivant l'interprétation que l'élève fait de la question, sa réponse pourrait, à vrai dire, se révéler une bonne réponse.
- Si les enseignants et enseignantes veulent modifier les concepts et les structures conceptuelles d'un étudiant ou d'une étudiante, ils doivent essayer de se construire un modèle de la façon de penser particulière à cet élève. Les modèles de la façon de penser des étudiants et étudiantes peuvent évidemment être généralisés. Mais, avant de supposer qu'un étudiant ou une étudiante correspond au modèle général, on doit avoir de solides preuves qu'il s'agit d'une supposition viable dans ce cas particulier. On ne devrait jamais supposer que les façons de penser des élèves sont simples ou transparentes.

- Demander aux étudiants et étudiantes comment ils arrivent à la réponse qu'ils nous donnent est une bonne façon de découvrir quelque chose à propos de leurs façons de penser ; cela ouvre la voie pour expliquer pourquoi une réponse particulière peut ne pas être utile dans différentes circonstances.
- Si vous voulez favoriser la motivation des étudiants et étudiantes à approfondir davantage des questions qui, de prime abord, semblent dénuées d'intérêt (selon le point de vue des élèves), vous devez créer des situations où ils ont l'occasion de faire l'expérience du plaisir inhérent à la résolution d'un problème. En disant simplement qu'une réponse est correcte, on ne fait absolument rien pour le développement conceptuel d'un élève que la question n'intéressait pas.
- Une façon fructueuse de penser est plus importante que des réponses correctes. Elle devrait être récompensée même si elle repose sur des prémisses inacceptables.
- Pour comprendre et apprécier la façon de penser de ses élèves, l'enseignant ou l'enseignante doit faire preuve d'une flexibilité quasi infinie, parce que les élèves ont parfois un point de départ qui comporte des prémisses apparemment inconcevables.
- Un enseignant ou une enseignante constructiviste ne peut jamais justifier ce qu'il enseigne en prétendant que cela est vrai. En mathématiques, il peut montrer que la logique découle de certaines opérations conventionnelles, alors qu'en sciences, il peut uniquement dire qu'il s'agit de la meilleure façon de concevoir la situation parce que, pour le moment, c'est la manière la plus efficace de composer avec cette situation. »

Le constructivisme ou le socioconstructivisme est une théorie de la connaissance, de la communication et de l'apprentissage et non pas une approche pédagogique. Cependant, à l'instar de von Glasersfeld (2004), on peut penser que certains gestes pédagogiques sont plus cohérents avec une perspective socioconstructiviste. Pour notre part, nous pensons que, dans une approche socioconstructiviste, l'apprenant devrait être placé dans une position qui lui permet de structurer ses connaissances, compétences, attitudes, habiletés, représentations… afin qu'il soit actif cognitivement. Dans une telle approche, il devrait confronter ses conceptions et représentations soit individuellement, soit en groupe. Tout en tenant compte des différentes dimensions de la personne apprenante (cognitive, métacognitive,

affective et sociale), comme personne intervenante, il importe de considérer que les élèves peuvent apprendre sans un enseignement direct ; que les concepts et les habiletés sont construites dans des situations ayant du sens pour les élèves et que leur processus de pensée individuel et collectif influence et modifie l'enseignement.

Cette conception d'une approche socioconstructiviste utilise la métacognition pour favoriser la compréhension et l'intégration des apprentissages. Elle se traduit en classe par des interventions sur la dimension métacognitive en favorisant l'expression du processus d'apprentissage des élèves dans différentes situations. Cette façon de procéder montre le degré de compréhension et d'intégration des élèves (dimension cognitive), rend les élèves cognitivement actifs, ce qui peut les stimuler à apprendre et favoriser une augmentation de la confiance en soi (dimension affective) et, finalement, suscite des interactions significatives tels des conflits sociocognitifs qui peuvent faire évoluer les conceptions, mais aussi les croyances et préjugés (dimension sociale).

2. Pour intégrer la métacognition dans son enseignement

Comme nous considérons que l'intégration d'une optique métacognitive est importante dans une approche qui se situe dans une perspective socioconstructiviste, nous expliquons ci-après ce que nous entendons par métacognition et individu métacognitif. Cette vision nous mène à penser que l'autoévaluation, l'interaction et le questionnement ainsi que des moments de réflexion peuvent contribuer au développement de la métacognition. Dans un deuxième temps, nous proposerons des moyens de mettre en œuvre de telles interventions.

2.1. La métacognition

« La métacognition réfère au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster, vérifier et évaluer son processus d'apprentissage. Nous l'associons à trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de son processus

mental. La prise en compte de ces trois composantes mène au développement d'habiletés métacognitives. Les **connaissances métacognitives** sont des connaissances et des croyances au sujet des phénomènes reliés à la cognition. Elles peuvent porter sur les personnes (connaître ses forces et ses faiblesses et les comparer avec celles des autres), les tâches à effectuer (évaluer la difficulté ou la facilité de la tâche) ou les stratégies pour les effectuer (quoi utiliser, quand et comment les utiliser).

La **gestion de l'activité mentale** réfère aux activités mises en branle par l'individu pour contrôler et gérer sa propre pensée. On y inclut des activités de planification (anticiper le résultat), de contrôle (évaluer sa démarche en cours de processus) et de régulation (ajuster ses stratégies selon l'évaluation effectuée). Cette gestion de l'activité mentale est plus difficile à verbaliser et dépend de la tâche et du contexte de réalisation (voir Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991 ; Brown, 1987 ; Chouinard, 1998 ; Doudin et Martin, 1992 ; Doudin, Martin et Albanese, 1999 ; Flavell, 1979, 1987 ; Lafortune, 1998 ; Lafortune et St-Pierre, 1994 a-b, 1996 ; Noël, Romainville et Wolfs, 1995 ; Romainville, 1998).

La prise de conscience de ses processus mentaux enrichit les connaissances métacognitives et influence la gestion de l'activité mentale lors de la réalisation d'une tâche ultérieure. Ce caractère conscient de la métacognition revêt une grande importance dans son développement, particulièrement, dans une situation d'apprentissage (Lafortune et St-Pierre, 1994 a-b, 1996). Elle permet une meilleure verbalisation des processus mentaux, ce qui incite à de meilleurs échanges avec les autres dans un but d'amélioration.

2.2. Individu métacognitif

Nous définissons un individu métacognitif comme une personne qui se connaît par rapport à ses façons d'apprendre et, en comparaison avec celles des autres, qui peut reconnaître ses compétences vis-à-vis d'une tâche à réaliser et les stratégies pertinentes pour réaliser cette tâche (Lafortune et Deaudelin, 2001a). L'individu métacognitif 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 d'agir, de se contrôler, de s'ajuster, de se vérifier et de s'analyser comme personne apprenante.

Pour devenir un individu métacognitif, une personne passe par différentes phases. Lorsqu'elle commence à développer des habiletés métacognitives, elle est capable de reconnaître et de nommer les connaissances métacognitives qu'elle a à propos d'elle-même, de la tâche à réaliser et des stratégies pour la mener à terme. Une personne qui est rendue plus loin dans son évolution pour devenir un individu métacognitif est capable d'expliquer pourquoi un apprentissage est difficile ou facile pour elle. Elle sera alors en mesure de nommer les expériences antérieures qui contribuent à cette difficulté et à préciser en quoi cela lui cause des problèmes. Enfin, un individu métacognitif devient capable d'analyser son processus d'apprentissage, d'évaluer et d'ajuster ses façons de faire dans l'action. Cet individu pourra alors préciser ce qui peut l'aider pour réaliser un apprentissage particulier et saura comment il peut ajuster ses stratégies d'apprentissage et évaluer l'ensemble de sa démarche. L'analyse de sa démarche mentale lui permettra de faire de meilleures prises de conscience et d'aborder une nouvelle situation d'apprentissage en ayant amélioré ses connaissances métacognitives et en profitant d'une meilleure gestion de son activité mentale. » (Lafortune et Deaudelin, 2001b, p. 52-53)

2.3. Moyens d'intervention de nature métacognitive dans une intention transversale

Dans les lignes qui suivent, nous proposerons différentes façons d'utiliser l'autoévaluation au début de l'apprentissage, les interactions et le questionnement durant l'apprentissage et des moments de réflexion à la fin d'un apprentissage afin de développer la métacognition des élèves.

2.3.1. Autoévaluation au début de l'apprentissage

« Généralement, l'évaluation est davantage utilisée que l'autoévaluation. Pourtant, elle est essentielle dans une démarche métacognitive pour aider l'élève à se connaître comme personne apprenante. L'autoévaluation est "une appréciation, une réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs et ce, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même" (Paquette, 1988, p. 62). Cette autoévaluation peut être individuelle. Elle peut faire partie d'une coévaluation et ainsi être un processus de confrontation de son autoévaluation à l'évaluation réalisée par la personne accompagnatrice où

les appréciations peuvent être basées ou non sur un référentiel externe (Allal, 1999). Enfin, elle peut être intégrée à un processus d'interévaluation ou d'évaluation mutuelle où deux ou plusieurs personnes apprenantes évaluent leurs productions et/ou leurs procédures respectives ou conjointes, en se servant éventuellement d'un référentiel externe (Allal, 1999). L'autoévaluation peut viser autant la construction des connaissances que la formation globale de la personne et c'est dans cette optique qu'elle est en lien avec la métacognition vue dans une perspective transversale. *Avant une démarche*, elle permet d'évaluer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes ; elle favorise ainsi l'activation des expériences antérieures. *Pendant une démarche*, elle permet une prise de conscience de ses succès et de ses erreurs ainsi que des stratégies utilisées. Elle favorise ainsi le contrôle et la régulation. *Après une démarche*, l'autoévaluation mène à un jugement sur sa propre efficacité et contribue au développement de l'autonomie.

Nous considérons que l'autoévaluation est un aspect essentiel du développement d'habiletés métacognitives […]. Au début de l'apprentissage, on peut activer les connaissances antérieures de différentes façons. Cependant, si on ne fait qu'activer les connaissances antérieures, on inscrit l'élève dans un processus cognitif. Pour que cette démarche prenne une dimension métacognitive, il est nécessaire que l'élève examine sa démarche mentale. Cela peut être fait en lui demandant d'autoévaluer les connaissances qu'il croit posséder avant de commencer un nouvel apprentissage. Par exemple, il pourrait avoir à évaluer le degré de satisfaction de ses explications, le degré de certitude de ses réponses ou le niveau qu'il pense avoir atteint par rapport à certaines connaissances, habiletés ou attitudes. En autoévaluant ses connaissances antérieures, on peut développer davantage d'habiletés métacognitives ou susciter des prises de conscience plus approfondies en ajoutant une discussion, une réflexion personnelle, une façon de se comparer aux autres… Par exemple, on peut demander aux élèves :

- Qu'est-ce qui vous amène à exprimer un tel degré de satisfaction ?
- Qu'est-ce qui vous pousse à évaluer vos réponses avec tel degré de certitude ?
- Comment avez-vous procédé pour exprimer un tel degré de certitude ?

- Pourquoi pensez-vous avoir développé de telles connaissances ?
- Qu'est-ce qui vous fait dire que vous avez développé de telles habiletés ou attitudes ?
- Croyez-vous que les autres ont de meilleures réponses que vous ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que vous pourriez faire pour améliorer vos réponses ?

Pour que l'autoévaluation ait une influence à plus long terme, qu'elle suscite de réelles prises de conscience et qu'elle mène à une véritable autonomie, il est préférable de faire suivre une démarche d'autoévaluation par un échange sur la nécessité de s'autoévaluer, sur l'effet de l'autoévaluation sur ses méthodes de travail et ses démarches mentales ainsi que sur les ajustements apportés suite à une autoévaluation. » (Lafortune et Deaudelin, 2001b, p. 59-61)

2.3.2. Interactions et questionnement durant l'apprentissage

« Toujours dans une perspective métacognitive […], durant l'apprentissage, on peut mettre les élèves en interaction et utiliser un processus de questionnement qui les met dans une posture réflexive. Par exemple, pendant un exposé, on peut faire en sorte que les élèves soient actifs sur le plan cognitif et que leurs habiletés métacognitives soient de plus en plus sollicitées. Les suggestions d'activités qui suivent tablent sur les interactions entre les élèves. En écoutant ce que les autres disent, ils peuvent se comparer, apprendre à mieux se connaître, se rendre compte qu'ils ont des idées semblables ou différentes des autres. Certaines de ces suggestions doivent être vues comme un tout premier pas vers la métacognition (par exemple, les premières mentionnées ci-dessous) tandis que d'autres amènent plus directement à une prise de conscience de ses connaissances métacognitives ou de son processus d'apprentissage. Ces échanges peuvent prendre différentes formes, en voici des exemples :

- expliquer brièvement le contenu disciplinaire à son voisin ou à sa voisine à partir de ce qu'on pense comprendre ;
- échanger une phrase résumée avec celle du voisin ou de la voisine ;
- lire les notes de cours d'une autre personne ; poser des questions à propos de l'organisation de ces notes ; les comparer aux siennes ; en discuter ;

- expliquer le raisonnement d'un autre lorsqu'il ne semble pas clair ; préciser ce qu'on pense que l'autre a compris ; susciter la réaction des élèves à ces explications ;
- faire répondre un élève à la question d'un autre au lieu de donner soi-même la réponse ; demander à un autre s'il considère que la réponse est complète ;
- résumer en équipe de deux ce qui vient d'être présenté ; échanger les résumés entre les équipes ; les compléter ou les discuter ;
- dessiner ou résumer ce qui vient d'être présenté ; expliquer ses choix ;
- écrire les deux mots qui résument ce qu'on a appris et les comparer à quelqu'un d'autre ; justifier les choix de ses mots ;
- relever ce qu'on a trouvé le plus difficile […] ; préciser les raisons de ses difficultés ; partager des façons de les surmonter ;
- préciser ce qu'on a trouvé le plus facile […] ; expliquer les raisons de ses facilités ; identifier les stratégies que l'on considère efficaces et expliquer pourquoi ;
- évaluer la clarté des explications que les autres donnent ; discuter de ce qui pourrait les rendre plus claires ;
- comparer diverses solutions ou différents textes ; discuter des différences ;
- expliquer aux autres sa démarche de rédaction d'un texte ou de résolution de problèmes ou encore de réalisation de différentes tâches ;
- autoévaluer, critiquer sa façon de procéder devant les autres ; coévaluer des démarches mentales ;
- composer des questions en équipe ; discuter de ce qui amène à faire ces choix ;
- échanger sur les méthodes de travail pour se préparer à répondre à des questions ;
- demander à d'autres élèves de répondre aux questions composées par une équipe ;
- préciser ses difficultés ; les expliquer ;
- évaluer les réponses d'une autre équipe et justifier son évaluation.

Ces interventions permettent aux élèves de s'ouvrir à leurs démarches métacognitives. Toutefois, pour susciter des prises de conscience durables, il importe qu'ils prennent note de leurs démarches dans un portfolio, un journal de réflexion ou un journal de bord et qu'ils y reviennent pour mieux saisir leur propre évolution.

Pour que la démarche métacognitive soit approfondie, toutes ces idées devraient être accompagnées d'une réflexion comportant des explications sur la nécessité d'avoir ce type d'interactions ; sur ce que cela a apporté ; sur ce qui pourrait être fait une autre fois ; sur ses forces et ses faiblesses dans ces situations ; sur les ajustements que les élèves pensent faire suite à cet échange.

En cours d'apprentissage, des questions sont posées aux élèves, mais elles se limitent trop souvent à « Comprenez-vous ? », « Est-ce que cela va ? », « Avez-vous des questions ? »… De plus, généralement, on leur accorde trop peu de temps pour s'interroger et réfléchir sur ce qu'ils ne comprennent pas ou sur les questions qu'ils voudraient poser. Au cours d'un exposé interactif ou d'une aide individuelle ou d'équipe, le processus de questionnement peut prendre une allure particulière afin d'inciter les élèves à explorer leur démarche mentale. Ces questions peuvent prendre les formes suivantes :

- que croyez-vous avoir compris jusqu'à maintenant ? Qu'est-ce qui vous le fait dire ?
- que croyez-vous que les autres ont compris ? Quels sont vos critères de comparaison ?
- que croyez-vous qui sera présenté dans la prochaine heure ? Qu'est-ce qui vous amène à faire cette anticipation ?
- quelle question d'examen pourrait être posée sur ce qui vient d'être présenté ? Qu'est-ce qui vous le fait dire ?
- quel était votre niveau de concentration ? Expliquez votre réponse.
- que pourriez-vous faire pour augmenter votre niveau de concentration ? Qu'est-ce qui vous fait opter pour cette stratégie ?
- quelle question vous vient à l'esprit sur ce qui vient d'être vu ?

En plus de susciter des questionnements qui supposent, chez l'élève, une prise de conscience de sa démarche mentale, on peut ajouter, cette fois-ci encore, des discussions ou des échanges pour que

les élèves intègrent l'idée que ce genre de questionnement peut être utile même si cela est difficile et, parfois même, fastidieux. Ces échanges peuvent porter sur l'utilité de poser des questions ; sur l'utilité de se poser des questions ; sur l'anticipation de ce que peut apporter le questionnement lors de différentes situations d'apprentissage et sur les stratégies permettant de devenir autonome relativement à la pose de questions. » (Lafortune et Deaudelin, 2001b, p. 62-64)

2.3.3. Moments de réflexion à la fin d'un apprentissage

« La fin d'un apprentissage est un moment très important pour inciter à la réflexion au-delà des activités réalisées en classe. Par manque de temps, ce moment est souvent peu utilisé. Pourtant, on peut amener les élèves à porter un regard sur certains aspects des apprentissages qu'ils viennent de réaliser.

On peut demander aux élèves de mettre en évidence ce qui a été difficile ou facile dans la tâche qu'ils ont réalisée, de graduer ces difficultés, de faire ressortir une tâche très difficile, difficile, facile et très facile, d'expliquer les raisons de ces difficultés et d'énoncer des façons de les surmonter.

Les élèves pourraient avoir à préciser s'ils sont capables d'expliquer la matière à un pair, à une équipe ou au groupe ; évaluer la perception de leur degré de facilité à le faire ; évaluer le degré de satisfaction par rapport à leur façon de le faire. Il peut y avoir échange sur ce que cela apporte d'expliquer aux autres.

Les élèves peuvent avoir à évaluer leur degré de préparation à un examen, préciser ce qui a été bien fait et moins bien fait, préciser ce qu'ils pourraient faire une prochaine fois. En prédisant leurs succès ou échecs, les élèves deviennent moins dépendants de l'évaluation d'une autre personne. Ils expliquent plus facilement leurs succès ou échecs et ainsi, trouvent des moyens adaptés à leur situation. En plus d'une simple prédiction, ils deviennent capables d'expliquer leur façon d'établir cette prédiction, de prévoir les moyens pour améliorer leur façon de le faire.

Les élèves peuvent évaluer leur capacité à expliquer aux autres, discuter de la clarté des explications, de ce que cela leur a apporté d'expliquer à d'autres et déterminer ce qui reste à réviser. » (Lafortune et Deaudelin, 2001b, p. 65)

3. Compétences maîtrisées, compétences en développement

Le développement de la métacognition nous apparaît un moyen important pour favoriser le développement de compétences. Cependant, dans nos discussions avec des personnels scolaires et à partir de diverses observations, nous avons constaté que plusieurs interventions, projets ou activités d'apprentissage, sollicitaient chez les élèves des éléments de compétences déjà maîtrisés. Cette constatation devrait amener à repenser la façon d'élaborer de tels projets ou activités. Dans ce qui suit, nous tentons d'expliciter ce que veut dire utiliser des éléments de compétences ou les développer dans la réalisation d'une tâche.

Utiliser des éléments de compétences dans la réalisation d'une tâche signifierait mettre les élèves en situation de mobiliser des ressources (connaissances, habiletés, etc.) déjà maîtrisées. Nous aimerions faire remarquer qu'une compétence n'est à peu près jamais complètement développée ; ce sont des composantes qui sont maîtrisées. Cet aspect ouvert du développement de compétences est lié au fait qu'on ne peut déterminer tous les contextes d'utilisation d'une compétence. De plus, le développement de la métacognition est important, car un jeune est de plus en plus compétent s'il est conscient des compétences qu'il possède et du processus qui l'a mené à cette compétence. Par conséquent, il importe de mettre les élèves en situation de reconnaître les compétences à utiliser pour la réalisation d'une tâche donnée.

Au lieu de parler de compétences développées, et afin de faire ressortir l'aspect dynamique de la construction de compétences, nous parlerons de compétences en développement. Une compétence en développement signifie qu'il y a progression dans la maîtrise d'une compétence, que son degré de complexité est croissant selon l'aspect inédit de la situation, selon qu'elle crée des conflits sociocognitifs (déséquilibre sécurisant et rencontre d'obstacles qui sèment des doutes, des questionnements et mènent à des essais). De plus, ce développement se fait dans l'action pour mener à l'autonomie.

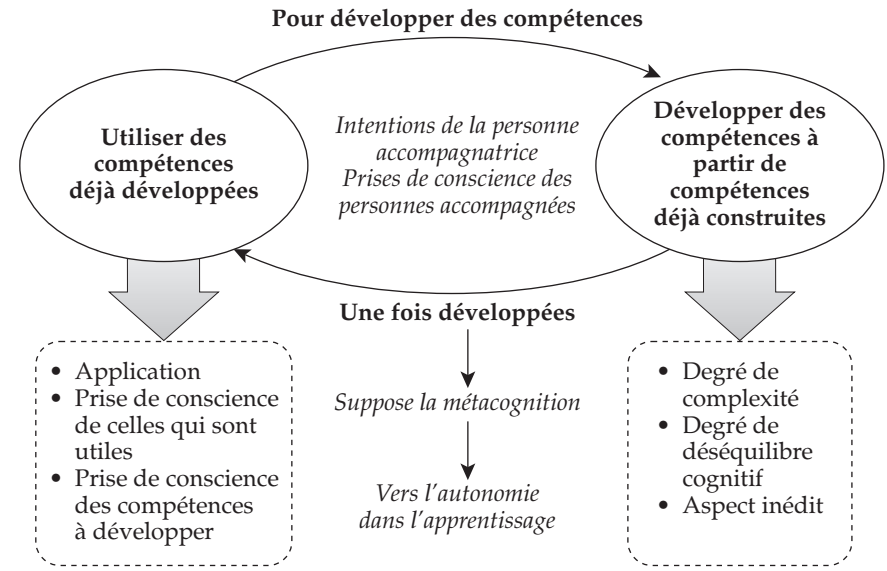
Dans les discussions avec le milieu scolaire, l'utilisation d'une compétence par les enseignants et enseignantes semble se définir par l'application de savoirs et d'habiletés maîtrisés par l'élève lui permettant de réaliser une tâche. Ainsi, il semble qu'une compétence utilisée soit une compétence dont le degré de maîtrise n'est pas complet

mais se trouve à un niveau connu de l'élève, c'est-à-dire que ce dernier reconnaît ses forces et ses difficultés au regard de l'utilisation d'une compétence. Les enseignants et enseignantes semblent en outre considérer que, pour développer une compétence, l'élève doit d'abord utiliser des éléments de cette compétence déjà maîtrisés.

Une compétence développée semble signifier pour les enseignants et enseignantes que l'élève progresse dans la compétence ; le degré de difficulté est donc plus élevé que pour l'utilisation d'une compétence. De même, il semble nécessaire que l'élève se heurte à des obstacles, qui provoquent un déséquilibre et l'obligent à s'adapter dans l'action. C'est donc dans l'action, par la manipulation et l'expérimentation, que l'élève perfectionne ses connaissances et ses habiletés, et ce, à l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante qui pose des gestes pour le faire cheminer, notamment en le questionnant sur ses apprentissages.

L'ensemble des discussions nous mène à proposer un cycle du développement de compétences.

FIGURE 1
Cycle du développement de compétences



4. Des projets d'apprentissage : différents sens

Comme le développement de compétences se réalise souvent à travers des projets d'apprentissage, nous tenterons de clarifier brièvement les sens donnés aux termes « projet d'apprentissage », « pédagogie du projet », « pédagogie par projet » et « projet d'enseignement ».

Un **projet d'apprentissage** est une réalisation qu'un apprenant se propose de faire et qu'il a lui-même choisi (même s'il peut être guidé par un adulte dans son choix) et qu'il gère lui-même. Ce projet l'amène à faire des apprentissages individuels et en groupe.

La **pédagogie du projet** relève d'un ensemble d'attitudes mentales ou gestuelles, de conduites et procédures qui mènent à l'exploitation et à l'accomplissement d'un projet. Un projet peut conduire à une réalisation individuelle ou collective. Il implique une anticipation, une gestion du temps, une confrontation, une négociation permanente entre partenaires pour évaluer ce qui est fait par rapport à ce qui était prévu. Le projet ne comporte pas de programmation stricte élaborée dès le début, mais une régulation continue pour intégrer au processus de réalisation du projet des informations, attendues ou non.

Les phases constitutives de l'élaboration d'un projet d'apprentissage dans le cadre d'une pédagogie du projet sont les suivantes :

- exploration d'une thématique, d'un champ d'étude ou d'intentions d'apprentissage ;
- mise en commun de projets possibles ;
- choix d'un projet d'apprentissage ;
- planification d'un projet d'apprentissage ;
- réalisation du projet d'apprentissage ;
- présentation et évaluation du projet d'apprentissage (retour sur le processus).

La **pédagogie par projets ou enseignement par projet** permet aux personnes apprenantes de prendre connaissance de divers contenus disciplinaires à travers des projets proposés par l'enseignant ou enseignante. Ces projets, peuvent être disciplinaires ou interdisciplinaires, peuvent être réalisés individuellement ou en équipe. Toutes les étapes du projet sont planifiées par l'enseignant ou enseignante et accomplies peu près simultanément par tous les élèves.

Un **projet d'enseignement** consiste en l'organisation par l'enseignant ou l'enseignante d'une séquence plus ou moins longue d'enseignement favorisant l'apprentissage des élèves pour certains contenus disciplinaires et compétences à développer.

En fait, ce qui différencie le projet d'apprentissage du projet d'enseignement, c'est la personne qui le met en œuvre. Dans le cas du projet d'apprentissage, l'apprenant élabore son propre projet et le gère à sa façon tandis que, dans le projet d'enseignement, c'est l'enseignant ou enseignante qui s'établit un projet à long terme pour favoriser l'apprentissage de ses élèves.

5. Évaluation de compétences : une réflexion pour l'accompagnement[1]

En plus d'avoir abordé le cycle du développement de compétences et d'avoir clarifié le sens de différents concepts associés à l'utilisation de projets dans l'enseignement, nous pensons qu'il convient de nous attarder à l'évaluation de compétences, car, parmi les changements préconisés par la réforme en éducation (MEQ, 2001), ce sont ceux qui concernent le processus d'évaluation qui semblent susciter le plus d'interrogations, de changements dans les pratiques, d'ébranlements des croyances, d'émotions et, aussi, de résistances. Même si plusieurs réactions sont justifiées, il faut se demander comment discuter de nouveaux moyens et réussir à les intégrer dans sa pratique.

Nous présentons donc ci-après les éléments relatifs aux croyances et aux pratiques liées à l'évaluation des apprentissages et deux moyens de susciter une réflexion en équipe-cycle.

5.1. Des croyances et des pratiques

Deux visées semblent essentielles à garder en tête pour nourrir la réflexion et mener à un changement, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation : échanger des idées et justifier sa pratique. Voici une citation d'une auteure qui a inspiré ces deux visées : « Pourquoi

1. Cette section comporte des extraits de Lafortune (2002). « Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation », *Québec français 127*, automne, p. 71-73.

partir des échanges, pour penser le changement ? Parce que […] ce n'est qu'en confrontant son point de vue avec celui d'autrui que le doute peut parvenir à s'insérer dans nos convictions […] » (Valentin, 1997, p. 15).

Les croyances relatives à l'évaluation des apprentissages sont diverses, en voici quelques-unes. À propos de l'apprentissage : 1) les élèves sont incapables de porter un jugement adéquat sur leurs productions ; 2) les élèves peuvent invoquer les types de rétroactions qui leur conviennent. À propos de l'enseignement : 3) il est impossible d'être efficace si les élèves peuvent discuter des formes d'évaluation ; 4) il est indispensable que les élèves connaissent les éléments de la démarche d'évaluation.

Les exemples 1 et 3 relèvent d'une autre croyance selon laquelle les élèves sont peu autonomes et peuvent difficilement être responsabilisés dans l'évaluation de leurs apprentissages. Les exemples 2 et 4 supposent une croyance plus interactive de la relation d'évaluation entre les élèves et leur enseignante ou enseignant. Ces deux types de croyances ont des conséquences sur les pratiques : on évite que les élèves ne soient placés en situation de commenter les productions d'autres élèves ou leurs propres productions (on évite l'interévaluation ou l'autoévaluation) ; on amène les élèves non seulement à s'autoévaluer, mais aussi à donner les raisons sur lesquelles repose leur autoévaluation.

Ces deux exemples montrent que les orientations du programme de formation supposent des changements de nature différente d'une personne à l'autre. Ainsi, des croyances et des pratiques éloignées des fondements du Programme de formation de l'école québécoise exigeront plus d'ajustements et de remises en question. Cela suppose que plusieurs personnes auront à traverser des moments de déséquilibres lesquels, dans le cadre d'une démarche d'accompagnement, devront se vivre dans un contexte sécurisant. Lafortune et Deaudelin (2001a) parlent alors de « déséquilibres sécurisants » – des déséquilibres cognitifs vécus dans une sécurité affective. Pour y parvenir, dans un travail en équipe-cycle, par exemple, les membres de l'équipe doivent sentir que les remises en question de leurs croyances et pratiques ne sont pas jugées, que ces déséquilibres font partie du processus de changement et qu'elles auront du soutien pour instaurer de nouvelles formes d'évaluation.

5.2. Des réflexions en équipe-cycle

En équipe-cycle, nous pensons que divers moyens permettent de réfléchir collectivement à l'évaluation de compétences.

a) Susciter des échanges d'idées entre collègues d'un même cycle peut mener à la confrontation tout en conservant un climat de respect. Cela peut se faire en examinant les pratiques actuelles en évaluation, qui peuvent être étudiées en fonction de leur concordance aux orientations du nouveau curriculum. En tant que collègue, on peut être tenté d'accepter ce qui est fait pour éviter des affrontements ; cependant, une telle attitude ne peut favoriser des changements de pratique ni un véritable travail d'équipe dans une perspective réflexive. Il s'agit de trouver un équilibre entre l'acceptation des pratiques et leur remise en question.

b) Faire émerger la richesse associée aux différentes croyances et pratiques associées à l'évaluation des apprentissages facilite l'acceptation des idées des autres. Il s'agit de partager ses croyances et pratiques à propos de l'évaluation et d'en faire ressortir les différences et ressemblances sans juger de leur valeur. Pour y arriver, il importe de ne pas craindre les opinions diversifiées tout en apportant des explications des différentes façons de penser (Lafortune, 2002).

Dans ce qui suit, nous proposons deux moyens de réflexion qui favorisent la discussion en équipe-cycle sur l'évaluation.

Une réflexion sur les moyens d'évaluation utilisés. Le premier moyen proposé peut s'insérer dans une démarche de réflexion d'une équipe-cycle ou d'une équipe-école ou dans un processus d'autoréflexion sur sa propre façon de penser et d'agir au regard de l'évaluation. Amorcer une réflexion sur les moyens d'évaluation utilisés peut se faire en remplissant la fiche en page suivante.

Après avoir rempli cette fiche, l'équipe-cycle (ou l'équipe-école) met en commun les réponses, afin de se rendre compte que des moyens d'évaluation sont souvent utilisés et que d'autres le sont moins. Lors de cette première étape, il est conseillé d'éviter de pointer du doigt les façons d'évaluer de certaines personnes.

Les questions suivantes peuvent servir de déclencheur à la discussion : Pourquoi certains moyens d'évaluation sont-ils moins (ou beaucoup moins) utilisés ? Y a-t-il des moyens différents qui pourraient être intégrés dans les pratiques habituelles ? Lesquels ? Pourquoi ? Comment ?

Réflexions sur les moyens utilisés pour évaluer les élèves*	**Jamais**	**Quelques fois**	**Plusieurs fois**	**Très souvent**
Moyens utilisés				
Examens (évaluation des connaissances)				
Examens (évaluation des habiletés)				
Examens (évaluation des attitudes)				
Présentations orales				
Grille d'observation				
Entrevues individuelles				
Entrevues de petits groupes				
Questions à propos des connaissances en cours d'apprentissage				
Questions de réflexion à propos de sa façon d'apprendre				
Portfolio de présentation				
Portfolio d'apprentissage				
Portfolio d'évaluation				
Journal de bord ou de réflexion				
Coévaluation (évaluation élève-enseignant ou enseignante)				
Autoévaluation				
Interévaluation (évaluation entre pairs)				
Évaluation collective (évaluation du groupe par lui-même)				

* Cette fiche est adaptée de Lafortune et Deaudelin (2001a).

Ces questions sont plutôt générales, mais les réponses apportées peuvent servir d'amorce à l'élaboration d'un plan d'action individuel ou collectif relatif à l'évaluation.

Une réflexion sur les moyens d'évaluation qui émergent. Une autre proposition de moyen de réflexion collective consiste à demander aux membres de l'équipe-cycle de dresser une liste exhaustive de moyens d'évaluation sans se censurer ; les moyens farfelus sont même encouragés. Il s'agit ensuite de décrire les moyens énumérés et de susciter une prise de conscience des différents sens donnés à ces façons de faire. La réflexion individuelle qui suit cette étape permet de relever les moyens qui correspondent à ses propres valeurs et ceux que l'on

considère comme inacceptables, sans oublier de justifier ses choix. La discussion devrait se limiter à examiner les justifications associées à chacun des choix et ne pas servir à porter des jugements sur les choix. Cela permet de focaliser sur la pertinence des justifications associées à un choix et non sur les personnes. En outre, de cette manière, on peut mieux circonscrire les avantages et les inconvénients des différents moyens d'évaluation discutés. Le résultat de ce remue-méninges pourra apparaître dans un tableau comme celui-ci.

Liste de moyens d'évaluation	**Sens et intentions de ces moyens**	**Accord avec ses valeurs**			**Justifications**
		Non	+/–	Oui	

Ce travail devrait mener à des expériences où chaque personne se propose d'explorer un ou deux moyens inhabituels tout en considérant l'évaluation dans une optique d'aide à l'apprentissage (Lafortune, 2002).

Les deux moyens proposés devraient permettre aux membres d'une équipe-cycle de découvrir le plaisir de discuter de l'évaluation malgré les divergences, même si « accepter de se concerter avec ses collègues [au sujet de l'évaluation], c'est accepter de prendre le risque de sortir de son rôle habituel, et donc le risque de perdre une certaine sécurité » (Valentin, 1997, p. 16)

Un des moyens qui peut faciliter l'évaluation dans une optique d'aide à l'apprentissage est le portfolio. Pour montrer en quoi il consiste exactement, nous en donnons une description dans la section suivante.

6. Réflexion sur le portfolio

Dans l'implantation du programme de formation axé sur le développement de compétences, le portfolio est devenu un outil privilégié pour développer l'autoévaluation de l'élève et assurer sa responsabilisation. En effet, cet instrument constitue une excellente façon de favoriser l'apprentissage et l'évaluation. Toutefois, les enseignants et enseignantes ne savent pas toujours comment introduire le portfolio

en classe et l'intégrer à leurs pratiques pédagogiques. Ce texte présente brièvement quelques éléments à considérer dans l'élaboration de la structure d'un portfolio en équipe-cycle.

6.1. Définition du portfolio

Il existe dans la littérature plusieurs définitions associées au terme « portfolio ». Dans le domaine de l'éducation, celui-ci désigne la plupart du temps « une collection significative des travaux de l'élève illustrant ses efforts, ses progrès et ses réalisations dans un ou plusieurs domaines » (Paulson et Paulson, 1991, dans Goupil et Lusignan, 1994, p. 304, cité dans Goupil, 1998, p. 8). « Cette collection de travaux compose un ensemble organisé en vue de faciliter la réflexion de l'élève [sur ses apprentissages] avec son enseignant ou son enseignante, ses pairs, ses parents et d'autres agents d'éducation » (Goupil, 1998, p. 8). De son côté, Bélair (1999) définit le portfolio comme étant un porte-document ou une filière contenant des traces des apprentissages, notamment les brouillons et les premières productions, des réflexions sur les stratégies utilisées et sur l'évolution constatée, des productions finales, le tout relié à des compétences choisies préalablement. Cet outil d'apprentissage et d'évaluation en action facilite la communication et encourage l'autonomie puisque ce sont d'abord les personnes apprenantes qui sont responsables de l'insertion de traces d'apprentissage à leur dossier personnel.

6.2. Fonctions du portfolio

Plusieurs fonctions sont attribuables au portfolio, selon le but poursuivi. En plus de contribuer à décrire le processus d'apprentissage, le portfolio peut susciter la réflexion, favoriser des méthodes de travail efficaces, développer des habiletés d'autoévaluation et, ainsi, apprendre à se connaître.

6.3. Types de portfolio et contenu

Dans ses écrits, Jalbert (1997, citée dans Goupil, 1998, p. 18) relève trois types de portfolio ayant chacun leur rôle et leurs fonctions : « le dossier de présentation, le dossier d'apprentissage et [le dossier d'évaluation] ou bilan des apprentissages ».

« Le portfolio du type dossier de présentation sert à exposer les meilleurs travaux de l'élève et à donner des preuves de sa compétence. L'élève est [dans ce cas] le principal responsable de la sélection des travaux qui y sont insérés. […] Les enseignants [et enseignantes] qui privilégient ce modèle [de portfolio visent] […] à accroître la capacité de l'élève à s'autoévaluer et à le responsabiliser afin qu'il ait prise sur ses apprentissages » (Farr et Tone, 1998, p. 3). Selon Shackleford (1996), le portfolio de présentation regroupe les meilleurs travaux choisis par la personne apprenante, celle qui accompagne ou d'autres personnes. Il peut contenir des documents liés à l'apprentissage, mais également des productions plus personnelles.

Le deuxième type de portfolio correspond au dossier d'apprentissage. Pour constituer un portfolio d'apprentissage, « l'enseignant [ou l'enseignante] et l'élève choisissent des travaux qui témoignent de l'évolution de ce dernier pour une période donnée. Par exemple, en écriture, le portfolio peut inclure différentes versions des textes [de l'élève] et un graphique représentant ses progrès en orthographe. [Ce dernier] peut aussi comprendre des travaux illustrant les forces et les difficultés de l'élève, des notes sur ses méthodes de travail, sur ses stratégies, ses préférences, etc. » (Jalbert, 1997, cité par Goupil, 1998, p. 18). Selon Danielson et Abrutyn (1997), le portfolio d'apprentissage contient des travaux en cours, mais ne se limite pas à une simple collection. Le choix de ces travaux comporte une intention. Le portfolio peut ici être utilisé pour cerner les besoins de la personne en situation d'apprentissage, l'amener à être plus réflexive et autonome. Ce type de portfolio peut aider les personnes accompagnatrices, qui peuvent être les parents, à constater les progrès ou les difficultés de leur enfant.

Le troisième type de portfolio, soit le dossier d'évaluation, sert à évaluer le niveau de développement des compétences de l'élève. « Le portfolio s'inscrit alors dans un processus d'évaluation continue qui consiste à cumuler des informations d'origines différentes afin de rendre compte des apprentissages de l'élève » (MEQ, 2002, p. 5). Selon Shackleford (1996), le portfolio d'évaluation permet d'évaluer les compétences des personnes apprenantes ; il leur fournit l'occasion de présenter leurs réflexions et leurs autoévaluations. (L'évaluation peut également être faite par les pairs.)

« Enfin, il importe de retenir que les trois types de portfolio présentés s'inscrivent dans une pédagogie [laissant] une large place à l'élève et à ses capacités d'apprendre » (MEQ, 2002, p. 17), le choix du modèle de portfolio tenant compte de l'approche privilégiée par l'enseignant ou l'enseignante.

Selon Farr et Tone (1998, p. 99), « à la fin d'une étape importante, on peut évaluer les productions insérées dans le portfolio de l'élève […] en considérant, par exemple, les éléments suivants : nombre de travaux retenus, intérêts et attitudes et progrès accomplis ». Il est important dans ce cas que l'élève soit informé de la façon dont son portfolio sera évalué et selon quels critères. « Les élèves [doivent, quant à eux, analyser leur collection] pour apprendre à s'autoévaluer, et ce de plusieurs façons : en examinant leur portfolio quotidiennement [ou très souvent], en relisant et annotant leurs documents, en tenant à jour leur carnet de lecture et d'écriture, leurs fiches d'autoévaluation et leurs notes prises au cours des entretiens individuels […] » réalisés avec son enseignant ou son enseignante (Farr et Tone, 1998, p. 99).

L'évaluation du portfolio sous-tend une rétroaction de la part des personnels scolaires et des parents. C'est dans la perspective de clarifier ce qu'est une rétroaction réflexive-interactive que nous proposons la section suivante.

7. Rétroaction interactive-réflexive[3]

La rétroaction est le plus souvent définie comme une information donnée à une personne à propos de ses actions, de ses productions, de ses attitudes ou de ses comportements. Legendre (1993, p. 1124) définit la rétroaction comme étant une « communication d'informations qu'une personne reçoit suite à ses actions, à ses attitudes, à ses comportements ». Dans une perspective pédagogique, Legendre (1993, p. 1125) ajoute que la rétroaction est une « information, évaluation, réponse fournie par l'agent-sujet suite à une période d'apprentissage » ; il précise que la rétroaction est un « processus de collecte et d'analyse des évaluations et des commentaires des élèves en regard des divers aspects significatifs d'un cours dans le but d'en conserver les éléments positifs et de remédier aux composantes négatives ».

3. Cette section est en partie inspirée de Lafortune et Deaudelin (2001a).

Selon Wlodkowski et Ginsberg (1995), la rétroaction est une information fournie à l'apprenant sur la qualité de son travail. La rétroaction semble avoir une influence sur la motivation des personnes apprenantes, car celles-ci peuvent mieux évaluer leurs progrès, comprendre leur performance, maintenir leurs efforts et recevoir des encouragements. Ils affirment que la rétroaction est probablement le meilleur moyen pour influencer les compétences des personnes en situation d'apprentissage. La rétroaction peut prendre plusieurs formes et ne pas se limiter à quelques mots sur les progrès d'une personne.

Les propos de différents auteurs sur la rétroaction nous incitent à préciser que la rétroaction peut avoir un sens plutôt restreint, tel celui présenté ci-dessus, et correspondre à une information fournie à une personne apprenante. Cependant, elle peut prendre la forme d'un commentaire, d'une communication d'informations, d'un bilan, d'un questionnement et, ainsi, avoir un sens plus large : elle suscitera alors des réflexions, confrontations ou prises de conscience qui exigeront un recadrage, une remise en question ou une régulation dans un but de changement, d'avancement, d'évolution ou d'explication.

La rétroaction peut comporter un degré plus ou moins grand de réflexivité et être plus ou moins réflexive-interactive. Lorsqu'elle n'est pas réflexive-interactive ou très peu, elle fournit des informations à propos d'actions, de productions, d'attitudes ou de comportements à travers des commentaires ou une évaluation de la situation et la suggestion de solutions. Dans le cas contraire, lorsqu'elle est plutôt réflexive-interactive, elle amène la personne qui reçoit la rétroaction à réfléchir sur ses actions, ses productions, ses attitudes ou ses comportements et à penser à une solution et à en discuter.

Le choix du type de rétroaction à fournir dépend de ses conceptions de l'enseignement ou de l'apprentissage, mais aussi du contexte, des personnes auxquelles on s'adresse et des intentions poursuivies.

La plupart des rétroactions sont de nature affective et suscitent la motivation, l'encouragement ou le changement. Nous pensons que des rétroactions peuvent également être de nature cognitive et ainsi favoriser l'engagement cognitif, les conflits cognitifs ou sociocognitifs, les prises de conscience de ses conceptions et mener à des changements profonds quant au contenu de ses actions ou productions.

Plusieurs auteurs traitent de la rétroaction à partir de différentes perspectives. Certains, comme Holland Mory (1996), abordent la rétroaction en faisant la distinction entre les perspectives béhavioriste et constructiviste. D'autres, comme Wlodkowski et Ginsberg (1995), ne qualifient pas leur perspective, mais les exemples donnés indiquent que leur perspective est plutôt béhavioriste. D'autres encore, comme Harri-Augstein et Thomas (1990) dont l'approche se veut éclectique, se sont penchés sur le dialogue d'évaluation qui fournit des pistes intéressantes sur la rétroaction, pistes qui semblent cohérentes avec la vision de Holland Mory (1996) lorsque ce dernier en traite dans une perspective constructiviste.

Tout en adoptant une perspective socioconstructiviste, nous privilégions l'idée d'examiner les types de rétroactions selon un continuum ayant pour pôles les rétroactions non réflexives et très réflexives plutôt que de privilégier les catégorisations béhavioristes et constructivistes. En effet, nous pensons qu'il est préférable de ne pas opposer ces deux théories de l'apprentissage. Nous présentons donc des exemples de rétroactions, que nous qualifions de peu réflexives, car elles donnent des réponses ; elles sont généralement précises et dirigées. Les rétroactions plutôt réflexives prennent, quant à elles, la forme de questions permettant à la personne qui les reçoit de se poser des questions, d'apprendre à se les poser à l'avenir et de porter un regard critique sur ses actions, productions, attitudes et comportements ; elles peuvent servir de guide dans le cheminement de la personne apprenante. En outre, les rétroactions moins réflexives exigent une prise en compte de la dimension affective afin que la personne à qui elles s'adressent soit disposée à entendre des commentaires qui l'obligeront éventuellement à faire des changements sans avoir participé à leur construction. Au lieu de cela, les rétroactions plutôt réflexives demandent qu'on encourage l'apprenant à réfléchir, car cela requiert un effort et une certaine confiance en soi quant à ses actions et productions ; ce type de rétroaction suppose une coconstruction des commentaires et remarques.

Rétroactions peu ou pas réflexives-interactives

- Ton travail est bien amorcé, mais si tu travailles encore, tu pourras mieux répondre aux objectifs.

- Votre conclusion ne rend pas justice à l'ensemble de votre travail. En la retravaillant selon nos commentaires, vous pourriez améliorer grandement le travail et ainsi donner le goût à plusieurs personnes de lire le reste du document.
- Vous vous améliorez grandement. Depuis la dernière fois, vous avez fait beaucoup moins d'erreurs. Par exemple, telle erreur (en l'indiquant) est beaucoup moins présente dans votre travail. Il faut chercher maintenant à ne plus la reproduire.
- Lors de la présentation, vous avez fait une erreur de langage. Il est probable que plusieurs ne s'en soient pas rendu compte, mais il faudrait faire attention la prochaine fois.
- Tout est beau, vous pouvez continuer…

Rétroactions plutôt réflexives-interactives

- Êtes-vous satisfait de votre travail ? Qu'est-ce qui justifie votre niveau de satisfaction ? Qu'est-ce qui peut vous aider à en juger ?
- À quels critères d'évaluation pensez-vous avoir le mieux répondu ?
- De quels aspects êtes-vous le plus satisfait dans votre texte ? Quels aspects croyez-vous devoir améliorer ? Lorsque vous abordez un texte, quelles sont les parties que vous lisez en premier afin de décider s'il est intéressant ? Que pensez-vous de votre introduction et de votre conclusion ?
- Êtes-vous satisfait de votre travail, compte tenu du temps et de l'énergie investis ? Quel lien faites-vous entre l'effort fourni et le résultat obtenu ?
- À quel moment préférez-vous recevoir une rétroaction ? Quel type de rétroactions préférez-vous recevoir sur-le-champ, devant les autres ? Quel type de rétroactions préférez-vous recevoir en privé ? Comment recevez-vous les rétroactions des autres ? Quel impact ont les rétroactions pour l'amélioration de votre travail ?
- Dans ce que vous venez de faire, entourez ce qui vous paraît satisfaisant, ce sur quoi vous n'avez pas à revenir ; entourez ce qui mérite une révision. Qu'est-ce qui vous incite à dire que certains aspects méritent une révision ?

- Selon vous, quels sont les aspects qui se sont améliorés depuis la dernière fois ? Personnellement, je vois plusieurs améliorations, pouvez-vous essayer d'en relever quelques-unes ?

Finalement, la question du redoublement est inévitable si l'on veut poursuivre la réflexion sur l'évaluation des apprentissages. Différentes conceptions relativement à ce moyen d'aider les élèves méritent d'être abordées en équipe-cycle.

8. Réflexions sur le redoublement

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003a) a organisé un atelier de réflexion sur le redoublement dans le cadre d'une stratégie ministérielle de soutien à l'animation et à la réflexion. Cette réflexion vise à ouvrir toutes les portes de la réussite et à examiner la croyance entretenue par un fort pourcentage d'enseignantes et d'enseignants selon laquelle le redoublement constitue une mesure efficace pour permettre à l'élève qui éprouve des difficultés de renforcer les bases de ses apprentissages. Ainsi, ils sont d'avis qu'une année de plus à répéter à peu près les mêmes activités peut aider l'élève à comprendre, à développer de la maturité et les habiletés de base, évitant ainsi l'échec dans les années à venir ; ils croient aussi avoir pris la bonne décision à l'égard de l'élève qui redouble sa classe, surtout lorsque celui-ci obtient de meilleurs résultats l'année suivante.

Dans une recherche[1] réalisée auprès d'enseignantes et d'enseignants venant de deux écoles de chacune des 15 commissions scolaires que comptent les régions administratives de la Mauricie et du Centre-du-Québec, un fort pourcentage d'enseignants et d'enseignantes croient que :

- « le redoublement a de bons effets sur les résultats scolaires des élèves […] ;
- le redoublement devrait, de préférence, se produire avant la quatrième année […] ;
- le redoublement aide l'élève immature, qu'il ne nuit pas à l'estime de soi, qu'il n'entraîne pas de difficulté de comportement et qu'il n'étiquette pas l'élève de façon permanente » (Pouliot et Potvin, 2000, p. 51).

1. Cette recherche a été réalisée par Pouliot en 1998 (thèse de doctorat) et rapportée par Pouliot et Potvin (2000).

Les résultats plus détaillés de cette collecte de données sont les suivants :

Tableau 1 Croyances des enseignants et enseignantes sur le redoublement

Énoncé	Réponses des enseignants et enseignantes	
	En accord	En désaccord
Le redoublement est un moyen efficace de prévenir les échecs dans les classes supérieures.	81,2 %	18,8 %
Le redoublement est nécessaire pour maintenir le niveau des exigences propres à chaque classe.	71,9 %	28,1 %
Le redoublement permet d'éviter de trop grands écarts dans les apprentissages des élèves d'une même classe.	78,4 %	21,6 %
Les élèves qui n'atteignent pas les objectifs dans deux des trois matières de base (lecture, écriture et mathématiques) devraient redoubler.	89,9 %	10,1 %
Si un élève doit redoubler, cela devrait se faire avant la quatrième année.	78,5 %	21,5 %
Les élèves ne devraient jamais redoubler.	8,3 %	91,7 %

La notion de redoublement ou de reprise d'une année est difficilement conciliable avec les changements que la réforme préconise :

- une organisation scolaire en cycles d'apprentissage ;
- un programme de formation comptant le développement de compétences et des attentes de fin de cycle ;
- une évaluation orientée vers l'aide à l'apprentissage et le suivi de la progression des apprentissages ;
- des outils comme « Les échelles de niveaux de compétence » qui permettent d'observer la progression de l'élève et de l'encourager dans cette voie.

TABLEAU 2 Croyances des enseignants et enseignantes sur les effets anticipés du redoublement correspondant aux énoncés relatifs aux aspects affectif et social

Énoncé	Réponses des enseignants et enseignantes	
	En accord	En désaccord
Le redoublement **à la maternelle** est un moyen efficace d'aider l'enfant immature à rattraper les autres.	74,2 %	25,8 %
Le redoublement **au premier cycle** du primaire est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	75,9 %	24,1 %
Le redoublement **au deuxième cycle** du primaire est un moyen efficace d'aider l'élève immature à rattraper les autres.	49,8 %	50,2 %
Faire redoubler un enfant **de la maternelle** nuit à l'estime de soi de celui-ci.	21,7 %	78,3 %
Faire redoubler un enfant **du premier cycle** nuit à l'estime de soi de celui-ci.	21 %	79 %
Faire redoubler un enfant **du deuxième cycle** nuit à l'estime de soi de celui-ci.	48,3 %	51,7 %
À la maternelle, l'enfant plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement.	16,9 %	83,1 %
Au premier cycle, l'enfant plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement.	16,9 %	83,1 %
Au deuxième cycle, l'enfant plus âgé (à cause du redoublement) présente plus de difficultés de comportement.	43,4 %	56,6 %
Le redoublement **à la maternelle** étiquette l'enfant de façon permanente.	12,7 %	87,3 %
Le redoublement **au premier cycle** étiquette l'enfant de façon permanente.	10,9 %	89,1 %
Le redoublement **au deuxième cycle** étiquette l'enfant de façon permanente.	24,3 %	75,7 %

Citant plusieurs auteurs d'articles de revues scientifiques, de mémoires, de thèses, d'ouvrage collectifs ou de méta-analyse, Pouliot et Potvin (2000, p. 50) soulignent que « rares sont les recherches qui montrent les avantages du redoublement ; au contraire, elles en signalent presque unanimement les effets négatifs ». Jackson (1975, rapporté dans Pouliot et Potvin, 2000, p. 50) soutient que « rien ne prouve que, pour les élèves en difficulté, le redoublement soit plus bénéfique que le passage dans la classe supérieure ». « Holmes et Matthews (1984, rapportés dans Pouliot et Potvin, p. 50) concluent que ceux qui continuent à utiliser le redoublement le font sans garantie scientifique de son efficacité ». Enfin, Shepard et Smith (1989, rapportés dans Pouliot et Potvin, 2000, p. 50) se prononcent clairement sur l'inefficacité du redoublement :

- « le redoublement n'est pas avantageux, ni sur le plan des résultats scolaires, ni sur celui de l'adaptation personnelle […] ;
- le redoublement est intimement lié au décrochage scolaire […] ;
- deux ans passés dans la classe de maternelle, même avec un programme de transition, ne permettent pas d'améliorer le rendement scolaire à long terme, ni de résoudre le problème du manque de préparation à la première année […] ;
- vu par les élèves, le redoublement amène des conflits et il blesse […] ».

Malgré ces résultats de recherche, la documentation scientifique relève plusieurs motifs de recourir au redoublement : « la pression de l'opinion publique sur les politiques d'évaluation strictes ; le désir de préserver les hauts standards et celui d'homogénéiser les groupes d'élèves ; [l'utilisation d'une] solution facile qui ne nécessite pas de changement dans l'organisation scolaire établie ; [un respect des croyances que les enseignants et enseignantes] entretiennent à l'égard de cette pratique » (Pouliot et Potvin, 2000, p. 50).

Dans leur recherche, Pouliot et Potvin (2000, p. 51) constatent « qu'au début de l'année redoublée, les résultats scolaires sont généralement élevés. Ces résultats baissent doucement au cours de l'année […]. L'année suivante, les résultats baissent abruptement. Deux ans après avoir redoublé, l'élève redoublant a des résultats scolaires comparables à ceux d'un élève de force égale, mais qui, lui, aurait passé dans la classe supérieure. »

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2003a) rapporte des résultats de recherches qui montrent que certains élèves développent une peur du redoublement scolaire. Cette peur « se range au troisième rang sur la liste des plus grandes anxiétés, devancée seulement par la peur d'être aveugle et celle de perdre un parent » (Darling-Hammond, 1998 ; Owings et Magliaro, 1998, rapportés dans Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kaluhi et Fortin ; 2003, p. 174). Ce même ministère ajoute que, selon McCollum, Cortez, Maroney et Montes (1999, rapportés par l'équipe de Schmidt, 2003, p. 177), sur 66 études effectuées de 1990 à 1997 concernant les effets du redoublement, 65 […] ont trouvé que cette mesure s'est revélée inefficace et qu'elle a été traumatisante pour les élèves. »

Dans le projet relaté dans ce livre, il a été question du redoublement. Pour stimuler la discussion, nous avons demandé aux personnes participantes de répondre individuellement aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que le redoublement ?
- Pourquoi utilise-t-on le redoublement ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients du redoublement pour les élèves, pour les enseignantes et enseignants ?

Voici un résumé des réponses rendues par écrit avant la discussion.

- Qu'est-ce que le redoublement ?

  Les définitions soumises par les personnes participantes étaient plutôt associées à ce qu'était le redoublement avant l'implantation d'une organisation par cycle. Voici à quoi elles ressemblaient :

  Le redoublement consiste à recommencer une année scolaire et à se retrouver avec des élèves plus jeunes.

  Le redoublement consiste à faire reprendre une année scolaire, parce qu'on considère que l'élève n'a pas atteint le niveau d'apprentissage requis.

  Le redoublement consiste à ce que des élèves refassent une partie de leur parcours scolaire afin de développer un niveau de compétences requis pour le passage à un autre cycle.

Les éléments associés aux conditions du redoublement relèvent d'une perspective antérieure à l'implantation de cycles d'apprentissage. Ainsi, on soutient que :

Généralement, lors d'un redoublement, les conditions d'apprentissage demeurent à peu près les mêmes.

Dans le redoublement, les élèves ont l'occasion de mieux comprendre.

Le redoublement est lié au temps supplémentaire qu'un élève se donne afin de cheminer davantage pour le développement de certaines compétences.

- Pourquoi utilise-t-on le redoublement ?

  Les aspects relevés relativement à l'utilité du redoublement ne sont pas nécessairement associés à la notion de cycle d'apprentissage ; certains se rapportent davantage aux enfants :

  Pour permettre à un enfant de développer suffisamment de connaissances et de compétences pour poursuivre ses apprentissages avec d'autres élèves ayant peu ou pas développé les connaissances ou compétences.

  Parce qu'un élève n'a pas atteint le seuil de réussite pour passer au niveau suivant.

  Pour permettre à des enfants de poursuivre le développement de leurs apprentissages en leur permettant de passer au niveau suivant sans trop de difficultés.

  Pour consolider ce qui est trop fragile.

  Pour permettre à l'élève de ne pas être toujours en situation d'échec.

  D'autres réponses relèvent plutôt de l'organisation scolaire :

  Parce qu'on n'a pas de véritables mesures d'aide à offrir à certains élèves.

  Parce que la structure scolaire est trop rigide pour faciliter la réduction des écarts.

Une seule idée apportée à deux reprises laisse supposer que le redoublement n'aide pas nécessairement l'élève, mais c'est ce qu'on veut croire : *parce que l'on pense que cela va aider l'élève.*

- Quels sont les avantages et les inconvénients du redoublement pour les élèves, pour les enseignantes et enseignants ?

Les avantages pour les élèves peuvent se résumer à favoriser l'estime de soi, à compléter certains apprentissages et à réaliser des réussites. Les inconvénients sont plutôt liés au fait de *refaire la même chose*, à la diminution de l'estime de soi, à la perte du groupe d'appartenance (les camarades de classe, les amis…), à la démotivation et au décrochage.

Les avantages pour les enseignantes et enseignants sont plutôt liés à une plus grande facilité à enseigner et à avoir affaire à des groupes plus homogènes d'élèves. Deux remarques laissent penser que le redoublement n'est pas très bon pour les élèves, car il peut servir à *se donner bonne conscience* ou *à se donner l'illusion d'aider les élèves*. On note également des inconvénients relevés concernant les enseignantes et enseignants ; ils peuvent se résumer à un surplus de tâche. Par exemple, ce surplus signifie d'avoir à *ajuster le matériel et les activités* ; à *trouver des nouvelles choses à faire faire aux élèves « redoubleurs »* et à avoir de la difficulté *de motiver ces élèves*.

Schmidt, Tessier, Drapeau, Lachance, Kaluhi et Fortin (2003) relèvent des pratiques de redoublement et rapporte des solutions proposées par différents auteurs (Denton, 2001 ; Hauser, 1999). En nous inspirant de ces idées et dans la perspective socioconstructiviste et du travail en équipe-cycle que nous soutenons, voici ce que nous proposons :

1) Stimuler les élèves dans leurs apprentissages et non pas diminuer ses exigences.
2) Lorsque les élèves éprouvent des difficultés, se poser des questions sur son enseignement plutôt que de seulement remettre en cause les capacités des élèves.
3) Discuter de ses croyances à l'égard du redoublement en essayant de ne plus considérer ce moyen comme une solution efficace aux difficultés d'apprentissage.
4) Développer une pédagogie de la compréhension non pas axée sur l'apprentissage de gestes mécanistes et de la mémorisation, mais associée au goût d'apprendre en étant cognitivement actif.

L'ensemble de ces propositions devrait se situer dans une perspective de travail en équipe-cycle pour assurer une meilleure connaissance des élèves d'un niveau à l'autre et favoriser une continuité dans un même cycle.

Glossaire

L'ensemble des définitions ou éléments de définitions donnés dans ce glossaire sont associés au monde de l'éducation et se réfèrent à une perspective socioconstructiviste. Ils concernent le travail en équipe-cycle en lien avec l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise.

Accompagnement

« L'accompagnement est un soutien que l'on apporte à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent progresser dans la construction de leurs connaissances » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 199). L'accompagnement permet un approfondissement de plusieurs aspects d'un programme de formation, des moyens pour l'actualiser ainsi que des assises théoriques visant à favoriser ses répercussions dans les classes en passant par les équipes-école. La recherche et la formation sont utilisées en complémentarité ; elles entretiennent un rapport dialogique qui contribue à faire progresser les personnes dans la démarche d'accompagnement. Les aspects abordés au cours de la démarche sont examinés dans une intention de réinvestissement auprès d'autres personnels scolaires et incitent ainsi les personnes à s'engager dans un processus de changement.

Accompagnement axé vers la pratique réflexive

« L'accompagnement axé vers la pratique réflexive est un soutien qui favorise la réflexion sur sa pratique professionnelle. Un tel accompagnement vise à fournir des outils facilitant la description de sa pratique, à soutenir les personnes accompagnatrices dans l'analyse de leur pratique, à prévoir des activités de modélisation et à encourager des activités de partage des expériences d'accompagnement et de coconstruction » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 199).

Accompagnement métacognitif

« L'accompagnement métacognitif est un soutien qui favorise un regard sur sa démarche mentale en situation d'apprentissage. En ce sens, un tel accompagnement vise à susciter des prises de conscience sur ses façons d'apprendre, à amener à rendre plus métacognitif ce que la personne accompagnée fait déjà, à percevoir les déclics métacognitifs et à en profiter pour favoriser l'apprentissage et les prises de conscience » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 200).

Accompagnement socioconstructiviste

« L'accompagnement socioconstructiviste est un soutien axé sur la construction des connaissances des personnes accompagnées en interaction avec les pairs. Un tel accompagnement vise à susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances, à susciter des conflits sociocognitifs et à profiter de ceux qui émergent des discussions, à coconstruire dans l'action, à mettre en évidence les conceptions […] et à profiter des prises de conscience de certaines constructions. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 200). Ces différents rôles viennent enrichir la démarche qui prend alors la forme d'un véritable partenariat. L'accompagnement socioconstructiviste suppose la mise en œuvre d'une certaine culture pédagogique qui se manifeste à travers quatre composantes : les attitudes, les connaissances, les activités-stratégies, les habiletés (Lafortune et Martin, 2004, p. 54), mais aussi par le développement et l'exercice de compétences associées au leadership d'accompagnement.

Accompagnement socioconstructiviste-réflexif

L'accompagnement socioconstructiviste-réflexif est un soutien axé sur le développement de la pratique réflexive qui se réalise en interaction avec celle des pairs. Cet accompagnement amène les personnes à réfléchir à leur pratique professionnelle par la reconnaissance et le respect de leur caractère individuel et collectif en prenant en considération, d'une part, leurs croyances, leurs valeurs, leurs conceptions, leurs attitudes, leurs besoins et leurs expériences et, d'autre part, les multiples dimensions de ce caractère : cognitive, métacognitive, affective et sociale. Une intention d'accompagnement réflexif est intégrée à la planification des interventions. Ainsi, les personnes accompagnées sont amenées à porter différents regards en analysant ce qui se passe (contenu), comment cela se passe (processus) et pourquoi cela se passe pour l'adapter à un contexte d'accompagnement ou les transposer dans une classe, avec des élèves.

Autoévaluation

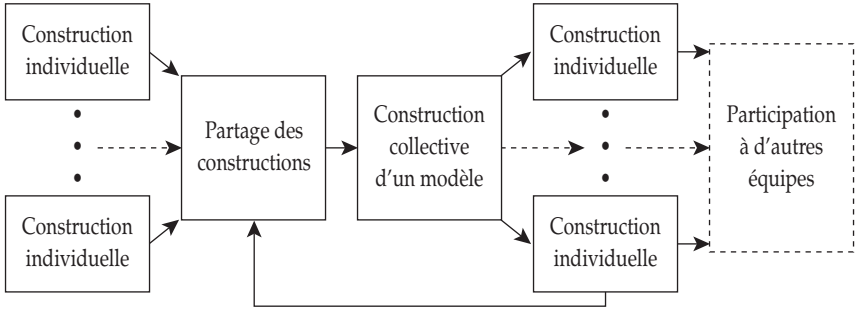
« L'autoévaluation est une appréciation ou […] réflexion critique sur la valeur d'idées, de travaux, de situations, de démarches, de cheminements, de processus, d'habiletés, de connaissances… en termes qualitatifs à partir de critères déterminés par la personne apprenante » (Paquette, 1988, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 201).

Béhaviorisme

« Le béhaviorisme est une conception de l'éducation calquée sur le modèle de conditionnement opérant proposé par Skinner. L'apprentissage y est défini sous forme de comportements observables et le comportement complexe est considéré comme la somme des comportements plus élémentaires qui le constituent » (inspiré de Legendre, 1993, p. 134, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 201).

Coconstruction

La coconstruction est un processus permettant à chaque personne, à partir de son propre modèle, qu'il soit conscient ou non, de participer au développement du modèle collectif qui sera reconstruit individuellement et utilisé ultérieurement différemment par chaque personne (adaptée de Lafortune et Deaudelin, 2001a). Par coconstruction, nous entendons la séquence suivante :



Coévaluation

« La coévaluation est une confrontation d'une autoévaluation et de l'évaluation réalisée par la personne accompagnatrice où les appréciations peuvent être basées ou non sur un référentiel externe » (Allal, 1993, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 201).

Coformation

La coformation est un processus de formation consistant à se former collectivement, à se donner les moyens d'y arriver, dans un groupe ou une équipe sur une expertise manquante dans l'équipe.

Compétence

Une compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. » (MEQ, 2001, p. 4) Cette définition renferme quelques caractéristiques importantes liées à la notion de compétence. L'expression « savoir-agir » permet de distinguer la compétence du savoir-faire, plus limité dans sa portée et plus associé à l'objet de son exercice. Parce qu'elle renvoie à un savoir-agir, la compétence est indissociable des contextes dans lesquels elle est appelée à se manifester et des situations dont elle permet la maîtrise. De même, puisqu'elle repose sur la mobilisation des ressources, les connaissances dont on vise la construction doivent nécessairement être liées à leur usage et n'acquièrent le statut de ressources que dans la mesure où l'élève peut les mobiliser dans des situations où leur utilisation est pertinente. De plus, comme la compétence repose sur une utilisation efficace d'un ensemble de ressources, elle nécessite une sélection et une organisation de ces ressources en

fonction des situations dans lesquelles elles sont mobilisées. Enfin, elle est complexe, c'est-à-dire qu'elle ne peut se réduire à une addition de composantes, et évolutive, en ce sens que son enrichissement peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire et même au delà de celui-ci. » (MEQ, 2001) Une compétence « est 1) *construite*, 2) *située*, 3) *réflexive* et 4) temporairement *viable*. Au-delà de cette quadruple caractérisation, la compétence remplit des *fonctions* spécifiques : 1) *mobiliser* et 2) *coordonner* une série de ressources variées (cognitives, affectives, sociales, contextuelles, etc.) ; 3) *traiter avec succès* les différentes tâches que sollicite une situation donnée et 4) *vérifier la pertinence sociale* des résultats des traitements effectués dans cette situation » (Jonnaert, 2002, p. 77).

Compétence en développement

Une compétence en développement signifie qu'il y a progression dans la maîtrise d'une compétence, que son degré de complexité est croissant selon l'aspect inédit de la situation, selon qu'elle crée des conflits sociocognitifs (déséquilibre sécurisant et rencontre d'obstacles qui sèment des doutes, soulèvent des questionnements et mènent à des essais). Ce développement se fait dans l'action et mène à l'autonomie.

Compétence utilisée

Une compétence utilisée est une ressource (connaissance, habileté…) déjà maîtrisée et utilisée dans la réalisation d'une tâche.

Conflit sociocognitif

« Un conflit sociocognitif est un état de déséquilibre cognitif provoqué chez l'individu par des interactions sociales qui le mettent en contact avec une conception ou une construction différente, voire difficilement compatible avec la sienne » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 201).

Constructivisme

« Le constructivisme est une théorie de la connaissance, de la communication et de l'apprentissage qui considère que la personne structure ses connaissances à partir de ses expériences et de ses connaissances antérieures » (Von Glasersfeld, 1994, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 201).

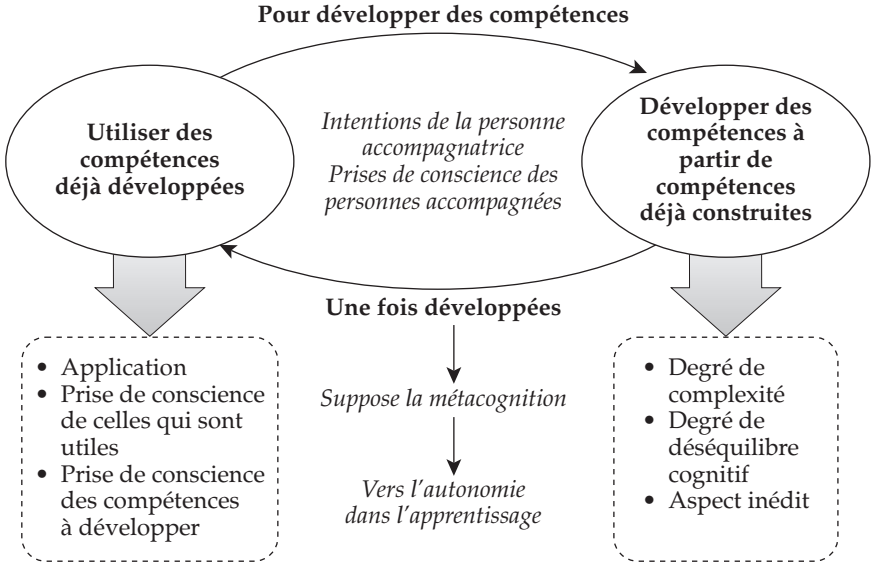
Culture pédagogique

« La culture pédagogique 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 ». Cette culture pédagogique est 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 » (Lafortune et Martin, 2004, p. 54).

Cycle d'apprentissage

Un cycle d'apprentissage est une structure pluriannuelle souple visant le développement continu de compétences chez les élèves d'âges et de cheminements différents. Le cycle se termine par un bilan des apprentissages et des compétences développées par chacun des élèves.

Cycle de développement de compétences



Entretien d'accompagnement

Un entretien d'accompagnement est une rencontre structurée, préparée à l'avance et visant à faire émerger ce qui est fait au plan des pratiques, des approches, des activités, des expérimentations (aspect descriptif), les croyances, conceptions et convictions (aspect cognitif et affectif), les réactions (aspect affectif), les opinions, réflexions, idées (aspect réflexif) de même que le regard réfléchissant à travers l'analyse et l'évaluation de processus (aspect métacognitif). Un tel entretien se réalise avec un petit groupe (un maximum de six personnes paraît optimal) de personnes œuvrant dans le milieu scolaire (équipe-cycle…) ; il permet de mieux connaître les personnes accompagnées, de les faire réfléchir en petit groupe sur une problématique spécifique à ce groupe, de cerner un problème ou un aspect à approfondir pour poursuivre le travail… On réalise des entretiens d'accompagnement afin de ne pas rester sur des impressions ou des aspects superficiels, d'apprendre à faire émerger les actions, les réflexions et les émotions, de favoriser des échanges intenses et de haut niveau au plan cognitif tout en évitant les récits anecdotiques ou afin d'accompagner de façon structurée et de faire progresser de diverses manières en tenant compte de l'évolution du groupe visé par l'entretien. Un entretien d'accompagnement est préparé à l'aide d'un protocole qui se compose d'intentions, de questions et de sous-questions qui conduisent à l'analyse, à l'interprétation et à la synthèse.

Équipe ou groupe

« Une équipe ou un groupe est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'interinfluencent directement » (Leclerc, 1999, utilise la dénomination de groupe).

Équipe-cycle

Une équipe-cycle est un regroupement de personnes œuvrant auprès d'élèves d'un même cycle d'apprentissage qui assument des responsabilités collectives quant aux discussions et aux interventions à réaliser pour favoriser le développement de compétences chez ces élèves. L'équipe-cycle est aussi responsable de l'évaluation des compétences des élèves.

Évaluation

« L'évaluation est un jugement qualitatif ou quantitatif porté sur la valeur d'un produit de l'apprentissage ou d'un processus d'apprentissage à partir de critères explicites afin de fournir des données utiles à la prise de décision pour atteindre un but ou un objectif (Legendre, 1993). L'évaluation est un acte qui s'inscrit dans un processus général de communication/négociation (Hadji, 1997). Elle renvoie à la négociation où la communication demeure l'élément essentiel de sa réussite (Bélair, 1999) » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 202).

Évaluation collective

L'évaluation collective est une activité où « l'ensemble du groupe évalue les connaissances, habiletés ou attitudes du groupe. Le groupe se donne des critères d'évaluation, se donne une grille d'observation ou d'auto-observation afin de discuter du résultat de l'évaluation qu'il se donne. Certains membres de ce groupe peuvent être nommés des personnes évaluatrices du groupe et soumettre leur conclusion au groupe qui peut en discuter « (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 202).

Individu actif sur le plan cognitif

« Un individu actif sur le plan cognitif est une personne qui, dans le cadre d'activités d'apprentissage conçues à cette fin, met en œuvre des processus intellectuels. Ces processus peuvent être de niveaux de complexité différents : de la description à l'explication et l'analyse ainsi que la modélisation » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 203).

Individu métacognitif

« Un individu métacognitif est une 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. L'individu métacognitif connaît ses façons d'apprendre et, en comparaison avec celles des autres, il peut reconnaître ses compétences au regard d'une tâche à réaliser et les stratégies pertinentes pour réaliser cette tâche. 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, contrôler et réguler son processus d'apprentissage » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 203).

Interdépendance pédagogique

L'interdépendance pédagogique est un rapport supposant que les membres d'une équipe-cycle dépendent les uns des autres au point de vue pédagogique dans le sens que l'action pédagogique de l'un a une influence sur l'action de l'autre, ce qui constitue une aide au perfectionnement et à la validation des pratiques.

Interdépendance émotionnelle

L'interdépendance émotionnelle est une situation où les remises en question de la pratique d'un enseignant ou d'une enseignante, de ses façons de faire et même de lui-même dans le travail en équipe-cycle exige une confiance mutuelle, une ouverture à des idées nouvelles, voire opposées aux siennes et peut se concrétiser en permettant à une autre personne d'observer son travail en classe et en partageant l'évaluation de ses élèves avec une ou plusieurs autres personnes.

Interévaluation (ou évaluation mutuelle)

« L'interévaluation est une évaluation en situation d'apprentissage que font deux ou plusieurs personnes de leurs productions ou leurs procédures respectives ou communes, en se servant éventuellement d'un référentiel externe » (Allal, 1993, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 203).

Interformation

L'interformation est un processus de formation à travers lequel les membres du groupe ou de l'équipe sont formés par un de ses membres ou un sous-groupe de ses membres.

Intervalidation

L'intervalidation est une activité permettant aux membres d'une équipe-cycle d'agir comme miroir et lieu de critique des pratiques. Les idées, attitudes et actions de chacun et de chacune sont validées par les réactions, questions et commentaires des autres membres de l'équipe.

Journal de bord

« Le journal de bord est un outil d'apprentissage. Par le biais d'une écriture personnelle et informelle, le journal de bord accompagne l'élève au cours de son cheminement scolaire et lui permet de réfléchir sur son expérience, de donner un sens à son vécu, de gérer ses apprentissages et de s'approprier le contenu théorique » (Ménard, 1996, p. 3, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 204).

Journal de réflexion

« Le journal de réflexion est un document rédigé par la personne apprenante à partir de consignes fournies par la personne accompagnatrice et discutées par l'ensemble du groupe. Un tel journal peut contenir une réflexion sur son apprentissage au point de vue cognitif, métacognitif ou affectif. Cela peut prendre la forme d'une autoévaluation, d'une prédiction, d'un plaisir, d'une frustration… Selon la discussion et l'objectif poursuivi, la personne accompagnatrice peut y avoir accès ou non » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 204).

Métacognition

« La métacognition est le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, contrôler et réguler son processus d'apprentissage. Elle comprend trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 204).

Modélisation

La modélisation est un processus de représentation d'une situation réelle ou possible servant à mieux comprendre sa nature et son évolution. Ce processus peut servir à faire l'analyse d'un système existant ou à en concevoir un autre (Legendre, 1993).

Portfolio (appelé aussi dossier progressif)

« Un portfolio est un porte-document ou […] classeur contenant des traces des apprentissages, notamment les brouillons et les premières

productions, des réflexions sur les stratégies utilisées et sur l'évolution constatée, des productions finales, le tout au regard de compétences mises en évidence préalablement. Cet outil d'apprentissage et d'évaluation en action facilite la communication et encourage l'autonomie du fait que ce sont d'abord les personnes apprenantes qui sont responsables de l'insertion de traces d'apprentissage dans leur dossier personnel » (Bélair, 1999, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 204).

Portfolio collectif

Un portfolio collectif est un document réalisé en équipe-cycle dans lequel sont gardées les productions de l'équipe, des descriptions de projets proposés aux élèves ainsi que les grilles d'évaluation, les difficultés éprouvées dans leur réalisation et les suggestions d'amélioration, la liste du matériel utilisé pendant l'année avec une évaluation du matériel, etc.

Portfolio de présentation

Un portfolio de présentation est un document où sont regroupés « […] les meilleurs travaux choisis par la personne apprenante, celle qui accompagne ou d'autres personnes. Il peut contenir des documents liés à l'apprentissage mais également des pièces tirées davantage de la vie personnelle » (Shackelford, 1996, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 205).

Portfolio d'apprentissage (aussi appelé portfolio de travail)

Un portfolio d'apprentissage est un document « utilisé pour définir les besoins de la personne en situation d'apprentissage et amener celle-ci à être plus réflexive et autonome. Ce type de portfolio peut aider les personnes accompagnatrices, qui peuvent être les parents, à constater les progrès ou les difficultés de leur enfant » (Danielson et Abrutyn, 1997, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 205). « Le portfolio d'apprentissage comporte des travaux en cours, mais ne se limite pas à une simple collection. Le choix de ces travaux comporte une intention » (Danielson et Abrutyn, 1997, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 205).

Portfolio d'évaluation

Un portfolio d'évaluation est un document permettant « […] d'évaluer les compétences de la personne apprenante. Il lui fournit l'occasion de présenter ses réflexions et des autoévaluations. (L'évaluation peut également se faire avec des pairs.) » (Shackelford, 1996, cité dans Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 205).

Praticien réflexif

« Le praticien réflexif est une 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 (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 205).

Pratique

La pratique est l'ensemble des « […] gestes professionnels que pose la personne accompagnatrice en situation de formation ou en dehors des moments de formation en fonction de ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 206).

Pratique réflexive

« La pratique réflexive est un ensemble de gestes professionnels regroupant, d'une part, ceux liés à l'intervention auprès de personnes en situation d'apprentissage (planification, réalisation et évaluation de cette intervention) et, d'autre part, la réflexion sur ces gestes professionnels dans le but de développer ses propres modèles d'intervention et ainsi améliorer l'efficacité de son action » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 206).

Rétroaction réflexive-interactive

La rétroaction réflexive-interactive est un commentaire, une communication d'informations, un bilan, un questionnement se référant à des réflexions, confrontations ou prises de conscience qui suscitent un recadrage, une remise en question ou une régulation dans un but de

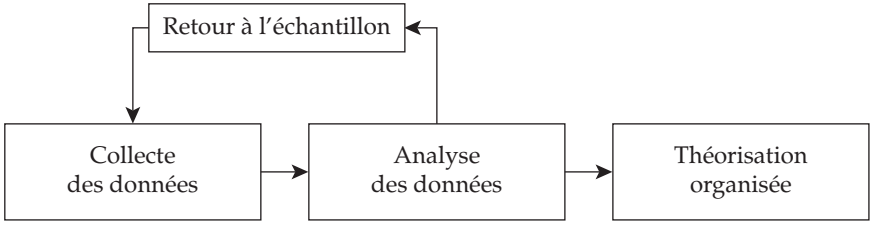
changement, d'avancement, d'évolution ou d'explication. Elle peut comporter un degré plus ou moins grand de réflexivité et être plus ou moins réflexive-interactive. Lorsqu'elle n'est pas réflexive-interactive ou très peu réflexive-interactive, elle fournit des informations à propos d'actions, de productions, d'attitudes ou de comportements en apportant des commentaires ou une évaluation de la situation et en donnant des solutions. Si elle est plutôt réflexive-interactive, elle amène la personne qui reçoit la rétroaction à réfléchir sur ses actions, ses productions, ses attitudes ou ses comportements et à penser à une solution et à en discuter.

Socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage « […] issue d'une conception constructiviste où l'apprentissage est vu comme un processus social et interpersonnel (Vygotsky, 1978). Ces interactions contribuent à ébranler les conceptions, à susciter des conflits sociocognitifs et à amener à justifier les interprétations » (Lafortune et Deaudelin, 2001a, p. 206).

Théorisation émergente

La théorisation émergente est une démarche permettant de faire des découvertes théoriques principalement à partir de l'action du milieu étudié qui agit dans sa propre étude. Le milieu contribue à mieux se comprendre et à mieux être compris. Il peut proposer une problématique, réorienter la recherche et l'intervention dans une voie plus féconde ainsi que critiquer et valider les résultats de la recherche. La théorisation émergente est le fruit de l'interaction, des coconstructions des personnes du milieu et de l'équipe de recherche. Elle représente un moyen de coconstruire une théorie portant sur un nouveau concept comme le travail en équipe-cycle, car elle utilise comme énoncés



les éléments construits en groupe et retournés au groupe pour confrontation et amélioration tout en s'inspirant de théories existantes. La collecte de données, l'analyse et le retour au milieu font partie de la démarche de recherche et d'intervention.

Travail en équipe-cycle

Le travail en équipe-cycle est une activité permettant de coordonner ses efforts pour favoriser le développement de compétences chez des élèves d'un même cycle et d'exercer collectivement un contrôle et une régulation des décisions à prendre ainsi que des actions à poser.

Bibliographie

ALLAL, L. (1999). « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation », dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 35-56.

BASQUE, J., J. ROCHELEAU et L. WINNER (1998). *Une approche pédagogique pour l'école informatisée* (page Web). URL http ://www.grics.qc.ca/cles en main [10 septembre 1998]

BÉLAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratique*s, Paris, ESF.

BEDNARZ, N. (1991). « Interactions sociales et construction d'un système d'écriture des nombres en classe primaire », dans C. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya (dir.), *Après Vygotsky et Piaget : perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 50-67.

BOUFFARD-BOUCHARD, T., S. PARENT et S. LARIVÉE (1991). « Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students », *International Journal of Behavioral Development*, *14*(2), p. 153-164.

BROWN, A. (1987). « Métacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding Mechanisms*, New York, Wiley, p. 515-529.

BURTON, J.K., D.M. MOORE et S.G. MAGLIARO (1996). « Behaviorism and instructional technology », dans D.H. Jonassen (dir.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, New York, Macmillan Library Reference USA, p. 46-73.

CHOUINARD, R. (1998). « Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 101-129.

COBB, P., M. PERLWITZ et D. UNDERWOOD (1994). « Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté scolaire », *Revue des sciences de l'éducation, XX* (1), p. 41-61.

DANIELSON, C. et L. ABRUTYN (1997). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. (page Web). URL http://www.ascd.org/readingroom/books/danielson97/book.htm. [21 novembre 2000]

DARLING-HAMMOND, L. (1998). « Alternatives to grade retention », *The School Administrator, 55*(7), p. 18-21.

DENTON, D. (2001). *Finding Alternatives to Failure : Can States and Social Promotion Reduce Retention Rates ?* Sur Internet : http://www.sreb.org/programs/srr/pubs/alternatives/AlternativesToFailure.pdf.

DILLENBOURG, P., C. POIRIER, L. CARLES (2003). « Communautés virtuelles d'apprentissage : *e-jargon* ou nouveau paradigme », dans A. Taurisson et A. Senteni (dir.), *Pédagogies.net*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 11-47.

DOUDIN, M. et P.A. MARTIN (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, CVRP.

DOUDIN, M., P.A. MARTIN et O. ALBANESE (1999). *Métacognition et éducation*, New York, Peter Lang.

DUFFY, T.M. et T.M. CUNNINGHAM (1996). « Constructivism : Implications for the design and delivery of instruction », dans D.H. Jonassen (dir.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, New York, Macmillan Library Reference USA, p. 170-198.

FARR, R. et B. TONE (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, adaptation française de Pierrette Jalbert, Montréal, Éditions Chenelière/McGraw-Hill.

FLAVELL, J.H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist, 34*, p. 906-911.

FLAVELL, J.H. (1987). « Speculations about the nature and development of metacognition », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, p. 21-30.

FOUREZ, G., V. ENGLEBERT-LECOMTE et P. MATHY (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

GLASER, G.B. et A.L. STRAUSS (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.

GOUPIL, G. (1998). *Portfolio et dossiers d'apprentissage*, Montréal, Éditions Chenelière/McGraw-Hill, 78 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Loi sur l'instruction publique*, Québec, Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.

HADJI, C. (1997). *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages,* Paris, ESF.

HARRI-AUGSTEIN, S. et L. THOMAS (1990). *Learning Conversations : The Self-organised Way to Personal and Organisational Growth,* Londres, Routledge.

HAUSER, R. (1999). *Should We End Social Promotion ? Truth and Consequences,* Madison, Wisc., Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin Madison.

HOLLAND MORY, E. (1996). « Feedback Research », dans D.H. Jonassen (dir.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology,* New York, Prentice Hall International, p. 919-956.

HOLMES, C.T. et K.M. MATTHEWS (1984). « The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils : A meta-analysis », *Review of Educational Research, 54*(2), p. 225-236.

JACKSON, G.B. (1975). « Research evidence on the effects of grade retention », *Review of Educational Research, 45*(4), p. 613-635.

JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck Université.

LAFORTUNE, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 313-331.

LAFORTUNE, L. (2002). « Une pratique réflexive pour accompagner l'évaluation », *Québec français 127,* automne, p. 71-73.

LAFORTUNE, L. (2003). « Le suivi parental en mathématiques : intervenir sur les croyances », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.

LAFORTUNE, L. (2004). « Des entretiens d'accompagnement », dans L. Lafortune (dir.), *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens, journaux de réflexion*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 195-208.

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

LAFORTUNE, L. et C. DEAUDELIN (2001b). « La métacognition dans une perspective transversale », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang, p. 47-68.

LAFORTUNE, L. et D. MARTIN (2004). « L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique », dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1994a). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Les Éditions Logiques.

LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1994b). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques.

LAFORTUNE, L. et L. ST-PIERRE (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.

LAFORTUNE, L., P. MONGEAU et R. PALLASCIO (2000). « Une mesure des croyances et préjugés à l'égard des mathématiques », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 209-232.

LAPERRIÈRE, A. (1997). « La théorisation ancrée (*grounded theory*) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées », dans J. Poupart *et al.* p. 309-340.

LAROCHELLE, M. et N. BEDNARZ (1994). « À propos du constructivisme et de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation, XX* (1), p. 5-19.

LECLERC, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

MCCOLLUM, P., A. CORTEZ, O. MARONEY et F. MONTES (1999). *Failing Our Children : Finding Alternatives to In-grade Retention (Policy Brief)*. San Antonio, TX : Intercultural Development Research Association. Site Web : http ://www.idra.org/Research/ingrade.pdf.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002a). *Portfolio sur support numérique*, Document d'information, mai 2001-2002, MEQ, Direction des ressources didactiques, 55 pages.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002b). *Échelles des niveaux de compétence au préscolaire et au primaire*, Québec, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003a). *Ouvrir toutes les portes de la réussite. Redoublement : mythes, croyances et solutions de remplacement*, Document de travail, Québec, MEQ, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires (Jocelyne Picard).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003b). *Cadre de référence pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage*, Document de travail, Québec, MEQ, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Échelles des niveaux de compétence au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, MEQ.

NOËL, B., M. ROMAINVILLE et J.L. WOLFS (1995). « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue française de pédagogie*, *112*, p. 47-56.

OWINGS, W. et S. MAGLIARO (1998). « Grade retention : A history of failure », *Educational Leadership, 56*(1), p. 86-88.

PAQUETTE, H. (1988). « Réapprendre à s'évaluer », dans *Auto-évaluation, concept et pratiques*, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, p. 59-86.

PAYETTE, A. et C. CHAMPAGNE (2000). *Le groupe de codéveloppement personnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

PERRENOUD, Ph. (1999). « De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage », *Revue des sciences de l'éducation, XXV*(3), p. 533-570.

PERRENOUD, Ph. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

PIRES, A.P. (1997). « De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales », dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques,* Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, p. 3-54.

POULIOT, L. et P. POTVIN (2000). « La puce à l'oreille au sujet du redoublement », *Vie pédagogique*, n° 116, septembre-octobre, p. 49-53.

ROMAINVILLE, M. (1998). « La métamémoire », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 223-244.

SAVERY, J.R. et T.M. DUFFY (1995), « Problem based learning : An instructional model and its constructivist framework », *Educational Technology*, 35(5), p. 31-38.

SCHMIDT, S., O. TESSIER, G. DRAPEAU, J. LACHANCE, J.-C. KALUBI et L. FORTIN (2003). *Rapport de recherche présenté au fonds de recherche sur la société et la culture et au ministère de l'Éducation : Recension des écrits sur le concept d'« élève à risque » et sur les interventions éducatives efficaces,* vol. 1, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 331 pages.

SECADA et ADAJIAN (1997), « Mathematics teachers' change in the contact of their professional communities » dans E. Fennema et B. Scott Nelson (dir.), *Mathematics Teachers in Transition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum associates p. 193-219.

SHACKELFORD, R.L. (1996). « Students portfolios. A process/product learning and assessment strategy, *The Technology Teacher*, p. 31-36.

SHEPPARD, L.A. et M.L. SMITH (dir.) (1989). *Flunking Grades : Research and Policies on Retention,* Londres, The Falmer Press.

SKINNER, B.F. (1968). *The Technology of Teaching,* New York, Appleton-Century-Crofts.

ST-ARNAUD, Y. (1989). *Les petits groupes, Participation et communication,* 2e édition, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

STEIN, M., J. NORMAND et J. CLAY-CHAMBERS (1997). *Assessing the Impact of the Urban Systemic Professional Development Program on Classroom Practice*, Oak Brook, Ill., The Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (ERIC Document Reproduction Service No. ED 406 146).

VALENTIN, C. (1997). *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir*, Paris, ESF Éditeur.

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

VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

Vité, L. (2000). *Alliances de travail et enseignement spécialisé. Éclairage sur le travail en réseau*, Lucerne, Édition SZH/SPC.

Von Glasersfeld, E. (1994). « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ?, *Revue des sciences de l'éducation, XX* (1), p. 21-27.

Von Glasersfeld, E. (2004). « Questions et réponses au sujet du constructivisme radical », dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 291-317.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes,* Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Willis, J. (1995). « A recursive, reflective instructional design model based on constructivist-interpretivist theory », *Educational Technology, 35*(6), p. 5-23.

Wlodkowski, R.J. et M.B. Ginsberg (1995). *Diversity and Motivation : Culturally Responsive Teaching,* San Francisco, Jossey-Bass.

Bibliographies spéciales

1. Évaluation

Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, Paris, ESF.

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor Éducation.

Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*, Paris, ESF.

Danielson, C. et L. Abrutyn (1997). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom* (page Web). URL http://www.ascd.org/readingroom/books/danielson97/book.htm. [21 novembre 2000]

Depover, C. et B. Noël (dir.) (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck Université.

Figari, G. et M. Achouche (2001). *L'activité évaluation réinterrogée : Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles, De Boeck Université.

Jalbert, P. (1997). « Le « portfolio scolaire » : une autre façon d'évaluer les apprentissages », *Vie pédagogique,* avril-mai (*103),* p. 31-33.

Jorro, A. (2000). L'enseignement *et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles, De Boeck et Laurier Université, p. 153-161.

Legendre, M.-F. (2001). « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, sept.-oct. *(120)*, p. 15-27.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002a). *Échelles des niveaux de compétence au préscolaire et au primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002b). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : cadre de référence*, Québec, Direction régionale de la formation des jeunes, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Échelles des niveaux de compétence au secondaire,* Québec, Gouvernement du Québec.

PARIS, S. G. et L. AYRES (2000). *Réfléchir et devenir : apprendre en autonomie. Des outils pour l'enseignant et l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck et Laurier Université, p. 69-73.

SCALLON, G. (2002). *L'évaluation formative*, Montréal, Édition du Renouveau pédagogique, p. 21-27 et p. 88.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal, ERPI.

SHACKELFORD, R.L. (1996). « Students portfolios. A process/product learning and assessment strategy, *The Technology Teacher*, p. 31-36.

WEISS, J. (1994-1995). « Évaluer autrement », *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), p. 63-73.

2. École-parents

CLARK KENSCHAFT, P. (1997). *Math Power : How to Help your Child Love Math, even if You Don't*, Reading, Mass., Addison-Wesley.

DESLANDES, R. et L. LAFORTUNE (2000). « Le triangle élève-école dans le cadre du renouvellement des programmes d'études à l'école », dans R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation, Continuité ou changement ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 55-68.

DESLANDES, R. et L. LAFORTUNE (2001). « La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents », *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(3), p. 649-669.

DEVELAY, M. (1998). *Parents, Comment aider votre enfant ?* Paris, ESF.

LAFORTUNE, L. (2003). « Le suivi parental en mathématiques : intervenir sur les croyances », dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 121-145.

LAFORTUNE, L. et B. MASSÉ, avec la collaboration de S. LAFORTUNE (2002). *Chères mathématiques : des stratégies pour favoriser l'expression des émotions en mathématiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

LAFORTUNE, L. et S. LAFORTUNE (2002). *Chères mathématiques : des stratégies pour favoriser l'expression des émotions en mathématiques*, 8 capsules vidéo, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

LAVOUÉ, J. (2000). *Éduquer avec les parents. L'action éducative en milieu ouvert : Une pédagogie pour la parentalité ?*, Paris, L'Harmattan.

MEIRIEU, P. (2000). *Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : Pour en finir avec ce casse-tête*, Paris, Syros.

Notices biographiques

Stéphane CYR, Ph. D., est professeur de didactique des mathématiques au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal. Il a enseigné pendant près de sept ans les mathématiques à l'école secondaire. Depuis qu'il est professeur à l'université, il s'intéresse au développement du raisonnement déductif chez les enfants ainsi qu'à l'évaluation des compétences mathématiques au primaire. Il est également membre du Centre interuniversitaire Paul-Gérin-Lajoie de développement international en éducation (CIPGL) à titre de consultant pour la formation des professeurs de didactique des mathématiques en Guinée.

cyr-stephane@uqam.ca

Louise LAFORTUNE, Ph. D., est professeure (didactique des mathématiques) au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la

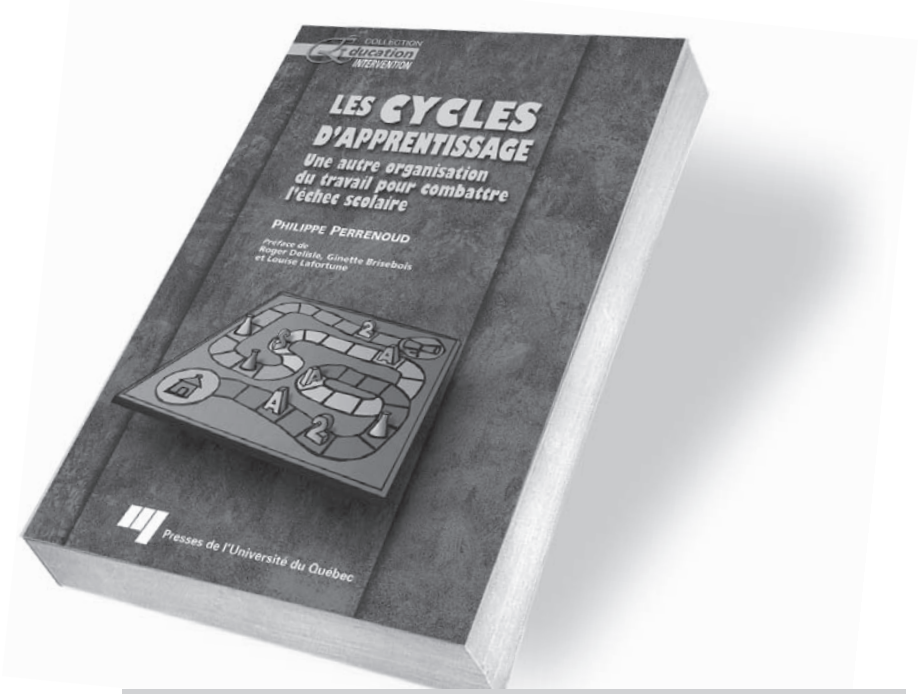
recherche en éducation) de l'UQTR et au CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation). Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage des mathématiques, sur la problématique *Femmes et mathématiques*, la pédagogie interculturelle et l'équité, et sur la philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques. Elle est auteure ou coauteure d'ouvrages comme : *Pour guider la métacognition* (PUQ, 2000), *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation* (PUQ, 2001), *Chères mathématiques* (PUQ, 2002). Elle est actuellement engagée dans des projets portant sur le travail d'équipe-cycle et sur l'accompagnement de l'actualisation de la réforme en éducation pour l'ensemble du Québec.

louise_lafortune@uqtr.ca

Bernard MASSÉ a enseigné au Département de mathématiques du cégep régional de Lanaudière, campus de Joliette, pendant 34 ans. Il a collaboré au projet *Les maths, les sciences, les technologies, Pourquoi pas ?* subventionné par le Ministère de la Recherche, de la Science et de la Technologie (Québec). Il est coauteur de *Chères mathématiques* (PUQ, 2002). Il est également collaborateur au CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation).

masb@videotron.ca

Un livre qui pourrait **vous intéresser**



LES CYCLES D'APPRENTISSAGE
Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire
Philippe Perrenoud
Dans la collection Éducation-Intervention
2002, 218 pages, ISBN 2-7605-1208-8
20$

Pourquoi remanier et, dans certains cas, bouleverser l'organisation du travail scolaire ? Pour mieux lutter contre l'échec scolaire et les inégalités ? Pour rendre l'école plus efficace ? Pour donner à la pédagogie différenciée les espaces-temps qu'elle mérite ? L'auteur se propose d'expliciter les fondements pédagogiques de cette innovation structurelle et de fournir des pistes qui rendent certaines pratiques possibles, de leur conception à leur mise en œuvre.

www.puq.ca

418 • 657-4399

Prix sujet à changement sans préavis

Dans la collection ÉDUCATION-INTERVENTION

Le questionnement en équipe-cycle
Questionnaires, entretiens, journaux de réflexion
Sous la direction de Louise Lafortune
2004, ISBN 2-7605-1320-3, 368 pages

La prévention du suicide à l'école
Sous la direction de Ghyslain Parent et Denis Rhéaume
2004, ISBN 2-7605-1292-4, 228 pages

Les émotions à l'école
Sous la direction de Louise Lafortune, Pierre-André Doudin, Dawson R. Hancock et Francisco Pons
2004, ISBN 2-7605-1290-8, 192 pages

L'accompagnement en éducation
Un soutien au renouvellement des pratiques
Sous la direction de Monique L'Hostie et Louis-Philippe Boucher
2004, ISBN 2-7605-1278-9, 208 pages

Constructivisme
Choix contemporains
Sous la direction de Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra
2004, ISBN 2-7605-1280-0, 338 pages

La pédagogie de l'inclusion scolaire
Sous la direction de Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger
2004, ISBN 2-7605-1272-X, 430 pages

Femmes et maths, sciences et technos
Sous la direction de Louise Lafortune et Claudie Solar
2003, ISBN 2-7605-1252-5, 288 pages

Chères mathématiques
Susciter l'expression des émotions en mathématiques
Louise Lafortune et Bernard Massé avec la collaboration de Serge Lafortune
2002, ISBN 2-7605-1209-6, 156 pages

Les cycles d'apprentissage
Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire
Philippe Perrenoud
2002, ISBN 2-7605-1208-8, 218 pages

Les enjeux de la supervision pédagogique des stages
Sous la direction de Marc Boutet et Nadia Rousseau
2002, ISBN 2-7605-1170-7, 260 pages

Accompagnement socioconstructiviste
Pour s'approprier une réforme en éducation
Louise Lafortune et Colette Deaudelin
2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

L'école alternative et la réforme en éducation
Continuité ou changement ?
Sous la direction de Richard Pallascio et Nicole Beaudry
2000, ISBN 2-7605-1115-4, 208 pages

Pour guider la métacognition
Louise Lafortune, Suzanne Jacob et Danièle Hébert
2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages