

Les outils de la recherche participative

Rédacteurs invités :

Michelle BOURASSA, Louise BÉLAIR et Jacques CHEVALIER

- 1** **Liminaire**
Les outils de la recherche participative
Michelle BOURASSA, Louise BÉLAIR et Jacques CHEVALIER
- 12** **Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement**
Mireille CIFALI, Université de Genève, Genève, Suisse
- 24** **Un cadre d'intervention à l'épreuve du réel : développer l'activité d'un groupe de formateurs d'enseignants**
Frédéric YVON, Université de Montréal, Québec, Canada
Rose JOIN-LAMBERT, Rectorat de Paris, Paris, France
- 45** **Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés?**
Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Université Paris X Nanterre, France
Philippe CHAUSSECOURTE et Éric RODITI, Université Paris Descartes, France
- 62** **La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales**
Gilles TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
Hélène BONNELLI, Cégep Limoilou, Québec, Canada
- 78** **L'analyse de construits, une co-construction de groupe**
Michelle BOURASSA, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Ruth PHILION, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Jacques CHEVALIER, Université Carleton, Ontario, Canada
- 117** **Les élèves n'écoutent pas pendant une période de lecture : Pourquoi? Et selon qui?**
Nathalie CLÉMENT, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 133** **L'analyse de construits au service de la persévérance**
Christine LEBEL, Louise M. BÉLAIR et Mathieu DESCÔTEAUX, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 153** **Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse**
Martine LECLERC, André MOREAU et Mélanie LECLERC-MORIN, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 172** **L'utilisation de l'analyse de construits dans un groupe de recherche pour définir le concept d'accompagnement métacognitif**
Martine PETERS et Jacques CHEVRIER, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Gilles FORTIN, Université Saint-Paul, Ontario, Canada
Sylvia KENNEDY, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 192** **L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors**
Ruth PHILION, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 217** **La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation**
Daphne DUCHARME, Raymond LEBLANC et Michelle BOURASSA, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Jacques CHEVALIER, Université Carleton, Ontario, Canada
- 233** **Réflexion sur l'épistémologie de la recherche en éducation à partir d'une étude dans le domaine des TIC avec une méthode collaborative**
Ann-Louise DAVIDSON, Université Carleton, Ontario, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

VOLUME XXXV:2 – AUTOMNE 2007

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

Les outils de la recherche participative

Michelle BOURASSA, Louise BÉLAIR et Jacques CHEVALIER

En synergie avec son environnement plus large, le monde de l'éducation et de la formation se trouve aux prises avec des enjeux d'autant plus complexes qu'ils sont, pour la plupart, imprévisibles. En résulte son besoin pressant de renforcer sa capacité à apprendre et à s'adapter. Une partie de la solution repose sans doute sur son habileté à développer de véritables partenariats au sein desquels acteurs et chercheurs s'attachent à repenser l'éducation.

Le présent numéro thématique examine quels mécanismes et quels outils participatifs sont susceptibles à la fois d'instaurer de véritables partenariats et de générer une compréhension élargie des enjeux qui posent défi (Morin, 1991). La demande que nous avons faite aux auteurs consiste à décrire la conduite d'un certain type de recherche qui met chercheurs et partenaires du milieu de l'éducation ou de la formation en dialogue et ce faisant, à s'interroger sur les enjeux éthiques, épistémologiques et méthodologiques que leurs travaux soulèvent.

Parce que le partenariat réflexif se trouve au cœur de la demande, toutes les recherches présentées donnent à voir comment l'intelligence collective et l'engagement actif de petits groupes d'acteurs se mobilisent, dans l'échange et le dialogue, pour transformer la réalité (Freire, 1991), voire générer des solutions innovantes. Dans les textes qui suivent, les acteurs de terrain s'expriment non comme de dociles exécutants des prescriptions venues d'ailleurs, mais comme des praticiens réflexifs (Schön, 1983). En ce sens, les articles du présent numéro relèvent de la **recherche participative**. Expression consacrée lors du symposium international tenu en Colombie en 1977 (Anadòn et Savoie-Zajc, 2007, p.21), la recherche participative part de la conviction que le savoir n'est jamais un objet séparé de la personne, qu'il s'inscrit au contraire à même sa relation avec la personne et son expérience immédiate

des circonstances dans lesquelles cette relation se produit. En recherche participative, le savoir est rarement l'œuvre d'un seul sujet surtout lorsque cette réflexion concerne le lien éducatif et les processus selon lesquels ce lien se forme.

La recherche participative fait œuvre de réflexion en mouvance puisqu'elle se transforme chaque fois que de nouvelles considérations en révèlent les limites, en reprenant, retravaillant, reformulant constamment la vision de la réalité (Dubost et Lévy, 2003, p. 412). En ce sens, la recherche participative constitue une action de la pensée sur soi, sur le groupe et sur l'environnement puisque c'est *dans* et *par* l'échange que chacun apprend à accueillir les limites inhérentes à ses propres structures de signification (Bateson, 1973). Reason et Bradbury (2001) affirment d'ailleurs que la recherche participative peut se faire au *je*, au *nous* et au *ils*, mais que la forme la plus productive est celle qui utilise les trois niveaux. La réflexion sur soi, avec d'autres, est seule capable d'installer le *joint action* (Lewin, 1973), cet espace de collaboration émancipatoire qui permet à une action de pensée de se rendre complètement disponible, afin de se produire avec toutes ses ressources et ses meilleures dispositions devant une situation problème complexe (Masciotra, 2004, p. 262).

En effet, pour qu'un humain ose réfléchir en *je*, une posture qu'Habermas appelle la *subjectivité critique* (expression rapportée par Van Manen, 1991 et Heron et Reason, 1997), il lui faut le concours de la réflexion des autres, ce que Heron et Reason (1997) nomment l'*intersubjectivité critique*. Dubost et Lévy (2003, p. 398, d'après Dubost, 1984) définissent cette dernière comme *une action délibérée, visant un changement dans le monde réel, engagée sur une échelle restreinte, englobée par un projet plus général et se soumettant à certaines disciplines*. L'intersubjectivité critique constitue donc le croisement de savoirs issus de divers acteurs provenant de divers champs d'action qui produit, par son caractère synergique, des effets de sens (Couture, Bernarz, Barry, 2007, p. 214).

En s'engageant dans une réflexion à plusieurs voix, la recherche participative libère un espace pour penser ensemble. Comme le soulignent Dubost et Lévy (*Ibid*, p. 412), parce qu'elle convoque les humains à se faire à la fois objets et acteurs de la situation en examen, la recherche participative permet qu'un travail se fasse sur eux-mêmes en même temps que sur la situation en analyse. Lorsque ce travail d'intersubjectivité critique prend place, il donne naissance à ce que Sebillotte (2007, p. 66 et 83) appelle une *théorie commune temporaire* qui est également habitée par la culture qui la façonne. La recherche participative est en ce sens à la fois *acte de connaissance* et *action sociale*. Elle ne concerne jamais que les seuls chercheurs, mais se pense en tant que réflexion relative à l'organisation du travail et aux rapports de pouvoir que cette organisation suppose. Parce qu'elle concerne non pas un objet séparé du sujet qui le conçoit, mais sa relation avec lui, et que cet acte doit être pensé en termes relationnels, cette forme de recherche engage un certain mode de rapport à l'autre qui exclut la volonté de le réduire à soi (Castoriadis, 1975). Le travail dans l'intersubjectivité critique se tient donc à distance de tout rapport hiérarchique en raison du pouvoir, même limité, que ceux qui la conduisent acquièrent sur les acteurs avec lesquels ils coopèrent, ne serait-ce qu'en formulant les questions.

En ce sens, toute recherche participative ne peut séparer la question éthique de la question épistémologique. En fait, c'est dans la mesure où l'autre représente un obstacle, une limite à la pensée, que l'intersubjectivité critique et l'activité théorique qui en résulte peuvent produire des effets de sens. La position éthique d'ouverture à l'altérité sert d'obstacle nécessaire à un savoir négocié et présuppose un effort constant des acteurs de différents champs et occupant différentes fonctions, à s'engager ensemble, en synergie (de *syn* = avec et *erg* = travail), dans une réflexion critique émergeant de la mise en liaison entre leurs savoirs respectifs. Le premier article présenté dans le présent numéro, celui de Cifali, « Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement » traite précisément de la question éthique des pratiques professionnelles et propose à cet égard plusieurs repères, incluant la présence à l'autre, l'attention aux situations, en passant par la « bonne veillance » de l'accompagnateur qui mobilise une intelligence partagée pour produire une compréhension originale des situations. Le texte de Cifali sert d'éclairage pour guider la lecture des articles qui le suivent.

Ces articles, faut-il le rappeler, répondent à notre demande de décrire l'approche participative privilégiée et de nommer les défis inédits auxquels cette approche les a confrontés. Leurs auteurs sont également invités à s'interroger sur l'acte de médiation que le chercheur doit réaliser pour accompagner le travail de liaison entre savoirs pluriels. Certains articles se situent à la frontière de la recherche participative. D'autres adoptent résolument une de ses formules, fut-elle la recherche-action, la recherche collaborative, ou la recherche-action collaborative. Chacun à sa manière réfléchit sur l'épistémologie de la recherche en éducation en prenant appui sur un cas particulier au sein duquel émerge une co-construction de la connaissance.

Les divers modes de recherche participative

L'article de Tremblay et Bonelli, « La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales », se réclame de la recherche-action. Il montre comment l'évaluation continue des divers mécanismes favorisant la persévérance et la réussite des garçons dans les programmes post-secondaires éclaire les intervenants du milieu pour repenser leur intervention. Comment la littérature définit-elle cette première formule de recherche participative?

La **recherche-action** apparaît dans les années 1940 en réponse à Dewey (1934) qui souhaite trouver des manières d'humaniser la science pour la mettre au service de la pratique. Centrée sur une situation réelle qui pose problème, elle vise le changement. Le père allégué de cette formule participative, Lewin (1943), affirme que pour comprendre une situation et les règles souvent tacites qui la régissent, il faut tenter de la changer. Utilisée à ses débuts essentiellement en sciences naturelles, la recherche-action adopte une approche méthodologique positiviste qui prend progressivement une tournure mixte ou strictement qualitative, dans les années 1970, soit au moment où les sciences humaines s'y intéressent (Reason et Bradbury, 2001,

Noffke, 2002). Servant d'assise de la recherche participative, la recherche-action met en relation les préoccupations d'acteurs soucieux de trouver une solution à une situation problématique avec les préoccupations des chercheurs désireux de développer une compréhension de la situation. Cette formule fait appel à l'intelligence des deux parties (Dubost et Lévy, 2003, p. 391) pour générer des changements tant théoriques que pratiques (Desgagné & Berdnarz, 2005). Elle a pour double finalité d'assurer la résolution de problèmes en même temps que d'élaborer collectivement des modèles théoriques visant à améliorer l'efficacité de la pratique (Lavoie, Marquis et Laurin, 2003, p. 34). Comme le souligne Charlier (2005, d'après Kohn, 1986), la recherche-action constitue en somme une action accompagnée d'une recherche qui la régule, mais surtout la dépasse en mettant de la distance là où l'implication partisane risquerait d'oblitérer des pans entiers de sens.

Parce qu'elle vise des changements psychologiques et sociaux significatifs relatifs à l'organisation du travail et aux rapports de pouvoir réel, la recherche-action est également action sociale. Dans les faits, cette formule de recherche agit souvent comme la première étape dans l'effort de nombreux chercheurs du XX^e siècle (Lewin, 1946, Corey, 1949, Taba et Noël, 1957, Rapoport, 1970, Schön, 1983, Freire, 1991, Van Manen, 1991, Kemmis, 1994, Charlier, 2005, etc.) pour démocratiser la recherche en créant une *conversation avec la situation* (d'après Dewey, 1934). Toutes les *personnes engagées dans [cette] démarche possèdent un véritable statut d'acteurs autonomes, coresponsables du processus entrepris et de la production de savoir qui en découle* (Dubost et Lévy, 2003, p.357). Cet engagement démocratique suggère que *c'est non plus le lieu d'appartenance du partenaire* (« le statut de praticien ou de chercheur ») *qui caractérise le type d'actions réalisées* (« faire de la recherche » pour les chercheurs ou de « l'auto-formation » pour les acteurs de terrain) *mais plutôt les compétences de chacun à « entrer » dans la sphère d'action traditionnellement réservée à l'autre* (Beauchesne, Garant et Dumoulin, 2005, p. 389, parenthèse ajoutée par les auteurs).

La recherche-action marque donc une véritable rupture avec les conceptions classiques du travail scientifique et de ses rapports à la société, non seulement en combinant la recherche et l'action dans une suite de *moments* en alternance entre action et réflexion critique, mais surtout en définissant les relations réciproques autrement qu'en termes fonctionnels ou hiérarchiques (Dubost et Lévy, 2003, 391-392). Sa posture repose sur l'hypothèse voulant que la résolution de problèmes, et notamment l'invention de nouvelles pratiques collectives, ne peut advenir que par un travail collectif d'élaboration théorique et pratique en constante mutation. Cette formule de recherche participative doit pourtant attendre les disciples de Lewin pour que les acteurs deviennent, dans les faits, à la fois objets et sujets de recherche et que le geste d'apprentissage sur soi et sur la relation (Dubost et Lévy, 2003, p. 412) se constitue en ce que Dubar (1996) nomme l'expérience sociale.

Si la recherche-action est une action pensée pour un changement, la **recherche collaborative**, l'une des formules les plus prometteuses de la recherche participative selon Heron et Reason (1997), consiste, pour sa part, en une réflexion en action sur l'action qui se négocie avec d'autres. Apparue vers la fin des années 1970, cette deuxième formule de recherche participative a pour double finalité non plus la

recherche et l'action, mais la recherche et la formation puisque c'est en réfléchissant sur soi qu'elle s'auto-critique et de ce fait, s'auto-forme (Desgagné, 2007). Cette deuxième formule repose elle aussi, d'une part sur un engagement social (*empowerment*), ce que Freire (1991) appelle *l'action culturelle de la liberté*, pour contester le monde par une action transformationnelle, et d'autre part, sur un travail pour mieux lier savoirs et actions. En tant que recherche participative, la recherche collaborative repose sur une relation réciproque où chacun a besoin de l'autre parce que l'autre possède une expertise *que je n'ai pas* (St-Arnaud, 2003). Elle affirme également le nécessaire rapprochement, voire la nécessaire médiation, entre plusieurs cultures (un travail dans l'*inter*, voire dans la *trans* disciplinarité), à l'intérieur d'un même espace réflexif. Desgagné (*Ibid*, p. 92 et 97) parle d'une *interfécondation* visant, pour des acteurs de terrain, le développement professionnel, et pour les chercheurs, l'investigation. Cette formule reconnaît enfin que chaque personne qui y prend part doit mettre en cause ses cadres de référence dans un travail *pour* (apprendre), *sur* (un objet de pensée précis) et *avec* (l'autre) (Sebillotte, 2007, p. 71-72).

Selon Catelli (1995), la recherche collaborative apparaît en même temps que l'intérêt pour la *communauté de pratique* créée par J. Lave et E.C. Wenger (1991). Leur co-occurrence n'est pas aléatoire puisque le concept de communauté de pratiques renvoie à un groupe de personnes animées par un désir et un pouvoir de trouver, en partenariat, une solution à un même questionnement ou une même passion (Savoie-Zajc, 2001) qui choisit d'approfondir sa connaissance et son expertise en interagissant ensemble de manière régulière (Wenger, McDermott et Snyder, 2002, p. 4). Le succès de chaque groupe dépend de son habileté à générer suffisamment de pertinence pour se sentir habité, voire excité par la discussion. Comme en témoigne l'ouvrage de Desgagné (2005), par l'explicitation et l'analyse des situations de pratique, chacun s'engage selon ses intérêts, tout en se *laissant imprégner de la perspective des uns et des autres*, dans une situation qui respecte le critère de « double vraisemblance », soit la vraisemblance pour la pratique et la recherche (Dubet, 1994). En résulte ce que Desgagné (2007) nomme une *zone d'interprétation* continue (d'après Davidson, Wasser et Bresler, 1996), zone qui agit comme une occasion d'auto-formation, *une pratique en train de se faire et de se dire, un « savoir » en train de se construire* (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001, p. 38, 40).

La majorité des articles de ce numéro thématique se réclament de cette deuxième approche. Blanchard-Laville, Chaussecourte et Roditi insistent cependant pour affirmer la nécessaire asymétrie de la relation entre les chercheurs formateurs et leurs partenaires. Abordant la formation continue des enseignants, leur article « Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés? » donne à voir comment les auteurs inventent des modalités singulières d'accompagnement à chaque nouvelle relation pour éviter, écrivent-ils, *la rigidité d'une forme protocolaire réductionniste de la relation*. Leur souci de reconnaître l'asymétrie de la relation provient précisément de leur engagement à véritablement accompagner le praticien à *mieux habiter son geste professionnel et mieux soutenir sa place d'enseignant*. Sans pour autant la nommer, dans son article « Les élèves n'écoutent pas pendant une période de lecture : Pourquoi?

Et selon qui? », Clément adopte également la posture de chercheur formateur. Invitée par une enseignante à trouver des solutions au bavardage chronique d'une forte proportion de ses élèves durant les périodes de lecture, la chercheuse utilise, avec les élèves, en présence de leur enseignante, un outil de co-analyse qui permet aux élèves d'identifier quels facteurs les incitent à bavarder à autant de moments inopportuns. L'article montre de quelle manière l'outil méthodologique utilisé rend possible l'engagement des élèves dans une réflexion sur les éléments précipitants de même que sur les mesures efficaces pour pallier le problème.

Ducharme et Leblanc offrent un autre exemple de recherche collaborative. Dans leur article, « La recherche collaborative en milieu scolaire, un travail d'acculturation », ces auteurs racontent quelle réflexion collaborative prend place entre enseignants de 1^{re} et 2^e années (6, 7 ans) sur l'effet de leur enseignement de la conscience phonologique sur l'apprentissage de la lecture de leurs élèves. L'article montre de quelle manière des outils méthodologiques rendent possibles une analyse et une interprétation collectives de la situation. L'article examine également les impasses potentielles de ce type de recherche dans un milieu où la recherche de type traditionnel est plus familière. Pour sa part, l'article de Lebel, Béclair et Descôteaux, « L'analyse de construits au service de la persévérance » s'intéresse, lui aussi, au milieu scolaire. Il raconte le processus de recherche collaborative réalisé par un collectif de chercheurs et d'enseignants désireux de comprendre les facteurs sous-jacents à la persévérance dans le métier enseignant. Les discussions et confrontations qui ont cours mettent en exergue, parmi les nombreuses dimensions du phénomène, l'importance prédominante du savoir-être sur le savoir-faire.

L'article de Phillion, « L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors », se déplace vers le niveau universitaire pour y examiner la manière dont certains outils de recherche collaborative incitent des étudiants mentors à co-construire un référentiel qui établit les composantes essentielles à la formation de futurs mentors. L'article montre comment des réflexions individuelles peuvent se conjuguer pour animer une réflexion de groupe de nature socio-constructiviste. Enfin, l'article de Yvon et Join-Lambert, « Un cadre d'intervention à l'épreuve du réel : développer l'activité d'un groupe de formateurs d'enseignants », constitue, aux dires mêmes des auteurs, une recherche participative à visée transformative. Se déroulant elle aussi en milieu universitaire, cette recherche collaborative illustre à quel point, lorsque des mécanismes de collaboration sont institués, ces derniers peuvent aller jusqu'à modifier la nature même de la recherche. La transformation des pratiques de formation s'est progressivement déplacée vers une interrogation sur *les « mots du métier » de manière à rendre communicable l'expérience professionnelle de la formation*. L'article cherche non pas à rendre compte des enjeux thématiques de ces échanges, mais bien à illustrer, comme la commande de ce numéro le demande, comment un processus de recherche collaborative en vient à transformer les préoccupations des chercheurs comme des praticiens. Faisant écho aux propos de Yvon et Join-Lambert, l'article de Davidson, « Réflexion sur l'épistémologie de la recherche en éducation à partir d'une étude dans le domaine des TIC avec une méthode collaborative », illustre à sa manière quels changements se

produisent chez le chercheur et son partenaire, dans le vif de l'échange. Ce texte donne à voir la mouvance épistémologique qui surgit de l'interaction entre la chercheuse et un de ses sujets sur le rôle des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le métier de formateur. L'article nous permet d'assister à une redéfinition de l'épistémologie de l'éducation et de la recherche dans ce domaine dès le moment où la posture de la chercheuse se laisse toucher par celle du praticien.

Il arrive que la recherche-action se lie à la recherche collaborative et devient, ce que ce numéro thématique convient d'appeler la **recherche-action collaborative**. Sise au cœur de la conscientisation et de l'*empowerment* et visant à produire une réflexion critique engagée dans un processus de recherche et de changement social, cette dernière formule s'active à concilier les activités de production de connaissances aux mécanismes de participation à la vie sociale pour mettre en marche, à la Borda et Brandão (1987, rapporté dans Anadòn et Savoie-Zajc, 2007, p. 23-24), un *pouvoir populaire*. Deux articles du présent numéro illustrent cette dernière formule de recherche participative. Celui de Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, « Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse », étudie de quelle manière la réflexion collaborative génère un changement de pratique au sein de communautés d'apprentissage professionnelles. Les auteurs constatent que le changement touche non seulement les pratiques éducatives utilisées en salle de classe, mais favorise une réflexion, dans l'ici et le maintenant, sur l'exercice d'un *leadership* partagé que ces communautés sous-tendent. En se déplaçant dans diverses institutions scolaires, leur recherche met en évidence l'émergence de formes plurielles de leadership partagé, chacune s'adaptant aux particularités du milieu. Un deuxième et dernier exemple de recherche-action collaborative est proposé par Peters, Leblanc, Chevrier, Fortin et Kennedy. Leur article, « L'utilisation de l'analyse de construits dans un groupe de recherche pour définir le concept d'accompagnement métacognitif », étudie comment les membres de leur équipe de recherche construisent leur représentation individuelle de l'accompagnement métacognitif, comment cette construction initiale apparaît tributaire à la fois de son contexte d'utilisation et de la personne et enfin, comment la négociation d'une définition consensuelle de ce concept évolue. L'article donne aussi à voir le difficile métier d'animation d'une recherche-action collaborative.

Des deux premières formules de recherche participative, soit la recherche-action et la recherche collaborative, émergent les 6 principes suivants. Pour être véritablement participatif, le sujet de recherche (1) doit être vécu comme pertinent pour les chercheurs et les praticiens; 2) doit examiner une question ou un problème co-défini; 3) s'enrichit dans l'intersubjectivité et l'interfécondation; 4) mène à une théorisation temporaire; 5) qui apparaît nécessaire pour entériner un changement effectif de la situation perçue et des actions à poser; 6) changement qui produit des effets d'auto-formation. Deux autres principes émergent de la troisième et dernière formule décrite, la recherche-action collaborative. Le premier est à l'effet que la pleine et entière participation des co-chercheurs à toutes les étapes du processus est requise, le second, que le chercheur doit s'engager à titre de participant (Selener,

1998, p. 17-18). La recherche-action collaborative suppose donc la présence de mécanismes d'engagement, à toutes les étapes du processus, de tous les partenaires. Se nouent ainsi entre les partenaires, voire même les utilisateurs potentiels, affirment Dubost et Lévy (2003, p. 413), des relations susceptibles de permettre de découvrir ensemble des vérités nouvelles qui soient significatives, à la fois pour les personnes engagées dans la recherche et pour d'autres utilisateurs. Ce dernier point souligne l'importance de mettre à la disposition des co-chercheurs des outils assurant la pleine et entière participation des co-chercheurs à toutes les étapes de la recherche.

Les outils de la recherche-action collaborative

Au regard des outils de la recherche-action collaborative, un problème d'ordre épistémologique se pose. Les outils de collecte (entrevues individuelles ou de groupe), parce que distincts des outils d'analyse (analyse de contenu, analyse narrative), se travaillent non seulement en deux temps, mais souvent sans implication effective des acteurs de terrain. Le fait que le chercheur travaille seul, tel un expert analyste, contredit les principes mêmes de la recherche-action collaborative, soit la co-construction d'une théorie nouvelle.

Or, la recherche-action collaborative ne devient collaborative que dans la mesure où ses outils ne dichotomisent plus ces deux moments de la recherche, ni leurs auteurs. C'est la nature même des outils de collecte qui, parce que narratifs, rend difficiles, voire impossibles l'analyse et l'interprétation collectives *in vivo*. Le chercheur se retrouve seul avec des données qu'il a charge d'analyser pour si possible, les réinvestir dans le groupe. Cette démarche extractive, semblable à la recherche traditionnelle, dépossède (entendu dans le double sens de *perdre une part essentielle du sens* et d'en *retirer la possession*) les partenaires de la recherche du sens à construire et maintient la classique dichotomie entre deux cultures, reléguant aux praticiens les savoirs pratiques et aux chercheurs les savoirs théoriques.

Le défi soulevé par la recherche-action participative consiste à trouver des outils permettant de jongler tous ensemble de plain-pied dans l'indétermination des analyses (Dubost et Lévy, 2003, p. 391-392). L'article de Bourassa, Philion et Chevalier, « L'analyse de construits, une co-construction de groupe », fournit l'exemple d'un outil méthodologique, par ailleurs utilisé dans les articles de Clément, Davidson, Lebel *et al.*, Peters *et al.*, et Philion, qui met à contribution l'intelligence collective pour analyser et interpréter une situation donnée. L'analyse de construits assure une réflexion guidée qui se rend jusqu'à la co-analyse et la co-interprétation. Issu des Systèmes d'Analyse sociale² (SAS²), cet outil fait partie d'un vaste répertoire d'outils conçus pour précisément favoriser cette co-construction de sens. Les articles de Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin et de Ducharme et Leblanc font état de quelques-uns des 54 autres outils de réflexion collective du SAS². Ce répertoire d'outils facilite l'étude des situations et leurs enjeux en recourant à des processus favorisant la réflexion en action sur l'action qui s'adapte aux contextes et s'ajuste sur le plan de leur complexité selon les besoins de la situation. Ils y parviennent en

faisant émerger le sens par la mise en liaison du quantitatif et du qualitatif de même que de l'analytique et du narratif.

Nous espérons que ce numéro thématique, par l'engagement de ses auteurs sur le plan du processus participatif de la recherche en éducation et par les questions qu'il ne manquera pas de soulever, soit utile aux chercheurs praticiens comme aux praticiens chercheurs.

Références bibliographiques

- ANADON, M. et SAVOIE-ZAJC, L. (2007). La recherche-action dans certains pays. dans M. Anadon et L. Savoie-Zajc. *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : PUQ. p. 11-30.
- BEAUCHESNE, A., GARANT, C. et DUMOULIN, M.J. (2005). « Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. » *Revue des Sciences de l'Éducation*. XXXI, no 2, p. 377-395.
- BATESON, G. (1973). *An Ecology of Mind*. Beauchesne, A., Garant, C. et Dumoulin, M.J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'Éducation*, XXXI, no 2, p. 377-395.
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- CATELLI, L.A. (1995). Action research and collaborative inquiry in a school-university partnership. *Action in Teacher Education*, 16(4), p. 25-38.
- CHARLIER, B. (2005). « Parcours de recherche-action-formation », dans la *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol XXXI, no 2, p. 259-272.
- COUTURE, C, BEDNARZ, N. et BARRY, S. (2007). Conclusion. Multiples regards sur la recherche participative, une lecture transversale, dans M. Anadon et L. Savoie-Zajc. *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : PUQ. p. 205-221.
- COREY, S.M. (1949). *Action Research to Improve School Practices*. New York : Teachers' College University Press.
- DESGAGNÉ, S. (2007) « Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative, analyse d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante, dans M. Anadon et L. Savoie-Zajc. (dir.) *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : PUQ. p. 89-121.
- DESGAGNÉ, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante, Analyse typologique*. Sainte-Foy : PUQ.

- DESGAGNÉ, S et BERDNARZ, N. (2005). « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol XXXI, no 2, p. 245-258
- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., COUTURE, C., POIRIER, L. et LEBUIS, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation, *Revue des Sciences de l'éducation*, 27(1), p. 33-64.
- DEWEY, H. (1934). *Art as experience*. Londres : George Allen and Unwin.
- DUBAR, C. (1996). *La socialisation : construction des identités sociale et professionnelle*. (2^e éd. rév.). Paris : Armand Colin.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- DUBOST, J. et LÉVY, A. (2003). Recherche-action et intervention. Dans Barus-Michel, J., Enriquez, E. et Lévy, A. *Vocabulaire de Psychosociologie, Références et positions*. Paris : Éres, p. 391-416.
- FREIRE, P. (1991). *L'éducation dans la ville*. Paris : Paideia.
- HABERMAS, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard (2 tomes).
- HERON, J. (1996). *Cooperative Inquiry : Research into the Human Condition*. Londres : Sage.
- HERON, J. et REASON, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, vol.3, no 3, p. 274-294.
- KEMMIS, S. (1994). Improving Education Through Research. Dans Ortrun Zuber-Skerritt. *Action Research for Change and Development*. Aldershot, Avebury, p. 57-75.
- LAVE, J. et WENGER, E.C. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LAVOIE, L., MARQUIS, D. et LAURIN, P. (2003). *La recherche-action, théorie et pratique, manuel d'auto-formation*. Sainte-Foy : PUQ.
- LEWIN, K. (1946). Action Research and minority Problems. Dans *Journal of Social Issues*, volume 2, p. 34-46.
- MASCIOTRA, D. (2004). Être, penser et agir en situation d'adversité, perspective d'une théorie du connaître ou de l'énaction. Chapitre 15 dans Jonnaert et Masciotra, D. (Éds). *Constructivisme, choix contemporains – Hommage à Ernst Von Glasersfeld*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p.255-287.
- MORIN, E. (1991). *La méthode 4 : leurs idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*. Paris : Seuil.
- NOFFKE, S. (2002). Action Research : Towards the next generation » dans C. Day, J. Elliott, B. Somekh et R. Winter. (dir.) *Theory and Practice in Action research : Some International Perspectives*. Oxford, Symposium Books, p. 13-26.

- RAPOPORT, A. (1970). *N-Person Game Theory*. Lansing : University of Michigan Press.
- REASON, P. et BRADBURY, H. (2001). Dir. *Handbook of Action Research : Participative Inquiry and Practice*. London : Sage.
- SAVOIE-ZAJC, L. et DIONNE, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires. Exploration conceptuelle et illustrations, dans Lafortune, L., Deaudelin, C. Doudin, P.A. et Martin, D. *La formation continue, de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy : PUQ.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2001). Le processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- SEBILOTTE, M. (2007). L'analyse des pratiques. Dans M. Anadòn et L. Savoie-Zajc. *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : PUQ, p. 49-87.
- SELENER, D. (1998). *Participatory Action Research and Social Change*. New York : Cornell University.
- ST-ARNAUD, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- TABA, H. et NOËL, E. (1957). *Action Research : a case study*. Washington : Association for Supervision and Curriculum Development.
- VAN MANEN, M. (1991). « Reflectivity and the pedagogical moment : The normativity of pedagogical thinking and acting. » *Journal of Curriculum Studies*, 23, p. 507-536.
- WENGER, E, C. McDERMOTT, R. et SNYDER, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practices*. Boston, Massachusetts : Harvard Business School Press.

Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement

Mireille CIFALI

Professeure, Section des sciences de l'éducation, Université de Genève, Genève, Suisse

RÉSUMÉ

Le texte présente une « posture clinique » mise en œuvre dans l'accompagnement des pratiques professionnelles. Il développe la manière dont se construit un savoir de l'expérience. Il spécifie ainsi plusieurs repères éthiques fondamentaux, qui écartent cette posture de celle d'une transmission d'un savoir disciplinaire : notamment la présence à l'autre; une attention à des situations qui peuvent paraître insignifiantes au premier regard; une confiance chez le formateur (une « bonne veillance ») qui s'associe à l'assomption de sa propre vulnérabilité et qui mobilise une intelligence partagée permettant une compréhension originale des situations. Le texte met en garde contre les usages abusifs de l'expression « analyse des pratiques » dès lors qu'elle ne résulte pas du saut épistémologique engagé par une démarche clinique.

ABSTRACT

Analyzing Professional Practices – Coaching Requirements

Mireille CIFALI
University of Geneva, Geneva, Switzerland

This article presents a clinical posture for professional practices coaching. It explores how experiential knowledge is built and identifies a number of fundamental ethical markers which separate this posture from one of conveying disciplinary knowledge – notably the presence of the other, attention to situations that can appear insignificant at first glance, the educator's self-confidence, which is related to accepting his own vulnerability, and mobilizing a shared intelligence to allow a unique understanding of situations. The article warns against overusing the expression "practice analysis" to avoid an epistemological jump caused by a clinical approach.

RESUMEN

Analizar las prácticas profesionales: exigencias de un acompañamiento

Mireille CIFALI
Universidad de Ginebra, Ginebra, Suiza

El texto presenta una «posición clínica» instrumentalizada durante el acompañamiento de prácticas profesionales. Desarrolla la manera en que se construye el saber de la experiencia. Especifica asimismo varios puntos de referencia éticos fundamentales que alejan esta postura de aquella de la transmisión de un saber disciplinario, en particular frente a la presencia del otro, a la atención de situaciones que pueden parecer insignificantes a primera vista, a la confianza del formador (una «buena vigilancia») que está asociada con la presunción de su propia vulnerabilidad, moviliza una inteligencia compartida y permite una comprensión original de las situaciones. El texto previene contra los usos abusivos de la expresión «análisis de las prácticas» ya que éste no emerge de un salto epistemológico comprometido por el enfoque clínico.

Repérages

L'analyse des pratiques professionnelles dans le contexte de l'enseignement fait déjà histoire, même si cette histoire est récente. Elle a ses fondements épistémologiques, ses exigences par rapport à la posture du formateur, et ses présupposés sur la façon dont se construit un savoir de l'expérience (Blanchard-Laville *et al.*, 2005). Aujourd'hui, en formation initiale comme en formation continue, il est de bon ton de mettre en place de « l'analyse des pratiques », mais sous un tel vocable met-on parfois tout autre chose ne méritant probablement pas cette appellation. Chaque approche pour comprendre l'action d'un professionnel a sa pertinence et ses limites : il est nécessaire d'en reconnaître les spécificités et de s'y tenir, en évitant de provoquer des confusions dans l'esprit de celles et ceux qui se forment, de même que dans l'esprit des formateurs. On ne passe pas facilement de la transmission frontale d'un savoir disciplinaire à une posture d'accompagnement de la compréhension des pratiques professionnelles vécues. L'une ne supprime pas l'autre, ni ne peut se prétendre être la meilleure, mais entre elles des différences sont à l'œuvre. Pour le formateur, les compétences mobilisées ne sont ainsi pas les mêmes, ni les risques pris. C'est ce que je souhaite développer dans ce texte, en affirmant que « l'analyse des pratiques » est en filiation épistémologique avec la manière dont la psychanalyse a construit ses connaissances.

Agir professionnellement dans une relation où l'un s'appuie sur l'autre pour grandir, apprendre ou guérir signifie que le professionnel se comporte comme un clinicien, qu'il soit éducateur, enseignant ou thérapeute.

Partir des situations du vivant pour construire du savoir est un mouvement travaillé et pensé dans le cadre de la thérapie psychanalytique puis de ce que l'on nomme « posture » ou « démarche » clinique. Un autre de mes postulats que je livre d'entrée au lecteur : agir professionnellement dans une relation où l'un s'appuie sur l'autre pour grandir, apprendre ou guérir signifie que le professionnel se comporte comme un clinicien, qu'il soit éducateur, enseignant ou thérapeute. De même s'il est formateur en « analyse des pratiques ». Qu'est-ce à dire? Analyser les pratiques professionnelles, c'est d'une manière ou d'une autre aller chercher le vivant des situations professionnelles avec ceux qui l'ont vécu; faire en sorte qu'une de ces situations puisse être parlée, déroulée, narrée dans l'espace d'un séminaire, d'un groupe, d'un cours, c'est-à-dire avec d'autres qui l'accueillent, la reprennent, pensent à partir d'elle; postuler que le travail sur la singularité d'une situation où nous avons été engagés, parfois aveuglés, permet de comprendre après coup les enjeux, les lignes de tension, et peut-être de nous déplacer; espérer aussi qu'un travail sur la difficulté éprouvée peut devenir garant de la construction d'une éthique, d'une manière de se guider là où la solution n'est pas tout de suite apparente. Ce sont là, chaque fois, des exigences que j'associe à une posture clinique d'accompagnement, avec une éthique de la parole, à la recherche de la construction d'une pensée dans l'action professionnelle (Cifali, 2006).

Ce mouvement relève en effet d'une « démarche clinique » dont le lecteur peut prendre plus ample connaissance chez des cliniciens des sciences de l'éducation qui ont rendu publique leur manière de faire autant de la recherche, de la formation que de l'intervention (Cifali & Giust-Desprairies, 2006). La démarche clinique s'est construite à partir de la médecine, en psychanalyse et en psychologie, puis dans

l'ensemble des sciences humaines que ce soit en ethnologie, en histoire, en sociologie ou en sciences de l'éducation (Cifali, 1999). Lorsque nous confrontons à des situations sociales soumises au temps, où le but premier n'est pas de construire des connaissances généralisables, mais de permettre qu'un autre accède au savoir ou dépasse une difficulté handicapante, nous serions dans un espace qualifié de « clinique » qui mobilise une « sagesse pratique ».

L'accompagnement d'une analyse des pratiques relève d'un tel registre où il est question de situations où les acteurs sont impliqués; où se mêlent psychique, social et économique; où s'élabore, avec les interlocuteurs en présence, une compréhension de ce qui se passe: une co-construction d'un sens qui provoque parfois du changement; où s'instaure une articulation théorie-pratique particulière, un lien entre connaissance et action; où se réalise une pratique de l'altérité. La démarche clinique n'appartient donc pas à une seule discipline, elle ne constitue pas un terrain spécifique, c'est un art de la recherche, de l'intervention et de la formation qui vise un changement, se tient dans la singularité, n'a pas peur du risque et de la complexité. Elle exige chaque fois la mise en place de dispositifs pour construire une compréhension et une pensée (Cifali & Giust-Desprairies, 2006). Elle s'écrit dans un style plus littéraire que scientifique, à travers le récit ou l'essai (Cifali & André, 2007).

Travailler la pratique professionnelle de celui qui en est l'auteur exige du doigté, de la patience, de la présence d'esprit et de l'humilité.

Dispositions

Travailler la pratique professionnelle de celui qui en est l'auteur exige du doigté, de la patience, de la présence d'esprit et de l'humilité. Si je reprends les termes de Michel Foucault (1993), ce sont des qualités propres à une intelligence de l'instant: flair, sagacité, sensibilité. On pourrait y ajouter: présence, authenticité, capacité d'attention. Déroulons quelques-unes de ces dispositions, qui permettent d'accompagner la construction d'une compréhension. Je parlerai ici, pour plus de commodité, d'un clinicien – incluant son féminin et son masculin – qui peut œuvrer dans plusieurs contextes: celui de la formation en analyse de pratiques comme de l'aide thérapeutique, celui du soin comme de l'enseignement, celui du thérapeute comme du formateur.

Habiter une présence

Un clinicien est d'abord présent à la situation dans laquelle il est impliqué, présent à celui qui se forme, à celui qui cherche à évoluer. Il est là dans cette situation, et pas ailleurs. Malgré ce qui s'est passé avant, malgré ses préoccupations externes, ses ennuis, ses agacements, il est là, n'a pas la tête autre part. La situation le prend, le déporte de ses préoccupations antérieures, et même parfois, l'en soulage. Il les oublie. « Être présent » n'est pas si simple. Savoir « être là » est une première qualité. Les indices de cette présence sont la plupart du temps non verbaux: de son regard aux postures de son corps. L'autre ne s'y trompe cependant pas. Il sent sa présence ou son absence.

Cette présence à une situation vient en grande partie de l'intérêt qu'un clinicien y prend. Il considère toute situation comme importante et digne d'intérêt, même la plus insignifiante. C'est dire qu'il estime une situation, un élève, un stagiaire, dans leur singularité. Il ne vit pas la situation comme ennuyeuse, insignifiante, agaçante. Cet intérêt n'est pas lié au « beau cas », mais à toute personne rencontrée; il ne la considère pas comme un objet, mais comme un sujet vivant capable de paroles. Il y parvient quand, quelle que soit la difficulté ou la complexité de la situation, il a envie d'être là, même si cette personne bouscule ses normes. Sa curiosité, sa capacité d'être intéressé à la situation joue un rôle très important. Banalité de souligner cela? Peut-être, mais nous voyons beaucoup de situations dans lesquelles un professionnel n'a guère envie d'être et où il le montre, donnant en partage d'abord son agacement.

Il s'agit donc d'une capacité qui découle de la conscience du clinicien que toute situation est porteuse de connaissance, de développement, non seulement pour celui qui est en face, mais également pour lui-même. Le fait qu'un autre lui pose des problèmes inextricables, lui donne l'occasion de chercher à comprendre; il est pris par une énigme, cet autre convoque son intelligence. Il n'a pas peur. La jubilation qu'il éprouve à penser (Misrahi, 1997) le récompense, en quelque sorte, de la pénibilité de la situation. L'exigence est de garder cet intérêt et cette présence malgré la répétition, malgré le fait qu'il connaît ce qui se passe chez un autre puisque, professionnellement, il l'a rencontré à plusieurs reprises. L'important est d'accepter aussi la difficulté parfois éprouvée face à celui qu'il accompagne, alors que celle-ci pourrait, au contraire, provoquer agressivité et rejet. Nous pouvons lui en vouloir de n'y pas arriver; nous nous moquons, nous nous fâchons, même nous nous vengeons; surtout, cela nous fatigue parce que rien ne se passe comme prévu. Nous ne supportons plus sa difficulté, car sa «mauvaiseté» est contagieuse, elle nous colle une mauvaise image de nous-mêmes comme si nous dépendions de sa réussite pour l'estime de notre valeur professionnelle.

La difficulté d'un autre convoque le clinicien, elle le confronte tout autant à l'impuissance de sa pensée qu'à son intérêt de comprendre et d'agir. Le vivant de la relation se situe dans cette conjonction, dans cette singularité, dans ce désarroi éprouvé, dans cette souffrance ressentie même si elle n'est pas sienne. Un intérêt à la chose est donc demandé pour qu'il puisse être intelligent. Mais encore faut-il que l'institution lui en laisse l'espace : qu'elle ne réduise pas ses gestes au prescrit, niant son inventivité, comme Christophe Dejours (1980) a pu le suggérer; qu'il ne soit pas pris par la peur engendrée par un contrôle institutionnel le poussant à l'efficacité à court terme, au calcul plutôt qu'à la sensibilité.

Une prise de confiance

Cette présence découle-t-elle d'un effort, d'une angoisse? Il ne semble pas. Cette présence du clinicien va comme de soi, sans qu'il sache davantage ce qui va advenir. Il y a donc chez lui une confiance qui s'est construite. Je n'aime pas particulièrement le terme de « confiance en soi ». Mais il faut bien qu'une certaine tranquillité soit advenue. Lorsque nous débutons, nous ne l'avons pas; c'est l'angoisse

qui préside, la peur de ce qui va se passer, la hantise de l'échec. Et puis quelque chose vient là, d'évidence. Un clinicien n'éprouve pas de la suffisance, ni ne croit ne plus se tromper. Non, au contraire, il a la certitude qu'il peut échouer, mais il n'est pas pris par la peur, juste par une certaine vigilance à ce qui se passe. Et ce, malgré cet autre, ces autres qui lui sont parfois hostiles. Et ce, malgré un présent qui peut être désespérant.

Cette confiance naît en partie de sa prise en compte de la temporalité. Il sait que la difficulté d'aujourd'hui est temporelle, que le temps permet souvent le passage, et qu'il faut justement restituer à celui qui est tellement engouffré dans le présent son rapport à un passé et à un futur. C'est une des qualités liées à sa compétence relationnelle : travailler avec le temps. Le temps le délivre de la catastrophe du présent. Cela relève de sa capacité à considérer un être humain autrement que par ce qu'il donne à voir dans l'instant présent. En quelque sorte, avoir confiance dans les forces de vie lorsqu'on est pris par des forces de destructivité. Et lorsque le temps pousse vers la dégradation de soi et de la situation, il convient alors d'accepter que le futur de la mort est notre lot, et que là encore la confiance dans les forces de vie est convoquée jusqu'au bout.

Confiance dans la situation, confiance dans un autre (élève ou stagiaire), confiance dans un autre professionnel avec qui on travaille. La psychopathologie du travail ne cesse de le répéter : ce qui fait souffrir dans nos relations professionnelles, c'est le manque de confiance en l'autre (collègue ou hiérarchie). En ce cas, il est difficile d'être intelligent, car c'est la peur qui l'emporte. En fait il est ici question d'une confiance en la vie, acquise, reconquise à chaque instant, risquée, qui ne se confond pourtant pas avec de la naïveté ou un optimisme peu scientifique. Cette confiance s'appuie sur notre capacité à être fiables, comme l'écrit Winnicott (1975), d'autant que ceux que nous accompagnons sont la plupart du temps dans un lien de dépendance. Ils sont liés à nous par de l'angoisse, par une impossibilité de faire seuls certains gestes. Nous occupons donc une place de pouvoir et pouvons abuser de cette subordination et mal user de la faiblesse de l'autre. Nous sommes parfois avec des êtres qui ne sont pas forcément en difficulté, mais qui simplement apprennent, qu'ils soient élèves, stagiaires ou professionnels. Or apprendre rend fragile, enfant comme adulte. Un adulte d'autant plus, car il y joue une image de lui-même, se confronte à sa possible déroute. Dans un contexte de dépendance, un clinicien tient donc sa parole, prend soin d'un cadre protecteur, n'instrumentalise pas celui avec qui il travaille, lui épargne l'angoisse inutile, ne joue pas de sa place pour stigmatiser une faiblesse. Il y va ici de son éthique du rapport à l'autre.

Cette fiabilité nécessaire à la construction de la confiance ne dessine pas l'image d'un clinicien sûr de lui-même, maître de chaque instant. Il peut montrer sa vulnérabilité, commettre des maladresses, s'excuser de ses erreurs. Sa fiabilité n'en sera pas ternie. Elle œuvre sur le registre symbolique de la parole tenue, sur un travail autour de ses mouvements intérieurs, des sentiments d'amour et de haine ressentis, dans le but de garantir un cadre où la dépendance puisse se vivre sous protection. Nous pourrions définir cette confiance et cette fiabilité comme le fondement d'une autorité de « bonne veillance » ou de « bon aloi » (Marcelli, 2003; Carel, 2002). Cette

posture concerne autant le parent, le professionnel de l'enseignement, que le formateur, travaillant avec d'autres leurs pratiques professionnelles.

Analyses

Pour un clinicien accompagnateur en situation d'analyse de pratiques, cela exige aussi de quitter certaines de ses positions habituelles d'expert. Par exemple : celle de transmettre un savoir *a priori*; celle de plaquer immédiatement ses théories à ce qui vient; celle de maîtriser le vivant d'un séminaire en l'ayant par avance programmé; celle de vouloir que l'autre pense seulement avec les bons concepts.

L'intelligence partagée

Travailler *avec* ne revient pas prioritairement à faire montre de notre intelligence et de nos connaissances, mais surtout à rendre intelligent celui qui est impliqué dans des situations complexes et souvent difficiles à comprendre. Pour cela, il s'agit certainement de revisiter l'articulation des théories à l'action; de relier nos connaissances pointues à notre intuition; de partir de notre capacité d'observation et de construire des mises en lien. D'avoir le coup d'œil, mais aussi d'être capables de déceler un changement; d'avoir la mémoire de ce qui s'est passé avant; de tenir compte d'un élément nouvellement apparu. Il s'agit d'un processus cognitif de prise d'informations et d'un processus affectif de participation à la globalité de la situation. Le sens clinique exige donc de n'être pas centré sur soi, de pouvoir écouter ce qui se passe et surtout de ne pas croire en un savoir préalable que l'on appliquerait, quel que soit l'événement.

Les situations du vivant remettent souvent en question notre savoir : c'est ce qui est intéressant, car nous avons alors à inventer sur le moment. Son savoir préalable permet certes au clinicien de se guider, mais la solution créée sera peut-être une solution différente de ce qu'il pouvait prévoir, par le fait qu'il a pris en compte plusieurs paramètres de l'instant. Cette intelligence interroge son rapport au savoir. Dans la filiation de l'herméneutique, un clinicien est davantage dans un essai de compréhension que d'explication. Il rejoint ce que Morin (2004) développe autour d'une acceptation de l'incertitude, d'une capacité de jeu avec l'imprévu. Cela le pousse aussi à questionner le rapport entre rationalité et action, pour saisir la limite d'une rationalité scientifique dans l'action sociale et intersubjective. Il a besoin de cadres, de dispositifs, de garde-fous, besoin de penser rationnellement. Mais ensuite l'action à visée juste ne peut s'y réduire, s'y conformer, s'y couler sans autre forme de procès. Il recourt nécessairement à l'inventivité qui fait rupture avec ses savoirs; il intègre imaginaire et fantasme; il se risque sans être frileusement abrité derrière ses savoirs.

Actuellement, ce qui semble douloureux est la multiplication des regards spécialistes qui ne voient qu'une partie de la situation. Par conséquent, on prend de « bonnes décisions », qui s'avèrent être inopérantes, difficiles et même destructrices pour un autre, parce que tout un pan n'a pas été pris en compte. Les professionnels

Travailler *avec* ne revient pas prioritairement à faire montre de notre intelligence et de nos connaissances, mais surtout à rendre intelligent celui qui est impliqué dans des situations complexes et souvent difficiles à comprendre.

du terrain ne peuvent pas être uniquement cognitivistes, psychologues béhavioristes, sociologues ou psychanalystes. Les sciences ont découpé la réalité pour comprendre. Mais lorsque nous sommes dans l'action, il n'y a pas de découpage qui tienne, et c'est là que réside la difficulté. François Dagognet (1996) définit la médecine comme « un art qui utilise plusieurs sciences », nous pouvons prendre à notre compte cette définition pour nos métiers. Sinon, nous nous fourvoyons. Un psychanalyste dans le social qui ne se repère qu'avec ce qu'il a construit dans l'espace de la cure, peut devenir destructeur. Un sociologue, qui n'agirait qu'en se référant à ses concepts, pourrait également être piégé dans l'action. Il importe, comme l'avance Morin, de tisser des liens, de relier nos savoirs. C'est l'exigence aussi pour l'analyse des pratiques professionnelles.

En agissant, nous ne pouvons pas appliquer une unique théorie. Nous sommes contraints à conquérir une lucidité de soi par rapport à l'autre, une lucidité institutionnelle. Ce souci de l'ensemble est une posture dont nous n'avons pas toujours conscience. Il y a ouverture et non fermeture. Nous savons aussi que nos décisions ne sont pas que rationnelles, et c'est tant mieux. Il y a de l'arbitraire, que nous devons assumer et non pas masquer par l'assurance de notre savoir.

La posture du formateur clinicien est isomorphe à celle des praticiens qu'il accompagne. Utilise-t-il son savoir comme défense, comme arme contre l'autre, pour avoir raison à tout prix, ou son savoir lui permet-il de se guider tout en étant ouvert à la surprise d'une compréhension originale et à la rencontre avec un autre? Il est probablement caricatural de poser pareille dichotomie dans notre usage du savoir, mais ils entrent bel et bien en tension, jour après jour dans nos pratiques d'accompagnement et d'enseignement.

Une subjectivité travaillée

Lorsque nous agissons, personne ne peut agir à notre place. Nous éprouvons solitude et implication, nous articulons solitude et éthique de la responsabilité. Notre subjectivité est fondamentale, elle n'a de sens que dans le lien que nous entretenons avec les autres hommes. C'est le lien qui nous fait dépasser le clivage entre l'objet et le sujet. Un sujet n'existe que dans la relation à l'objet et l'objet que dans la relation qu'un sujet entretient avec lui. L'intersubjectivité, le lien, sont ce qu'il s'agit de préserver pour ne pas entrer dans une objectivation nous faisant perdre le sens de nos responsabilités et de nos devoirs.

Nous sommes ainsi emmenés sur le terrain de l'éthique, c'est-à-dire là où nous agissons alors que nous sommes face à des indécidables; là où le bien et le mal ne sont pas tranchés; là où personne ne peut savoir avec certitude; là où nos gestes ne sont jamais « justes » à eux seuls. C'est toujours dans une interrelation entre notre geste et son effet que se dessine après coup son véritable sens. Être dans la responsabilité de nos actes, c'est en accepter les conséquences même si nous ne les avons pas prévues telles. Un acte n'a de sens et de valeur que dans ce qu'un autre m'en dit. Si cela nous laisse solitaires, cela nous délivre aussi de vouloir à tout prix faire juste tout seul, de trouver le bon outil, celui qui nous garantirait *a priori* « l'efficace » de notre geste. Nous y gagnons de l'humilité et du réalisme.

Chercher l'authenticité de ses gestes plutôt que de faire juste, aurait davantage d'effet face à un autre, semble-t-il. Un clinicien demeure dans l'incertitude de ce qui est juste, mais peut faire confiance à ce qui survient dans la rencontre. Le dégagement d'une situation ne relève pas de son seul pouvoir; il est rendu possible par le travail des deux interlocuteurs. Ce qui transforme, qui permet de dépasser la difficulté, tient souvent à un geste qui déplace, rompt la répétitivité, surprend, qui s'appuie sur l'occasion. Un clinicien reste dans la vulnérabilité de ne pas savoir, c'est même elle qui rend possibles « les sentiments partagés » (Stern, 2003), la rencontre du moment présent, la complicité après l'affrontement.

Conditions

Je viens d'énoncer quelques-uns des repères avec lesquels je travaille dans ma pratique d'intervention et de formation, pour former des professionnels, pour analyser mes propres pratiques ou accompagner l'analyse des pratiques des autres. Souvent, les formateurs cliniciens ont mis du temps à les construire, sont passés par des chemins qui ne sont pas les mêmes, ont choisi tel ou tel dispositif selon leurs premières études et leurs intérêts. Ils ont eu des doutes sur leur manière de s'y prendre, ont été parfois rassurés par ceux qu'ils accompagnent. Bien qu'une posture clinique puisse se décrire comme je viens de le faire, elle ne se transmet pas de l'extérieur, elle se construit de l'intérieur, et après bien des détours (Cifali & Giust-Desprairies, 2006).

Pour un formateur, cette posture n'est pas simple, même s'il peut s'appuyer sur des dispositifs structurant le temps et l'espace. Ensuite, il lui faut invariablement travailler avec ce qui vient, prendre en compte ce présent à nul autre pareil. J'associe cela à un travail d'accompagnement exigeant la présence d'une intersubjectivité, un travail sur soi dans le rapport à l'autre. Dans une telle posture, les exigences sont donc grandes, et des compétences toujours à construire. Rechercher une compréhension, préserver une liberté de penser et penser avec les autres, recouvre en fait, pour moi, un idéal pour chaque praticien, pour tout professionnel confronté à la répétition de scénarii, de souffrances, de difficultés, ou simplement livré aux questionnements posés par le travail d'aujourd'hui.

Une lucidité

Quel que soit le dispositif d'analyse de pratiques, même s'il ne se qualifie pas de clinique, nous devrions retrouver des postures et des précautions semblables. Si dans des séances d'analyse de pratiques, quelque chose se passe, c'est souvent de l'ordre d'une compréhension, d'une prise de distance, d'un changement. Il a fallu cependant, chaque fois, que le cadre soit tenu : avec la promesse d'une confidentialité, d'un non-usage pervers de ce qui est dit; avec une recherche de ne pas s'en tenir au jugement, mais à la compréhension pour aider, pour donner le temps, pour créer cet espace de confiance.

Nous ne pouvons pas demander à un stagiaire de travailler toutes les dimensions de sa pratique s'il sait devoir se protéger, se censurer et qu'il a peur. Si on

Nous ne pouvons pas demander à un stagiaire de travailler toutes les dimensions de sa pratique s'il sait devoir se protéger, se censurer et qu'il a peur.

l'autorise à prendre des risques, ce n'est pas pour ensuite le moquer, ne pas l'entendre, pour lui couper la parole, savoir mieux que lui et le lui faire savoir tout de suite. L'analyse de pratiques ne peut avoir lieu indépendamment du contexte institutionnel dans lequel elle se tient, sinon elle risque d'être vidée de son sens. Elle peut s'avérer même dangereuse, si l'institution ne garantit pas les conditions de son exercice. Elle n'est pas l'unique chemin pour former. La transmission de savoirs dans des cours ex cathedra est également nécessaire, à la condition cependant qu'elle intègre à son discours une éthique de l'usage des savoirs dans l'action.

Un formateur ne peut ainsi se passer d'une recherche constante de lucidité pour saisir *dans* et *vers quoi* il entraîne un étudiant, un professionnel; d'une lucidité vis-à-vis de son propre rapport au savoir; d'une élucidation des rapports de pouvoir avec ceux qu'il a à former; d'une estimation de la place institutionnelle qui lui est faite, et des normes scientifiques et institutionnelles auxquelles il aurait à souscrire. Ceci, afin de préserver ses espaces de liberté et de ne jamais soumettre celui dont il est responsable à des procédures plus destructrices que constructrices.

Régulation de la parole, éthique de l'altérité, souci de soi et de l'autre, travail de compréhension, construction d'un savoir qui a le pouvoir de déplacer, conflits d'interprétation, autorisation à penser, déconstruction des images sociales et des projections ... : autant de mises au travail pour chacun des participants, autant de responsabilités toujours renouvelées pour celui qui accompagne.

Des dispositifs

Il n'y a donc pas de mise en mouvement de la pensée sans un cadre, sans un contenant. Pour comprendre le détail d'un dispositif, le lecteur pourra se rapporter à un ouvrage où des cliniciens analysent leur dispositif : *Mettre la pensée au travail. Approches cliniques de la formation* (Cifali & Giust-Desprairies, à paraître). Qu'il s'agisse d'un groupe d'analyse de pratiques qui part de situations professionnelles vécues pour construire ensemble leur compréhension, comme on peut le faire dans un groupe Balint ou le GEASE; d'un groupe qui se confronte une situation institutionnelle de violence; d'un cours ex cathedra dont l'évaluation part de récits de situations, écrits par ceux qui les ont vécues et qui sont restés dans l'incompréhension de ce qui s'est passé; de séminaires d'accompagnement à l'écriture du mémoire; d'une recherche sur les pratiques d'enseignement : tous ces dispositifs se construisent dans un cadre symbolique garanti par un formateur et dans lequel il peut développer ses compétences pour autoriser le développement de ceux qui se forment et qui cherchent à comprendre.

Régulation de la parole, éthique de l'altérité, souci de soi et de l'autre, travail de compréhension, construction d'un savoir qui a le pouvoir de déplacer, conflits d'interprétation, autorisation à penser, déconstruction des images sociales et des projections ... : autant de mises au travail pour chacun des participants, autant de responsabilités toujours renouvelées pour celui qui accompagne.

Un enjeu

Construire du savoir à même les situations par celles et ceux qui les ont vécues exige du formateur un déplacement de posture. Il peut fort bien en occuper une autre dans d'autres circonstances, mais alors qu'il ne l'appelle pas « analyse de pratiques », sous peine de leurrer.

La position clinique est militante. Restituer à chacun pris dans des situations professionnelles et sociales une capacité de penser; fournir les outils, les dispositifs

pour que ce travail de pensée ne cesse de se tenir, et qu'une qualité de l'agir et de la rencontre se préserve. Ne s'agirait-il pas d'une illusion idéologique? D'un idéal que la réalité se chargera de démentir? Peut-être. Verrons-nous plutôt le triomphe des procédures qu'il s'agit d'appliquer et de suivre à la lettre; des bureaucraties qui secrètent de l'indifférence à la place de notre capacité à ressentir la souffrance d'un autre; des théories qui dictent la vérité et qui ont la prétention de déterminer les individus; des modes « clé en main » qui passent mais qui, dans le temps qu'ils durent, nous font croire que nous sommes à la pointe du progrès; des interdits de penser pour se soumettre à des experts ...? Peut-être encore.

Évitons cependant à nouveau la trop facile caricature et la pratique du clivage. La réalité est toujours plus nuancée que nos découpages. Pourtant, il m'apparaît nécessaire qu'une approche clinique se maintienne en tension avec ce qui la contredit, c'est-à-dire en constant renouvellement et questionnement, et que l'analyse des pratiques professionnelles préserve l'espace précieux de la rencontre.

Références bibliographiques

- BLANCHARD-LAVILLE, C., CHAUSSECOURT, P., HATCHUEL, F. et PECHBERTY, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, INRP, n°151, p.111-162.
- CAREL, A. (2002). Le processus d'autorité. Approche clinique et métapsychologique. *Revue groupal*, n°10.
- CIFALI, M. (1999) Clinique et écriture. Un apport de la psychanalyse aux sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, n°1. Bruxelles : De Boeck, p. 293-313.
- CIFALI, M. et GIUST-DESPRAIRIES, F. (2006). *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- CIFALI, M. (2006). Partis pris entre théories et pratiques cliniques, dans *De la clinique. Un engagement pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck, p.127-144.
- CIFALI, M. et ANDRE, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers une reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF
- CIFALI M. et GIUST-DESPRAIRIES, F. (à paraître). *Mettre en travail la pensée. Approches cliniques de la formation*.
- DAGOGNET, F. (1996). *Pour une philosophie de la maladie*. Paris : Textuel.
- DEJOURS, C. (1980). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*. Paris : Le Centurion.

FOUCAULT, M. (1993). *Naissance de la clinique*. Paris : Quadrige P.U.F

MARCELLI, D. (2003). *L'enfant chef de famille. L'autorité de l'infantile*. Paris : Albin Michel.

MISRAHI, R. (1997). *Les actes de la joie, fonder, aimer, agir*. Paris : P.U.F

MORIN, E. (2004). *Éthique*. Paris : Seuil.

STERN, D. (2003). *Le moment présent en psychothérapie. Un monde dans un grain de sable*. Paris : Odile Jacob.

WINNICOTT, D.W. (1975). Cure, dans *Conversations ordinaires*. Paris : Gallimard.

Un cadre d'intervention à l'épreuve du réel : développer l'activité d'un groupe de formateurs d'enseignants

Frédéric YVON

Professeur, Département Administration et Fondements de l'éducation, Université de Montréal, Québec, Canada

Rose JOIN-LAMBERT

Conseillère, Délégation Académique à la Formation, Rectorat de Paris, Paris, France

RÉSUMÉ

Cet article cherche à montrer en quoi la tradition de l'analyse ergonomique du travail offre un cadre pour des recherches participatives à visée transformative. On illustre cette proposition par le récit d'une intervention auprès de formateurs d'enseignants. Cette recherche menée en collaboration avec les acteurs a été marquée par un déplacement. Initialement, elle avait pour objet la transformation des pratiques de formation de ce groupe. L'intervention a cependant pris acte au fur et à mesure de la richesse de l'expertise développée par le collectif de travail. L'objet final a donc été d'explicitier et de faire reconnaître cette expérience collective de manière à agir sur l'organisation du travail. Elle a aussi conduit le chercheur et les formateurs à s'interroger sur les « mots du métier » de manière à rendre communicable

l'expérience professionnelle de la formation. Ce faisant, nous sommes du même coup amenés à proposer des développements de la méthodologie et des concepts de l'intervention.

ABSTRACT

A Reality-Proof Intervention Framework: Developing the Activities of a Group of Teacher Educators

Frédéric YVON

University of Montreal, Quebec, Canada

Rose JOIN-LAMBERT

Academic Training Delegation, Paris Board of Education, Paris, France

This article attempts to show how the tradition of analyzing work ergonomically provides a framework for participatory research aimed at transformation. The idea is illustrated through an intervention with teacher educators. This research, done in collaboration with the educators, was marked by movement. Initially, the purpose was to transform this group's training practices. However, as it went along, the intervention benefited from the wealth of the work group's expertise. The final purpose was therefore to make this collective experience explicit and recognized so that it could be used in work organization. It also led the researchers and educators to question themselves about the "words of the profession" in order to make the professional training experience transmissible. At the same time we were able to make suggestions about methodology and intervention concepts.

RESUMEN

Un cuadro de intervención sólido: desarrollar la actividad de un grupo de formadores de maestros

Frédéric YVON

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Rose JOIN-LAMBERT

Delegación Académica de capacitación, Rectorado de Paris, Paris, Francia

Este artículo trata de mostrar como la tradición del análisis ergonómico del trabajo ofrece un cuadro para la investigación participativa con finalidades transformativas. Dicha proposición se ilustra a través de la descripción de una intervención entre formadores de maestros. Esta investigación, realizada con la colaboración de los actores, fue marcada por un desplazamiento. Inicialmente, se tenía como objetivo la transformación de las prácticas de formación del grupo. A medida que la interven-

ción se llevaba a cabo, se tomó nota de la rica experiencia desarrollada por el grupo de trabajo. El objetivo final fue explicitar y reconocer esta experiencia colectiva de manera a incidir sobre la organización del trabajo. Eso provocó el cuestionamiento del investigador y de los formadores sobre la «términos del oficio» para volver comunicable la experiencia profesional de la capacitación, lo que nos condujo a proponer el desarrollo de algunos aspectos de la metodología et de los conceptos de la intervención.

Introduction

Il existe une tradition de recherche-intervention dans les sciences du travail (Guérin & coll., 2001; Laville, 2004; Teiger & coll., 2006). Bien que le vocable de recherche-action n'y soit pas utilisé, il est possible d'y retrouver les mêmes modalités mises en évidence par Savoie-Zajc (2001, 2004), allant d'une intervention où la collaboration des professionnels est faible ou limitée (recherche-action technique) jusqu'à la co-élaboration effective dans le processus d'intervention entre professionnels et équipe de recherche (recherche émancipatrice), en passant par la recherche-action pratique.

La recherche présentée ici a puisé dans cette tradition pour répondre à une demande formulée par un groupe de formateurs travaillant dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM).

Problématique

Toute recherche-action est prise dans le dilemme de sa double appellation : en tant qu'action, elle cherche à transformer les situations sur lesquelles elle s'applique, mais en tant que recherche, elle s'ancre dans des principes théoriques et se déroule selon un ordre logique et rigoureux. Cependant, il reste toujours la question de la production de connaissances qui en découlent : en quoi une recherche-action contribue-t-elle au développement des connaissances scientifiques? Pour le moins, de toute recherche-action peuvent être tirés des enseignements sur la méthodologie d'intervention. Le gain en termes de connaissances généralisables sur les phénomènes qu'elle vise à transformer est toutefois moins évident.

Ce dilemme entre connaissance et transformation traverse les sciences du travail et l'ergonomie en particulier. On citera ici trois déclinaisons de ce dilemme, en assumant, pour les besoins de l'exposé, la simplification que cela implique.

Bien qu'elle se décline sous différentes formes, l'intervention en ergonomie de langue française (ergonomie de l'activité dans la suite) se déploie dans ses origines comme activité d'expertise (Daniellou & Martin, 2007). On parle d'une « technolo-

gie » de l'intervention s'appuyant sur des connaissances scientifiques, relevant de la physiologie du corps humain ou du fonctionnement des activités mentales, qui permettent d'asseoir des propositions de modification des conditions de travail. Du diagnostic découle par conséquent la formulation de recommandations. Le statut des travailleurs n'est pas explicitement théorisé dans ces interventions, mais ceux-ci jouent minimalement le rôle de source d'information pour connaître les réalités du travail (Guérin & coll., 2001; Leplat, 2000). L'intervention en ergonomie de l'activité vise ainsi résolument la transformation des situations de travail.

On trouve à l'inverse dans les travaux d'Oddone et de Schwartz une tentative pour mettre l'expertise des professionnels au centre de l'intervention (Oddone & coll., 1981; Schwartz & Faïta, 1985). Schwartz, en particulier, propose un dispositif qui organise la confrontation entre les « savoirs investis » et les savoirs disciplinaires (Schwartz, 1996). On y reconnaît une double expertise, celle des opérateurs et celle des disciplines constituées dont la rencontre est orchestrée par « l'ergologue », figure qui tient de la posture philosophique (Schwartz, 2000). Ce faisant, on reste au niveau de la production de nouveaux savoirs et la transformation des situations passe au second plan. L'analyse ergonomique du travail, passée au crible de la philosophie, devient ici un instrument de développement des concepts et des disciplines mis à l'épreuve de la singularité (Schwartz, 1992, 2007).

Cette présentation du champ de l'intervention dans les sciences du travail ne peut pas ne pas faire écho à la distinction en éducation entre, d'une part, la recherche-action visant le changement (Chevrier, 1994; Charbonneau, 1987; Caouette, 1991; Dolbec, 2003; Dolbec & Clément, 2004; Savoie-Zajc, 2001, 2004; Anadón & Savoie-Zajc, 2007) et, d'autre part, la recherche pédagogique ou collaborative portant sur les savoirs professionnels des acteurs éducatifs (Van der Maren, 1996, 1999; Desgagné & coll., 2001; Desgagné, 2001, 2007; Desgagné & Bednarz, 2005; Martineau, 2006). C'est d'ailleurs cette double finalité que l'appellation de « recherche-action collaborative » cherche à nommer (Bourassa, Bélair & Chevalier, ce numéro).

Il existe aussi, dans les sciences du travail, une troisième voie qui tente de tenir conjointement la transformation des milieux de travail en s'appuyant sur la tradition de l'ergonomie de l'activité (Clot & Faïta, 2000) et le développement des concepts scientifiques en puisant dans la distinction de Vygotski entre concepts spontanés et concepts scientifiques (Vygotski, 1934/1997; Clot, 1999, p.136-7). Cette troisième voie est développée sous le nom de « Clinique de l'activité » (Clot, Prot & Werthe, 2001). « Clinique » est ici utilisé au sens étymologique du terme (Granger, 1967; Hubault, 1996, 2007; Leplat, 1997; Leplat & Clot, 2005). Il renvoie à la pratique médicale pour laquelle le diagnostic ne peut être élaboré qu'au chevet du malade, avec sa collaboration.

L'objet des interventions en clinique de l'activité est de « faire, avec les collectifs de travailleurs, une co-analyse qui mise sur un développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation » (Clot & coll., 2000), autrement dit d'« étendre le pouvoir d'action des collectifs de travailleurs dans le milieu de travail réel et sur eux-mêmes » (Clot, 1999b, p. 44), ce que l'on pourrait aussi appeler développement du

pouvoir d'agir des collectifs professionnels (Clot, Prot & Werthe, 2001)ⁱ. Constatant en effet que nombre d'interventions expertes se soldent souvent par un échec ou par un statu quo, ces auteurs considèrent que « les transformations ne sont portées durablement que par l'action des collectifs de travail eux-mêmes » (Clot & Faïta, 2000, p. 8).

C'est dans cette lignée qu'a été menée une intervention misant sur la collaboration avec les professionnels pour modifier leur milieu de travail. L'article présenté ici est l'histoire de cette intervention et la tentative pour produire des connaissances professionnelles et scientifiques au-delà de la transformation de la situation de travail.

Méthodologie

Le travail de la demande

Logiquement, toute intervention débute par une commande adressée à un chercheur pour intervenir auprès de professionnels souhaitant bénéficier d'une expertise externe pour avancer sur la résolution de certains problèmes. Cette demande est rarement acceptée telle quelle mais est retravaillée dans un dialogue entre l'équipe de recherche et le demandeur pour déterminer l'objet de travail et le problème à résoudre. Souvent, en effet, derrière le problème déclaré se dissimule un objet plus complexe qui échappe à l'attention des acteurs. Par exemple, on pourrait formuler un problème organisationnel en le présentant par l'entremise de ses conséquences ou en l'individualisant : de nombreux départs, des congés de maladie. La demande pourrait ainsi permettre de forger des instruments de sélection qui garantissent une stabilité du personnel au lieu de s'intéresser aux causes profondes de ce roulement du personnel. Si l'entreprise est prête à accepter cette reformulation de la demande initiale, le travail peut s'engager; sinon, l'intervention peut s'arrêter avant même d'avoir commencé. On désigne cette étape comme « le travail de la demande » ou transformation d'une commande officielle en une demande concertée.

C'est aussi le cas en clinique de l'activité. Cependant, elle part du principe que la cause du problème, et donc l'objet à modifier, ne peut être décrétée a priori, avant le début de l'intervention. Cet objet ne peut émerger que dans la collaboration des chercheurs avec les professionnels visés par l'intervention. Il s'agit donc de mettre en place un cadre de collaboration dans lequel la pensée réflexive des sujets au travail va pouvoir se porter au-devant des situations problématiques et en faire l'objet d'un travail collectif.

Démarche d'intervention

La démarche d'intervention a été formalisée sous le nom d'expérimentation de terrain en auto-confrontation croisée à partir de la recherche princeps de Faïta (1997). Le dispositif mis en place s'articule en trois phases (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000; Faïta & Vieira, 2003; Yvon & Clot, 2003; Yvon & Garon, 2006).

i. Cette expression est utilisée dans un sens un peu différent de celui de Le Bossé (2003).

Il s'agit donc de mettre en place un cadre de collaboration dans lequel la pensée réflexive des sujets au travail va pouvoir se porter au-devant des situations problématiques et en faire l'objet d'un travail collectif.

La première phase est un temps de préparation consacré à l'observation et au choix des volontaires et de la séquence à filmer. Ce choix est élaboré au sein du collectif des professionnels, en accord avec le chercheur.

La deuxième phase mobilise l'instrument vidéo et sert à constituer des traces de l'activité que le professionnel est invité à commenter (auto-confrontation simple), pour *ensuite* les confronter avec celles d'un autre collègue (l'auto-confrontation croisée proprement dite). Concrètement, on présente aux professionnels des images de leur activité réalisée pour susciter leurs commentaires. Cette confrontation à ses propres gestes professionnels, à ce que l'on fait au quotidien, vise à faire émerger des possibles (Vygotski, 2003; Clot, 1999). Le travail réel change de statut lors de cette étape en passant d'un objet vécu à un objet réfléchi par chacun et pour tous. Utilisant d'autres termes, en référence à Vygotski (2003), Clot parle de faire de l'expérience vécue un moyen de vivre d'autres expériences (Clot, 2003).

La troisième et dernière phase propose la mise en commun de ces matériaux vidéo conçus comme un support de réflexion au sein du groupe. C'est la phase de restitution au collectif, au commanditaire, et de diffusion des résultats de l'intervention. Il ne s'agit pas de seulement présenter ces résultats aux partenaires professionnels, mais plutôt de tester auprès d'eux les hypothèses de compréhension bâties par les chercheurs. Les commentaires sont ensuite intégrés au rapport final qui est remis à la fin de l'intervention. Le rapport de recherche est ainsi une production conjointe des professionnels et du chercheur, matérialisant l'interprétation collective des données. On y trouve par conséquent de nombreuses citations des professionnels. Certains passages sont retravaillés sous la pression du groupe et quelques fois certains sont même réécrits en collectif. C'est dans ce rapport que l'on essaie de rassembler les résultats de l'intervention (Yvon, 2004). C'est pourquoi tout au long de l'intervention on parle d'une co-analyse qui prend place dans une « communauté scientifique élargie » (Oddone & coll., 1981). Cette analyse est le résultat d'une collaboration étroite entre un professionnel qui explicite son expertise et un chercheur qui soutient le questionnement et qui interroge les évidences, les allant de soi. Son rôle est de l'assister dans la « reprise en main de son métier ».

Nous verrons ci-dessous que, tout en conservant l'esprit de cette méthodologie, l'intervention s'est écartée de la démarche classique, en particulier lors de la deuxième phase.

Déroulement de l'intervention

Première phase

Dans le cas qui nous occupe ici, la commande provenait de la responsable d'un groupe de formateurs qui travaillent dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM)ⁱⁱ. Ce groupe du département *Psychologie et Sciences de l'Éducation*

ii. On pourra écouter sur la question des IUFM en France la conférence de Raymond-Philippe Garry et Paul Busuttill donnée au CRIFPE le 22 novembre 2006 et disponible sur le site : <http://www.crifpe.ca/index.php?lien=conferences§ion=2006>

était chargé en particulier de la formation transversale initiale et continue des enseignants. Il rassemblait, au moment de l'intervention, une vingtaine de formateurs et proposait chaque année un ensemble de stages ou d'activités au plan de formation de l'IUFM à l'intention d'enseignants en formation ou en exercice. Ces formations portaient sur différents sujets, non disciplinaires, et prenaient généralement deux formes : stages ou accompagnements d'équipe. La responsable du groupe, connaissant la démarche de notre équipe, trouva pertinent de faire venir un de ses membres pour réaliser un travail avec les formateursⁱⁱⁱ.

À cette demande initiale émanant de la responsable du groupe, il n'était pas certain que les autres formateurs trouvent un intérêt et du sens. Cette commande fut néanmoins validée en novembre 2002 au cours d'une réunion où fut présentée une intervention précédente menée auprès d'enseignants de philosophie (Yvon & Clot, 2003; Yvon & Garon, 2006). L'accord a pris la forme de la présence d'un intervenant extérieur qui viendrait faire travailler le groupe sur ses manières de conduire les formations (opérations concrètes de travail). Cet intervenant n'a pas été présenté comme un expert du métier de formateur. Il ne l'était pas. Son rôle, clairement formulé, était d'être une ressource pour soutenir et accompagner ce groupe dans une réflexion sur ses propres pratiques.

En ce qui concerne l'environnement de travail, le contexte de l'activité de formation était assez particulier à plusieurs égards. D'une part, les demandes en formation continue étaient en diminution, à l'inverse des demandes en formation initiale. Les contenus de formation étaient en train d'évoluer et d'être remplacés par des analyses de cas. Les stages en co-animation qui permettaient aux formateurs d'échanger et de confronter leurs manières de faire, considérés comme trop coûteux, étaient remplacés par des animations individuelles. D'autre part, le groupe connaissait un important renouvellement de ses membres (plusieurs départs et de nouveaux arrivants) et l'efficacité des IUFM, créés en 1991, était contestée par plusieurs après dix années d'existence.

C'est donc sur un fond de remise en cause des IUFM et de changements importants touchant les activités du groupe que s'est déroulée l'intervention. S'interroger sur les modalités opératoires cultivées par ce groupe de formateurs revenait à travailler sur leur sens et leur éventuelle pérennité au sein de l'institution.

Deuxième phase : analyse de l'activité des formateurs

Le projet initial a donc été de mobiliser la méthode de l'auto-confrontation croisée (ACC) comme dispositif d'analyse de l'activité réelle des professionnels. Pour des raisons de calendrier et de disponibilités, il n'a pas été possible de réaliser cette

iii. Dans une réunion ultérieure, la responsable du groupe reviendra sur l'origine de cette commande : « Je pensais que cela pouvait être une manière d'échanger sur les gestes que l'on utilise en stage. Nous avions déjà fait de l'analyse de pratique avec des psychanalystes, qui ne nous ont pas du tout fait travailler nos outils, nos gestes. Ce type de travail s'était fait autrefois dans le groupe, mais on ne le faisait plus depuis un moment. Par ailleurs, je me disais que l'échange entre anciens formateurs pourrait permettre de lever des implicites, c'est-à-dire de retrouver comment on en est arrivé à faire comme ceci ou comme cela. Ce n'est pas facile d'explicitier ces choix, dont certains sont anciens, et je me disais que la méthodologie de la clinique de l'activité pouvait nous aider à le faire ».

phase d'enregistrement vidéo comme nous l'avions envisagé initialement. Il fut donc décidé, au bout de quelque temps, d'abandonner l'enregistrement vidéo pour le remplacer par la prise de notes.

Concrètement, le chercheur a assisté à cinq formations sur lesquelles il a rassemblé des notes manuscrites aussi détaillées que possible. Cette prise de notes était bien évidemment limitée : on ne peut « tout » noter et « tout » voir. Cependant, la difficulté aurait été similaire avec une caméra : la saisie objective et exhaustive d'une formation est en fait impossible. La caméra ne peut pas capter, elle non plus, l'intégralité d'une scène. Selon l'endroit où elle est placée, elle saisira un point de vue sur l'activité et un autre lui échappera (Astier, 2001).

C'est ainsi la dimension opératoire qui a été documentée à l'aide de l'observation et de l'entretien qui s'ensuivait presque immédiatement. Nous avons cherché à connaître le « comment », les modalités opératoires du travail de formateur. Ces notes étaient ensuite soumises à l'observé(e), qui pouvait les enrichir et les compléter. L'entretien et la confrontation aux notes d'observation ont tenu lieu, dans notre démarche, d'auto-confrontation simple. C'est donc l'étape des auto-confrontations croisées qui a été supprimée lors de cette intervention. Les données de la recherche ont cependant bien été le produit de la collaboration entre le chercheur et les professionnels observés.

C'est ainsi la dimension opératoire qui a été documentée à l'aide de l'observation et de l'entretien qui s'ensuivait presque immédiatement. Nous avons cherché à connaître le « comment », les modalités opératoires du travail de formateur.

Troisième phase : retour au collectif

La troisième phase a consisté, comme prévue par la méthodologie, à présenter ces notes d'observation lors de trois réunions. Plusieurs thèmes ont été abordés. Nous aborderons dans la partie suivante les plus marquants : la communauté de pratiques, l'adresse aux stagiaires et ce que le groupe appelait la « feuille de route ».

Les discussions collectives furent l'occasion d'exposer des cas singuliers donnant à réfléchir à des situations problématiques. Les jeunes formateurs entrés récemment dans le groupe assistèrent à ces descriptions, découvrant alors un aspect du métier et de l'histoire du collectif. Derrière l'activité sédimentée se révélait un processus fait de confrontations et d'épreuves face auxquelles le collectif avait élaboré des solutions sous forme de stratégies et de manières de faire.

Cependant, contrairement à la démarche « canonique », le travail en collaboration avec les professionnels ne s'est pas arrêté là. Il s'est poursuivi durant trois années, jusqu'à aujourd'hui, afin d'explicitier le cœur du métier de formateur tel que développé dans ce groupe et pour en expliciter le potentiel de compréhension des activités de formation. Cet article constitue, de ce point de vue, une étape dans cette tentative.

Résultats

Mise en évidence d'une communauté de pratiques

Les observations et confrontations avec les formateurs, en groupe ou individuellement, ont permis de formaliser des pratiques communes. Parmi les manières de faire communes à ce groupe, on peut signaler :

- Un dispositif spatial consistant en un rectangle dont le formateur occupe l'un des côtés les plus petits
- Une fiche de préparation ou « feuille de route »
- Un tour de table de présentation des stagiaires
- Se présenter comme un collègue
- Un dispositif d'entrée consistant à mettre les stagiaires au travail individuellement ou en groupes

Ces manières de faire communes ont été le résultat d'un travail de co-conception au sein du groupe de formateurs. On pourrait ici parler d'un cadre collectif de travail visant à établir des règles communes permettant de se « tenir » dans les activités de formation. Ce cadre commun représentait pour ainsi dire la « signature » du groupe. De ce travail collectif sont issus les différents formats de formation. Si le formateur est physiquement seul devant les stagiaires, le cadre qu'il met en place est en fait habité par le collectif dont il est issu.

Certaines manières de faire ont été consciencieusement élaborées et intériorisées au point qu'elles finissaient par fonctionner presque à leur insu. D'autres sont présentes à la conscience et redéfinies chaque fois. Ce sont peut-être les plus fragiles car elles doivent être rappelées pour être appliquées.

L'enjeu de cette explicitation touchait de fait la transmission de ce capital. Implicites, automatisées, ces manières de faire et d'habiter la formation ne sont pas communicables directement. Jusqu'à présent, le groupe avait su faire face au renouvellement des membres par des dispositifs d'intégration bien réglés autour de trois « rites » de passage : co-animation^{iv}, travail sur des feuilles de route^v et vécu de stages^{vi}. L'intervention a donc permis de combler un vide laissé par la disparition de la co-animation, lieu privilégié de la co-élaboration des formations et des stratégies pour faire face au nouveau.

iv. Comme le dira une formatrice : « La co-animation, c'est une idée d'ici. »

v. « Dans le groupe de formateurs, une pratique partagée, sans doute largement due à la co-animation (opportunité pour que le cadre ne reste pas muet...), consiste à mettre par écrit étape par étape le déroulement prévu pour chaque session de formation : horaires, thèmes et dispositifs de travail, documents et matériel nécessaires à chaque étape, répartition des tâches entre les formateurs. Le document ainsi constitué prend dans le collectif le nom de « feuille de route ». Il met en mots et rend ainsi visible une partie du cadre, il révèle le scénario prévu pour la formation, incomplètement cependant, car les valeurs, les attitudes, ne peuvent être écrites, elles peuvent seulement transparaître à travers les choix effectués. C'est un document suffisamment commun au groupe pour qu'il exprime des données générales, au-delà des différences dans la mise en forme liées aux habitudes de chacun des formateurs. »

Et : « La feuille de route, j'ai attendu de lire le document pour savoir que cela s'appelait une feuille de route. J'ai bien vu R. ou J.-L. qui avaient des feuilles avec des marges et tout, mais je n'ai pas éprouvé le besoin de refaire pareil. Je me suis toujours refait ce que j'aurais appelé plus bêtement une "prép.", comme une préparation de cours avec peut-être un peu plus le *timing*, parce qu'on a cette contrainte de temps à la différence d'avec les élèves. Je ne l'avais pas vue comme faisant partie de l'identité de formateur, alors qu'à lire ce document et à vous entendre, cela devient une espèce d'instrument du formateur qui n'est pas l'instrument du prof. Pour ma part, je n'ai pas encore fait la part des choses. »

vi. « C'est une conception partagée dans notre groupe de dire que vivre la situation est un moyen de la comprendre. Nous aurions comme règle de passer nous-mêmes par les dispositifs et des les analyser, voir ce qu'ils permettent de travailler, leurs avantages et inconvénients. Les dispositifs utilisés en stage sont pour la plupart des dispositifs dans lesquels nous nous sommes trouvés comme stagiaires, ou lors de moments de travail de notre propre groupe de formateurs. »

Loin de figer le métier et les formes collectives de travail, l'explicitation d'un patrimoine commun a suscité le désir de le reprendre pour en développer toute la richesse et les potentialités.

Cette mise en évidence du fonctionnement du groupe n'a pas représenté le point d'arrêt du développement du groupe. Au contraire, cela l'a réactivé^{vii}. Loin de figer le métier et les formes collectives de travail, l'explicitation d'un patrimoine commun a suscité le désir de le reprendre pour en développer toute la richesse et les potentialités. En le rendant visible aux yeux de tous et en le mettant en discussion, l'intervention a rassemblé les conditions pour un développement de l'expertise professionnelle partagée et pour une reprise en main de leur métier par les formateurs, ouvrant la possibilité de l'avènement de nouvelles manières de faire.

Un exemple de controverse, source de développement de la réflexion sur le métier

Sur fond de patrimoine commun se sont aussi manifestées un certain nombre de différences parmi les membres de ce collectif professionnel. L'intervention en clinique de l'activité repose d'ailleurs sur le postulat que ce sont les différences et les controverses de métier qui font vivre et qui développent un métier. Un des résultats de l'intervention a été de faire émerger un débat autour d'un thème qui n'avait jamais été mis en discussion dans le groupe : la question du tutoiement et du vousoiement vis-à-vis des stagiaires.

Il pourrait ne s'agir que d'un détail. Le fait que le groupe se soit emparé de cette observation et en ait discuté longuement atteste du contraire : l'usage du « tu » ou du « vous » dénote clairement une ambiguïté des situations de formation, redoublée par les manières de faire constituées du groupe.

À première vue, le vousoiement s'imposerait dans le cadre des stages. Les uns sont là pour apprendre et l'autre doit sa place à une expertise qu'il cherche à transmettre et à faire acquérir par les stagiaires. Dans certaines formations, la distance est assez forte : les stagiaires peuvent être de très jeunes enseignants titulaires de première et de seconde année. À l'inégalité des fonctions s'ajoute la différence d'expérience et d'âge. Le « vous » symboliserait et matérialiserait cette distance.

Cependant, dans un même temps, le vousoiement va à l'encontre d'une règle implicite ayant cours dans le milieu scolaire. Il est en effet d'usage de se tutoyer entre collègues et, pour être stagiaires, les enseignants présents n'en sont pas moins des collègues.

Or, c'est justement en tant que collègues que les formateurs se présentent et introduisent leurs formations : cette proximité est censée garantir une adhésion à la formation et au discours du formateur. Même s'il représente une institution, le formateur cherche à se rapprocher des stagiaires et à construire sa crédibilité en précisant que derrière le formateur qui leur parle se cache un collègue avec qui ils pourraient peut-être avoir à travailler un jour.

vii. C'est ce que laisse à penser ce texte rédigé après la remise du rapport final par une formatrice, quand elle mentionne que « l'envie actuelle, suscitée largement par les réflexions faites à partir de votre travail, de reprendre ces outils, d'en chercher le sens et la valeur, je ne crois pas que ce soit un risque de sclérose ou de nostalgie... plutôt une étape bienvenue, un effort de mise en perspective, une récollection, peut-être un bilan provisoire, une réappropriation par un groupe ébranlé par les départs et les remises en cause institutionnelles. Il y a aussi l'envie de transmettre, et pour cela, le besoin de mettre en ordre... Quitte aux héritiers à ne pas accepter l'héritage, à l'utiliser au plus près ou à le faire fructifier, ça, c'est le métier d'héritier! ».

Les observations ont relevé ces différences dans l'adresse aux stagiaires. Cette identification peut être versée sur le compte de la recherche, mais plus importants ont été la manière dont le groupe s'est emparé de cette question et ce qu'il en a fait, si l'on peut dire, collectivement et individuellement.

Le groupe a opéré en effet un déplacement dans la manière de considérer le vousoiement et inversement le tutoiement. Le point de vue classique voudrait que le "vous" soit synonyme de relation inégale et le "tu", d'égalité. Comme l'argumentera l'un des formateurs, un enseignant tutoie les élèves alors que la relation est inégale. Le tutoiement peut aussi être un attribut de l'autorité quand il n'est pas réciproque. La différence ne se jouerait pas entre égalité ou inégalité. Deux personnes égales peuvent indifféremment se tutoyer ou se vouvoyer. Aucun argument n'est décisif pour choisir l'un ou l'autre. La fonction du vousoiement semble alors autre : il permet d'établir un rapport d'ordre professionnel^{viii}. À l'inverse, le "tu" introduit de l'interpersonnel dans les relations professionnelles, de la familiarité là où au départ, il n'y en a pas spontanément. On peut donc être pairs et collègues et se vouvoyer. La différence majeure est que l'on peut passer du vousoiement au tutoiement avec l'impression d'un gain, alors que l'inverse n'est pas vrai.

Toutefois, cette question n'a pas été close. Chacun a continué de faire à sa manière, mais conscient et sachant qu'il existe une autre manière disponible de s'adresser aux stagiaires et de nouer un rapport avec le groupe. L'intervention a permis de la situer autrement. Ce qui était implicite est devenu disponible pour changer.

Identification des outils professionnels : la feuille de route comme « instrument »

Si l'intervention a eu pour résultat d'aider à la transmission du patrimoine du groupe en l'explicitant et de mettre en place des controverses dont on a fourni un compte-rendu ci-dessus pour permettre un développement des manières de faire, elle ne se limite pas pourtant à avoir redonné une histoire à la vie du groupe. Elle a ouvert un espace de développement conceptuel sur les instruments professionnels de la formation et en particulier sur ce que le groupe cultivait et nommait les « feuilles de route ».

viii. Selon le témoignage d'un formateur : « Je considère donc que le vousoiement est *la marque de la distance nécessaire* qu'il faut marquer entre le formateur et les stagiaires, distance proprement rituelle, qui *confère au stage son statut de situation d'apprentissage* (au sens large) et qui est *le signe d'une autorité nécessaire* (inégalité symbolique, telle qu'elle a été définie par un de mes stagiaires). D'ailleurs, j'ai remarqué que l'instauration du "vous" est aussi pour moi *une forme de protection statutaire* : lorsque je fais, à un stagiaire, un reproche sur son manque de ponctualité par exemple, l'usage du "vous" place ce reproche sur le plan "contextuel" (je lui fais un reproche par rapport à la situation, et non contre sa personne), et je suis plus à l'aise pour le formuler. »

Les feuilles de route sont ces plans de séances rédigés au sein du groupe pour assurer l'organisation des formations^{ix}. Il s'agit, en une page ou deux, de présenter pour le formateur lui-même les balises de la séance : temps, durée des activités, matériel nécessaire, consignes, etc.

Lors d'une réunion collective, s'appuyant sur les commentaires de certains formateurs, le chercheur proposa de désigner cet « outil » de travail comme un « instrument psychologique », tel que défini par Vygotski (1930/1985) : il sert d'aide-mémoire pour le formateur et permet de contrôler son comportement. Mais il a aussi une dimension sociale car les feuilles de route sont souvent le produit d'une collaboration, d'un dialogue entre deux formateurs amenés à intervenir dans les mêmes formations.

Interpellée par cette question de la feuille de route, l'une des formatrices en a fait le centre de sa réflexion. Convaincue qu'il s'agissait là d'un instrument central de la culture du groupe, elle s'est saisie de cette question pour l'examiner en profondeur au-delà des limites prédéfinies de l'intervention.

De façon régulière, cette formatrice et le chercheur ont communiqué pour jeter des passerelles entre le monde de la pratique et celui de l'élaboration théorique en prenant soin de ne pas rabattre l'un sur l'autre. Or, de façon inespérée, c'est la formatrice qui a fini par trouver une piste. Soucieuse d'élaborer et de faire reconnaître ce mot de métier, elle a développé sa lecture des ouvrages de référence du chercheur. Partant d'un passage du rapport, cette formatrice a du coup proposé de reprendre sur nouveaux frais l'analyse des développements du chercheur sur les « feuilles de route » en la mettant en rapport avec un autre mot du métier : la notion de « cadre ».

Le cadre désignait dans ce groupe l'ensemble des règles d'organisation et de fonctionnement d'une formation mises en œuvre par le formateur. Le cadre est en fait le dispositif symbolique conçu pour contenir et permettre l'activité des stagiaires. Ce concept, que l'on pourrait qualifier de quotidien (Vygotski, 1934/1997), s'est imposé au chercheur non sans embarras. Le principe de collaboration suppose un échange des points de vue sur la réalité du métier de formateur tel que cultivé par ce groupe. Autant ce concept porté par les formateurs était pertinent pour désigner leurs pratiques, autant il n'avait pas de répondant dans le cadre théorique soutenant

De façon régulière, cette formatrice et le chercheur ont communiqué pour jeter des passerelles entre le monde de la pratique et celui de l'élaboration théorique en prenant soin de ne pas rabattre l'un sur l'autre.

ix. On se permet de citer longuement ce que dit à ce sujet l'une des formatrices : « La feuille de route, cela renvoie à des discussions que l'on a eues sur le cadre que l'on s'impose en formation; un cadre qui nous oblige à avancer, pour lequel on s'oblige nous-mêmes d'ailleurs à avancer, en ne laissant pas une discussion partir dans tous les sens, y compris dans le temps. Dans le cadre que l'on s'impose au départ, il y a l'écriture au tableau, on va faire cela, la pause sera à telle heure. On essaie de s'y tenir, donc je pense que ce n'est pas seulement un petit bout de papier individuel de préparation, mais c'est aussi quelque chose que l'on donne aux stagiaires en disant : "Voilà, vous vous arrêterez à 10 h, et pas à 10 h 15 ou 10 h 30". Quelques fois, c'est quelque chose qui nous permet de passer au-dessus d'une difficulté parce qu'il y a déjà une étape à laquelle on sait que l'on va arriver. Et on va peut-être interrompre une discussion en disant : "Écoutez, c'est l'heure de la pause". Donc on fait la pause, même si la discussion n'a pas complètement abouti. Il nous est arrivé d'interrompre des pauses sympathiques mais trop longues parce que la feuille de route nous disait qu'à 10 h 15 il fallait reprendre et que certes, on aurait envie de continuer notre conversation intéressante mais on était tenu par l'horaire et cela nous obligeait à y mettre un terme. Je pense qu'il y a une efficacité là-dessus qui est bien plus grande que si on s'était simplement dit dans notre tête à 10 h 15, il faut que l'on reprenne. C'était noté; c'est quelque chose d'assez concret. Pour certains, c'est un squelette qui va nous rendre plus solides et nous permettre de tenir le coup, parce que tout seul, devant les stagiaires, il faut mieux que l'on ait bien préparé, que l'on ait pensé à tout, comme une sorte de sécurité : j'ai pas oublié mon document de base, l'horaire... Mais il y a aussi plus que cela. Il y a aussi quelque chose qui se joue autour de : "Je pose le cadre." »

l'intervention^x. Plus précisément, cette notion pouvait entrer en écho avec des élaborations concurrentes à celles développées par le chercheur-intervenant : le cadre de la cure psychanalytique (Bleger, 1979; Ginet, 2002) ou les cadres sociaux de l'expérience de Goffman (1991).

A ainsi été explorée l'idée que la feuille de route serait le versant matériel du « cadre » de la formation. Elle le présente et le représente. Elle « traduit » le cadre en des indices matériels; elle en est la trace. La feuille de route rappelle, convoque le dispositif de l'activité. Elle prescrit un ordre et des frontières.

On peut donc analyser la feuille de route du formateur sous deux aspects : sous son aspect matériel ou artefactuel, ou sous son aspect psychologique ou symbolique. Or c'est justement cette distinction qui est faite par Rabardel quand il parle de genèses instrumentales (Rabardel, 1995, 1999). Dans ses travaux, il est en effet conduit à « définir l'*instrument* comme une entité fondamentalement mixte, constitué, du côté de l'objet d'un artefact [...], et du côté du sujet d'organiseurs de l'activité que nous avons nommés par ailleurs les *schèmes d'utilisation* et qui comprennent des dimensions représentatives et opératoires » (1999, p. 260).

La feuille de route, dans ce sens, peut être interprétée comme instrument, donc une combinaison entre un artefact d'une part (la feuille physique, qui indique matériellement la route à suivre) et un schème d'utilisation d'autre part (le cadre, repère stratégique pour tracer la route ou la retrouver si on la perd).

Le groupe a tenté ensuite de formaliser la nature du cadre en formation, son rôle dans les effets de la formation et le *travail à opérer par les formateurs* pour qu'ils soient capables de concevoir, installer et maintenir un cadre de formation *à partir de* et *à travers* les feuilles de route (Join-Lambert, 2005).

En termes d'intelligibilité sur le métier, le recours à la théorie instrumentale de Rabardel a permis de mettre en évidence le fait que ce collectif élabore des schèmes d'action que chaque membre du groupe « digère » et s'approprie en rédigeant sa feuille de route. Pour Rabardel, « l'instrument, entité mixte qui tient à la fois du sujet et de l'objet est aussi une entité qui tient du sujet et de la société » (1999, p. 262).

Discussion

On s'intéresse dans cette partie aux enseignements à tirer de l'adaptation du cadre méthodologique à laquelle a été contraint le chercheur, tant du point de vue de la transformation de la situation que de la production de nouvelles connaissances.

Les limites de l'intervention : quel développement de la situation?

À l'issue de cette présentation se pose tout d'abord la question de l'efficacité de cette intervention et de la valeur des aménagements opérés : les résultats sont-ils à la

x. Il n'a pas été possible de développer cet aspect dans cette contribution axée sur les questions de méthodologie d'intervention. On trouvera néanmoins des développements sur cette question dans Clot & Faïta (2000), Clot, Faïta, Fernandez & Scheller (2000) et Clot (2005). Ce sont en fait les concepts développés par le courant historico-culturel (Vygotski, Léontiev et Bakhtine principalement) qui servent de support à ces méthodes.

hauteur des attentes initiales? En d'autres mots, peut-on parler d'une intervention réussie?

Pour répondre à cette interrogation, il faut revenir à l'objectif initial de l'intervention : le « développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation » (Clot & coll., 2000). Les résultats présentés plus haut permettent d'étayer les deux premiers points, mais il faut se tourner maintenant du côté de « la situation ».

Sans doute aurait-on pu en effet espérer un bouleversement total des pratiques de ce groupe comme résultat d'une remise en question de ses manières de faire. Cependant, il faut reconnaître que l'intervention n'a pu que valider et reconnaître une expertise professionnelle collective déjà là. Il aurait donc fallu prendre acte d'un déplacement qu'aurait dû opérer le chercheur quant à l'objet même à transformer : l'organisation qui les abrite autant que l'activité des formateurs. Sans doute, pour réorienter l'activité de réflexion des professionnels, aurait-il fallu outrepasser certaines limites : la demande initiale et la résistance des formateurs. Du point de vue de la collaboration, la question se pose : dans quelle mesure le chercheur peut-il réorienter son intervention à l'insu des professionnels ou malgré eux?

À notre sens, l'intervention trouve ici sa limite et on aurait dû associer *dès le début* la direction de l'établissement à la démarche d'intervention. Ce fut une lacune majeure de cette recherche. Elle s'est privée de la sorte d'un dialogue de première importance afin de faire reconnaître l'expertise de ce groupe et de la diffuser au sein de l'institution pour modifier cette dernière. Le rapport rédigé et validé par les formateurs a bien été transmis au directeur de la formation de l'IUFM, mais il ne semble pas avoir été lu, comme c'est souvent le cas.

Il y aurait lieu aussi de s'interroger sur les limites inhérentes à cette démarche d'intervention qui se centre sur l'activité des acteurs professionnels et qui vise le développement de leurs capacités d'action. Ne se coupe-t-elle pas, de par cette entrée, de la possibilité d'influencer la transformation des structures (Jobert, 2007)? Elle gagnerait sans doute à être nourrie et fécondée par d'autres formes d'interventions qui se centrent sur l'organisation (Maggi, 2003; Engeström & coll., 1996; Virkkunen, 2006; Faïta & Maggi, 2007).

En résumé, si ce travail collaboratif a permis une élaboration collective sur le métier de formateur, il n'a pas suffi à maintenir l'activité de ce groupe contre les sollicitations et les remises en question externes. L'intégration des IUFM aux universités marquerait en creux un constat global de l'absence de reconnaissance de la spécificité du travail de formateur. Alors que ces pratiques de formation étaient de nature à remettre en question les pratiques de formation universitaire, c'est l'inverse qui risque de se produire : un alignement des formations d'enseignants sur les formations de l'université. Le groupe des formateurs de PSE trouvera-t-il dans l'expérience de cette recherche collaborative de quoi faire face et résister à cette uniformisation? On peut l'espérer. D'autres effets de l'intervention pourraient se faire ressentir à ce moment-là : les effets indirects d'une intervention sont parfois inattendus...

En résumé, si ce travail collaboratif a permis une élaboration collective sur le métier de formateur, il n'a pas suffi à maintenir l'activité de ce groupe contre les sollicitations et les remises en question externes.

L'intervention comme rencontre de savoirs : mots du métier et concepts théoriques

Les professionnels n'attendent pas les chercheurs pour commencer à penser leur métier. Il y a peut-être plus de théorie dans un stage de Formation Continue que dans beaucoup d'ouvrages scientifiques qui portent sur la question (qu'on nous permette cette allusion à la première phrase d'*Albertine disparue* de Proust).

Car, il en va d'une intervention comme de toute rencontre : les caractéristiques de l'un et de l'autre peuvent s'enrichir mutuellement. Ainsi, le chercheur n'arrive jamais en terrain vierge. Les travailleurs l'ont toujours précédé dans le travail de « civilisation du réel ». Outre les manières de faire originales, produits de l'intelligence pratique que les organisations du travail peinent souvent à reconnaître (Dejours, 1992), le groupe professionnel mobilise un vocabulaire, un « parler professionnel » gorgé de contexte et de sens qui est un mode d'accès privilégié au réel du travail.

Que penser par exemple du terme de « feuille de route » au lieu d' « instrument psychologique » et de la notion de « cadre » en lieu et place du concept de « genre » ?

Deux choix sont possibles : le chercheur peut chercher à « imposer » ses propres concepts et les substituer à ceux des professionnels ou renoncer à ses concepts de référence et en adopter d'autres qui épousent mieux la réalité du métier. Ces deux branches de l'alternative nous semblent partager une erreur : il y aurait une « bonne » conceptualisation et une « mauvaise » conceptualisation.

Pour Vygotski (1934/1997) en effet, les concepts spontanés et les concepts scientifiques ne sont pas construits sur le même moule et ne suivent pas le même développement génétique. Gorgés d'empirie, les concepts spontanés gardent les traces des situations d'où ils proviennent et qu'ils ont traversées. Le mot « cadre » par exemple, renvoie pour les formateurs à des situations concrètes qu'ils ont vécues. Ce mot évoque spontanément des expériences où le « cadre » a été malmené, contesté, renégocié, rétabli parfois. Le terme de « genre de situation » ou de configuration s'inscrit dans une chaîne de concepts. En particulier, parler de « genre de la situation », c'est indiquer une référence à un auteur (Bakhtine en l'occurrence) pour l'actualiser et la développer. Pour le dire autrement, la notion de « cadre » s'inscrit dans un dialogue avec les situations vécues dont elle tire son sens, alors que le concept théorique de « genre » prend place dans un dialogue avec une tradition scientifique qui en prescrit la signification.

Ces deux modes de conceptualisation ont chacun leur légitimité. Le cas de l'appropriation du concept d'instrument psychologique montre comment les concepts scientifiques peuvent être une source de pensée et de réorganisation de l'expérience vécue. La feuille de route, objet immanent, hérite d'une dimension nouvelle quand il est articulé, au moyen d'un concept, à la notion de cadre qu'il matérialise. Concrètement, cela permet de repenser les feuilles de route archivées comme des œuvres qui ponctuent l'histoire du groupe et, derrière celle du groupe, celle de la formation.

En retour, les concepts spontanés utilisés par les formateurs ne peuvent pas laisser intacts les conceptualisations du chercheur. Que disent les formateurs en parlant du cadre sinon l'expérience même de l'intervention pour un chercheur qui

propose un cadre de travail, une méthodologie pour mettre les professionnels au travail sur les réalités à changer? Les mots du métier de formateur entrent directement en écho avec l'expérience que fait tout chercheur visant à modifier le réel quand ce réel est composé de sujets. Les mots du formateur peuvent outiller le chercheur qui est aussi un professionnel.

Quel statut scientifique donner à la notion de « cadre »? Selon nous, elle désigne une réalité qui n'est pas conceptualisée en clinique de l'activité, notre cadre de référence. Le cadre organise l'action en proposant un format. Il porte en lui une fonction qui soutient les opérations concrètes. Il peut se « dire » à travers une feuille de planification ou un dispositif méthodologique, mais ne s'y réduit pas. Il renvoie à la distinction entre structure et fonction. Or, c'est justement ce moyen terme qui permet d'ouvrir la voie à la généralisation à partir de l'analyse de situations singulières de travail. Le cadre peut se réaliser sous différentes formes, mais il est doté d'une certaine permanence. Il est transposable à d'autres situations et ouvre la voie à une compréhension plus profonde des situations de formation.

La distinction entre concepts scientifiques et concepts spontanés chez Vygotski nous semble par conséquent pouvoir outiller les collaborations entre le milieu de recherche et les milieux professionnels. Nous n'en sommes qu'au début et il reste encore beaucoup à faire pour développer les conceptualisations respectives, allant d'un côté vers un enrichissement des mots du métier afin de mieux le décrire et d'en nommer les enjeux, et de l'autre côté, vers une plus grande souplesse des concepts théoriques leur permettant d'épouser plus adéquatement la singularité des situations professionnelles.

Conclusion

Aucune intervention dans les milieux de travail ne suit parfaitement la planification fixée au départ. En ce qui nous concerne, les objets qui ont émergé de cette intervention et ses effets sur le groupe de formateurs étaient complètement inattendus. Ils ont rendu le chercheur plus humble dans sa prétention à transformer la réalité. Si cette recherche n'a pas permis d'installer durablement la présence du groupe des formateurs au sein de leur institution, elle a consolidé ses assises pour le rendre capable de faire face aux changements. Ce raffermissement de son pouvoir d'agir passe aussi par le développement des mots et de la parole sur le métier afin de le rendre communicable et discutable. On pourrait considérer que c'est peu, mais d'un point de vue professionnel, c'est, selon nous, déjà beaucoup.

Références bibliographiques

- ANADÓN, M. et SAVOIE-ZAJC, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains. Une forme de recherche participative, dans *La recherche participative. Multiples regards*, sous la direction de M. Anadón. Québec : PUQ. p.13-30
- ASTIER, P. (2001). Se voir par les yeux d'un autre : Confrontations dialoguées et analyse de l'activité. *Questions de Recherche en Éducation*, n°1, p. 125-136.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 400 p.
- BLEGER, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique, dans *Crise, rupture et dépassement*, sous la direction de René Kaës. Paris : Dunod, p. 257-276.
- CAOINETTE, C. (1991). La recherche-action en psychologie de l'éducation : des besoins et des défis de taille. *Revue québécoise de psychologie*, n°1, p.111-119.
- CHARBONNEAU, R. (1987). Vers une définition de la recherche-action, dans *Les méthodes de la recherche qualitative*, sous la direction de Deslauriers. Québec : Presses universitaires du Québec.
- CHEVRIER, J. (1994). La recherche en éducation comme source de changement. Montréal : Les éditions Logiques, p. 271.
- CLOT, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 243 p.
- CLOT, Y. (1999b). I. Oddone : les instruments de l'action. *Territoires du travail*, n°3, p. 43-53.
- CLOT, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue, dans *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*, sous la direction de Laurent Fillettaz et Jean-Paul Bronckart. Louvain-la-Neuve : Peeters, p. 37-55.
- CLOT, Y. et FAÏTA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes. *Travailler*, n°4, p. 7-42.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, M. et SCHELLER, L. (2000). Les entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes, revue électronique*, vol. 2, n°1. [En ligne]
<http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/articles/v2n1a3.htm>.
- CLOT, Y., et FERNANDEZ, M. (2000). Mobilisation psychologique et développement du « métier », dans *Traité de psychologie du travail et des organisations*, sous la direction de Jean-Louis. Bernard et Claude Lemoine. Paris : Dunod, p. 323-333.
- CLOT, Y., PROT, B. et WERTHE, C. (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation Permanente*, 146 (numéro thématique), 212 p.
- DANIELLOU, F. (1996). Questions épistémologiques soulevées par l'ergonomie de conception, dans *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*, sous la direction de François Daniellou. Toulouse : Octarès, p.141- 182.

- DANIELLOU, F. et BÉGUIN, P. (2004). Méthodologie de l'action ergonomique : approches du travail réel, dans *Ergonomie*, sous la direction de Pierre Falzon. Paris : PUF, p. 335-358.
- DANIELLOU, F. et MARTIN, C. (2007). La formalisation de l'intervention en ergonomie. Des contextes et des rencontres. *Éducation permanente*, n°170, p. 63-75.
- DEJOURS, C. (1992). Intelligence ouvrière et organisation du travail (à propos du modèle japonais de production), dans *Autour du modèle japonais*, sous la direction de H. Hirata. Paris : L'Harmattan. p. 275-303.
- DESGAGNÉ, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation, dans *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, sous la direction de Martha Anadón et Monique L'Hostie. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval, p. 51-76.
- DESGAGNÉ, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante, dans *La recherche participative. Multiples regards*, sous la direction de M. Anadón. Québec : PUQ. p. 89-121.
- DESGAGNÉ, S. et BEDNARZ, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXI, n° 2, p. 245-258.
- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., LEBUIS, P., POIRIER, L. et COUTURE, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 1, p. 33-64.
- DOLBEC, A. et CLÉMENT, J. (2004). La recherche action, dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. Sherbrooke : éditions du CRP, p. 181-208.
- DOLBEC, A. (2003). La recherche-action, dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, sous la direction de B. Gauthier. Québec : PUQ, p.505-540.
- ENGESTRÖM, Y., VIRKKUNEN, J., HELLE, M., PIHLAJA, J. et POIKELA, R. (1996). The Change Laboratory As A Tool For Transforming Work. *Lifelong Learning in Europe*, vol. 1, n° 2, p. 10 -17.
- FAÏTA, D. (1997). La conduite du TGV : exercices de styles. *Champs Visuels*, 6, p. 122-128.
- FAÏTA, D. et VIEIRA, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, n° 19, p. 125-154.
- FAÏTA, D. et MAGGI, B. (2007). *Un débat en analyse du travail. Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Toulouse : Octarès, 109 p.

- GARRY, R.-P. et BUSUTTIL, P. (2006). *Défis de la formation des maîtres en France*. Conférence donnée au CRIFPE le 22 novembre 2006, disponible sur le site <http://www.crifpe.ca/>
- GINET, D. (2002). L'École en tant que « cadre » pour les élèves et les professeurs, dans *Enseigner, un métier pour demain*, sous la direction de Jean-Pierre Obin, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Annexe 8, p. 185-196, téléchargeable à l'adresse <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000193/0000.pdf>
- GOFFMAN, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit, 573 p.
- GRANGER, G.-G., (1967). *Pensée formelle et science de l'homme*. Paris : Aubier Montaigne, 226 p.
- GUÉRIN, E., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG J. et KERGUELEN, A. (2001). *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*. Montrouge : ANACT, 287 p.
- HUBAULT, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ?, dans *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*, sous la direction de François Daniellou. Toulouse : Octarès, p. 103-140.
- JOBERT, G. (2007). Le travail, obscur objet de l'intervention. *Éducation permanente*, n°170, p. 25-34.
- JOIN-LAMBERT, R. (2005). *Permanence et mutations du cadre dans la formation*. Document de formation non publié.
- LAVILLE, A. (2004). Repères pour une histoire de l'ergonomie francophone, dans *Ergonomie*, sous la direction de Pierre Falzon. Paris : PUF, p. 37-50.
- LE BOSSÉ, Y. (2003). De l' « habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 39-51.
- LÉONTIEV, A. N. (1979). *Activité, conscience et personnalité*. Moscou : Ed. du Progrès, 349 p.
- LEPLAT, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès, 164 p.
- LEPLAT, J. et HOC J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, vol. 3, n° 1, p. 49-63.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF, 263 p.
- LEPLAT, J. et CLOT, Y. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Travail humain*, vol. 68, n° 4, p. 289-316.
- MAGGI, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès, 261 p.

- MARTINEAU, S. (2006). *La recherche pédagogique peut-elle être utile pour les enseignants ?* Article électronique consulté le 30 octobre 2006, http://www.insertion.qc.ca/article.php3?id_article=102
- MONTMOLLIN, M. de (1986). *L'ergonomie*. Paris : La Découverte, 124 p.
- MONTMOLLIN, M. de (1996) (Ed.). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse : Octarès, 287 p.
- ODDONE, I., REY, A. et BRIANTE, M. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions sociales, 260 p.
- OMBREDANE, A. et FAVERGE, J-M. (1955) *L'analyse du travail*. Paris : PUF, 236 p.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- RABARDEL, P. (1999). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue, dans *Avec Vygotski*, sous la direction d'Yves Clot. Paris : La Dispute, p. 241-265.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites, dans *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, sous la direction de M. Anadón et M. L'Hostie. Sainte-Foy : Presses de l'Université de Laval, p. 15-49.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). Les communautés de pratique des chercheurs et des enseignants : contribution de la recherche à l'accompagnement du changement, dans *Accompagner les réformes et les innovations en éducation. Consultance, recherche et formation*, sous la direction de Guy Pelletier. Paris : L'Harmattan, p. 211-235.
- SCHWARTZ, Y. (1992). *Travail et philosophie, convocations mutuelles*. Toulouse : Octarès, 256 p.
- SCHWARTZ, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de Philosophie*. Toulouse : Octarès, 763 p.
- SCHWARTZ, Y. (1996). Ergonomie, philosophie et exterritorialité, dans *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*, sous la direction de François Daniellou. Toulouse : Octarès, p. 183-200.
- SCHWARTZ, Y. (2007). Du « détour théorique » à l' « activité » comme puissance de convocation des savoirs. *Éducation permanente*, n°170, p. 13-23.
- SCHWARTZ, Y. et FAÏTA, D. (1985). *L'homme producteur*. Paris : Éditions sociales, 265 p.

- TEIGER, C., BARBAROUX, L., DAVID, M., DURAFFOURG, J., GALISSON, M.-T., LAVILLE, A. et THAREAUT, L. (2006). Quand les ergonomes sont sortis du laboratoire... à propos du travail des femmes dans l'industrie électronique (1963 - 1973). Rétro-réflexion collective sur l'origine d'une dynamique de coopération entre action syndicale et recherche-formation-action. *Pistes, revue électronique*, vol. 8, n° 2. [En ligne] <http://www.pistes.uqam.ca/v8n2/articles/v8n2a4.htm>.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal-Bruxelles : PUM-De Boeck, 502 p.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, 257 p.
- VIRKKUNEN, J. (2006). Dilemmes dans la construction d'une capacité d'action partagée de transformation. *@ctivités*, vol. 3, n°1, p. 19-42. [En ligne] <http://www.activites.org/v3n1/virkkunen-fr.pdf>
- VYGOTSKI, L.S. (1925/2003). La conscience comme problème de la psychologie du comportement, dans Lev Vygotski, *Conscience, inconscient, émotion*. Paris : La Dispute, p. 61-94.
- VYGOTSKI, L.S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie, dans *Vygotski aujourd'hui*, sous la direction de Bernard Schneuwly et Jean-Paul Bronkard. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 39-47.
- VYGOTSKI, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute, 537 p.
- WISNER, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie* (1962-1995). Toulouse: Octarès, 158 p.
- YVON, F. (2004). *Le collectif comme ressource pour la Formation. L'activité de formateur en IUFM*. Rapport de recherche. CNAM/IUFM de Clermont-Ferrand.
- YVON, F. et CLOT, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques*, vol. 66, n°1, p. 17-33.
- YVON, F. et GARON, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches Qualitatives*, vol. 26, n°1, p. 51-80. [En ligne] [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/fyvon_rgaron_gh.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/fyvon_rgaron_gh.pdf).

Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés?

Claudine BLANCHARD-LAVILLE

Professeure, Équipe *Savoirs et rapport au savoir*, Centre de Recherche Éducation et Formation (CREF), Université Paris X Nanterre, Département des sciences de l'éducation, France

Philippe CHAUSSECOURTE

Maître de conférence, Laboratoire EDA, Université Paris Descartes, Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne, Département des sciences de l'éducation, France

Éric RODITI

Maître de conférence, Laboratoire EDA, Université Paris Descartes, Faculté des sciences humaines et sociales – Sorbonne, Département des sciences de l'éducation, France

RÉSUMÉ

La codisciplinarité ne résulte pas d'une simple juxtaposition d'approches, mais de la construction d'une coopération entre chercheuses et chercheurs, respectueuse des paradigmes interprétatifs de chacun, et qui développe une éthique particulière de la relation des chercheurs aux sujets-objets de recherche. Dans notre équipe codisciplinaire, des modalités singulières sont inventées chaque fois pour nouer une relation chercheurs-praticiens authentique, respectueuse des sujets, évitant à la fois

la rigidité d'une forme protocolaire et la réduction à une problématique du don et de la dette entre chercheurs et praticiens.

Si la collaboration que nous construisons avec la praticienne ou le praticien comporte de nombreuses similitudes avec une recherche collaborative, il y a pour nous un souci de distinction des places et des préoccupations de chacun des partenaires qui nous conduit à affirmer davantage l'asymétrie de la relation chercheur-praticien. Néanmoins nous évitons toute instrumentalisation de l'enseignante ou de l'enseignant avec lequel nous collaborons grâce à un travail spécifique mené dans nos réunions. Nous élaborons des moyens, d'une part pour rendre potentielles des évolutions latentes chez la praticienne ou le praticien en respectant leur temporalité, et d'autre part pour développer un assouplissement de ses capacités psychiques lui permettant à la fois de mieux habiter son geste professionnel et de mieux soutenir sa place d'enseignant. Enfin, nous l'accompagnons dans la réception et dans la compréhension de nos analyses.

ABSTRACT

Co-disciplinary Research on Teacher Practices: Cooperation Modes with the Practitioners

Claudine BLANCHARD-LAVILLE

University of Paris X-Nanterre, France

Philippe CHAUSSECOURTE

University of Paris IV-Sorbonne, France

Éric RODITI

University of Paris IV-Sorbonne, France

Co-disciplinarity does not arise from a simple juxtaposition of approaches, but from building cooperation between researchers and respecting the interpretive paradigms of each person, which develops a particular ethic for the relationship between researchers and research subjects. In our co-disciplinary team, unique modalities are invented each time in order to build an authentic researcher-practitioner relationship, respectful of the subjects, avoiding the rigidity of a protocol and reducing the give and take problem between researchers and practitioners.

Although the collaboration we build with the teachers has many similarities to collaborative research, we make sure to define each partner's role and concerns, which allows us to better affirm the asymmetry of the researcher-practitioner relationship. However, using a specific method in our meetings, we avoid any instrumentalisation of the teachers with whom we are collaborating. We elaborate ways of developing the teachers' potential while respecting their temporality, and of opening their psychic capacities to allow them to better inhabit their professional actions and better assume their role as teachers. Finally, we accompany them in the reception and understanding of our analyses.

RESUMEN

Investigación co-disciplinaria sobre las prácticas de enseñanza: ¿Qué modos de cooperación con los practicantes observados?

Claudine BLANCHARD-LAVILLE

Universidad de Paris X-Nanterre, Francia

Philippe CHAUSSECOURTE

Universidad de Paris IV-Sorbona, Francia

Éric RODITI

Universidad de Paris IV-Sorbona, Francia

La co-disciplinaridad no surge de una simple yuxtaposición de enfoques, sino de la construcción de una cooperación entre investigadores e investigados, respetuosa de los paradigmas interpretativos de cada quien y que desarrolla una ética particular de la relación de los investigadores hacia los sujetos-objetos de investigación. En nuestra época co-disciplinaria, se inventan modalidades singulares cada vez que se trata de establecer una relación investigador - practicante auténtica, respetuosa de los sujetos, que evita al mismo tiempo la rigidez de una forma protocolaria y la reducción a una problemática del don y de la deuda entre investigadores y practicantes.

Si la colaboración que construimos con los practicantes comporta muchas similitudes con una investigación colaborativa, tenemos el cuidado de distinguir los lugares y las preocupaciones de cada uno de los partners, lo que nos permite corroborar la asimetría de la relación investigador – practicante. Sin embargo, evitamos toda instrumentalización del maestro o de la maestra con quienes colaboramos, gracias a un trabajo específico realizado durante nuestras reuniones. Elaboramos los medios para potenciar las evoluciones latentes entre los practicantes y desarrollar la flexibilidad de sus capacidades síquicas, respetando su temporalidad y permitiéndoles al mismo tiempo vivir mejor su gesto profesional y mantener su espacio de maestro. En fin, lo acompañamos en la recepción y en la comprensión de nuestros análisis.

Préliminaires

À travers l'argumentaire développé dans la « toile de fond » qui nous a été adressée pour solliciter nos contributions à ce numéro thématique, et à la lecture de certains travaux se recommandant de la recherche-action collaborative, nous nous sommes fait une représentation des caractéristiques de ce type de recherche. Ainsi nous est-il apparu d'emblée que notre propre cadre de travail ne pouvait s'inscrire

strictement dans ce modèle. Cependant, nous sommes particulièrement sensibles aux questions qui orientent ces recherches, même si nos réponses témoignent de choix épistémologiques, donc méthodologiques, différents.

Dans cet article, nous souhaitons d'abord montrer comment travaille l'équipe à laquelle nous appartenons, puis indiquer comment la problématique du lien chercheur-praticien nous a préoccupés dans toutes les recherches réalisées au sein de cette équipe à partir de l'observation d'enseignants en situation d'enseignement. Enfin, nous souhaitons montrer comment, dans la recherche que nous menons actuellement en partenariat avec un enseignant du premier degréⁱ, nous tentons de construire avec lui un mode de coopération original, en congruence avec nos options épistémologiques.

Qui sommes-nous? Comment travaillons-nous?

Nous sommes une équipe de neuf chercheuses et chercheurs, porteurs d'approches théoriques qui reposent sur des paradigmes distincts : didactique des mathématiques, psychosociologie, microsociologie, clinique d'orientation psychanalytique. Construite depuis un certain nombre d'années pour la plupart d'entre nousⁱⁱ, cette collaboration nous a permis de mener plusieurs recherches à partir de séquences de cours de mathématiques vidéoscopées. Nous y avons notamment décrit et analysé les processus à l'œuvre dans les interactions enseignant-élèves. Dans la perspective du travail de notre équipe, il ne s'agit pas de juxtaposer une pluralité d'approches mais de mettre en œuvre une forme particulière de coopération entre chercheurs que nous avons proposé de nommer codisciplinaire. Notre équipe fait partie, par ailleurs, d'une plus large communauté de chercheurs, structurée sous forme de réseau international d'équipes de recherche sur l'observation des pratiques enseignantes : le réseau Open (www.u-paris10.fr/open).

Cette modalité de recherche codisciplinaire a déjà fait l'objet de réflexions théoriques que l'on peut retrouver dans plusieurs publications (Blanchard-Laville, 2000, 2002, 2003). En effet, il s'est avéré nécessaire, d'une part de tenter de la distinguer des modalités proches telles que les modalités pluridisciplinaires, multidisciplinaires et transdisciplinaires, et d'autre part de détailler les conditions très précises de l'effectivité de ce mode de travail, en identifiant les difficultés qui font obstacle à sa mise en œuvre sur un temps suffisamment long pour aboutir à une production collective, et sans un coût subjectif trop élevé pour les chercheurs. L'esprit de la codisciplinarité va à l'encontre des fantasmes de fusion des différentes approches comme des fantasmes d'englobement de toutes les approches par une seule. Les chercheurs sont invités à transcender les rivalités narcissiques et les querelles

Dans la perspective du travail de notre équipe, il ne s'agit pas de juxtaposer une pluralité d'approches mais de mettre en œuvre une forme particulière de coopération entre chercheurs que nous avons proposé de nommer codisciplinaire.

i. L'enseignement du premier degré concerne les élèves de 3 à 11 ans.

ii. L'équipe comprend actuellement des chercheurs qui ont participé aux recherches précédentes comme Claudine Blanchard-Laville, Sylvain Broccolichi, Philippe Chaussecourte, Nicole Mosconi, Marie-Lise Peltier-Barbier, et des chercheurs qui nous ont rejoints plus récemment comme Louis-Marie Bossard, Marie-France Carnus, Éric Roditi, Catherine Verdier-Gioanni.

L'esprit de la codisciplinarité va à l'encontre des fantasmes de fusion des différentes approches comme des fantasmes d'englobement de toutes les approches par une seule. Les chercheurs sont invités à transcender les rivalités narcissiques et les querelles idéologiques qui sous-tendent certains débats théoriques pour aller vers une co-construction de sens respectueuse des différences entre les paradigmes interprétatifs respectifs.

idéologiques qui sous-tendent certains débats théoriques pour aller vers une co-construction de sens respectueuse des différences entre les paradigmes interprétatifs respectifs. Nous avons ainsi pu montrer que pour établir cette coopération pacifique et constructive entre les chercheurs, et pour créer cet « espace de collaboration émancipatoire » que Michelle Bourassa appelle de ses vœux dans le liminaire de ce numéro, une grande vigilance sur les modalités mêmes du travail est à soutenir. Des précautions doivent être prises et de véritables « institutions » de fonctionnement doivent être instaurées, d'une part pour garantir un enrichissement mutuel des différentes analyses au cours du processus de recherche, par inter-fécondation et sans qu'aucun des chercheurs ne change pour autant de paradigme interprétatif en cours de route, et d'autre part pour permettre de transcender les résultats de chacune des analyses, en les conjuguant avec ceux des autres, de manière à mieux appréhender la complexité des processus analysés. Cela nous a conduits à instituer, de manière très régulière, des temps d'élaboration collective dans l'équipe pendant lesquels le travail porte sur le processus de recherche lui-même en train de se dérouler et sur le rapport de chacun et de chacune dans l'équipe à ce processus de recherche. Cette institution nous a semblé la condition nécessaire, même si elle n'est pas toujours suffisante, pour passer à ce que Michelle Bourassa appelle de « l'intersubjectivité critique ». Ce n'est pas ici le lieu de développer plus avant toutes ces considérations que nous avons déjà formalisées par ailleurs, mais nous aimerions insister sur l'écart important qui existe entre une codisciplinarité en actes, soutenue dans le temps, et le rêve d'une interdisciplinarité invoquée ou d'une pluridisciplinarité de bon ton qui pourrait faire illusion.

Nous souhaitons faire partager notre réflexion à propos de ce qu'implique la présence de cliniciens dans l'équipe, plus précisément de cliniciens qui font droit au postulat de l'inconscient au sens freudien dans leur mode interprétatif. Nous avons aujourd'hui la conviction que la présence de ce paradigme particulier parmi ceux portés par les chercheurs dans l'équipe implique que, même si ce postulat de l'existence d'un inconscient refoulé n'intervient pas concrètement au niveau des paradigmes des autres chercheurs, il ne doit être rejeté par aucun des membres de l'équipe, en termes de conviction personnelle, sous peine de mettre en péril l'équilibre de l'équipe, son activité et sa production. C'est l'histoire de notre mode de fonctionnement qui nous conduit aujourd'hui à nous interroger sur la compatibilité des différents paradigmes. Par exemple, nous n'envisageons pas de pouvoir mener dans une telle équipe des approches qui auraient besoin d'investiguer sur un grand nombre de sujets. De même, nous nous demandons quelle serait la compatibilité de l'approche clinique développée dans notre équipe avec des approches théoriques faisant droit à un « insu » de l'action pour le praticien, mais à un « insu » qui ne relèverait pas du paradigme freudien. Ces considérations indiquent la voie d'une réflexion sur les limites de la faisabilité d'une recherche codisciplinaire telle que nous l'avons formalisée et mise en actes.

L'expérience de plusieurs recherches

Après plusieurs recherches menées selon ces modalités et portant sur une seule séance d'enseignement d'un seul enseignant (Blanchard-Laville, 1997; Blanchard-Laville, 2003), nous avons choisi actuellement de travailler en observant encore un seul enseignant, mais cette fois-ci dans une perspective diachronique, à partir d'un certain nombre de séquences filmées et d'entretiens échelonnés sur une longue période de temps (neuf années au total avec une interruption de cinq ans).

Dans nos recherches, la question de la relation « chercheurs - praticien observé » nous a toujours préoccupés. Cette préoccupation est sans doute d'autant plus forte que notre équipe comprend précisément des chercheuses et des chercheurs cliniciens d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, 1999; Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005) pour lesquels l'exploration des modalités de relation à l'objet-sujet observé est quasiment consubstantielle de la démarche du chercheur. En effet, depuis l'origine de la réflexion sur la démarche clinique de recherche en sciences humaines (Revault d'Allonnes, 1989 (1999)), la question éthique est au cœur des préoccupations via la conception du sujet qui est mise en avant dans cette approche : un sujet dans l'épaisseur de sa singularité, doté d'un appareil psychique et assujéti à son inconscient, un sujet pour lequel le moi n'est pas maître en sa maison pour paraphraser Freud. Dans cette perspective clinique, il est ainsi cohérent qu'une grande attention soit apportée au sujet, qu'il s'agisse des sujets-enseignants, objets des investigations, ou du sujet-chercheur clinicien dont l'analyse des motions inconscientes est partie prenante de la méthodologie, ou encore du sujet-groupe constitué par les chercheurs coopérant ensemble pour la recherche. Pour ce qui concerne les chercheurs de notre équipe dont le paradigme n'est pas l'approche clinique d'orientation psychanalytique, ils et elles partagent aussi la conviction qu'il est pertinent de se mobiliser sur un petit nombre d'observations d'enseignants pour appréhender en profondeur des organisations singulières significatives. D'autres convictions encore sont partagées dans notre équipe, par exemple, qu'il est souhaitable de ne pas occulter une réflexion à propos de l'implication de chacun d'entre nous dans nos divers positionnements professionnels en dehors de cette recherche pour en dégager l'impact sur la recherche, et qu'il est important de se laisser la possibilité d'une évolution de nos analyses dans le temps, car seule une longue durée est à même d'en permettre la maturation.

Ainsi donc, dans notre équipe, l'interrogation éthique est au cœur des interrogations, que ce soit vis-à-vis des professionnels observés ou vis-à-vis des membres de l'équipe pour respecter la singularité de leur potentiel de chercheur. Cela nous conduit à être particulièrement attentifs à ne pas nous laisser aller à instrumentaliser les sujets observés. Pour nous, cela passe en priorité par le fait que nous nous attachons à élaborer, en tant que chercheurs, notre propre position subjective tout au long du processus de recherche. C'est pourquoi nous avons été amenés progressivement à construire dans l'équipe des modalités de travail codisciplinaires qui puissent favoriser tant cette coopération des chercheurs que leur potentiel individuel, comme nous avons tenté d'en rendre compte au début de cet article.

Dans notre équipe, l'interrogation éthique est au cœur des interrogations, que ce soit vis-à-vis des professionnels observés ou vis-à-vis des membres de l'équipe pour respecter la singularité de leur potentiel de chercheur. Cela nous conduit à être particulièrement attentifs à ne pas nous laisser aller à instrumentaliser les sujets observés.

Deux exemples vont nous permettre d'illustrer comment la question du lien à l'enseignant observé s'est toujours posée avec acuité dans nos recherches. Ils vont aussi nous donner l'opportunité de montrer que de s'en préoccuper à chaque nouvelle aventure, forts des expériences acquises, ne nous met pas pour autant pas à l'abri de surprises. Mais, après tout, l'ouverture à l'inattendu est aussi constitutive de notre démarche. D'ailleurs, les événements qui nous ont mis le plus en difficulté sont sûrement ceux desquels nous avons le plus appris et ceux qui ont le plus enrichi notre réflexion.

Deux exemples

Le premier s'appuie sur une recherche à propos d'une leçon de mathématiques à l'école primaire conduite par une enseignante que nous appelons Martine. Les résultats de cette recherche figurent dans l'ouvrage intitulé *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : "L'écriture des grands nombres"* (Blanchard-Laville, 1997). Cette enseignante n'imaginait sans doute pas précisément le type de recherche qui allait être réalisé, notamment par les cliniciens, malgré les informations préalables qui lui avaient été données; son modèle était celui des recherches menées par des didacticiens des mathématiques dans l'école Jules Michelet à Bordeaux-Talence où elle exerçait. Il s'agissait d'une séquence filmée plusieurs années auparavant. Tout au long de la recherche, Martine a été tenue au courant de l'avancée des réflexions de l'équipe. À deux reprises, deux des chercheuses l'ont accompagnée pour un visionnage du film sur lequel l'équipe travaillait. Nous l'avons incitée à chaque visionnage à privilégier dans son regard l'une des dimensions sur lesquelles les deux chercheuses focalisaient leur attention, et nous avons favorisé et soutenu ses commentaires au fur et à mesure de ce visionnage. C'est le dispositif que nous avons conçu pour préparer l'enseignante à la lecture des futurs textes restituant nos analyses. Force a été de constater que cette préparation n'avait pas été suffisante; en lisant le texte produit par les cliniciens, l'enseignante a subi une sorte de « choc émotionnel » : elle a même eu un mouvement de découragement vis-à-vis de son travail dans l'école, mouvement dont elle a aussitôt fait part à sa directrice qui nous a alertés. Cet incident, qui a eu lieu malgré les précautions prises et les anticipations qui avaient été faites, nous a conduits, dans l'urgence, à un travail d'élaboration psychique dans l'équipe des cliniciens qui a abouti à la décision suivante : les deux chercheuses se rendraient à nouveau auprès de l'enseignante pour l'accompagner dans la traversée de ce passage délicat. Face à son émotion et à ses inquiétudes, elles ont été amenées à lui rappeler que rien du texte clinique ne serait publié sans son acceptation. D'ailleurs, après cette entrevue et avec son aide, les cliniciens ont, d'une part, modifié certaines formulations dans leur écrit et, d'autre part, davantage explicité les enjeux de la démarche mise en œuvre. On peut peut-être se dire qu'une sorte de travail formatif, une forme d'acculturation à l'existence et à la reconnaissance de phénomènes psychiques inconscients dans l'espace d'enseignement ont eu lieu auprès de cette enseignante

Du temps a été consacré à lui montrer par quels processus méthodologiques cette analyse avait été produite, ce qu'elle souhaitait comprendre; parallèlement, cela lui a permis de prendre conscience que les processus psychiques identifiés dans ces analyses relevaient du registre inconscient et que ce registre concernait tout enseignant à son insu et, à ce titre, également les deux chercheuses.

chemin faisant. Du temps a été consacré à lui montrer par quels processus méthodologiques cette analyse avait été produite, ce qu'elle souhaitait comprendre; parallèlement, cela lui a permis de prendre conscience que les processus psychiques identifiés dans ces analyses relevaient du registre inconscient et que ce registre concernait tout enseignant à son insu et, à ce titre, également les deux chercheuses. On retrouve là la nécessaire implication des chercheurs dans cette démarche. Ce type d'accompagnement a offert à Martine l'opportunité d'élaborer les difficultés qui avaient surgi à la lecture des textes des chercheurs, la mettant même en appétence pour une suite éventuelle de la collaboration. Il nous apparaît aujourd'hui que la forme adéquate de cette poursuite aurait pu être de l'ordre d'un travail clinique d'analyse de pratiques. Concrétisant sa compréhension et sa participation à ce travail, Martine a accepté de témoigner de sa place d'enseignante sujet-objet de l'observation, par un texte qui figure dans l'ouvrage restituant les résultats de cette recherche. Aujourd'hui, sans doute enrichis par cette expérience, nous ne laisserions plus un enseignant lire seul le texte retraçant l'analyse clinique de son cours. Lorsqu'une situation analogue s'est représentée à nous, nous avons passé un temps conséquent à échanger avec la personne concernée sur ses ressentis au cours de la première lecture des analyses, cette lecture s'effectuant sous l'attention contenante de l'auteur-chercheur.

Le deuxième exemple porte sur une recherche menée avec un professeur débutant des écoles d'une académie de provinceⁱⁱⁱ. La demande a surgi à partir d'une action de formation dans l'IUFM^{iv} où ce professeur était encore stagiaire. Notre équipe de recherche avait été invitée par un formateur de l'IUFM, membre lui-même de l'équipe, à présenter la recherche que nous venons d'évoquer dans l'exemple précédent. Le formateur avait demandé à ses stagiaires, professeures et professeurs d'école en deuxième année de formation, de faire une leçon dont la fiche de préparation était celle de l'enseignante observée dans la recherche précédente. Il leur avait demandé, soit de se faire filmer, soit de se faire observer par leurs collègues pendant le déroulement de la leçon. Deux enseignants stagiaires en formation, Benoît et Annie, avaient joué le jeu de se faire filmer. Ces films pouvaient, pour notre équipe, constituer un nouveau matériel de recherche, sous réserve bien entendu du consentement des protagonistes concernés. Dans cette perspective, une chercheuse de l'équipe les a rencontrés pour un entretien d'accompagnement du visionnage de leur séquence filmée. Ils présentaient des profils différents : du côté de Benoît, une demande forte d'interactions avec les chercheurs, témoignant aussi de l'amorce d'un travail réflexif sur sa pratique, tandis que, du côté d'Annie, une acceptation plus ambiguë et peut-être plus défensive. L'enthousiasme du premier stagiaire a pratiquement emporté l'adhésion de l'équipe et nous sommes entrés dans la spontanéité apparente de sa demande. Notre choix avait pour but manifeste de faire l'économie

iii. Cette recherche fait partie du travail effectué en réponse à l'appel d'offres du Comité National de Coordination de la Recherche en Éducation (CNCRE) et remis en novembre 1999, sous l'intitulé *Approches codisciplinaires des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages différenciels des élèves*, disponible à la bibliothèque de l'INRP.

iv. Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

d'une démarche d'accompagnement du second stagiaire, Annie, dont peut-être nous redoutions la difficulté. Nous avons misé sur l'investissement du premier stagiaire et sur son désir de partager avec nous son questionnement de novice. L'économie espérée n'a pas eu lieu, bien au contraire; l'après-coup de la recherche nous a permis de mesurer toute la complexité de la demande, à la fois celle de Benoît et celle des chercheurs. Aujourd'hui, avec le recul du temps, nous pouvons davantage analyser les raisons de l'enthousiasme réciproque de Benoît et des chercheurs qui a vraisemblablement été à l'origine du choix de ce jeune enseignant pour cette nouvelle recherche. Au cours de la première année de travail et au décours d'un entretien mené par les cliniciens de l'équipe, nous avons eu le sentiment que Benoît était en souffrance. L'exercice du métier d'enseignant semblait venir réactiver une problématique personnelle. Un second entretien a permis à Benoît de formuler explicitement des éléments de cette souffrance auxquels nous avons été sensibles. Après un temps de réflexion élaborative, l'équipe de recherche a pris la décision que l'accompagnement, qui ne devait être au départ qu'un accompagnement par rapport à la recherche, se transforme en véritable accompagnement clinique mettant de ce fait en suspens l'enjeu de recherche immédiat pour les chercheurs cliniciens.

Cinq années plus tard, nous avons repris contact avec Benoît, que nous n'avions jamais totalement perdu de vue, et il nous a semblé possible de reprendre et même de poursuivre cette recherche, bien évidemment avec son accord. Trois nouveaux films ont été réalisés et une équipe de chercheuses et de chercheurs, en partie nouvelle, se mobilise actuellement pour étudier la dynamique de l'évolution diachronique de la pratique de Benoît, avec une vigilance toute particulière au sens de cette reprise de recherche, tant pour Benoît que pour le collectif de chercheurs. Au départ, les chercheurs étaient centrés sur les processus en jeu dans une pratique enseignante d'enseignant débutant. Ce n'est qu'à partir de 2005, dans la nouvelle phase de recherche, que les chercheurs ont pu intégrer dans leur perspective la dimension évolutive de la pratique après quelques années d'exercice de la fonction.

Depuis que nous avons décidé de travailler à nouveau avec Benoît, nous avons ressenti la nécessité d'organiser de nouvelles rencontres après que les chercheurs aient travaillé sur les nouveaux films réalisés et pour que lui-même puisse venir parler à la nouvelle équipe de sa propre vision de ces films.

Comment pensons-nous le lien chercheur - praticien observé?

Au vu de ces deux exemples, il est clair qu'il ne s'agit pas pour nous dans ces recherches d'une collaboration *stricto sensu* avec les praticiens observés. Bien entendu, dans les deux cas, nous avons obtenu leur consentement à ce que des chercheurs analysent le film (les films) de leurs séances, mais les intentions et les objectifs de la recherche n'ont pas été négociés avec eux. De plus, aucun objectif *a priori* d'accompagnement n'avait été annoncé.

En fait, dans ce type de recherche, nous considérons qu'il s'agit d'une rencontre entre des professionnels qui interviennent sur des registres différents, avec des logiques propres et qui ne sont pas régis par les mêmes enjeux. Pour que la recherche puisse se construire, il est bien sûr nécessaire qu'une interaction se noue entre ces deux types d'acteurs, les chercheurs et les praticiens, mais cette interaction est en quelque sorte doublée d'une relation de sujet à sujet; nous ne souhaitons pas enfermer cette relation par avance dans une protocolisation rigidifiante et nous ne concevons pas non plus seulement cette relation en termes de don des praticiens au chercheurs et de dette en retour des chercheurs à l'égard du praticien; dette dont ils ne pourraient d'ailleurs s'acquitter par un simple geste systématique de restitution des résultats de la recherche (Bergier, 2000); pour nous, cette relation présente une beaucoup plus grande complexité, c'est ce qui nous conduit à chercher des modalités plus adéquates à ce que nous pressentons de cette complexité.

Dans notre mode de travail, les praticiens ne participent pas dès le début à la confection du projet de recherche. Néanmoins, nos recherches s'effectuent, comme c'est le cas dans les deux exemples présentés, avec une certaine collaboration des praticiens observés. Mais il y a pour nous prioritairement un souci de distinction des places et des préoccupations de chacun des partenaires, chercheurs et praticiens, au cours de la dynamique temporelle de la recherche. Pour nous, c'est le chercheur qui « a la main » et c'est à lui que revient de poser le cadre. C'est d'ailleurs lui qui pose la première demande explicite. Pour autant, cette asymétrie ne signifie pas relation de domination, ni de manipulation, ni d'instrumentalisation; notre dispositif codisciplinaire, et notamment l'institution des séances d'élaboration collective régulières, nous permet d'y être attentifs. Nous sommes préoccupés de l'évolution professionnelle des praticiens que nous observons mais comme nous le montrerons ci-dessous, il nous semble nécessaire de penser l'intégration de cette évolution en respectant sa logique propre et en évitant l'illusion qu'une simple collaboration suffirait à entraîner du développement professionnel chez le praticien-enseignant. Par ailleurs, soulignons que jusqu'ici, le système politique français de la recherche (au sens large) nous a permis de préserver, dans notre manière de travailler, une relative indépendance des objectifs poursuivis par la recherche vis-à-vis de la pression sociale de demande d'efficacité de l'enseignement.

Comment peut être alors pensée cette question des bénéfices des praticiens par rapport à leur évolution professionnelle? D'un côté, les chercheurs ont besoin des praticiens pour avoir accès aux terrains d'observation; la satisfaction de leur demande explique vraisemblablement leurs fantasmes de dette, de dépendance voire de culpabilité vis-à-vis du consentement obtenu. Mais d'un autre côté, si les praticiens ont consenti à être observés ou à collaborer à ces recherches, on peut pré-supposer qu'ils ont des attentes sinon une demande, au moins latente. Mais de quel ordre?

Nous estimons que les praticiens n'ont pas les mêmes enjeux que les chercheurs et que bien souvent ces derniers projettent les leurs sur les praticiens, d'autant que la plupart du temps, les chercheurs sont des anciens enseignants. Cette éventuelle identification risque d'entretenir une forme de confusion dans le positionnement et

Pour nous, c'est le chercheur qui « a la main » et c'est à lui que revient de poser le cadre. C'est d'ailleurs lui qui pose la première demande explicite. Pour autant, cette asymétrie ne signifie pas relation de domination, ni de manipulation, ni d'instrumentalisation; notre dispositif codisciplinaire, et notamment l'institution des séances d'élaboration collective régulières, nous permet d'y être attentifs.

alimenter les fantasmes de culpabilité à mener des observations (Chaussecourte, 2003). Ainsi, le plus souvent, une réelle exploration de l'éventuelle demande des praticiens n'est pas conduite, notamment sur le registre latent, ce qui peut entraîner des malentendus peu propices à l'acceptation des résultats de recherche. Sans doute, les modalités collaboratives d'une recherche-action permettent-elles d'atténuer ces risques.

N'oublions pas non plus qu'un enseignant n'est pas disponible de façon analogue à tous les moments de sa carrière pour un contact avec la recherche. C'est la situation que nous avons rencontrée avec l'enseignant Benoît au début de la recherche dont nous avons parlé. Pour l'enseignant débutant qu'il était alors, une collaboration étroite avec les chercheurs nous semblait prématurée.

Dans tous les cas, notre préoccupation constante est davantage de chercher à potentialiser des évolutions chez les praticiens, voire à les accompagner dans la temporalité où elles surviennent, plutôt qu'à conseiller des comportements ou à précipiter des changements. Nous nous sentons davantage apparentés à une recherche de type recherche-intervention au sens de Dubost et Lévy (2002) avec cependant, dans notre cas, l'absence d'une demande émanant explicitement en premier lieu des acteurs de terrain. La demande émane d'abord des chercheurs. Est-ce ainsi que s'exprime pour nous le désir de travailler avec des praticiens qui ne soient pas en état de crise avérée, ou dans une trop grande demande d'aide a priori?

Comment se fait cet accompagnement? C'est ce que nous allons expliciter dans le paragraphe suivant, à propos de notre recherche en cours.

Dans tous les cas, notre préoccupation constante est davantage de chercher à potentialiser des évolutions chez les praticiens, voire à les accompagner dans la temporalité où elles surviennent, plutôt qu'à conseiller des comportements ou à précipiter des changements.

Vers l'invention d'un « nouveau » mode de lien chercheurs-praticien?

Prenons l'exemple du lien chercheurs-praticien que nous construisons avec l'enseignant Benoît : il s'agit d'interroger en permanence les positionnements respectifs au cours de la recherche pour trouver une bonne adéquation entre les bénéfices que des membres de l'équipe de chercheurs peuvent attendre des rencontres avec lui et les effets de ces rencontres sur lui. Et ceci, en considérant Benoît non seulement en tant que praticien de l'enseignement mais aussi comme un sujet personnel. On perçoit là l'originalité de notre démarche en même temps que ses limites. Nous ne cherchons pas, par exemple, à travers nos analyses, une dimension collective du travail de l'acteur comme pourraient le faire des chercheurs se référant à la clinique de l'activité. C'est ce qui les conduit, contrairement à nous, à mettre des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée au cœur de leur dispositif d'investigation. Lors des rencontres du praticien avec notre équipe codisciplinaire, nous ne pratiquons pas non plus à proprement parler d'entretien d'explicitation, au sens de Vermersch (1997). Un tel entretien serait envisageable par l'un des chercheurs au titre de son approche théorique, mais il ne s'agirait pas alors du co-accompagnement par l'équipe dont nous cherchons ici à préciser le dessin.

Les dernières rencontres avec l'enseignant Benoît (juillet 2006 et juillet 2007) se sont construites de telle sorte que soit créé un espace-temps pour que le praticien ait l'opportunité de se saisir au cours de l'échange de ce qu'il est prêt à entendre, sans que les chercheurs lui imposent leurs résultats. Une sorte d'*espace transitionnel* au sens de D.W. Winnicott. Notre hypothèse est qu'il est nécessaire de respecter les « résistances » des praticiens qui, comme nous l'avons déjà souligné, ne se situent pas dans la même logique que les chercheurs; pour nous, l'important est d'arriver à créer les conditions pour que les praticiens puissent élaborer de nouveaux savoirs à partir de quelques-unes de leurs questions et suggestions, sans qu'il y ait une forme de surplomb du regard des chercheurs mais plutôt un échange où l'ajustement progressif se réalise en temps réel. On voit qu'avec une telle conception et réalisation, la recherche codisciplinaire nécessite un accompagnement dans la durée, sans être dupes des effets instantanés lors de la rencontre. Ainsi, lors des dernières rencontres avec Benoît, il nous a semblé qu'il a eu l'occasion de pouvoir s'approprier quelques éléments de mathématiques ainsi que quelques éléments de didactique pour favoriser l'apprentissage des élèves, susceptibles de nourrir effectivement sa pratique. Il nous semble aussi qu'il a pu intégrer des éléments de réflexion sur ses modalités de lien aux élèves en difficulté ainsi que des éléments éclairant plus généralement sa manière de se relier aux élèves, individuellement et collectivement.

Finalement nous construisons avec chaque praticien impliqué dans nos recherches un ajustement permanent de nos interventions dans l'ici et maintenant des rencontres. Pour illustrer ceci, nous allons proposer à propos de Benoît des éléments de réflexion des didacticiens des mathématiques de notre équipe d'une part et des cliniciens d'autre part.

Point de vue des didacticiens

Deux chercheurs en didactique des mathématiques font partie de l'équipe codisciplinaire. Leur travail vise à élucider certains processus de l'évolution des pratiques enseignantes de Benoît en mathématiques, dans une perspective plus large de recherche sur le développement professionnel des enseignantes et des enseignants de mathématiques. Les deux chercheurs étudient l'évolution de sa manière de concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage, de les animer en classe et d'interagir avec ses élèves, en lien avec les enjeux de transmission de savoirs visés.

Les observables pris en compte dans cette recherche portent sur les contenus mathématiques abordés en classe, sur les situations d'apprentissage de ces contenus qui sont proposées aux élèves et sur la gestion des interactions en classe. Avec Aline Robert et Janine Rogalski (Robert & Rogalski, 2002), les deux chercheurs font l'hypothèse que l'exercice ordinaire du métier d'enseignant est doublement adressé : d'une part il est tourné vers l'apprentissage des élèves, et d'autre part il est tourné vers l'enseignant lui-même qui répond, dans sa pratique, à des contraintes personnelles, sociales et institutionnelles (Roditi, 2005; Peltier-Barbier, 2004).

Les entretiens avec Benoît, avant, pendant et après le visionnage des vidéos, sont très précieux. Ainsi, ce que déclare l'enseignant donne des éléments qui complètent utilement la vidéo pour élucider le rapport de l'enseignant au contenu

Parce qu'ils sont chercheurs didacticiens des mathématiques, mais aussi formateurs d'enseignantes et d'enseignants, ils considèrent que les pratiques d'un enseignant sujet-objet d'une recherche sont doublement adressées comme dans le cas des pratiques ordinaires, mais qu'elles leur sont aussi adressées, en tant que scientifiques et formateurs. Dans le travail avec Benoît, c'est ce troisième adressage qui est mis à profit comme un vecteur de développement professionnel.

enseigné, ses conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, les objectifs professionnels qu'il vise, ses relations avec ses collègues de travail en rapport avec l'enseignement des mathématiques, des indications sur les élèves dont il a la charge, sur l'établissement scolaire dans lequel il exerce, etc.

Parce qu'ils sont chercheurs didacticiens des mathématiques, mais aussi formateurs d'enseignantes et d'enseignants, ils considèrent que les pratiques d'un enseignant sujet-objet d'une recherche sont doublement adressées comme dans le cas des pratiques ordinaires, mais qu'elles leur sont aussi adressées, en tant que scientifiques et formateurs. Dans le travail avec Benoît, c'est ce troisième adressage qui est mis à profit comme un vecteur de développement professionnel. En préparant sa séance pour le film, l'enseignant peut supposer qu'une explicitation de ses intentions et une justification de ses choix lui seront demandées durant l'entretien; en laissant filmer ses pratiques en classe, il sait que la vidéo sera analysée; et en acceptant de la visionner avec les chercheurs, il peut imaginer que des indications lui seront aussi demandées quant à ses consignes, à la gestion du travail de ses élèves et à sa synthèse mathématique du travail.

Bien que les intentions de la recherche ne soient pas négociées avec l'enseignant, Benoît a appris qu'il ne travaille pas seulement « pour » notre équipe, mais aussi « avec » notre équipe. Tout se passe comme si deux espaces de parole étaient aménagés durant les entretiens pendant les entrevues de juillet 2006 et 2007. Un premier espace où les propos de l'enseignant viennent compléter les vidéos de son enseignement et enrichir le matériel des chercheurs par des éléments non explicites, voire non conscients et même inconscients de ses pratiques, et où les paroles des chercheurs ont pour fonction de favoriser l'émergence de cette partie du matériel. Un second espace où la réflexivité de l'enseignant est accompagnée, et où les paroles des chercheurs, selon leur spécialité, ont pour fonction de favoriser le développement professionnel de l'enseignant. En prenant la place de sujet-objet de recherche pour cette équipe codisciplinaire qui comporte une didacticienne et un didacticien des mathématiques, Benoît peut penser que son enseignement des mathématiques sera à la fois objet d'étude et moyen de développement professionnel.

Voici quelques exemples témoignant du fait que la prise en compte du triple adressage des pratiques de l'enseignant, et l'aménagement d'un double espace de parole durant l'entretien, engendrent à la fois un processus de construction de savoir scientifique et un processus de développement professionnel.

Benoît déclare que, selon lui, pour l'apprentissage des élèves, la qualité des relations de l'enseignant avec sa classe en général, et avec les enfants en particulier, prime sur la qualité des situations didactiques proposées. Sa conviction est renforcée par le jeune âge des élèves auxquels il s'adresse : Benoît travaille avec des enfants de cinq ans, dans la classe qui précède la première année de l'enseignement primaire. Les chercheurs tiennent compte de cette conception très forte dans leur analyse didactique de ses pratiques enseignantes : par exemple, lorsqu'un jeu est mis en place pour l'enseignement d'une notion, l'analyse concerne à la fois les potentialités didactiques du jeu et les effets du jeu sur les aspects relationnels enseignant/élèves. Durant les entretiens, les deux aspects sont abordés. Après plusieurs années où la

relation de Benoît à ses élèves ne le satisfaisait pas et où l'exercice de ce métier le faisait souffrir en réactivant des problématiques personnelles, il peut aujourd'hui exercer une activité réflexive sur les relations qu'il induit en classe. D'une certaine façon, il semble que dans le processus de développement professionnel de Benoît, les diverses dimensions des pratiques ne soient pas synchrones. Il lui fut peut-être difficile d'en développer la dimension cognitive tant que la dimension médiative posait difficulté.

Aujourd'hui, durant les entretiens, et cela le surprend même, Benoît est intéressé par l'étude de ses choix didactiques et de leurs conséquences potentielles sur l'apprentissage des élèves. Après un recueil d'une expression libre sur des passages de la vidéo qu'il choisit lui-même, les chercheurs procèdent par proposition de différentes hypothèses interprétatives pour analyser des moments qui ont retenu leur attention. Des suggestions alternatives sont étudiées pour leur pertinence et leur faisabilité, des outils d'analyse mis en œuvre sont partagés avec l'enseignant, qui les utilise pour développer sa réflexion. Le cadre des seuls entretiens est bien sûr insuffisant pour permettre un réel développement professionnel, mais il semble que ces entretiens peuvent l'initialiser : aujourd'hui Benoît travaille au sein d'un IREM^v pour échanger avec des collègues, produire de nouvelles situations d'enseignement et accroître ses compétences professionnelles.

Les analyses des pratiques enseignantes de Benoît montrent que la référence précise au savoir mathématique savant (Chevallard, 1985) n'est pas importante, l'enseignant se réfère préférentiellement à ses propres connaissances et/ou approximations. Autrement dit, comme nous l'avons déjà remarqué en formation avec d'autres enseignants, Benoît est convaincu que ce qui lui convient, convient aussi à ses élèves. Ainsi, lorsque les élèves doivent chercher dans la classe des formes triangulaires, l'enseignant ne rejette ni une part de pizza, ni un fer à repasser. L'assimilation des solides à des figures planes ne le gêne pas. Il juge aussi acceptable la représentation d'un triangle par toute forme comportant trois « pointes », indépendamment des côtés. Les derniers entretiens ont permis à Benoît de questionner cette conviction.

Point de vue des cliniciens

Assurément tous les membres de l'équipe partagent le présupposé d'éléments modifiables dans l'exercice professionnel de Benoît, au niveau cognitif comme au niveau de la croissance psychique, toujours possible. Par ailleurs, le fait de donner au praticien l'occasion d'explicitier ses préoccupations, son questionnement, voire ses interrogations ou ses projets au moment des rencontres, permet au chercheur de créer les bases d'un questionnement plus ajusté par rapport aux contraintes du praticien, dans l'optique de la poursuite ultérieure de la recherche.

v. Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques. Les IREM réunissent des enseignants et des chercheurs et développent des recherches rigoureuses dont productions sont le plus souvent des outils pour les enseignants.

La question de la formation-transformation du praticien et de l'évolution de ses pratiques se pose un peu différemment; en tout cas, la question des conditions de transmission du geste professionnel et de l'accompagnement formatif doit tenir compte des phénomènes de résistance et de transfert. C'est en ce sens que les cliniciens de l'équipe codisciplinaire entendent, quant à eux, les termes de développement professionnel : un assouplissement des capacités psychiques de l'enseignant, lui permettant de mieux habiter son geste professionnel et de mieux soutenir sa place d'enseignant.

En ce qui concerne les cliniciens, leur épistémologie les conduit du côté d'un engagement à partir du présupposé de l'inconscient freudien. Ce présupposé convoque de manière consubstantielle la question des transferts (et des contre-transferts) et des résistances. D'un point de vue clinique, ce qui les lie au praticien fait l'objet d'une sorte de contrat dont une partie est non explicitable ouvertement, mais reposant néanmoins effectivement sur le présupposé qu'un professionnel peut s'améliorer. Pour ce qui est du psychique, ce serait même contre-productif, et créateur de résistances, sinon de fuite, que de soumettre le praticien à une sorte de violence du sens imposé, en avançant par trop ce que les chercheurs cliniciens supposeraient être ses questions; c'est du moins la leçon que nous avons tirée de l'accompagnement de Martine, l'enseignante de notre premier exemple. À partir de là, la question de la formation-transformation du praticien et de l'évolution de ses pratiques se pose un peu différemment; en tout cas, la question des conditions de transmission du geste professionnel et de l'accompagnement formatif doit tenir compte des phénomènes de résistance et de transfert. C'est en ce sens que les cliniciens de l'équipe codisciplinaire entendent, quant à eux, les termes de développement professionnel : un assouplissement des capacités psychiques de l'enseignant, lui permettant de mieux habiter son geste professionnel et de mieux soutenir sa place d'enseignant (Blanchard-Laville, 2005).

Lors des rencontres de juillet 2006 et 2007 avec Benoît, les cliniciens ont été particulièrement concernés par l'aménagement du cadre, au sens analytique, de ces entrevues. Ainsi ont été avant tout soigneusement pensés dans des élaborations menées à l'intérieur de l'équipe de recherche, la temporalité de la journée, l'aménagement des conditions spatiales, les différents types d'interactions envisagées, ainsi que les modalités de l'accueil de Benoît et de son départ à la fin de la rencontre. Les interventions des chercheurs cliniciens lors de la rencontre effective avec Benoît se sont plutôt centrées sur une forme d'évocation mutuelle de l'histoire de son lien avec l'équipe, ouvrant un espace d'échanges potentiels, dans lequel l'échange un peu plus organisé avec les didacticiens a pu prendre place.

Comme nous l'avons déjà suggéré, la volonté de créer une certaine tonalité de l'espace d'échanges entre les chercheurs de l'équipe et Benoît est la même pour nous tous et toutes. Il s'agit de favoriser une atmosphère de partage où du jeu est possible autour de certains éléments de savoir sans que s'instaure une dissymétrie dans laquelle les chercheurs sauraient mieux que le praticien ce qu'il y aurait à faire, mais plutôt une relation où chacun et chacune se met en état de disponibilité pour un partage qui respecte la différence de points de vue sans que l'un des points de vue prévale sur l'autre ou « écrase » l'autre, de même que dans l'équipe de recherche elle-même. La notion de transitionnalité proposée par D.W. Winnicott (1971) et développée par R. Kaës (1979) est à même de fournir un appui pour penser les processus intersubjectifs en œuvre dans ce type d'espace-temps.

Conclusion

Nos expériences d'accompagnement lors des recherches codisciplinaires précédemment menées nous ont incités à ne pas trop nous illusionner sur la seule nécessaire prise de conscience ou sur les effets de l'apprentissage rationnel des « bonnes » pratiques. Et c'est pourquoi, dans la recherche actuelle, nous sommes amenés à nous pencher sur des modes d'intervention qui auraient des chances d'être efficaces sur l'action des professionnels, eu égard à nos épistémologies.

Il nous semble que ce nous avons proposé lors de ces dernières rencontres avec Benoît est un mode d'interaction pouvant permettre au praticien de mettre au jour des potentialités de développement professionnel qu'il est très proche de pouvoir mettre en œuvre et actualiser dans sa classe. Ce dispositif a des chances de l'aider à réinterroger sa position professionnelle et à la faire évoluer vers davantage de maturité professionnelle tout en respectant sa propre temporalité.

En ce qui nous concerne, ce qui nous semble être une double finalité de la recherche collaborative – à savoir produire des savoirs de recherche et des savoirs de terrain – nous interroge. Produisons-nous dans le cadre de notre approche codisciplinaire des savoirs de terrain? Nous dirions plutôt que nous induisons du développement pour le praticien. Pour nous, la question est alors celle de la transposition des savoirs de recherche en savoirs pour la formation et en savoirs de terrain. Qui prend en charge ces différentes transpositions qui ne peuvent pas rester dans l'implicite? Il nous semble que la résolution d'une telle question passe vraisemblablement par un travail sur le lien entre chercheurs et formateurs d'enseignants. Les formateurs sont sans doute les acteurs les mieux placés du système éducatif pour relayer les savoirs de recherche, étant des sortes d'*acteurs interfaces* entre la communauté professionnelle et la communauté scientifique.

Références bibliographiques

- BERGIER, B. (2000). *Repères pour une restitution des résultats de la recherche en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2005). L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité. *Éducation Permanente*, n° 161, p. 16-30.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, n°127, p. 9-22.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (Ed.) (1997). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « l'écriture des grands nombres »*. Paris : L'Harmattan.

- BLANCHARD-LAVILLE, C. (Ed.) (2003). *Une séance de cours ordinaire « Mélanie tiens passe au tableau... »*. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE, C., CHAUSSECOURTE, P., HATCHUEL, F. et PECHBERTY, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, n°151, p. 111-162.
- CHAUSSECOURTE, P. (2003). *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*. Thèse de doctorat, Paris X Nanterre, Nanterre.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- DUBOST, J. et LÉVY, A. (2002). Recherche-action et intervention, dans *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*, sous la direction de J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy. Toulouse : Érès, p. 391-416.
- KAËS, R. (1979). Introduction à l'analyse transitionnelle, dans *Crise, rupture et dépassement*, sous la direction de R. Kaës et coll. Paris : Dunod, p. 1-81.
- PELTIER-BARBIER, M.-L. (Ed.) (2004). *Dur d'enseigner en ZEP*. Grenoble : La pensée sauvage.
- REVAULT D'ALLONNES, C. (1999). Psychologie clinique et démarche clinique, dans *La démarche clinique en sciences humaines*, sous la direction de C. Revault d'Allonnes. Paris: Dunod, p. 17-33.
- ROBERT, A. et ROGALSKI, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, vol 2, n°4, p. 505-528.
- RODITI, E. (2005). *Les pratiques enseignantes en mathématiques : Entre contraintes et liberté pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- VERMERSCH, P. et MAUREL, M. (Ed.) (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESE.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *La consultation thérapeutique et l'enfant*. Paris : TEL, Gallimard.

La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales

Gilles TREMBLAY

Professeur agrégé, Directeur du programme de maîtrise en service social, École de service social, Université Laval, Québec, Canada

Hélène BONNELLI

Psychologue, Cégep Limoilou, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La recherche-action porte une double finalité : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations. C'est selon cette méthodologie qu'une expérience a été menée au Cégep Limoilou en vue de favoriser la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales. Des activités de groupes de soutien, de tutorat, de formation des enseignants et enseignantes et de marketing social ont été mises sur pied au cours des années 2002-2003 et 2003-2004. La recherche-action s'est déroulée selon un processus d'évaluation continu par un collectif de recherche qui retournait le fruit de ses analyses aux acteurs du milieu qui rajustaient le tir en améliorant les interventions réalisées. L'article présente la problématique initiale, l'articulation de la méthodologie de recherche-action qu'a expérimentée l'équipe de recherche avec les acteurs du milieu ainsi qu'un aperçu des principaux résultats sur la réussite scolaire des garçons.

ABSTRACT

Action Research as a Way of Promoting Scholastic Success Among Male College Students

Gilles TREMBLAY
Laval University, Quebec, Canada
Hélène BONNELLI
Cégep Limoilou, Quebec, Canada

Action research has a dual purpose – transforming reality and producing knowledge about these transformations. An experiment using this method was conducted at Cégep Limoilou in view of improving perseverance and success among male college students. Support group activities, tutoring, teacher training and social marketing were undertaken over the course of 2002-2003 and 2003-2004. The action research involved continuous evaluation by a research group which conveyed the results of its analyses to the people working in the milieu, who then readjusted their approach and made improvements as they went along. The article presents the initial problem, the breakdown of the action research methodology with the milieu's players, and a look at the principal results on the scholastic success of male students.

RESUMEN

La investigación-acción como medio para favorecer el éxito escolar de los muchachos que cursan estudios colegiales

Gilles TREMBLAY
Universidad Laval, Quebec, Canadá
Hélène BONNELLI
Colegio Limoilou, Quebec, Canadá

La investigación-acción tiene una doble finalidad: transformar la realidad y producir conocimientos relacionados con dicha transformación. De acuerdo con esta metodología se llevó a cabo una experiencia en el Colegio Limoilou con el fin de favorecer la perseverancia y el éxito de los muchachos que cursan estudios colegiales. Se realizaron actividades de apoyo, de tutoría, de formación de maestros y maestras y de marketing social entre 2002-2003 y 2003-2004. La investigación-acción se realizó según un proceso de evaluación permanente realizado por un colectivo de investigación que retornaba el fruto de sus análisis a los actores, quienes reajustaban sus acciones con el fin de mejorar las intervenciones realizadas. El artículo presenta la problemática inicial, la articulación de la metodología de investigación-acción experimentada por el equipo de investigación con el concurso de los actores y presenta una visión sumaria de los principales resultados concernientes al éxito escolar de los muchachos.

Introduction

Au printemps 2001, de premières discussions sur la réussite scolaire des garçons sont amorcées au Cégep Limoilou par la psychologue qui se préoccupe non seulement des problèmes scolaires des garçons, mais aussi des autres problèmes psychosociaux qui les affectent, notamment le suicide. Elle contacte la ressource pour hommes AutonHommie, le Comité de coordination de la réussite, puis un chercheur universitaire qui est déjà en lien avec AutonHommie. C'est ainsi qu'émerge le projet de recherche-action dans sa première phase. Pour les deux phases qui ont suivi, une équipe de chercheurs universitaires, de chercheuses du collège et de chercheurs-acteurs est constituée.

L'expérience s'est avérée extrêmement riche sur le plan des connaissances de la problématique et de l'intervention auprès des garçons, mais elle l'a été sans doute encore davantage sur le plan humain à travers le processus suivi tant par le collectif de recherche que par l'équipe d'enseignantes et d'enseignants qui se sont impliqués dans le projet. Cet article résume les étapes de ce processus, sans toutefois avoir la prétention de pouvoir livrer toute la richesse de l'expérience réaliséeⁱ. Nous esquisserons d'abord un bref aperçu des difficultés scolaires des garçons puis nous aborderons plus en détails la manière dont s'est articulée la recherche-action que nous avons menée et enfin, quelques résultats obtenus seront présentés.

Le cégep en particulier est demeuré, pour nombre de garçons, un lieu de passage difficile.

La situation des garçons au niveau collégial

Au cours des 20 dernières années, le Québec a fait des progrès importants en matière d'éducation. Les filles et les garçons ont considérablement amélioré leur niveau de scolarité. À tous les niveaux d'enseignement, exception faite du doctorat, les filles réussissent mieux que les garçons. Chez les filles, le taux d'obtention d'un diplôme secondaire (DES et DEP) se maintient au-dessus de 90 % depuis le début des années 1990, alors que le taux d'obtention du diplôme chez les garçons était d'un peu plus de 80 % en 1995-1996 et se situait à 76 % en 2000-2001 (MEQ, 2004).

Le cégep en particulier est demeuré, pour nombre de garçons, un lieu de passage difficile. Alors que le diplôme d'études collégiales (DEC) devient de plus en plus le diplôme de base pour l'accès au travail, les garçons diplôment dans une proportion nettement moindre que les filles en formation préuniversitaire (58 % c. 69,4 %) et de manière encore plus importante en formation technique (45,7 % c. 58,3 %) (MEQ, 2004). Dans des programmes à forte concentration masculine, comme les Technologies du génie électrique, la proportion d'élèves qui obtiennent leur diplôme cinq ans après leur inscription (même programme, peu importe le collège)

i. La présente recherche a été financée par le Programme des Actions concertées *Persévérance et réussite scolaires* du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et le Programme des Actions structurantes du ministère de l'Éducation du Québec (devenu depuis le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec). Il est aussi possible pour le lecteur de consulter le rapport complet sur les sites Internet des organismes suivants : www.fqrsc.gouv.qc.ca, www.climoilou.qc.ca, ou encore www.criviff.qc.ca.

n'atteignait que 40% en 1998. « Peu importe le type de formation du programme, l'âge et la moyenne pondérée au secondaire (MPS), de meilleurs taux d'obtention d'un DEC sont observés chez les filles » (MEQ, 2004).

Au-delà des écarts de performance observés entre les filles et les garçons, il faut mentionner les taux d'échec et d'abandon scolaire plus importants chez ces derniers. Cette situation se traduit, entre autres, par des coûts sociaux considérables. Selon Janosz et LeBlanc (1996), les décrocheurs du secondaire et du collège ont un parcours d'emploi marqué par une plus grande instabilité et un taux de chômage plus élevé. De plus, ces derniers ont un revenu inférieur, des taux de pauvreté et de criminalité plus élevés, ils présentent plus de problèmes de santé mentale et physique et éprouvent davantage de difficulté à intégrer la vie adulte. Cette situation soulève aussi d'autres préoccupations à l'égard des jeunes hommes en ce qui concerne la socialisation et l'intégration réussie à l'école et plus tard à la société. Rappelons que le fait de prioriser l'étude de la réalité des garçons par rapport à l'école ne remet aucunement en cause l'importance de continuer de se préoccuper du sort des filles et des difficultés propres qu'elles affrontent. On comprend cependant l'urgence d'intervenir en ce qui regarde plus spécifiquement les garçons pour leur permettre un rattrapage. Ces données indiquent que des actions spécifiques doivent être posées auprès des garçons et elles ont milité en faveur de l'élaboration d'un projet de recherche comme celui-ci, d'autant plus que les facteurs explicatifs de la persévérance et de la réussite scolaires au cégep et à l'université demeurent beaucoup moins connus qu'aux niveaux primaire et secondaire.

Le milieu d'accueil

C'est dans ce contexte qu'un important projet de recherche-action a eu lieu de l'automne 2001 à l'hiver 2004 dans deux départements de techniques physiques du Cégep Limoilou : Technologies du génie électrique (TGÉ) et Technique de l'informatique (TI). Ce projet visait à mieux comprendre l'expérience d'intégration des garçons aux études collégiales et à expérimenter diverses mesures de soutien favorisant leur persévérance et leur réussite scolaires.

Le Cégep Limoilou est une institution de niveau collégial offrant une scolarité de type préuniversitaire ainsi que divers programmes de formation technique. Il s'agit de l'un des plus gros cégeps de la province de Québec accueillant plusieurs milliers d'étudiants et d'étudiantes. Il est situé dans un quartier populaire d'un grand centre urbain et il représente un pôle d'attraction en particulier pour la partie est du Québec, notamment en raison de la diversité de programmes offerts. Le Cégep Limoilou offre plusieurs programmes de techniques physiques qui attirent davantage de garçons. C'est ainsi que, contrairement à la majorité des collèges de la province, il accueille plus de garçons que de filles.

Plusieurs éléments ont motivé le choix des programmes de TGÉ et de TI. Ce sont des programmes qui attirent des clientèles très fortement masculines (environ 95%). Par ailleurs, ces programmes sont suffisamment fréquentés (environ 200 par année)

et ils sont composés d'étudiants éprouvant des difficultés de diplomation et ayant un fort potentiel de décrochage (moins de la moitié obtenaient leur diplôme dans la technique selon les données du cégep compilées en 2001). C'est pourquoi le Cégep Limoilou a donné priorité à ces programmes dans son Plan de soutien à la réussite (Cégep Limoilou, 2000). Enfin, les équipes de ces programmes avaient tenté diverses expériences par le passé et avaient marqué leur désir de développer des projets pour améliorer la situation des élèves sur le plan de la réussite.

Comme toute recherche-action, ce projet partait d'un besoin exprimé par le milieu et voulait travailler avec ce milieu dans la recherche de solutions pratiques.

La recherche-action est souhaitable dans le domaine de l'éducation : elle a pour origine des besoins sociaux réels, elle est menée dans le milieu, elle met à contribution tous les participants à tous les niveaux, elle est flexible, elle exige d'établir une communication systémique entre les chercheurs et le milieu, et elle s'autoévalue constamment.

La recherche-action

Sa définition et sa pertinence pour un tel projet

Il nous a semblé dès le départ que la recherche-action représentait la méthodologie la plus efficace pour un tel projet. La recherche-action est souhaitable dans le domaine de l'éducation : elle a pour origine des besoins sociaux réels, elle est menée dans le milieu, elle met à contribution tous les participants à tous les niveaux, elle est flexible, elle exige d'établir une communication systémique entre les chercheurs et le milieu, et elle s'autoévalue constamment (Markle & Tieman, 1970 dans Mayer & Ouellet, 2000). Elle porte une double finalité : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations (Barbier, 1996 dans Mayer & Ouellet, 2000). Elle prend appui sur les savoirs d'action (Racine & Legault, 2001) ou expérientiels (Barbier, 1996 dans Racine & Legault, 2001), et non uniquement sur des savoirs théoriques. Cette étude des savoirs ou praxéologie permet de rendre « compte des déterminismes qui orientent l'action, des variations des positions du praticien, de la visée transformatrice des professions du social, du sens que les praticiens élaborent et transmettent, de leur propre transformation pendant le processus » (Roquejoffre, 1998 : 82). Il s'agit d'autant d'éléments à prendre en considération dans l'analyse de l'action des personnes qui sont au cœur de l'action. En aidant à mieux saisir le « que faire ? » et le « comment le faire ? », la recherche-action s'inscrit dans une perspective de transformation sociale (Gauthier, 1993; Holm, Hunter & Welling, 1999). Elle s'intéresse aux résultats (persévérance et réussite scolaires des garçons) et aussi à la manière choisie pour atteindre ces résultats (le processus).

Deux éléments motivent principalement le choix de cette approche méthodologique pour cette recherche. L'absence quasi totale d'expériences pertinentes connues portant spécifiquement sur la réussite scolaire des garçons au niveau collégial invite à choisir une méthode qui facilite l'émergence d'idées novatrices. Par ailleurs, en étant imbriquée avec le terrain de recherche, la recherche-action a l'avantage de favoriser une intégration immédiate des résultats. En ce sens, la formule de recherche-action semble toute désignée pour encourager un mode à la fois exploratoire et évaluatif. Cette méthode est particulièrement adaptée à la situation actuelle en raison de sa capacité à cerner les phénomènes complexes. L'intervention

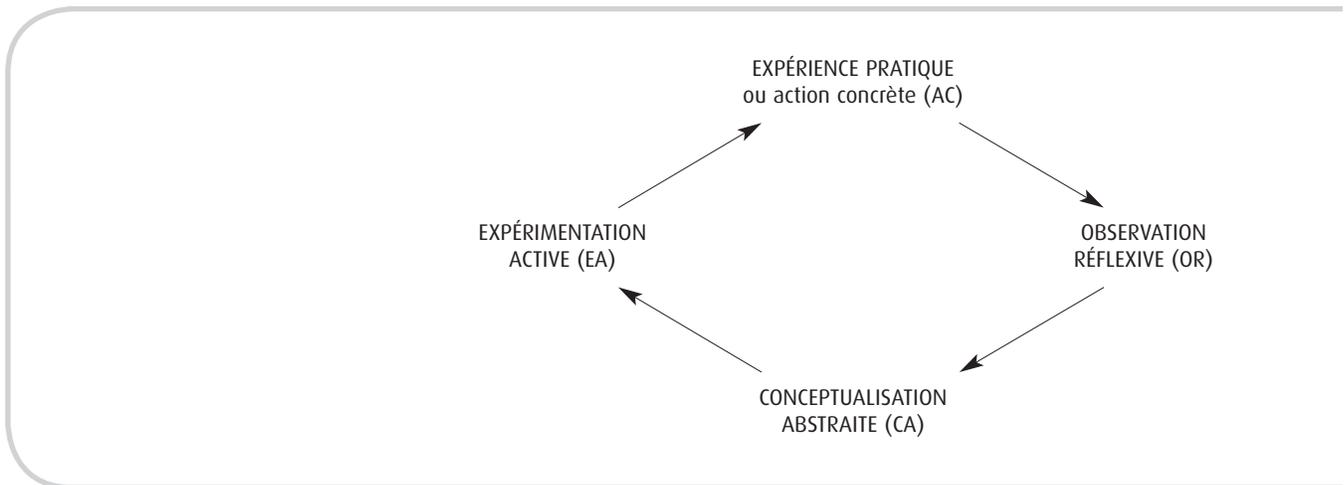
à apprécier est multifactorielle, cible clairement l'intégration et plus spécifiquement la socialisation comme facteurs déterminants de la réussite et de la diplomation des garçons, elle intéresse plusieurs groupes de personnes et son aspect innovateur exige une analyse structurée. Les conclusions que nous pouvons tirer des actions expérimentées peuvent aider à construire un modèle d'intervention auprès des garçons qui fréquentent le cégep.

Le processus de la recherche-action

Selon Goyette et Lessard-Hébert (1987 dans Mayer & Ouellet, 2000), la recherche-action n'a pas de spécificité méthodologique mais une souplesse méthodologique qui demande, en revanche, que les chercheurs l'adaptent à l'objet de recherche. Dans le cadre de cette recherche-action, l'objet de recherche est de mieux comprendre comment les étudiants vivent leur entrée au collège et d'identifier des interventions favorisant plus spécifiquement l'intégration, la persévérance et la réussite scolaires des garçons.

La méthodologie de la recherche-action part du milieu pour retourner au milieu concerné. Il y a alternance continue entre une action et la réflexion qui porte sur celle-ci (la recherche). La connaissance se développe grâce à un aller-retour incessant entre l'action et la réflexion. L'alternance implique une reconnaissance des différents savoirs dans leur originalité et leur pertinence réciproque. En ce sens, il est possible de reprendre le modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) pour bien saisir le processus de réflexion analytique poursuivi (voir figure 1).

Figure 1. **Processus d'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984)**



Lavoie, Marquis et Laurin (2003) résument le mécanisme de fonctionnement de la recherche-action comme une spirale dont chaque cycle comprend différentes phases : réflexion initiale, précision du problème et de son contexte, planification de l'action, action et observation, évaluation et prise de décisions. McTaggart *et al.* (1982,

dans McKernam, 1996) retiennent aussi quatre étapes continues (voir tableau 1) mais les formulent différemment selon un processus de construction – reconstruction :

Tableau 1. **Les étapes continues du processus de recherche-action selon McTaggart et al. (1982)**

	Reconstruction	Construction
Discours (entre les participants)	4. Réflexion <ul style="list-style-type: none"> • Rétrospective sur les observations • Reconnaissance et évaluation 	1. Planification <ul style="list-style-type: none"> • Prospective sur les actions à venir • Action construite
Pratique (dans le contexte social)	3. Observation <ul style="list-style-type: none"> • Prospective pour la réflexion • Documentation 	2. Action <ul style="list-style-type: none"> • Rétrospective sur la planification • Action stratégique

(Tiré de McKernam, 1996, notre traduction libre)

La spirale continue des différents cycles entre les actions et la réflexion permet alors de réajuster la trajectoire et de tirer de nouvelles conclusions théoriques et pratiques (Barbier, 2000). Selon McKernam (1996), une recherche-action doit poursuivre au moins deux cycles, chaque cycle comportant ses tâches spécifiques. Dans les faits, le projet de recherche-action que nous avons mené a comporté trois cycles.

Premier cycle : définir le problème

Tout projet de recherche-action doit partir d'un problème identifié par les acteurs du milieu concerné (McKernam, 1996). Pour ce projet, une intervenante clé a identifié des difficultés auxquelles sont confrontés les garçons au cégep alors que le Comité de coordination d'amélioration de la réussite du Cégep Limoilou considérait qu'il était nécessaire de donner priorité à certains programmes à concentration masculine pour atteindre les objectifs ministériels. Les premières actions menées au cours de l'année 2001-2002 ont permis de mettre sur pied une équipe de travail, d'établir un partenariat avec des chercheurs universitaires et un organisme du milieu spécialisé dans l'intervention auprès d'une clientèle masculine et de mieux définir le problème à partir d'une recension des écrits et à partir du milieu lui-même. La première activité a consisté en des groupes de discussion focalisée avec des garçons (N = 23) qui en étaient à leur première session dans leur programme d'études. Ces entrevues regroupaient des garçons provenant du secteur préuniversitaire et d'autres provenant de divers programmes de techniques physiques. De plus, deux autres groupes de discussion focalisée ont été formés avec des enseignants et des enseignantes (N = 16) et un autre avec des membres du personnel non enseignant (N = 14). Ces travaux préliminaires et le relevé de littérature ont amené l'équipe à se centrer

sur quatre formes d'intégration : sociale, vocationnelle, scolaire et institutionnelleⁱⁱ. Cette définition plus précise du problème a permis d'entrevoir les premières actions à expérimenter.

Deuxième cycle : expérimenter des « hypothèses intelligentes »

Selon Mc Kernam (1996), la première définition du problème permet de définir des hypothèses de travail qui apparaissent « intelligentes », c'est-à-dire que les actions planifiées correspondent le plus possible aux besoins du milieu pour avancer vers son objectif de changement. Ainsi, à partir de la recension des écrits et des entrevues collectives et en regard du modèle de promotion de la santé, du modèle interactionniste de Tinto (1987) et des quatre formes d'intégration, un premier projet d'intervention est dégagé pour l'expérimentation. Ce projet comprend cinq mesures : des groupes de soutien en classe débutant dès la première semaine de cours, du tutorat maître-élève dans une perspective développementale et non seulement scolaire, de la formation pour les enseignants et les intervenants concernés, un programme de marketing social et, enfin, un travail de partenariat entre les enseignants et les professionnels non enseignants, entre les intervenants du collège et des ressources communautaires, notamment *AutonHommie*, centre de ressources pour hommes et un partenariat avec les chercheurs universitaires. À partir des actions mises en place, de multiples données ont été recueillies et analysées. Les données quantitatives étaient issues des dossiers des étudiants en matière de réussite (nombre de cours réussis, moyenne, cote R, réinscription même programme, autre programme ou abandon, etc.) et de l'Inventaire des acquis précollégiaux (Larose et Roy, 2001) complété lors de l'entrée dans le programme et au début des deuxième et troisième sessions. Un important corpus qualitatif a été constitué à partir de groupes de discussion focalisée avec les enseignants participants et d'entrevues individuelles avec des étudiants et des étudiantes, dont quelques-uns qui avaient décroché en cours de route, des jeunes qui avaient participé aux mesures et des jeunes qui n'y avaient pas participé. De plus, les enseignants participants tout comme leurs accompagnateurs rédigeaient leurs cahiers de bord, et des fiches d'appréciation étaient remplies après chaque rencontre. Ainsi, la réflexion soulevée a mené vers un troisième cycle.

Troisième cycle : expérimenter des « hypothèses ajustées »

À partir des résultats préliminaires et des commentaires soulevés par les acteurs concernés, il a été possible d'ajuster le modèle et d'expérimenter ce que nous

Ce projet comprend cinq mesures : des groupes de soutien en classe débutant dès la première semaine de cours, du tutorat maître-élève dans une perspective développementale et non seulement scolaire, de la formation pour les enseignants et les intervenants concernés, un programme de marketing social et, enfin, un travail de partenariat entre les enseignants et les professionnels non enseignants, entre les intervenants du collège et des ressources communautaires, notamment *AutonHommie*, centre de ressources pour hommes et un partenariat avec les chercheurs universitaires.

ii. Nous reprenons ici les formes d'intégration telles qu'élaborées par Larose et Roy (1993) auxquelles nous avons ajouté l'intégration vocationnelle. Selon ces auteurs, l'intégration scolaire est la capacité de l'élève à répondre aux attentes de ses professeurs et de ses pairs à l'égard des tâches scolaires qu'il ou elle doit réaliser. Pour ce qui est de l'intégration institutionnelle, on dit qu'un ou une élève intégré(e) à son institution connaît bien son collège et les services offerts et le fréquente avec enthousiasme. Quant à l'intégration sociale, elle fait en sorte que le réseau social du collège réponde aux besoins de l'élève en partageant des intérêts communs. Enfin, nous concevons que l'intégration sur le plan vocationnel prend la forme d'un but clair, d'aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles et personnelles, et de sa propre actualisation, qui favorisent l'investissement de l'élève dans ses études (Tremblay *et al.*, 2006).

Pour être efficace, une recherche-action doit favoriser la participation active des acteurs concernés du début à la fin du processus, que ce soit dans la définition du problème, le choix des instruments de mesure, l'analyse des données, l'interprétation et la diffusion des résultats, et aussi le rapport final. Dans les faits, cette participation aux décisions s'actualise par le biais de ce qu'on appelle un « collectif de recherche » qui allie les chercheurs universitaires et le groupe de « chercheurs-acteurs » dans la communauté.

appelons des « hypothèses ajustées » (Tremblay & Bonnelly, 2004). Ces actions ont à leur tour été expérimentées et suivies avec les mêmes instruments de mesure. Des analyses plus raffinées ont pu être réalisées, notamment en comparant les deux cohortes de même qu'en formant un groupe contrôle par un pairage systématique avec la cohorte de 2001ⁱⁱⁱ. Elles conduisent à proposer, à la fin du projet, un modèle novateur. Par ailleurs, une phase 2 du projet a été envisagée en vue d'établir un quatrième cycle de recherche-action.

Quatrième cycle : valider et enrichir le modèle

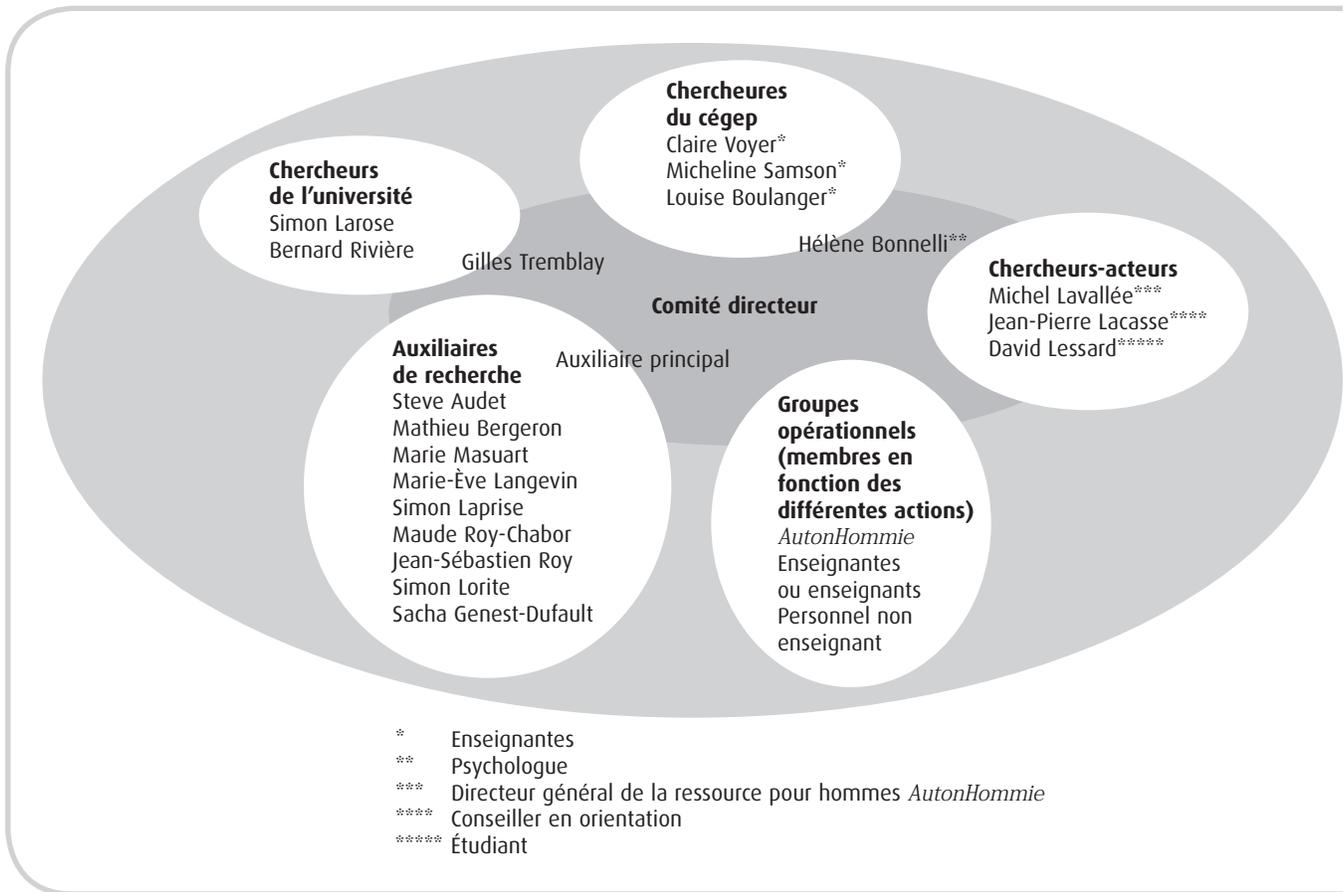
Ainsi un certain nombre de questions demeurent quant au rapport des garçons avec l'école. Les actions, aussi prometteuses qu'elles apparaissent, demeurent à valider plus clairement. Plusieurs aspects exigent encore des précisions, notamment en matière de transférabilité du modèle et de sa pérennité.

Une démarche participative

Pour être efficace, une recherche-action doit favoriser la participation active des acteurs concernés du début à la fin du processus, que ce soit dans la définition du problème, le choix des instruments de mesure, l'analyse des données, l'interprétation et la diffusion des résultats, et aussi le rapport final. Il va sans dire qu'il s'agit là d'un processus complexe et qu'il est impossible de consulter tout le monde concerné tout en respectant les exigences de production. Dans les faits, cette participation aux décisions s'actualise par le biais de ce qu'on appelle un « collectif de recherche » qui allie les chercheurs universitaires et le groupe de « chercheurs-acteurs » dans la communauté. Ces chercheurs développent ensemble une confiance mutuelle tout au long de ce mouvement continu d'action et de réflexion. Cette approche permet, après l'émergence des constatations et des concepts, de faire participer les parties visées par l'intervention (les élèves) ainsi que les personnes pour lesquelles une intervention efficace dans le milieu entraîne des répercussions sur leur propre pratique (enseignants et enseignantes, et autres intervenants et intervenantes du milieu collégial). En pratique, le collectif de la recherche-action regroupait des chercheurs universitaires, des chercheurs du collégial, des chercheurs-acteurs, soutenus par une équipe d'auxiliaires de recherche et œuvrant au besoin avec des équipes opérationnelles, le plus souvent les enseignantes et les enseignants plus directement engagés dans la démarche, le tout coordonné par un comité directeur (voir figure 2).

iii. Voir les explications méthodologiques détaillées dans le rapport de recherche.

Figure 2. Le collectif de recherche



Les limites méthodologiques

Cette recherche s'est concentrée principalement sur les acteurs ayant participé aux actions expérimentées au cours du projet. Elle ne comprend pas le point de vue de l'ensemble de la communauté collégiale qui aurait pu réagir au projet, notamment les autres enseignants et enseignantes des programmes concernés^{iv}. Elle ne donne pas non plus accès au point de vue des autres élèves de ces programmes ayant débuté avant la mise en place des mesures.

Par ailleurs, la compensation financière minimale de 10 \$ qui était remise aux participants et participantes aux entrevues peut représenter un biais ; certains étudiants ou étudiantes ont pu être davantage intéressés au léger gain financier qu'à réellement soutenir l'avancement des connaissances, même si aucune remarque de

iv. Dans un département, tous les enseignants et toutes les enseignantes ont participé d'une manière ou d'une autre au projet alors que dans l'autre département, une dizaine se sont impliqués sur une possibilité d'une cinquantaine.

leur part n'a été émise en ce sens. De plus, comme les enseignants et les enseignantes impliqués dans le projet ont contribué au recrutement, il se peut aussi que certains élèves aient participé aux entrevues pour faire plaisir à leur répondant ou répondante et ainsi, teinté leurs réponses.

Par ailleurs, les groupes de discussion focalisée ont certes l'avantage de donner accès rapidement à une mine de renseignements pertinents, mais ils peuvent aussi présenter un biais d'effet de groupe, certaines personnes ayant plus de difficulté à exprimer une opinion contraire à celle de la majorité. Conscients de cet aspect, les animateurs ont donné un espace aux opinions diverses et ont facilité leur émergence, ce qui s'est d'ailleurs traduit sur le plan du contenu.

Cette recherche-action constituait un vaste projet de changement qui interpellait toute la communauté collégiale et qui représentait un défi de taille. L'expérimentation réalisée est prometteuse, mais il reste beaucoup à faire pour mieux préciser les cadres d'une intervention valide et transférable. En fait, il s'agit essentiellement d'un projet exploratoire avec toutes les limites que cela comporte. En outre, la participation dans le cadre d'une recherche-action doit être suffisamment longue pour assurer la vie au processus social (Gélinas & Brière, 1985; Hugon & Seibel, 1986). Rappelons que l'un des buts de la recherche-action vise le changement et ainsi se propose d'optimiser l'action dans une perspective de transformation (Hugon & Seibel, 1986). Dans ce contexte, il aurait été important de suivre le processus sur une plus longue période pour vérifier la pérennité des actions et les conditions de l'intégration de ces actions dans le cadre du fonctionnement normal d'un milieu donné afin de maximiser l'applicabilité du modèle retenu.

Quelques résultats^v

L'évaluation des actions a été effectuée à partir de données quantitatives et qualitatives. Sur le plan quantitatif, divers instruments ont été utilisés dont l'Inventaire des acquis précollégiaux (IAP) (Larose et Roy, 1993) et les indicateurs habituellement utilisés par le Ministère pour analyser la réussite scolaire (nombre de cours réussis, cote R, etc.). L'IAP a été administré trois fois : lors de l'entrée dans le programme et au début des deuxième et troisième sessions. Ainsi, il était possible de vérifier les changements dans les dispositions aux études qui s'étaient modifiées au cours de la première année, soit lors de la mise en place des interventions. En ce qui concerne les données sur la réussite, un groupe contrôle a été créé à partir de la cohorte de 2001 par un système de pairage serré, ce qui a permis de procéder selon un devis quasi expérimental. En ce qui a trait aux données qualitatives, 45 étudiants et étudiantes ont participé à des entrevues individuelles ou à des groupes de discussion focalisée. Ces données ont pu être comparées aux résultats issus des groupes de discussion focalisée avec des enseignants et des enseignantes qui ont participé aux

v. Pour plus de précisions sur la méthodologie et pour des résultats plus détaillés, voir le rapport soumis au FQRSC par Tremblay *et al.*, 2006.

interventions (N = 36) et à ceux des entrevues avec des intervenants et des intervenantes (N = 7). Les enseignants et les enseignantes qui participaient aux interventions, de même que leurs accompagnateurs, ont rédigé des journaux de bord. Enfin, de courts questionnaires d'appréciation étaient remplis par les participants après chacune des interventions. Tout ce matériel a constitué un corpus imposant qu'il a fallu réduire pour en dégager les conclusions émergentes.

Nous présentons dans cette section quelques résultats qualitatifs et quantitatifs.

Sur le plan qualitatif

Les commentaires des acteurs concernés (élèves, enseignants et enseignantes, intervenants et intervenantes) ont été recueillis en cherchant à connaître leur appréciation de chacune des mesures, soit les groupes de soutien, le tutorat maître-élève, la formation des enseignants et le marketing social. Rappelons que les entrevues avec les élèves s'adressaient tant aux décrocheurs qu'aux persévérants, aux filles qu'aux garçons, aux participants aux mesures qu'à ceux qui n'avaient pas participé, à ceux de type A (provenant directement du secondaire) qu'à ceux de type B (ayant déjà une expérience au collégial), en TGE et en TI. Nous avons cherché la plus grande diversité possible de répondants et de répondantes.

Selon plusieurs personnes interrogées, la formule des groupes de soutien permet d'instaurer très rapidement un climat d'échange et d'entraide dans la classe. Le fait qu'ils se déroulent en classe et qu'ils fassent l'objet d'une évaluation inscrite dans le plan de cours permet d'assurer la présence des garçons. Ils représentent un lieu privilégié pour véhiculer des valeurs favorables à la réussite : mettre l'effort nécessaire, se centrer sur le but à atteindre, s'entraider, demander de l'aide au besoin, etc. Ainsi normalisées au sein de la classe, ces valeurs deviennent en quelque sorte acceptables même si, pour une certaine part, elles sont en contradiction avec les stéréotypes associés au genre masculin.

Déjà bien connu dans le milieu collégial, le tutorat maître-élève semble aussi porteur de succès selon les propos de la majorité des personnes interrogées. Il permet, par une relation de qualité, d'apporter une aide individualisée. Le fait de le rendre universel normalise la mesure et permet d'éviter la stigmatisation des élèves à risque. Il permet de dépister ces élèves à risque et de leur offrir un soutien plus approfondi. Il faut cependant que l'élève le veuille bien, ce qui demeure parfois plus difficile avec certains d'entre eux.

Quant à la mesure ayant trait à la formation des enseignants, il faut préciser que le corps enseignant demeure l'élément clé de la mise en place de mesures de soutien aux élèves. Les commentaires des élèves indiquent qu'ils représentent leur lien privilégié avec le collège ; leur attitude est déterminante. Les propos des enseignants et des enseignantes impliqués indiquent qu'ils ont besoin de se sentir appuyés par le collège. La réalisation de mesures de groupes de soutien et de tutorat exige le renforcement ou le développement d'habiletés différentes. Plusieurs sont d'avis que tout cela doit s'appuyer sur une formation solide ainsi que sur un soutien continu. Par ailleurs, certains points sont questionnés, notamment le fait de rendre obligatoire la participation à ces formations.

Il faut préciser que le corps enseignant demeure l'élément clé de la mise en place de mesures de soutien aux élèves.

Enfin, le marketing social a suscité un vif intérêt par la nouveauté qu'il représentait et les messages accrocheurs qu'il véhiculait. Les messages semblent avoir été retenus par les élèves.

Sur le plan quantitatif

De manière générale, les actions expérimentées ont eu des effets bénéfiques sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves bien au-delà de ce que nous espérons. Les premières analyses réalisées au moment du rapport sur les *Actions structurantes* (Bonnelli, Filion, Audet, Voyer & Tremblay, 2003) suggéraient que la participation aux groupes de soutien ou au tutorat maître-élève a un effet important sur la persévérance à la deuxième session et sur le taux de cours réussis aux première et deuxième sessions. Par exemple, les étudiants qui ont participé à au moins une rencontre de groupes de soutien ont un taux de réussite (en première session) de 92% en Technologies du génie électrique et de 83% en Technique de l'informatique, comparativement à 44% et 56% pour ceux qui n'ont participé à aucune rencontre des groupes de soutien. On peut faire la même observation pour le tutorat alors que ceux qui ont participé à au moins une rencontre de tutorat ont un taux de réussite (en deuxième session) de 78% en TGÉ et de 82% en informatique, comparativement à 45% et 65% pour ceux qui n'ont participé à aucune rencontre de tutorat.

Ces premières analyses comparaient les élèves de la cohorte de 2002 qui avaient participé aux mesures avec ceux de la même cohorte qui n'y avaient pas participé. Elles laissaient présager un succès fort intéressant des interventions réalisées. Cependant, il était impossible, par ces analyses, de distinguer clairement l'effet de l'intervention d'avec l'effet lié à la moyenne pondérée du secondaire (MPS). De plus, ces analyses ne portaient que sur une seule année d'expérimentation. L'inclusion, dans les analyses, des données d'une deuxième année d'expérimentation et la sélection d'un groupe contrôle à partir de la cohorte de 2001 ont permis de mieux cerner l'apport des actions expérimentées sur le cheminement scolaire des garçons.

Ces résultats suggèrent que les interventions réalisées ont contribué à améliorer les dispositions d'apprentissage des élèves, particulièrement sur le plan de l'entraide. Les élèves affichent une meilleure qualité d'attention dans leurs travaux en post-test, rapportent être mieux préparés aux examens et accordent une plus forte priorité à leurs études collégiales. Pour leur part, les élèves ayant une MPS plus faible, de même que ceux de type B recourent davantage à l'aide de leurs pairs lorsqu'ils éprouvent des problèmes scolaires, alors que les élèves ayant une MPS plus forte et ceux de type A aspirent davantage à réaliser des études universitaires.

Plus encore, ces mêmes résultats suggèrent également que la participation aux mesures influence le taux d'élèves qui persévèrent au-delà de la première session. Aussi, les participants aux mesures obtiennent un taux de cours réussis supérieur à ceux de la cohorte de comparaison à la première session. Lors des sessions subséquentes (troisième et quatrième), le taux de cours réussis est comparable à celui de la cohorte de 2001 même si les cohortes de 2002 et de 2003 maintiennent dans leurs rangs davantage d'élèves plus faibles, compte tenu du fait que ces derniers se désistent en moins grand nombre de leur programme d'études.

Conclusion

La méthodologie de la recherche-action que nous avons choisie est un bon moyen d'évaluation, de participation et de renouvellement des pratiques qui, de plus, favorise l'appropriation du pouvoir. Nous avons là un puissant outil pour promouvoir les attitudes et les habiletés qui accompagnent la transformation des gestes professionnels. C'est une façon de susciter le dialogue et le partage, de valoriser le savoir-faire de chacun des acteurs afin que tous s'approprient individuellement et collectivement le sens des changements à apporter. L'une des hypothèses de départ voulait que les mesures favorisant la réussite doivent nécessairement s'appuyer sur la mobilisation et sur des éléments tels que la mise en place d'une culture de collaboration et l'articulation collective d'un projet d'établissement. Cette hypothèse, qui s'est confirmée dans le cadre de la recherche-action, repose sur de nombreux constats de recherche (Fullan, 1993; Gather-Thurler, 2000; Sergiovanni, 1992). Ces recherches ont montré que les organisations scolaires efficaces collaboraient de manière dynamique tout en étant capables de lancer et de relever des défis.

Malgré certaines difficultés de parcours notées tant par les enseignants que les étudiants (compétition, dissolution de certains groupes de soutien, certaines rencontres jugées inutiles, manque d'intérêt chez certains, surcharge de travail des professeurs, redondance de certains contenus, difficultés occasionnelles d'ajustements entre l'équipe du projet et l'équipe départementale, etc.), les effets bénéfiques sont évalués comme étant nombreux et touchant la majorité des participants.

Les expérimentations que nous avons réalisées sont prometteuses. Les résultats obtenus sont fort encourageants. Malgré certaines difficultés de parcours notées tant par les enseignants que les étudiants (compétition, dissolution de certains groupes de soutien, certaines rencontres jugées inutiles, manque d'intérêt chez certains, surcharge de travail des professeurs, redondance de certains contenus, difficultés occasionnelles d'ajustements entre l'équipe du projet et l'équipe départementale, etc.), les effets bénéfiques sont évalués comme étant nombreux et touchant la majorité des participants. De façon générale, on note des améliorations sur les plans visés, soit l'intégration scolaire, sociale, institutionnelle et vocationnelle, la persévérance et la réussite scolaires, mais aussi sur les dimensions personnelles. Les résultats suggèrent des gains intéressants sur de nombreux aspects de la réussite des garçons. Cependant, il reste beaucoup à faire pour mieux préciser les cadres d'une intervention valide et transférable. Plusieurs aspects demeurent à préciser quant à la problématique spécifique des difficultés que rencontrent plusieurs garçons aux études collégiales. Le modèle expérimenté exige d'être raffiné, notamment en matière de pédagogie. Il mérite d'être validé auprès d'une nouvelle cohorte. Il reste beaucoup à faire pour bien saisir le processus d'implantation d'un changement dans une institution comme un cégep. Enfin, la participation dans le cadre d'une recherche-action doit être suffisamment longue pour assurer la pérennité du changement social amorcé (Gélinas & Brière, 1985; Hugon & Seibel, 1986). Rappelons que l'un des buts de la recherche-action vise le changement et ainsi se propose d'optimiser l'action dans une perspective de transformation (Seibel & Hugon, 1986). Dans ce contexte, il serait essentiel de suivre le processus sur une plus longue période pour vérifier la pérennité des actions et les conditions de l'intégration de ces actions dans le cadre du fonctionnement normal d'un milieu donné afin de maximiser l'applicabilité du modèle.

Références bibliographiques

- BARBIER, R. (2000). *La recherche-action existentielle*. [En ligne] www.tp.univ-paris8.fr/recherche/RAInternet.html.
- BONNELLI, H., FILION, R., AUDET, S., VOYER, C. et TREMBLAY, G. (2003). *Actions structurantes de promotion et de prévention pour l'intégration, la persévérance et la réussite scolaires des garçons aux études collégiales*. Rapport déposé au M.É.Q. dans le cadre du Programme des actions structurantes. Québec : Cégep Limoilou.
- CÉGEP LIMOILOU, Direction des études (2000). *Le plan d'amélioration de la réussite*. Québec : Cégep Limoilou.
- FULLAN, M. G. (1993). *Change forces : Probing the depths of educational reform*. London : Falmer Press.
- GATHER THURLER, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- GAUTHIER, B. (1993). *Recherche sociale*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- GÉLINAS A. et BRIÈRE, R. (1985). *La recherche-action : ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse (recension des écrits)*, tome 1. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale (n° RS927A84).
- HOLM, D. T., HUNTER, K. et WELLING, J. (1999). *Supporting Systematic Change through Action Research*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 429 957.
- JANOSZ, M. et Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), p. 61-68.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliff (NJ) : Prentice Hall.
- LAROSE, S. et ROY, R. (2001). *Inventaire d'acquis précollégiaux – Guide d'utilisation*. Ste-Foy : Cégep de Ste-Foy.
- LAVOIE, L., MARQUIS, D. et LAURIN, P. (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Québec : PUQ.
- MARKLE, S. M. et TIEMAN, P.W. (1970). *Really understanding concepts : Or in a furious pursuit of the jobberwork*. Champaign : Stipcs Publishing.
- MAYER, R. et OUELLET, F. (2000). La recherche dite « alternative », dans Mayer R., Ouellet F., St-Jacques, M.-C. et Turcotte, D. (Éd.), *Méthodologie de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin.
- MCKERNAM, J. (1996). *Curriculum action-research – A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London : Kogan Page.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Les indicateurs de l'éducation*. [En ligne] http://www.meq.gouv.qc.ca/M_stat.htm.

- RACINE, G. et LEGAULT, B. (2001). La pluralité des savoirs dans la pratique du travail social. *Intervention*, (114), p. 6-15.
- ROQUEJOFFRE, A. (1998). La praxéologie : une approche des déterminismes de l'action et des points de vue du praticien. *Forum*, (84).
- SERGIOVANNI, T. J. (1992). *Moral leadership : Getting to the heart of school reform*. San Francisco : Jossey-Bass.
- TINTO, V. (1987). *Leaving College*. Chicago : University of Chicago.
- TREMBLAY, G. et BONNELLI, H. (2004). *La recherche-action comme moyen pour favoriser le développement de pratiques pédagogiques innovatrices*. Papier présenté au congrès de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, juin 2004, St-Hyacinthe.
- TREMBLAY, G., BONNELLI, H., LAROSE, S., AUDET, S., VOYER, C., BERGERON, M., MASSUARD, M., SAMSON, M., LAVALLÉE, M., LACASSE, J.-P., RIVIÈRE, B. et LESSARD, D. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite scolaire des garçons aux études collégiales – Rapport de recherche*. Québec : CRI-VIFF. Disponible sur les sites Internet du FQRSC, du Cégep Limoilou et du CRI-VIFF

L'analyse de construits, une co-construction de groupe

Michelle BOURASSA

Professeure agrégée, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Ruth PHILION

Coordonnatrice, Secteur soutien scolaire et apprentissage, Services d'accès, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Jacques CHEVALIER

Chancellor's Professor, Faculté des arts et des sciences sociales, Université Carleton, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

La recherche-action collaborative aspire à créer un espace d'apprentissage où les différents acteurs se trouvent engagés dans une réflexion critique et dynamique autour d'une situation qui les interpelle. Parce que ses outils de collecte et d'analyse sont distincts, ils se vivent en deux temps qui séparent la collecte de données de son analyse. En pareil cas, le chercheur agit, comme dans les autres modes de recherche, tel un extracteur de données qui reprend sa posture d'expert dès qu'il est question d'analyse et d'interprétation. Cette situation contredit la finalité même de la recherche-action collaborative, soit la co-construction de sens effectuée *par* et *avec* tous les acteurs. Or, différents outils issus des Systèmes d'analyse sociale² (SAS²) (Chevalier et Buckles, sous presse) tentent de pallier cette contradiction en facilitant la co-construction de sens avec les participants. Un de ces outils, *l'analyse de construits*, encore peu exploité dans la recherche en éducation, est examiné dans cet article à l'aide d'un exemple tiré de la recherche. En cohérence avec le paradigme

constructiviste de l'apprentissage, cet outil de réflexion guidée offre un espace dialogique où chacun des participants, chercheurs et acteurs confondus, contribue à l'explicitation et à l'avancée des connaissances par une analyse et une interprétation co-construites et de ce fait, ils sont plus susceptibles d'identifier quelles implications émergent pour une action future.

ABSTRACT

Construct Analysis, A Group Co-Construction

Michelle BOURASSA

University of Ottawa, Ontario, Canada

Ruth PHILION

University of Ottawa, Ontario, Canada

Jacques CHEVALIER

Carleton University, Ontario, Canada

Collaborative action research aspires to create a learning space in which different players become involved in a critical and dynamic reflection about a situation that concerns them. Because of the distinctive collection and analysis tools, there are two phases to this type of research, separating data collection from analysis. In such a case, like in other types of research, the researcher acts as a data collector and re-establishes his position of expert when the time comes to analyse and interpret the data. This situation contradicts the basis of collaborative action research, which is that all of the players work together to build meaning, but different tools from Social Analysis Systems² (SAS²) (Chevalier and Buckles, in press) attempt to rationalize this contradiction by facilitating the co-construction of meaning with the participants. One of these tools, construct analysis, still seldom used in education research, is examined in this article using an example from the research. In coherence with the constructivism paradigm of learning, this guided reflection tool offers a dialogue space where each participant, researchers and practitioners alike, contribute to the explicitation and the advancement of knowledge through a co-constructed analysis and interpretation, facilitating the identification of implications for future actions.

RESUMEN

El análisis de construcciones, una co-construcción de grupo

Michelle BOURASSA

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Ruth PHILION

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Jacques CHEVALIER

Universidad Carleton, Ontario, Canadá

La investigación-acción colaborativa aspira a crear un espacio de aprendizaje en el cual los diferentes actores se comprometan en una reflexión crítica y dinámica al rededor de una situación que los interpela. Puesto que sus herramientas de recolección y de análisis son diferentes, se viven en dos tiempos que separan la colecta de datos del análisis. En tal caso, el investigador actúa, como en los otros modos de investigación, como un extractor de datos que retoma su postura de experto cuando es cuestión de análisis y de interpretación. Esta situación contradice la finalidad misma de la investigación-acción colaborativa, es decir, la co-construcción de significaciones realizada con y por los actores. Ahora bien, diferentes herramientas provenientes del Sistema de análisis social 2 (SAS²) (Chevalier y Buckles, en prensa) tratan de remediar esta contradicción facilitando la co-construcción de un significado con los participantes. Uno de esas herramientas, el análisis de construcciones, poco explotado en la investigación en educación, es examinado en este artículo con la ayuda de un ejemplo proveniente de la investigación. En coherencia con el paradigma constructivista del aprendizaje, esa herramienta de reflexión guiada ofrece un espacio dialógico en el cual los participantes, investigadores y actores confundidos, contribuyen a la explicación y al avance de conocimientos a través del análisis y de la interpretación co-construida, lo que facilita la identificación de implicaciones que pueden surgir en una acción futura.

Introduction

Les fondements philosophiques de la recherche-action collaborative reposent sur une pensée constructiviste qui a traversé les âges. Dès 1725, Vico (p. 23) déclare : « [c]omme la vérité de Dieu est ce que Dieu connaît en le créant et en l'assemblant, la vérité humaine est ce que l'homme connaît en le construisant, en le formant par ses actions ». À la même époque, Kant (1724-1804-1997) affirme que notre expérience ne peut rien nous apprendre sur la nature des choses en soi. Plus près de nous, Bachelard (1972, p. 52) dit encore que « les faits sont bel et bien faits, c'est-à-dire

fabriqués et qu'ils auraient donc pu être faits autrement ». Ces fondements ne sont pas sans rappeler le discours phénoménologique de Heidegger (1993) lorsqu'il mentionne que *l'être-au-monde* entretient une relation dialectique à l'intérieur de laquelle l'être et le monde ne peuvent être conçus indépendamment l'un de l'autre.

La pensée constructiviste appliquée à l'éducation vient de Piaget (1963) pour qui « l'intelligence organise le monde en s'organisant elle-même » (p. 123). Piaget considère que l'intelligence s'organise à travers l'action, que c'est l'action qui fait surgir la connaissance en ajustant, variant, différenciant ses gestes. Piaget (1966) ajoute encore que l'action ne naît pas du hasard, mais d'un but qui la dirige et que celui-ci est nécessairement une structure construite sur la base idiosyncrasique des expériences et de constructions déjà élaborées par le sujet pensant.

De par sa nature et ses visées, la recherche-action collaborative entretient un rapport de cohérence avec les *principes constructivistes* partagés par les tenants de cette épistémologie, principes que nous résumons comme suit :

- 1) Il n'y a pas de savoirs qui soient connaissance du réel, seulement connaissance de la personne qui les construit (Laroche, 2004, p. 158);
- 2) Nous ne pouvons voir les objets du monde sans posséder a priori une théorie du monde. Or, celle-ci émerge « de nos manières et moyens de faire cette expérience » (Von Glasersfeld, 2004a, p. 25);
- 3) « Le monde ne nous est pas donné d'un seul coup, il se constitue au fur et à mesure » (Roth et Masciotra, 2004, p. 326);
- 4) Une personne n'agit jamais sur une situation proposée par quelqu'un d'autre, mais sur la représentation qu'elle s'en construit (Jonnaert, 2004, p. 202);
- 5) Cette construction ne se constitue pas de façon aléatoire; elle est tributaire d'un ensemble de significations déjà intégrées dans l'expérience antérieure, lesquelles déterminent quels éléments de la situation en examen sont pris en considération et lesquels sont ignorés (Von Glasersfeld, 2003, p.5);
- 6) La visée de cette construction n'est pas de copier une chose extérieure, mais d'élaborer des structures cohérentes à partir de l'expérience antérieure pour guider les actions futures (Von Glasersfeld, 2004b, pp.145-154);
- 7) Cette construction est en perpétuelle transformation étant donné le rapport dialectique entre l'action, son intention et la réflexion qu'elle fait surgir (Roth et Masciotra, 2004, p. 250-251).

Bien que la recherche-action collaborative prenne appui sur le constructivisme, ses tentatives pour travailler sur un savoir en transformation restent souvent maladroites. Maladroites puisque ses outils de recherche se vivent en deux temps, instituant un divorce entre la collecte des données et leur analyse.

Problématique

La recherche-action se définit comme un « travail de réinvestissement des acteurs, partenaires et chercheur confondus, sur un objet de pensée afin de le transformer » (Dubost et Levy, 2003, p. 389). Elle est dite *collaborative* quand tous les acteurs concernés se trouvent engagés dans la réflexion (Pluye et Nadeau, 2001). Ce travail rencontre rarement tous les termes de la première règle d'une recherche collaborative, à savoir que le problème *doit* provenir de la communauté et *doit* être défini, analysé et résolu par la communauté (Selener, 1997, p. 17). Si les deux premiers termes de cette règle (*le problème doit provenir de* et *doit être défini par* la communauté) sont souvent respectés, les deux derniers (*le problème doit aussi être analysé et résolu par* la communauté) le sont rarement.

Pourtant, les paramètres des étapes pour conduire une recherche-action collaborative (Dolbec, 2004, Savoie-Zajc, 1998-1999) et des engagements des parties prenantes, chercheurs et partenaires confondus, sont bien établis (Desgagné et coll., 2001, p. 39). L'impasse semble provenir de la dichotomie qui subsiste entre les outils utilisés pour amasser les données de la recherche-action et ceux de son analyse. D'une part, les outils de collecte, essentiellement des entrevuesⁱ individuelles ou de groupe, servent presque exclusivement à des fins d'explicitation des points de vue des partenaires plutôt qu'au dialogue co-construit. D'autre part, ces outils se prêtent difficilement à un exercice collaboratif d'analyse et d'interprétation du fait que, rîvés dans le narratif de l'entrevue, ils donnent à voir les événements et leur explication, mais pas leurs rapports de liaison.

La configuration narrative, par sa nature anecdotique et linéaire, rend le résultat *incomposable* (Piaget, 1966, p. 205), dans le sens où les données ne peuvent être recomposées par les locuteurs eux-mêmes. Bien que, comme le souligne Ricœur (1990), cette configuration narrative, par la mise en intrigue de l'événement, assure une médiation unificatrice entre « les composantes disparates de l'action, intentions, causes et hasards, et l'enchaînement de l'histoire » (p. 169), sa nature *incomposable* oblige le chercheur à prendre charge du travail formel de composition du sens.

Pareille impasse montre bien qu'il ne suffit pas au chercheur de s'inscrire sur le terrain de l'action pour qu'une véritable recherche-action collaborative advienne. Lorsque la posture des partenaires se trouve réduite à celle de fournisseurs de données, le chercheur étant le seul capable d'utiliser les outils nécessaires pour procéder à l'analyse et à l'interprétation des données, la composante collaborative s'en trouve nécessairement affaiblie. Au moment le plus critique de la recherche, celui de l'expérience intersubjective dans son sens fort, cette obligation d'une analyse univoque contredit la finalité même de la recherche-action collaborative, soit la co-construction de sens *par* et *avec* les différents acteurs. Cet état des lieux explique sans doute en partie l'impact souvent limité qu'a ce type de recherche sur les décisions

i. Les outils habituels peuvent également inclure des observations participantes et des journaux de bord. Cependant, comme ces derniers agissent généralement en tant que soutien aux analyses de contenus tirées des entrevues, leur analyse n'est pas discutée dans le présent article.

prises par les partenaires directs de la recherche et aussi par les systèmes humains plus larges qu'elle est sensée éclairer.

En somme, la recherche-action collaborative peine à installer ce qu'on pourrait convenir d'appeler une *zone proximale de recherche ensemble* au sein de laquelle tous les partenaires travaillent véritablement à co-construire un sens intégré et à décider des actions qui en découlent. De quelle manière la recherche-action collaborative peut-elle faire de la recherche *avec* et non plus *sur* les partenaires (Desgagné et Bednarz, 2005; Desgagné et coll., 2001; Gilbert et Trudel, 2005)? Pour tenter de répondre à cette question, le présent article présente un des outils de co-construction de sens qui ne séparent plus la collecte des données de leur interprétation, outil tiré des Systèmes d'analyse sociale² (SAS²) (Chevalier et Buckles, 2006). L'outil en question, l'analyse de construits, créé par le psychologue Kelly (1955-1991), est adapté par Chevalier afin de conférer toute sa force à la recherche-action collaborative (pour plus de détails tant sur le plan de la collecte des données que de l'analyse et de l'interprétation de l'analyse de construits, prière de consulter l'annexe).

Le présent article présente un des outils de co-construction de sens qui ne séparent plus la collecte des données de leur interprétation, outil tiré des Systèmes d'analyse sociale². L'outil en question, l'analyse de construits, créé par le psychologue Kelly (1955-1991), est adapté par Chevalier afin de conférer toute sa force à la recherche-action collaborative.

Un outil de recherche-action collaborative

À la manière constructiviste, le psychologue Kelly pose que « [n]ous présumons que l'univers existe réellement et que l'homme vient progressivement à le comprendre. En adoptant cette posture, nous tentons de confirmer que l'univers existe tel que nous le concevons » (1955-1991, p. 5, traduction libre). Dans son ouvrage fondateur, paru une première fois en 1955 et réédité en 1991ⁱⁱ, ce psychologue ajoute que de manière généralement implicite, toute personne crée son univers. Influencé par sa formation de géomètre, Kelly représente cette œuvre de création comme appartenant à un espace à géométrie non euclidienne au sein duquel est représentée l'interaction entre les éléments d'une situation et les règles idiosyncrasiques qui les régulent.

Ce modèle, qu'il nomme la *géométrie de l'espace psychologique*, est non euclidien dans le sens où il ne décrit pas un espace infini, mais un espace qui, sans être encore *pleinement établi*, est constitué par *l'intersection entre un ensemble* relativement fini *de propriétés* qui servent à décrire les relations entre les éléments d'une situation donnée, à un moment donné (*Ibid.*, p. 121, traduction libre). Dans cet *espace psychologique*, les pensées apparaissent comme des *sections à croisements multiples* (voir figure 2 dans section 3.2) qui illustrent le fait que les pensées sont élaborées par chaque personne en tant que *distinctions* (nous dirions aujourd'hui, *représentations*ⁱⁱⁱ) spécifiques à la situation ayant servi à les générer (Kelly, 1969).

- ii. Sa théorie influence encore aujourd'hui la psychologie clinique comme en attestent les nombreux auteurs contemporains qui en parlent dont Fransella, Belle et Bannister (2003), Gaines, Shaw, Raskin et Bridges (2003) et Jankowitz (2004). De nombreuses associations nationales et internationales organisent des conférences annuelles sur sa théorie, dont la plus importante est sans conteste la *North American Personal Construct Network (NAPCN)*.
- iii. Les représentations peuvent être définies comme des perceptions (constructions, conceptions) tant individuelles que collectives, puisque toutes sont le fruit de socio-constructions, des perceptions qui combinent des composantes d'ordre cognitif et affectif pour servir de substrats aux expériences et pensées de chacun de nous (d'après Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Collection « Sociologie d'aujourd'hui » Paris : PUF, 424 p.).

Cherchant à ce que ses clients en thérapie apprennent *de et sur* leur *espace psychologique* généralement implicite, Kelly crée une méthodologie qui, à partir d'une série de questions, génère à la fois les *éléments* de la situation en examen et ses *règles* associatives. Les règles associatives (qu'il nomme *construits*) sont définies à partir de deux termes qui, à un moment particulier de l'histoire du client, présentent un rapport d'opposition. En projetant ainsi *l'espace psychologique*, Kelly offre à son client une représentation qui agit tel un diagnostic de la situation.

Le présent article démontre de quelle manière mettre à contribution l'analyse de construits dans un espace non seulement intra mais interpsychologique. L'adaptation de l'analyse de construits personnels à l'analyse de construits de groupe prend appui sur trois *principes socio-constructivistes* qui, sans être spécifiques à l'analyse de construits de groupe, lui confèrent une valeur ajoutée : 1) la réalité est co-construite en contexte; 2) cette co-construction naît de la confrontation des points de vue; 3) cette co-construction est toujours émergente en ce sens que, dès qu'elle quitte l'implicite, elle force le groupe à s'interroger sur sa pertinence et sa viabilité.

Principe 1 – La réalité est co-construite en contexte

Selon l'épistémologie constructiviste, le monde dont nous faisons l'expérience et que nous pensons ainsi connaître est nécessairement le fruit de notre construction. Selon l'épistémologie socio-constructiviste, réfléchir sur ce processus pour le comprendre, voire le changer, ne peut se faire que de manière anthropocentrée, c'est-à-dire située dans le sens entendu par Lave et Wenger (1991), d'une étude de la *pensée-en-action* par ses acteurs. Or, pour que des acteurs acceptent de se rendre ainsi disponibles et de cheminer ensemble dans l'indétermination des essais et erreurs que pareille réflexion suppose, la pertinence de cette *pensée-en-action* doit leur apparaître prioritaire, voire nécessaire.

Afin de conférer la plus grande pertinence à cet apprentissage interstitiel, deux espaces de *pensée-en-action* doivent être co-définis d'emblée. Le premier, celui de la co-construction de la question et le second, celui de la co-énonciation des éléments constitutifs de cette question, sont décrits dans les prochaines sections.

La question : pierre angulaire de la démarche

Quel que soit le domaine en investigation, co-définir ce que les différents acteurs cherchent à comprendre en co-construisant la question est un élément d'autant plus critique que cette question constitue la pierre angulaire du travail de *réflexion-en-action* sur l'action. À ce titre, tous les partenaires d'une recherche devraient toujours négocier la question, la faire évoluer, la préciser jusqu'à ce qu'ils puissent s'y engager sans ambiguïté.

Or, même en recherche collaborative, il est très rare que la question fasse véritablement l'objet d'une négociation. L'exemple qui suit illustre ce processus de co-construction de la question. Cet exemple est tiré d'une recherche présentée plus en détail dans l'article du présent numéro intitulé *L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors*. Cette recherche a été menée en contexte universitaire auprès de 14 mentors qui, durant une année, ont accompagné

des étudiants de première année dans leur adaptation à l'université. Afin de faciliter la lecture de l'article, tous les exemples présentés ont trait à cette recherche^{iv}. L'exemple qui suit examine de quelle manière un participant co-construit en interaction avec la chercheuse le sens de la question.

Question initiale proposée par la chercheuse : *Quels sont les éléments de formation dont les mentors ont besoin?*

Mentor : *Est-ce que tu veux dire tout ce que j'estime avoir besoin lors de la formation?*

Chercheuse : *Oui, effectivement.*

Mentor : *Est-ce que je peux aussi ajouter tout ce que je crois nécessaire dans le cadre d'une formation, pas seulement pour moi, mais pour les mentors en général.*

Chercheuse : *Tu sembles faire une distinction entre ce dont tu as besoin et ce dont tes collègues mentors peuvent avoir besoin?*

Mentor : *Cela dépend des expériences de chacun. Par exemple, j'ai déjà des notions de relation d'aide, mais ce n'est pas le cas de tous les mentors.*

Comme le mentionne Piaget (1966), « ce sont les intentions, prêtées aux gens et aux choses, qui vont donner naissance aux types de questions » (p. 205) sur lesquelles une personne va s'arrêter. Seules ces intentions sont garantes d'une co-construction véritable puisqu'elles instaurent un rapport dialectique entre l'objet de recherche et l'*être-au-monde* (Heidegger), ce « je » « déjà situé et engagé dans un monde physique et social » dira Merleau-Ponty (1945, p. 413), un être qui s'engage du moment où l'intention, donc la question de recherche, ne relève plus d'une demande externe, mais se fait endogène.

Si la question de recherche doit émerger des co-chercheurs, une fois précisée, de quelle manière les acteurs co-construisent-ils du sens en utilisant l'analyse de construits? La prochaine section traite de cet aspect.

La grille répertoire comme processus d'élaboration de sens

Dans une démarche utilisant l'analyse de construits, le sens de la recherche continue de se co-construire par l'entremise de la grille répertoire^v, sorte de cadre de référence qui sert à arrêter les principaux aspects de la discussion qui doivent être mis en examen (Shaw et Gaines, 1992). L'élaboration de la grille répertoire peut se

iv. L'exemple fourni ne constitue pas une recherche-action dans le sens d'une recherche orientée vers un changement, mais bien une analyse collaborative de besoins dans le sens que E. Bourgeois (1996) la conçoit dans A. Piret, J. Nizet et E. Bourgeois (ed.). *L'analyse structurale, une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck University. Il est néanmoins choisi parce qu'il permet de mettre en exergue les composantes collaboratives inhérentes à la recherche-action collaborative.

v. Puisque la démarche relative à l'élaboration de la grille répertoire est décrite dans plusieurs ouvrages, notamment Jankowicz (2004) et Blowers et O'Connors (1996), seule une synthèse de l'ensemble des procédures pour générer la grille répertoire et les autres étapes de l'analyse et de l'interprétation est présentée à l'annexe A.

Dans l'exemple choisi pour illustrer le processus collaboratif à l'aide de l'analyse de construits, le mode hybride est privilégié afin d'installer un dialogue entre construction individuelle et de groupe.

faire selon trois modes de gestion : en mode individuel, en mode de groupe, ou encore en mode hybride qui alterne entre l'individuel et le groupe.

Dans l'exemple choisi pour illustrer le processus collaboratif à l'aide de l'analyse de construits, le mode hybride est privilégié afin d'installer un dialogue entre construction individuelle et de groupe. Dans une perspective socio-constructiviste, cette manière de procéder permet de réinvestir les analyses de construits individuelles dans les analyses de groupe. Ce processus joue ici deux fonctions, une fonction subjective de prise de parole par chacun et une fonction intersubjective, ce qu'Habermas (1987, cité par Savoie-Zajc, 2000, p.194), appelle le « procès d'inter-compréhension, cette sorte de dynamique humaine qui s'établit entre des personnes [...] qui, au cours de leur contact, cherchent à être comprises l'une de l'autre ».

En invitant a priori chaque mentor, de façon individuelle, à préciser sa pensée à partir de sa propre expérience de la situation, la fonction subjective assure la construction d'une *pré-représentation* personnelle sur laquelle il va s'appuyer au moment de prendre la parole au sein du groupe. Cette auto-construction renvoie à la prémisse de Schön (1983) et Argyris (1993) voulant que l'action se fasse réflexion dans la mesure où elle est régie par un savoir *dans* l'action et un savoir *sur* l'action, ce qui n'est possible que si chaque acteur jongle déjà avec la situation, installant ce faisant un rapport de réciprocité entre son action et sa réflexion sur la recherche en cours.

En réinvestissant par la suite ces analyses individuelles dans l'analyse de groupe, la fonction intersubjective agit tel un palimpseste qui s'assure que d'une part, chaque mentor, en se reconnaissant, prenne davantage la parole en groupe pour réécrire sa construction et que d'autre part, cette forme de triangulation des sources permette au groupe d'examiner « le plus de facettes possible du problème étudié... [et ainsi] dégager une compréhension riche du phénomène analysé » (Savoie-Zajc, 2000, p. 194).

Le tableau 1 donne à voir une grille répertoire de la formation qu'un mentor de la faculté des sciences souhaite recevoir.

Tableau 1. Grille répertoire de l'analyse de construits individuels portant sur la formation élaborée par un mentor

Éléments Construit 1 à 9	Relation d'aide	Formation interactive/ partage d'expériences	Stratégies d'apprentissage	Aspects organisationnels	Rôle du mentor	Connaître ressources université
Moins important/ Plus important	9	7	8	3	1	1
Ponctuelle /Continue	9	9	9	4	1	1
Mentors/ Experts	9	3	7	2	1	1
Théorique /Pratique	9	9	5	9	6	5

Cette grille est formée, à l'horizontale, par les éléments de formation que ce mentor considère importants et à la verticale, par des liens de contraste et de similitude qu'il élabore, à l'aide de la chercheuse, en identifiant, parmi trois éléments choisis au hasard, lesquels deux se ressemblent davantage tout en se démarquant du troisième. La chercheuse lui demande de nommer ce rapport de similitude ainsi que le rapport de contraste que le troisième élément entretient avec les deux premiers. La démarche de comparaison par triades est reprise jusqu'à saturation des construits, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucun nouveau construit n'émerge (Kaczmarek et Jankowicz, 1991; Yorke, 1978).

En même temps qu'il définit les construits, le mentor est invité à évaluer chaque élément en fonction de ce nouveau construit en lui attribuant une valeur sur une échelle Likert. L'échelle étant de 1 à 9 dans l'exemple, la valeur 1 est systématiquement attribuée au pôle de la dyade d'éléments jugés semblables (appelé *pôle émergent* du fait qu'il émerge dès que la question est posée) et la valeur 9, au pôle opposé (appelé *pôle implicite* du fait qu'il apparaît seulement une fois le pôle émergent identifié). Comme il s'agit de valeurs, plus d'un élément peut se voir attribuer la même. Dans le tableau 1, deuxième rangée, les éléments *Rôle du mentor* et *Connaître ressources de l'université* reçoivent la valeur 1 signifiant que ces éléments peuvent faire l'objet d'une formation ponctuelle alors que les éléments *Relation d'aide*, *Stratégies d'apprentissage* et *Formation interactive / Partage d'expériences* reçoivent la valeur 9, signifiant qu'il s'agit d'éléments devant faire l'objet d'une formation continue.

Ce double processus de comparaison par triades et d'attribution de valeurs joue une fonction d'explicitation : en mettant en mots chaque aspect de la formation puis en évaluant cette mise en mots, ce processus permet d'entrer en dialogue avec soi-même pour organiser et préciser sa pensée. Une fois les analyses de construits individuelles complétées, les mentors participent à une analyse de construits de groupe.

La prochaine section montre ce que cette deuxième analyse génère comme valeur ajoutée.

Principe 2 – La co-construction de la réalité naît de la confrontation des points de vue

En situation de groupe, l'analyse de construits constitue un atout à la fois sur le plan individuel en contribuant à conférer plus de force à l'expérience subjective de chacun et sur le plan du groupe en assurant une construction négociée. Ainsi, sur le plan individuel, la parole est à la fois *donnée* dans le sens où chacun rend explicite le sens qu'il construit de sa propre expérience et *reçue* dans le sens où chacun entend le point de vue de l'autre. Sur le plan du groupe, les questions posées et les controverses provoquées font émerger des situations qui favorisent une déconstruction / reconstruction des représentations existantes.

Cependant, toute interaction ne produit pas en elle-même de nouveaux savoirs. Il ne suffit pas d'échanger et de partager pour apprendre. Comme le rappelle Legendre (2005, p. 363-366), pour que surgissent de nouveaux savoirs, ce que de Vecchi et Carmona-Magnaldi (2002, p.42) nomment l'auto-socio-construction, une médiation sociale de l'apprentissage doit prendre appui sur des outils symboliques culturellement signifiants. La médiation sociale renvoie à l'idée que toute connaissance étant située, sa déconstruction / reconstruction relève de l'utilisation d'une démarche socialement construite, que cette construction vienne du dialogue entre acteurs de terrain, ou entre ces derniers et des chercheurs.

Les deux prochaines sections donnent à voir de quelle manière la médiation générée par l'analyse de construits peut participer à produire de nouveaux savoirs, celui de l'individu et celui du groupe.

Ajouter au savoir d'un individu

Comme le souligne Masciotra (2004), l'être humain ne peut traiter des objets ou des événements tant qu'il n'a pas rendu leurs propriétés prégnantes, c'est-à-dire signifiantes. Cet auteur ajoute qu'« une fois qu'elles le sont, elles ne sont plus des propriétés, mais des significations » (p. 9). L'analyse de construits pose que pour rendre ces propriétés signifiantes, il faut instituer un travail sur le sens, ce qu'elle fait en invitant les partenaires d'une recherche à négocier leur attribution de valeurs pour chacun des éléments de la grille répertoire. Le tableau 2 montre cette attribution réalisée par le groupe de mentors de la faculté de sciences.

Tableau 2. Grille répertoire ayant servi à l'élaboration des analyses de construits de groupe portant sur la formation : réponses émises par le groupe des sciences

Éléments Construit 1 à 9	Rôle du mentor	Stratégies d'apprentis- sage	Stratégies rédaction	Connaître ressources université	Aspects organisa- tionnels	Relation d'aide	Formation interactive/ partage d'expériences	Stratégies d'auto- évaluation/ de réflexion
Plus Important/ Moins important	1	3	9	3	4	1	2	3
Préalable /Ulérieure	1	3	9	3	2	2	3	3
Ponctuelle /Continue	2	7	1	4	1	7	9	4
Experts /Mentors	5	5	1	1	5	4	5	4
Théorique /Pratique	5	5	1	1	5	7	5	5

L'attribution des valeurs sert de prétexte, véritable pré-texte, qui incite les mentors à entrer en discussion sur le sens à conférer à ce *système de pensée* en élaboration. Le verbatim de l'encadré illustre de quelle manière, au moment d'attribuer les valeurs à la première rangée du tableau (soit le construit *Plus important / Moins important*), les questions d'un mentor (M) incitent ses collègues (C) à préciser leur pensée et ainsi à apprendre ensemble.

M : *Je ne vois pas pourquoi vous considérez qu'il est si important de définir le rôle du mentor.*

Ses collègues :

C : *Peut-on vraiment définir nos besoins en termes de formation si on ne sait pas au point de départ, quel est notre rôle, si par exemple on doit accompagner pour les stratégies d'apprentissage.*

C : *si on peut ou non aider les étudiants à s'approprier les contenus.*

M : *Oui, en fait je trouve que c'est surtout important qu'on clarifie qu'est-ce qu'on entend par relation d'aide, notre rôle, nos limites.*

C : *Oui, et c'est pourquoi il faut qu'il précède tout le reste.*

C : *La formation sert d'abord à définir notre rôle, qu'est-ce que l'université attend de nous.*

M : *Je suis d'accord pour qu'on indique que définir le rôle de mentor est très important, mais par contre, connaître les ressources de l'université, est-ce que c'est si important que cela?*

C : *Je pense que c'est très important, les mentors doivent absolument être bien informés pour bien diriger les étudiants.*

C : *Cette année, j'ai eu à référer des étudiants en counselling et je n'avais aucune idée où se situait ce service et comment y référer un étudiant.*

C : *Même chose pour moi, je ne savais pas non plus où référer les étudiants qui ont des problèmes d'anxiété.*

C : *Parce qu'on n'a pas eu de formation là-dessus, on doute, on hésite. Cela ne fait pas très sérieux.*

M : *J'ai dû référer seulement à des conseillers aux études. Il est vrai que je ne saurais pas comment ou dans quelle circonstance référer un étudiant en counselling.*

Dans cet exemple, on constate qu'un mentor change sa perception relative à deux éléments de la formation, le *Rôle du mentor* et *Connaître les ressources de l'université*, par la discussion. Bien que ce soit le groupe qui favorise ce changement, il est permis de croire que l'expérience individuelle aurait pu parvenir à la même fin au moment où il aurait été confronté à une situation analogue. Ainsi, deux scénarios émergent d'une construction de sens. Le premier renvoie au fait que tout *système de pensée* est soumis au test de viabilité, le second, que tout système de pensée gagne à être co-construit.

Scénario 1

Si ce qu'un individu pense ne se confirme pas, il doit repenser sa façon de voir afin de construire un sens viable dans la situation. Ainsi, pour le mentor, *la connaissance des ressources* de l'université n'est pas prégnante tant qu'il ne rencontre pas un étudiant qui présente un problème personnel suffisamment signifiant (ex. idées suicidaires) pour que le mentor réalise l'importance de connaître les ressources disponibles. Les collègues du mentor affirment la pertinence du construit connaître les ressources parce qu'ils en ont fait l'expérience.

Ce premier scénario montre que tout individu « jugera viable une action, une opération, une structure conceptuelle ou même une théorie tant et aussi longtemps qu'elle sert à l'accomplissement d'une tâche, ou encore à l'atteinte du but » (Von Glasersfeld, 1988, p. 24), donc qu'elle résiste à l'épreuve de l'expérience (Von Glasersfeld, 2004a).

L'attribution d'une valeur sert en quelque sorte de catalyseur pour favoriser la co-construction de sens et engager ce faisant à la fois une prise en compte du global (tous les éléments) et du particulier (un seul élément).

Scénario 2

Si ce qu'un individu pense est différent du *système de pensée* d'un autre individu ou du groupe avec lequel il transige, la médiation offerte par un outil qui oblige à apposer des valeurs à un ensemble d'éléments génère une confrontation de laquelle peut émerger une redéfinition de ce qui lui apparaît prégnant dans son *système de pensée*.

Ce second scénario souligne pour sa part que « ces constructions peuvent ne pas être limitées par les précédentes étapes de la construction » (*Ibid.*, p.19-20), lorsque la multiplicité des points de vue est convoquée au sein d'une communauté de pratique et qu'en ce sens, un changement dans un *système de pensée* peut advenir non seulement dans l'action, mais aussi dans une discussion sur l'action. La prochaine section offre un second exemple d'une discussion qui se fait action parce que co-construite.

La force d'un savoir de groupe explicite

Cette section montre comment la co-construction de sens opère au sein d'un groupe et illustre également comment l'attribution de valeurs incite à poser un regard *situé* sur l'état de la discussion et l'effet des négociations. L'attribution d'une valeur sert en quelque sorte de catalyseur pour favoriser la co-construction de sens et engager ce faisant à la fois une prise en compte du global (tous les éléments) et du particulier (un seul élément).

L'exemple qui suit renvoie au fait que, lors des analyses de construits individuelles, l'élément *Stratégies d'autoévaluation / de réflexion* n'a été mentionné que par un mentor. Il est néanmoins retenu^{vi} pour l'analyse de construits de groupe du fait que plusieurs auteurs (Doly, 1997, Gagné, 1999; Lafortune et Robertson, 2004; Noël, 1997, Paquette, 1988; Romainville, 2000) lui accordent une place prépondérante. Ces auteurs soulignent que cette pratique d'autoévaluation, voire de réflexion, favorise une prise de conscience des stratégies utilisées en vue de mieux les contrôler, et par le fait même, de réguler les actions. Cet élément apparaît donc dans la grille répertoriée présentée au groupe de mentors (tableau 2) pour effectuer l'analyse de construits de groupe.

Pour garantir la pertinence de cet ajout et, ce faisant, procéder à une seconde triangulation des sources, les groupes de mentors reçoivent la même liste d'éléments et sont invités à retirer ou encore à ajouter des éléments. Aucun groupe n'a éliminé cet élément. Ceci explique pourquoi cet élément est choisi pour illustrer comment opère la co-construction au sein d'une communauté de pratique. L'encadré offre

vi. Trois principaux critères ont servi à déterminer les éléments retenus pour les analyses de construits de groupe. D'abord, la récurrence des éléments et des construits, ensuite, la vérification de la concordance avec les terminologies issues de la littérature relative au domaine de l'éducation et enfin, la vérification que les éléments ou les construits présentaient suffisamment de similarité pour pouvoir être jumelés sous un seul et même terme. À titre d'exemple, nous avons regroupé les éléments *Relation d'aide*, *Soutien personnel* et *Soutien émotionnel* sous le terme *Relation d'aide*.

quelques extraits de l'entrevue des mentors (M) de la faculté des sciences tels qu'ils ont émergé au cours du processus d'assignation des valeurs (tableau 2) pour l'élément *Stratégies d'autoévaluation / de réflexion*.

M₁ : *C'est important pour que les étudiants soient plus efficaces dans leur façon d'étudier, d'apprendre.*

M₂ : *Oui, il faut qu'ils arrivent à savoir quoi faire selon les différentes situations ou activités d'apprentissage.*

M₃ : *C'est super important de favoriser la réflexion, l'étudiant doit trouver ses propres solutions lorsque ce qu'il fait ne fonctionne pas.*

Cet extrait montre que les mentors s'attardent à préciser le degré d'importance à accorder à l'élément *Stratégies d'autoévaluation / de réflexion* non pas en fonction de leurs besoins en formation, mais essentiellement en fonction des étudiants qu'ils accompagnent. Par ailleurs, c'est surtout en discutant du construit *Préalable / Ultime* que les mentors établissent explicitement leur besoin d'être formés sur ce sujet et ce, dès le début de la formation (valeur 3), comme en atteste l'exemple suivant.

M₁ : *Cet élément va avec « stratégies d'apprentissage » et « connaître ressources de l'université », ils sont d'importance égale. Mais surtout il faut les voir assez rapidement dans la formation.*

M₂ : *Ce n'est pas une seconde nature, on ne sait pas vraiment accompagner un étudiant à réfléchir à ce qu'il fait.*

M₃ : *Oui, mais c'est pas seulement pour les étudiants, pour nous aussi, pour apprendre de nous, pour réfléchir à ce qu'on fait comme étudiants puis comme mentors.*

M₁ : *Oui, si on sait le faire, on devient plus à l'aise d'accompagner les étudiants à s'autoévaluer, à entreprendre dans un processus de réflexion.*

Cette section donne à voir que la réflexion est action dans le sens où, quand elle se vit comme une véritable expérience entendue dans le triple sens que lui confère Desgagné (2005, p. 26), soit 1) d'un trajet dans le temps (*se donner de l'expérience*), 2) d'un territoire à occuper (*élargir son expérience*) et 3) d'une marque de profondeur (vivre une expérience), elle transforme le *système de pensée*. Attribuer des valeurs et vivre le choc des points de vue font acte transformationnel en installant les mentors dans une distance à partir de laquelle ils se trouvent à produire du savoir. Ainsi, les valeurs accordées au fur et à mesure de l'élaboration de la grille ne servent pas qu'à caractériser, préciser ou distinguer les points de vue, elles participent également au processus d'objectivation et de mouvance de la pensée dans tout ce qu'elle a de plus dynamique. Or, comme en atteste la prochaine section, une pensée dynamique est une pensée toujours en émergence.

Principe 3 - La co-construction est toujours émergente

Proposée par Chevalier (2006), la stratégie qui consiste à procéder à une analyse et à une interprétation progressives maintient actif le processus de création de sens, assurant du coup une triangulation des analyses qui, par un effet gigogne, institue une réflexion qui se construit par emboîtements successifs. Cette démarche progressive s'effectue tout au long de l'élaboration de la grille répertoire et se poursuit par l'analyse des rapports de similarité mis en évidence par les tableaux et leurs dendrogrammes^{vii} ainsi que le graphe cartésien, deux représentations générées par le logiciel RepGrid^{viii}. Le tableau avec dendrogrammes qui émerge de la fonction 'Focus' de ce logiciel effectue une analyse par recoupements qui montre les rapports de gemellité et de différence qu'entretiennent certains éléments et certains construits, alors que le graphe cartésien issu de la fonction 'PrinGrid' du même logiciel illustre graphiquement, dans un espace bidimensionnel, ces mêmes rapports entre ces éléments et leurs construits (pour plus de détails, voir l'annexe).

La co-construction émergente des dendrogrammes

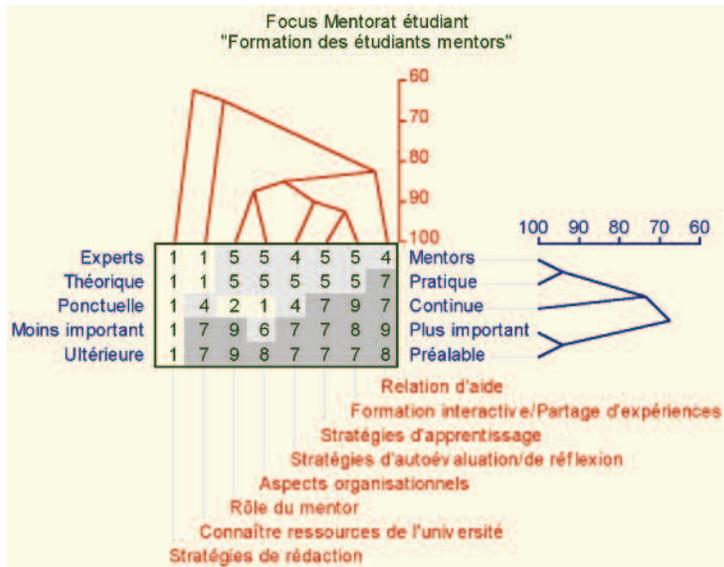
Le tableau avec dendrogrammes généré par la fonction 'Focus' regroupe soit les éléments, soit les construits qui présentent les plus grandes similarités. La figure 1 présente ces résultats tels que générés par le groupe de mentors de la faculté des sciences.

Le tableau avec dendrogrammes effectue une analyse par recoupements qui montre les rapports de gemellité et de différence qu'entretiennent certains éléments et certains construits, alors que le graphe cartésien illustre graphiquement, dans un espace bidimensionnel, ces mêmes rapports entre ces éléments et leurs construits.

vii. Un dendrogramme est formé par les lignes à l'extérieur du tableau et indique les pourcentages de similarité entre les éléments et leurs construits.

viii. Ce logiciel fait partie d'une série de programmes informatisés créés initialement par Slater (1977), programmes qui furent adaptés et créés en format virtuel par Gaines et Shaw (2004) et qui sont désormais disponibles gratuitement sur le Web. Vous pouvez les télécharger à partir du site <http://repgrid.com/SAS>.

Figure 1. Le dendrogramme



Sous la matrice et à la verticale, tout en indiquant leur pourcentage de similarité, un réseau de lignes réunit, côte à côte, les éléments entretenant un fort niveau de similarité dans la distribution des valeurs accordées. Le degré de similarité entre deux éléments est calculé en utilisant la formule suivante : $100 - ((SD / [VM - 1]) \times C) \times 100$, où SD est la somme des différences des valeurs, VM, la valeur maximale de l'échelle et C, le nombre de construits contenus dans les rangées (pour plus de détails, voir l'annexe). En observant le dendrogramme des éléments (rectangle vertical), les mentors réalisent que les éléments *Formation interactive / Partage d'expériences* et *Stratégies d'apprentissage* entretiennent un rapport de similitude à plus de 92 %. Ces éléments presque jumeaux montrent aussi une forte ressemblance avec l'élément *Stratégies d'autoévaluation / de réflexion* (près de 90 % de similitude). L'interprétation que les mentors en dégagent est à l'effet que *[c]es trois éléments constituent des modalités de formation très importantes et préalables, si bien qu'il faut les installer dès le début de la formation tout en les maintenant actives de manière continue, sur plusieurs rencontres*. Les mentors constatent également que *bien que la contribution de l'expert soit importante, la formation offerte doit être réalisée de concert avec nous et orientée sur la pratique*.

Un second réseau de lignes, cette fois dans la représentation à l'horizontale, fait la même chose pour les construits (rectangle horizontal). Les mentors observent que les construits *Moins important / Plus important* et *Ultérieure / Préalable* partagent un rapport de similitude de près de 95 %. Ils constatent aussi qu'un rapport de similitude identique lie entre eux les construits *Experts / Mentors* et *Théorique / Pratique*. Globalement, les mentors expliquent cette situation en disant que lorsque nous

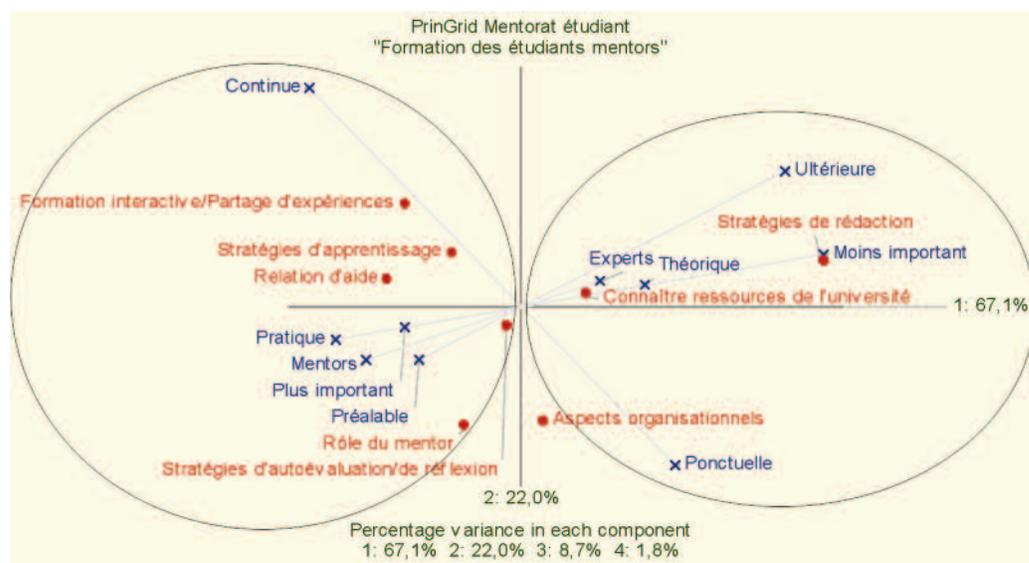
jugeons les éléments de formation importants, nous les concevons aussi comme préalable, dans la mesure où ces éléments doivent être étudiés au début de la formation et à l'inverse, *lorsque nous les estimons moins importants, ils apparaissent ultérieurement*.

Ainsi, le dendrogramme, en illustrant d'un coup d'œil quels construits ou quels éléments rencontrent des rapports de similarité, permet aux mentors de déceler les paramètres implicites de leur *système de pensée*. Le graphe cartésien ajoute un élément additionnel à ce travail de co-explicitation.

La co-construction émergente du graphe cartésien

Alors que les dendrogrammes regroupent les éléments ou les construits ayant une distribution semblable, le graphe cartésien donne à voir quels construits interagissent avec quels éléments de la formation souhaitée. Les éléments sont représentés par des points rouges. Les construits dont les pôles sont identifiés par un x sont définis par une série d'axes gravitant autour de deux axes centraux. Ces axes centraux représentent les composantes principales qui expriment le pourcentage de ressemblance (voir formule dans section précédente) entre les construits en fonction des valeurs accordées aux éléments. Le graphe cartésien, parce que bidimensionnel, ne montre que deux de ces composantes, soit celles qui rendent compte du plus haut pourcentage de ressemblance (appelées de ce fait, composantes principales 1 et 2). L'axe de chaque construit est identifié à chaque extrémité par les deux termes qui présentent, pour le groupe, un rapport d'opposition. Examiner cette représentation spatiale, c'est repérer les rapports de proximité qu'entretiennent éléments et construits. Par exemple, le construit polarisé *Préalable / Ulérieure* souligne que les mentors pensent que certains éléments de la formation peuvent être offerts de manière préalable ou ultérieure à d'autres. Plus un élément est situé à proximité d'un pôle, plus il entretient un rapport d'interaction fort avec ce pôle. En regroupant les éléments et les construits selon leur rapport de proximité, il devient possible de repérer les grappes de construits et d'éléments comme en témoigne l'exemple suivant.

Figure 2. Le graphe cartésien



Ce graphe donne à voir deux grappes régies par le construit *Plus important / Moins important*. La première grappe montre que le pôle *Plus important* du construit est associé à trois éléments de formation, soit la *Relation d'aide*, les *Stratégies d'apprentissage* et la *Formation interactive / Partage d'expériences*. Deux autres éléments, le *Rôle du mentor* et les *Stratégies d'autoévaluation / de réflexion*, apparaissent tout aussi importants et le pôle *Préalable* du construit *Préalable / Ulérieure* indique que ces éléments doivent être présentés au *préalable*. Cette projection montre encore que l'ensemble des éléments de cette grappe est perçu comme relevant d'une formation qui doit mettre davantage l'accent sur la *pratique* que sur la *théorie* et que les mentors préfèrent être partie prenante d'une formation *interactive* qui met en valeur leurs expériences et expertises au même titre que celles des experts plutôt que d'une formation offerte essentiellement par les *experts*. En fait, la grappe opposée montre que le type de formation par les experts apparaît surtout utile pour des formations *ponctuelles* portant sur les *aspects organisationnels* du mentorat, sur la *connaissance des ressources de l'université* ainsi que sur les *stratégies de rédaction*.

Au cours de cette dernière étape de co-construction, il devient possible de favoriser ce que Kelly (1955-1991) appelle le *désancrage*, un travail de déconstruction des règles régissant les relations entre les éléments d'une situation. Un désancrage n'est réalisé que dans le contexte où cette distribution est considérée problématique. À titre d'exemple, pour vérifier si les mentors pensent que cette distribution polarisée en deux grappes est problématique, la chercheuse demande au groupe si un des éléments d'une des deux grappes, en l'occurrence les *Stratégies de rédaction*, qui fait partie de la grappe des enjeux *moins importants*, peut être pensé autrement. À cette fin, à la manière de Kelly (1955-1991), elle leur pose la question suivante : *pouvez-*

vous imaginer une situation où les stratégies de rédaction feraient partie des éléments de formation jugés importants et susceptibles de faire partie d'une formation continue? La réponse des mentors est présentée dans l'encadré.

Réponse des mentors : *Oui, si nous avons à accompagner des étudiants en difficulté d'apprentissage ou encore des étudiants qui effectuent un mémoire de maîtrise, sans doute que cet élément nous paraîtrait très important. Ou encore, si les professeurs assignaient des points pour la rédaction de nos laboratoires, alors il nous faudrait en tenir compte.*

Leur réponse souligne qu'un désancrage ne prend place que si la distribution paraît problématique. Dans leur compréhension actuelle de la situation, les *Stratégies de rédaction* importent peu puisque leurs étudiants ne sont pas en difficulté ni n'écrivent de mémoire et que la qualité de leur rédaction n'est pas évaluée. Si cette situation changeait, ils se disent cependant prêts à changer. En voyant d'un coup d'œil la distribution de son *système de pensée*, un groupe, comme par ailleurs un individu, devient capable d'identifier ce qui gagnerait à être changé et comment. L'objectif du désancrage apparaît ainsi comme un moyen efficace de mobiliser l'attention sur certains aspects d'un *système de pensée* pour le *penser* autrement.

Le désancrage^{ix} ne repose pas uniquement sur le fait qu'un groupe puisse choisir de s'interroger sur les rapports entretenus entre les éléments d'une situation en examen et ses règles (les construits). Le fait de voir d'un coup d'œil son propre *système de pensée* sur une situation donnée, c'est déjà le modifier. En effet, toute démarche d'analyse et d'interprétation progressives qui donne à voir d'un coup d'œil est susceptible de susciter du mouvement dans un *système de pensée* du simple fait de l'exposer. Un des mentors confirme ce phénomène en affirmant : *je ne pourrai plus jamais voir mon rôle de la même manière, l'analyse de construits m'a permis de valoriser mon rôle et d'en démontrer les responsabilités associées et aussi de constater l'importance d'une formation* dans l'exercice de ces fonctions.

Conclusion

Le milieu de l'éducation est plus que jamais préoccupé par le clivage qui existe entre les milieux de pratique et ceux de la recherche dans la compréhension des problèmes et des défis rencontrés par ses acteurs. À cet égard, la recherche collaborative constitue une avenue intéressante pour donner une voix à tous les acteurs. Cependant, elle arrive difficilement à faire acte de co-construction de sens au moment critique de la formulation de la question comme à ceux de l'analyse et de l'interprétation.

ix. Pour plus de détails sur le sujet, voir Chevalier et Buckles, sous presse, et Jankowicz, 2003.

Pour contrer cette impasse, l'article propose de mettre à contribution un des outils SAS², l'analyse de construits, parce que l'accompagnement qu'il offre favorise une rencontre à soi et à l'autre dans un espace non seulement de co-construction, mais de co-analyse de sens. Dans cet espace, le chercheur n'agit plus comme un expert analyste, mais comme un partenaire accompagnateur. Cette façon de penser la recherche s'inscrit dans la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage qui reconnaît aux systèmes de pensée leur caractère dynamique et changeant selon le contexte et les situations en examen.

L'analyse de construits permet non seulement d'objectiver les représentations, mais aussi d'interpréter sur le champ les effets de ces représentations sur les actions et les décisions prises. Ce travail interprétatif facilite donc l'identification de nouvelles pistes d'action ou d'intervention si certaines règles de gestion sont respectées, notamment que la situation examinée représente un problème signifiant pour tous et que le chercheur agisse à titre de véritable accompagnateur, partenaire de la réflexion.

Ce processus de co-construction n'est jamais définitif, et ses conclusions, jamais arrêtées une fois pour toutes. Ce processus de recherche s'inscrit plutôt à même la mouvance d'une communauté de pratique engagée dans une réflexion. La question qui reste et qu'il conviendra d'examiner plus avant est celle de savoir si le geste réflexif persiste par-delà ce moment de recherche.

L'analyse de construits reste un outil complexe. Cinq exemples d'analyse de construits présentés dans ce numéro serviront peut-être à le démystifier. Avec des élèves de 10 ans, Clément examine la problématique de la gestion de classe; pour sa part, Davidson étudie la représentation des formateurs d'enseignants du rôle des TIC en pédagogie; de leur côté, Lebel et Bélair traitent de la persévérance des enseignants dans leur métier; quant à Peters, Leblanc, Chevrier, ils co-définissent la *métacognition*; enfin, Philion procède à une étude collaborative des besoins des mentors étudiants qui œuvrent en milieu universitaire.

Une des limites de cet outil relève du fait que son utilisation prend du temps, ce que soulignent Lebel et Bélair. Cependant, dans un cas de figure, Clément montre que lorsque la question est porteuse de sens autant pour les partenaires que pour le chercheur, le 'temps pris' apparaît souvent comme du temps gagné. Une seconde limite est à l'effet que cette analyse est complexe et risque d'intimider les partenaires par les dendrogrammes et les graphes. Cette limite renvoie à l'importance de procéder d'abord à une **analyse synthèse** (telle que décrite au point 13 de l'annexe), analyse animée par les partenaires, avant de leur présenter ces composantes de l'analyse. Quand les partenaires animent eux-mêmes cette analyse a priori, l'interprétation des dendrogrammes et du graphe cartésien devient un jeu d'enfant.

La question qui reste et qu'il conviendra d'examiner plus avant est celle de savoir si le geste réflexif persiste par-delà ce moment de recherche.

Références bibliographiques

- ARGYRIS (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco : Jossey Bass, 309 p.
- BACHELARD, G. (1972). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : De Vrin, 256 p.
- BEAUCHESNE, A., GARANT, C. et DUMOULIN, M.J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI, no 2, p. 377-395.
- BLOWERS, G. H. et O'CONNOR, K. P. (1996). *Les construits personnels. De la théorie à l'application clinique*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 144 p.
- CHEVALIER, J. et BUCKLES, D. (sous presse). *A guide to collaborative Inquiry and Social Innovation*. Bombay : Sage Publications.
- CHEVALIER, J. et BUCKLES, D. (2006). *The Social Analysis Systems²*. Ottawa : Carleton University. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.SAS2.net>.
- CHEVALIER, J. (2006) (inédit). *L'analyse de construits*. Document annexé à l'article.
- DE VECCHI, G. et CARMONA-MANALDI, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Éducation, 251 p.
- DESGAGNÉ, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante, Analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 227 p.
- DESGAGNÉ, S. et BEDNARZ, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens, *Revue des sciences de l'éducation*, (31)2.
- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., COUTURE, C., POIRIER, L. et LEBUIS, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherché et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1). p. 33-64.
- DOLBEC, A. (2004). La recherche-action, dans *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 181-208.
- DOLY, A. M. (1997). Métacognition et médiation à l'école, dans *La métacognition, une aide au travail des élèves*, sous la coordination de M. Grangeat et sous la direction de Ph. Meirieu. Paris : ESF, p. 17-58.
- DUBOST, J. et LÉVY, A. (2003). Recherche-action et intervention, dans *Vocabulaire de Psychosociologie, Références et positions*, sous la direction de J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy. Paris : Éres, p. 391-416.
- FRANSELLA, F., BELL, R et BANNISTER, D. (2003). *International Handbook of Personal Construct Psychology*. Londres : Routledge, 505 p.

- FREIRE, P. (1991). *L'éducation dans la ville*. Paris : Paideia, 136 p.
- GAINES, B.R. et SHAW, M.L.G. (2004). *Rep IV: Manual for personal Version 1.00*. British Columbia : Cobble Hill, Centre for Person-Computer Studies. Document téléaccessible à l'adresse <http://regrid.com/RepIV/RepIVManual/mfull.html> (page consultée le 6 septembre 2007).
- GAINES, B. R., SHAW, M., RASKIN, J. D. et BRIDGES, S. K. (Éds) (2003). *Studies in meaning*. New York : Pace University Press. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.hcirn.com/ref/refg/gains03.php> (page consultée le 20 novembre 2006).
- GAGNÉ, P.-P. (1999). *Pour apprendre à mieux penser*. Montréal : Les éditions de la Chenelière, 256 p.
- GILBERT, W. et TRUDEL, P. (2005). Learning to coach through experience : Conditions that Influence reflection. *The Physical Educator*, 62(1), p. 32-43.
- HEIDEGGER, M. (1993). *Basic concepts*. Traduit par G. E. Aylesworth. Bloomington : University of Indiana Press, 110 p.
- JANKOWICZ, D. (2004). *The easy guide to repertory grids*. Londres : Wiley, 302 p.
- JONNAERT, P. (2004). Adaptation et non transfert, dans *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à von Glasersfeld*, sous la direction de P. Jonnaert et D. Masciotra. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 197-210.
- KACZMAREK, P.G. et JANKOWICZ, A. D. (1991). American college student's perceptions of counsellor approachability: Professional implications. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 14, p. 313-324.
- KANT, E. (1724-1804-1997). *Critique de la raison pure*. Paris : Aubier, 749 p.
- KELLY, G. A. (1955-1991). *The psychology of personal constructs*, vol. I: *A theory of Personality*, vol. II: *Clinical Diagnosis and Psychotherapy*. New York : Norton (1955), New York et Londres : Routledge (1991), 1218 p.
- KELLY, G. A. (1969). A mathematical approach to psychology, dans *Perspectives in Personal Construct Theory*, sous la direction de Bannister, D. (Ed.). London : Academic Press, p. 1-29.
- LAFORTUNE, L., JACOB, S. et HÉBERT, D. (2000) *Pour guider la métacognition*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, 114 p.
- LAFORTUNE, L. et ROBERSTON, A. (2004). Métacognition et pensée critique. Une démarche de mise en relation pour l'intervention, dans *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, sous la direction de R. Pallascio, M-F. Daniel et L. Lafortune. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 107-128.

- LAROCHELLE, M. (2004). Du côté de chez Ernst, dans *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, sous la direction de P. Jonnaert et D. Masciotra. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 155-163.
- LAVE, J. et WENGER, E. C. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 138 p.
- MASCIOTRA, D. (2004). Être, penser et agir en situation d'adversité, Perspective d'une théorie du connaître ou de l'énaction, dans *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à von Glasersfeld*, sous la direction de P. Jonnaert et D. Masciotra. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 255-287.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, 531 p.
- NOËL, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck, 250 p.
- PAQUETTE, H. (1988). Réapprendre à s'évaluer, dans *Autoévaluation, concept et pratiques*, sous la direction de M. Campbell. Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique, p.59-86.
- PHILION, R. (2005). *Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation*. Thèse de doctorat. Université d'Ottawa, 405 p.
- PIAGET, J. (1966). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 213 p.
- PIAGET, J. (1963). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé, 370 p.
- PLUYE, P. et NADEAU, N. (2001). Comment favoriser la recherche clinique en pédopsychiatrie? Une expérience de recherche-action collaborative. *Santé mentale au Québec*, 26(2), p. 245-266.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil, 424 p.
- ROMAINVILLE, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan, 128 p.
- ROTH, W.-M. et MASCIOTRA, D. (2004). Apprendre c'est faire émerger, dans *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, sous la direction de P. Jonnaert et D. Masciotra. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 225-253.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative, dans *Introduction à la recherche*, sous la direction de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc. Montréal : Éditions du CRP, p. 171-198.

- SAVOIE-ZAJC, L. (1998-1999). Le processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, I, p. 203-208. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unites.uqam.ca/ERE-UQAM/REVUE/vol11/regards.htm> (page consultée le 12 novembre 2006).
- SCHÖN, (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books, p. 43-59.
- SELENER, D. (1997). *Participatory Action Research and Social Change*. New York : Cornell University, 384 p.
- SHAW, M. et GAINES, B. (1992). Kelly's "Geometry of Psychological Space" and its significance for cognitive modeling. *The New Psychologist*, octobre, p. 23-31.
- VICO, G. (1744-1992). *La science nouvelle*. Traduction de la princesse de Belgioiso. Paris : Gallimard, 646 p.
- Von GLASERSFELD, E. (2004a). Introduction à un constructivisme radical, dans *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, sous la direction de P. Jonnaert et D. Masciotra. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 11-36.
- Von GLASERSFELD, E. (2004b). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical?, dans *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, sous la direction de Jonnaert, P. et Masciotra, D. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 145-154.
- YORKE, D. M. (1978). Repertory grids in educational research: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 4(2), p. 63-74.

Annexe

L'analyse de construits

Remerciements :

Cette annexe constitue une adaptation et une élaboration des principes et méthodes de la psychologie des construits personnels (voir en particulier les travaux de G. A. Kelly, A. D. Jankowicz, B. R. Gaines et M. L. Shaw, et J. M. Chevalier et D. Buckles dans les références bibliographiques de l'article).

Quel est l'objectif de l'analyse de construits?

L'*analyse de construits* permet d'étudier la façon dont les gens perçoivent les situations dans lesquelles ils sont engagés en rendant explicites ces perceptions. Cette analyse peut leur servir de situation d'apprentissage puisqu'elle leur permet de confronter leurs perceptions avec leur expérience de la situation, de se poser des questions précises sur ce que ces perceptions produisent sur le plan de leurs attentes et comportements et enfin, de se demander quels aspects de la situation pourraient être repensés autrement.

Démarche

1. Élaboration de la grille répertoire

- (1) Identifiez une situation particulière et cernez le but que vous visez par cette analyse de construits. Dans l'exemple utilisé (tableau 1), il est question d'identifier quelles activités d'accompagnement privilégient des mentors œuvrant auprès d'étudiants universitaires de première année en difficulté.
- (2) Identifiez un élément relié à la situation que vous souhaitez examiner (tel un problème d'apprentissage, une stratégie d'intervention actuelle ou proposée, etc.). Identifiez ensuite au moins cinq autres éléments. Le nombre minimal d'éléments est habituellement 6, alors que le nombre maximal est 12. Vous pouvez proposer ou négocier certains ou tous ces éléments ou tout simplement demander aux participants de les identifier. Inscrivez sur une carte une expression qui décrit efficacement chaque élément et ajoutez une description plus détaillée de celui-ci à l'endos de celle-ci.
- (3) Créez un tableau à double entrée (ex. : tableau 1) et inscrivez 'éléments' et 'construits' au haut de la colonne 1. Placez toutes les cartes-éléments générées à l'étape 2 dans la première rangée du haut, à partir de la 2^e colonne. Soulignons que le nombre de rangées est, pour le moment, indéterminé.

Tableau 1. Grille répertoire portant sur l'accompagnement effectué par deux mentors

Éléments	Atteinte objectifs concrets	Support personnel / émotionnel	Développer méthodes d'études	Jumeler mentorat et tutorat	Partage expériences universitaires	Référencer ressources université
Construits						

- (4) Choisissez un construit clé de type 'variable dépendante' que vous jugez utile pour évaluer tous les éléments (tel que le niveau d'importance, ou d'effort nécessaire pour réussir chaque activité d'accompagnement ou bien la fréquence de cette activité d'accompagnement) (ex. : tableau 2). Inscrivez ce construit sur une carte de manière à créer deux pôles (ex. : Moins important / Plus important). Attribuez une valeur de 1 au pôle qui apparaît le premier (ex. : 'moins important') et une valeur de 5 (ou de 7, ou encore 9) à l'autre pôle. Décrivez à l'endos de la carte ce construit bipolaire de sorte à préciser quel sens est accordé aux termes utilisés pour chaque pôle (Moins important / Plus important).

Tableau 2. Grille répertoire portant sur l'accompagnement effectué par deux mentors

Éléments	Atteinte objectifs concrets	Support personnel / émotionnel	Développer méthodes d'études	Jumeler mentorat et tutorat	Partage expériences universitaires	Référencer ressources université
Construits						
Moins important (1) Plus important (5)						

- (5) Servez-vous de ce construit bipolaire pour évaluer tous les éléments, en ayant recours à une échelle Likert (de 1 à 5, ou de 1 à 7, ou de 1 à 9 selon vos besoins) (ex. : tableau 3). Vous pouvez attribuer une même valeur à deux ou plusieurs éléments. Discutez de la valeur devant être attribuée à chaque élément jusqu'à ce que les participants parviennent à un consensus. Pour chaque élément, inscrivez la valeur ainsi obtenue sur une carte et indiquez à l'endos de celle-ci la raison pour laquelle cette valeur a été attribuée. Placez chaque carte-valeur dans la deuxième rangée, sous l'élément auquel elle correspond. Vous pouvez, si désiré, ajouter un symbole visuel ou un descriptif pour qualifier chaque valeur de l'échelle Likert et ainsi rendre l'attribution des valeurs encore plus significative.

Tableau 3. Grille répertoire portant sur l'accompagnement effectué par deux mentors

Éléments	Atteinte objectifs concrets	Support personnel / émotionnel	Développer méthodes d'études	Jumeler mentorat et tutorat	Partage expériences universitaires	Référencer ressources université
Construits						
Moins important (1) Plus important (5)	1	5	3	4	5	2

- (6) Réorganisez toutes vos cartes-éléments et vos cartes-valeurs par éléments ayant reçu la valeur la plus élevée jusqu'à la carte-élément ayant reçu la valeur la plus basse (tableau 4). Cette réorganisation vous aidera au moment où vous entreprendrez l'interprétation avec les participants (étape 15). À titre d'exemple, en référence au tableau 3, deux éléments (*Partage d'expériences* et *Support personnel / émotionnel*) sont plus importants que les autres éléments puisqu'ils reçoivent la valeur de 5.

Tableau 4. Grille répertoire portant sur l'accompagnement effectué par deux mentors

Éléments	Atteinte objectifs concrets	Support personnel / émotionnel	Développer méthodes d'études	Jumeler mentorat et tutorat	Partage expériences universitaires	Référencer ressources université
Construits						
Moins important (1) Plus important (5)	1	2	3	4	5	5

- (7) Choisissez au hasard trois cartes-éléments (ex. : *Support personnel / émotionnel*; *Atteinte d'objectifs concrets*; *Développer méthodes d'études*). Identifiez deux d'entre elles qui semblent pareilles d'une certaine façon tout en étant différentes de la troisième (exemple de deux cartes-éléments jugées semblables par les mentors : *Atteinte d'objectifs concrets*- *Développer méthodes d'études*). Nommez ce 'quelque chose' que ces deux cartes ont en commun (par exemple, les mentors ont dit qu'il s'agissait de deux *Dimensions cognitives*). L'expression retenue représente le pôle émergent du construit, dans le sens où c'est celui qui vient tout de suite à l'esprit, qui émerge dès que la question est posée. Identifiez également ce 'quelque chose' par lequel le troisième élément diffère de la paire (dans l'exemple, les étudiants ont qualifié le troisième élément de *Dimension affective*). Ce 'quelque chose' est appelé le pôle implicite du construit dans le sens où ce pôle est nommé dans l'après-coup et parce que moins spontané que le premier, il constitue un aspect moins explicite de la pensée. Sur une carte,

inscrivez le terme utilisé pour le pôle émergent et inscrivez sous lui, '1', soit la valeur qui lui est accordée; sur la même fiche, inscrivez le terme du pôle implicite et inscrivez sous lui, '5' (ou '7', ou '9'), soit la valeur qui lui est accordée. À l'endos de la carte, ajoutez une définition claire de ce construit dit bipolaire, puisque défini par deux termes opposés. Ce procédé que Kelly nomme 'l'élucation triadique' identifie les concepts clés, appelés construits, qui guident la réflexion du groupe au regard de la situation en examen.

NOTA BENE : Les construits ainsi générés doivent être pertinents au regard du but poursuivi par cette analyse. Par exemple, si votre but est de savoir quelles stratégies de formation des mentors sont les plus efficaces, il se peut que leur nouveauté ou ancienneté ne soit pas directement pertinente. De plus, les construits choisis doivent être précis, clairs et formulés de manière positive. Ils doivent également être composés de noms ou de verbes d'action et non de qualités ou d'idées abstraites. Pour assurer plus de clarté, ayez recours à des questions dites *descendantes* (comme 'Pouvez-vous donner un exemple?' ou 'Que voulez-vous dire par ceci?'). Si un construit bipolaire ne s'applique pas à tous les éléments, vous l'éliminez et vous proposez aux participants de faire émerger un nouveau construit bipolaire.

- (8) Servez-vous du nouveau construit bipolaire pour évaluer à nouveau tous les éléments, en leur accordant une valeur de 1 à 5 (ou 7, ou 9). Inscrivez chaque valeur accordée sur une carte et indiquez à l'endos de la carte la raison pour laquelle cette valeur a été attribuée. Créez une nouvelle rangée et placez chaque carte-valeur ainsi obtenue sous l'élément auquel elle correspond (tableau 5). Si les valeurs accordées sont presque identiques pour tous les éléments, redéfinissez le construit bipolaire ou éliminez-le.

Tableau 5. **Grille répertoire portant sur l'accompagnement effectué par deux mentors**

Éléments	Atteinte objectifs concrets	Support personnel / émotionnel	Développer méthodes d'études	Jumeler mentorat et tutorat	Partage expériences universitaires	Référer ressources université
Construits						
Moins important (1) Plus important (5)	1	2	3	4	5	5
Dimension cognitive (1) Dimension affective (5)	1	4	1	3	3	5

- (9) Répétez le procédé décrit aux étapes 7 et 8 pour identifier d'autres construits bipolaires ainsi que les valeurs accordées à chaque élément en fonction de ces construits (tableau 6). Afin d'épargner du temps, vous pouvez répartir les participants en plusieurs petits groupes et demander à chacun d'identifier des construits bipolaires en ayant recours à trois éléments choisis au hasard par chaque

groupe. Chaque groupe peut également choisir un construit bipolaire et utiliser les deux pôles de celui-ci pour évaluer tous les éléments. Vous pouvez avoir recours à d'autres méthodes pour identifier les construits bipolaires comme : tout simplement demander aux participants de penser à de nouveaux construits, sans comparer les éléments choisis au hasard; extraire les construits à partir d'une narration descriptive des éléments faite par les participants; trouver les deux éléments qui sont les plus semblables et pourquoi, et ensuite l'élément qui diffère le plus de ceux-ci et pourquoi.

Tableau 6. Grille répertoire portant sur l'accompagnement effectué par deux mentors

Éléments Construits	Atteinte objectifs concrets	Support personnel / émotionnel	Développer méthodes d'études	Jumeler mentorat et tutorat	Partage expériences universitaires	Référencer ressources université
Moins important (1) Plus important (5)	1	2	3	4	5	5
Dimension cognitive (1) Dimension affective (5)	1	4	1	3	3	5
Institution (1) Étudiants (5)	4	1	5	4	5	5
Instauré (1) À instaurer (5)	2	1	3	5	4	3

2. Analyse de la grille répertoire

- (10) Afin d'analyser votre tableau, commencez par revoir l'exercice lui-même en vous demandant de quelle manière les éléments, les construits bipolaires ainsi que les valeurs attribuées répondent efficacement au but de l'exercice tel que vous l'aviez pensé. Recherchez les tendances qui se dégagent, comme des valeurs accordées qui varient peu parce que la majorité de celles-ci se trouvent près de la valeur moyenne, ou au contraire, près d'un pôle. Faites la synthèse de tous ces points avec les participants.
- (11) Relevez les éléments qui ont des valeurs similaires et décrivez ce qu'ils ont en commun. Pour épargner du temps, vous pouvez répartir les participants en plusieurs petits groupes et demander à chacun d'une part, de trouver deux éléments ou plus qui possèdent des valeurs semblables et d'autre part, de résumer les construits qu'ils ont en commun.

Vous pouvez aussi mesurer mathématiquement le degré de similarité entre deux éléments en utilisant la formule suivante : $100 - ((SD / [VM - 1] \times C) \times 100)$, où SD est la somme des différences des valeurs entre ces deux éléments, VM, la valeur maximale de l'échelle, et C, le nombre de construits contenus dans les rangées.

(12) Identifiez également des construits qui ont des valeurs semblables ou inversées.

Jetez un coup d'œil aux valeurs des rangées afin de voir si les valeurs d'une rangée coïncident avec celles d'une autre rangée (ou du construit servant de 'variable dépendante' identifié à l'étape 4) ou si elles se trouvent plutôt à l'opposé.

Vous pouvez mesurer le degré de similarité entre construits en utilisant la formule suivante : $100 - \left(\frac{SD}{[VM - 1] \times E} \right) \times 100$, où SD est la somme des différences des valeurs accordées, VM, la valeur maximale de l'échelle et E, le nombre d'éléments. Un degré de similarité peu élevé indique une relation inverse entre deux ensembles de valeurs contenues dans les rangées. Cela signifie que si, pour un construit donné (une rangée), les participants choisissent un pôle de l'échelle Likert (ex. : valeurs de 1 ou 2), ils tendent à choisir pour tel autre construit (autre rangée) le pôle opposé (ex. : valeurs de 4 ou 5). Lorsqu'une relation inverse se produit, vous pouvez convertir cette relation inverse en relation positive en inversant toutes les valeurs dans l'une des deux rangées (par exemple, les valeurs 2 de cette rangée deviennent des 4 et les valeurs 5, des 1).

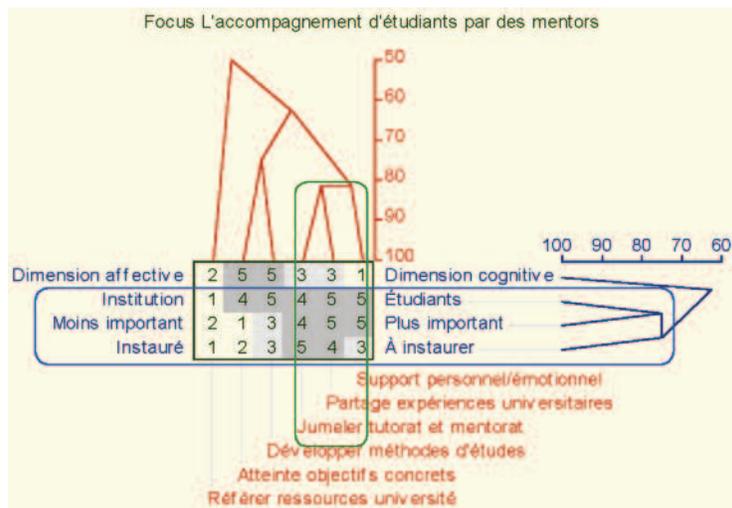
(13) Parvenus à ce point, vous pouvez effectuer une analyse synthèse de vos résultats

en utilisant la démarche suivante. Dans un premier temps, vous répartissez les éléments entre les participants (organisés en petits groupes s'il y a plus d'éléments que de participants). Chaque participant ou petit groupe doit alors identifier les autres participants ou groupes qui ont des éléments dont les valeurs sont presque identiques. Les participants qui ont des éléments semblables se rassemblent alors en équipe. Dans un deuxième temps, vous demandez à chaque équipe regroupant des éléments semblables de préparer une brève description de ce que ces éléments ont en commun et de représenter ce résumé de manière visuelle, voire métaphorique, sur une affiche. Dans un troisième temps, vous demandez aux équipes de se répartir autour d'un cercle imaginaire, à égale distance les unes des autres. Vous invitez alors une équipe à présenter son résumé. Les équipes restantes doivent alors se rapprocher ou s'éloigner physiquement de cette équipe en fonction des rapports de ressemblance ou de différence que ce résumé entretient avec leurs propres éléments. L'équipe la plus éloignée présente à son tour et les équipes se repositionnent en fonction, encore une fois, de leurs rapports de ressemblance ou de différence avec cette deuxième équipe (en tenant compte de la distance qu'elles doivent maintenir avec la première équipe). Vous poursuivez ainsi jusqu'à ce que chaque équipe ait présenté. Dans un dernier temps, vous demandez à l'ensemble des participants de dire si la configuration spatiale des équipes et de leurs éléments représente bien la situation en examen telle qu'ils la perçoivent.

Vous pouvez conclure cette analyse en demandant si cette configuration d'éléments correspond à ce qu'ils souhaitent ou s'ils aimeraient que celle-ci change. Si la configuration ne correspond pas à celle souhaitée, vous demandez à chaque équipe de se repositionner au sein de cette configuration jusqu'à ce qu'elle soit satisfaite du nouveau positionnement de ses éléments. Chaque équipe peut aussi nommer les raisons qui motivent son désir de changement de même que les mesures qui lui paraissent requises pour le réaliser.

Vous pouvez valider cette analyse synthèse en entrant vos éléments, construits et valeurs dans le logiciel d'application 'RepGrid' (<http://repgrid.com/SAS/>) et utiliser les commandes 'Focus' et 'PrinGrid' pour faire les calculs décrits aux étapes 11 et 12. La commande 'Focus' permet de créer un tableau (voir figure 1) dans lequel les éléments ayant les valeurs les plus similaires sont placés côte à côte (ex. : rectangle vertical). Les construits ayant les valeurs les plus proches y figurent également côte à côte (ex. : rectangle horizontal), avec les correspondances négatives converties en relations positives. Deux dendrogrammes (lignes à l'extérieur du tableau) indiquent les pourcentages de similarité entre les éléments (dendrogramme supérieur) et entre les construits (dendrogramme à la droite du tableau). Cette analyse s'appelle l'analyse de regroupement.

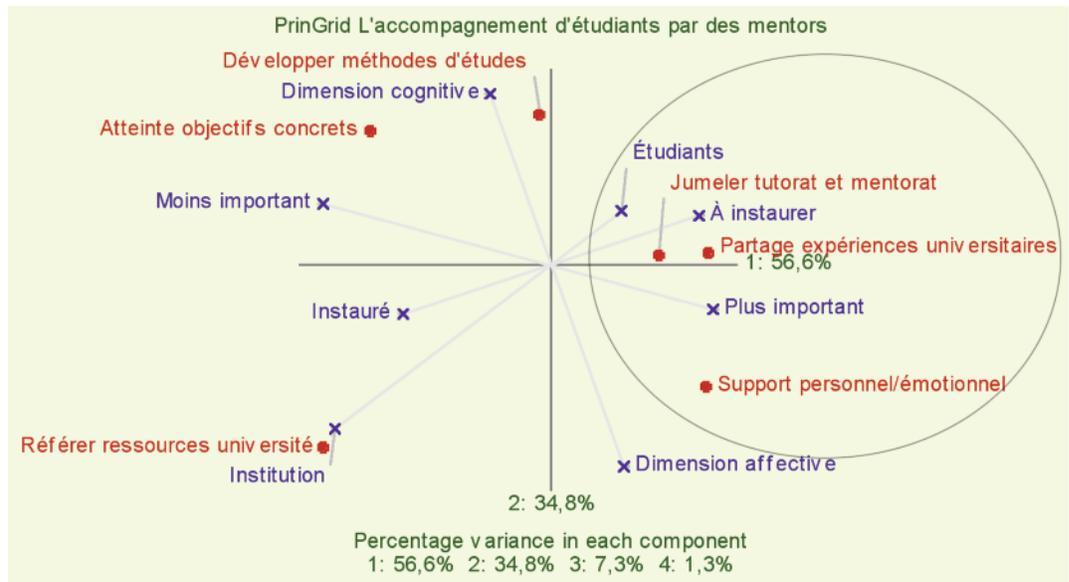
Figure 1. Le tableau et le dendrogramme issus de la commande 'Focus'



Pour sa part, la commande 'PrinGrid' permet de créer un graphe cartésien en opérant des calculs basés sur une analyse des composantes principales. Une composante principale est une composante fictive qui exprime le rapport de proximité (le pourcentage de ressemblance) entre les construits en fonction des valeurs accordées aux éléments. Un graphe cartésien, par sa propriété bidimensionnelle, ne donne à voir que deux de ces composantes. RepGrid choisit les deux composantes qui rendent compte du plus haut rapport de proximité. Ainsi ce graphe bidimensionnel représente la disposition des éléments par rapport aux autres éléments (représentés par des points rouges) et des éléments par rapport à leurs construits (représentés par des lignes droites en bleu). Soulignons que les distances plus rapprochées indiquent une relation plus forte entre éléments (points), entre construits (lignes) ou encore entre éléments et les pôles de chaque construit (ovale). Pour analyser le graphique, prenez

appui sur les pourcentages indiqués à côté de chaque composante principale pour vérifier à quel point chacune de ces composantes rend compte des rapports de proximité entre les éléments et leurs construits.

Figure 2. Le graphe cartésien issu de la commande 'PrinGrid'



- (14) Vous pouvez en tout temps renommer, supprimer ou ajouter des précisions à vos éléments, à vos construits bipolaires et à vos valeurs au cours de l'exercice. Vous pouvez identifier un nouveau construit en identifiant quelle est la différence entre deux éléments qui semblent quasi identiques. Vous pouvez identifier de nouveaux éléments qui reçoivent des valeurs s'éloignant des tendances observées dans votre graphe.

3. Interprétation de l'analyse de construits

- (15) Les fonctions 'Focus' et 'PrinGrid' aident à aller un pas plus loin dans l'analyse en déterminant quel genre de configurations prévaut entre les éléments et leurs construits. Comme nous avons vu à l'étape 13, la réflexion sur ces configurations peut constituer une invitation à réfléchir et à agir sur celles-ci, et donc comme une occasion d'apprentissage pour les participants. Ainsi, sur le plan interprétatif, les participants peuvent se demander comment ils expliquent ces configurations, comment les grilles répertoires faites par différentes personnes se comparent, et quel changement ou quelle amélioration leur paraît souhaitable. Quatre catégories d'occasions d'apprentissage sont susceptibles de se dégager : une occasion structurelle qui est soit de l'ordre de la convergence, de la polarisation, de la fragmentation ou de l'imprécision; une occasion d'apprentissage

communicationnel qui souligne l'existence d'un désaccord, d'un malentendu ou de la confusion; une occasion d'apprentissage temporel qui renvoie à l'existence d'une instabilité ou d'une résistance au changement; et enfin, une occasion d'apprentissage adaptatif qui permet une amélioration sur le plan de la prédiction.

Occasions d'apprentissage structurel

Convergence

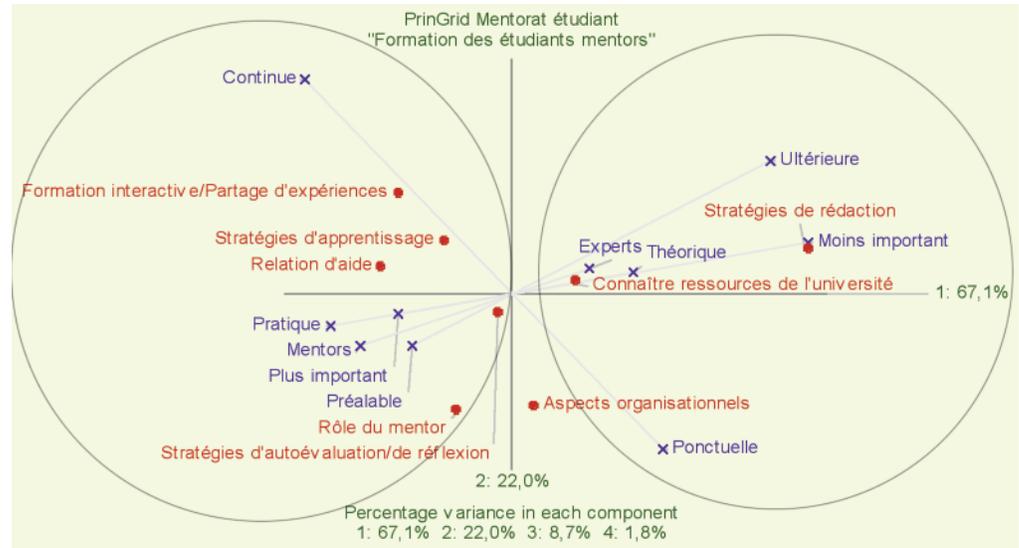
Il y a convergence dans votre tableau lorsque les valeurs inscrites dans les rangées sont fortement similaires. En observant le graphe cartésien, vous savez qu'il y a convergence si vous pouvez regrouper la plupart des construits en deux catégories opposées l'une à l'autre, tandis que les éléments se retrouvent distribués, le long du continuum, entre ces deux catégories. Dans l'exemple du PrinGrid précédent, il y aurait eu convergence si la plupart des lignes des construits se trouvaient distribuées le long de la première composante principale (abscisse) et si les éléments étaient dispersés de manière continue le long de ces mêmes lignes.

Si, dans la situation en examen, le fait qu'il y ait convergence vous apparaît problématique (tel que discuté à l'étape 13), vous pouvez identifier de nouveaux éléments qui reçoivent des valeurs s'éloignant des tendances observées dans votre graphe.

Polarisation

Il y a polarisation dans votre tableau lorsque les valeurs inscrites dans les rangées forment deux catégories qui sont opposées l'une à l'autre. En observant le graphe cartésien, vous savez qu'il y a polarisation si un groupe d'éléments reçoit des valeurs se rapprochant d'un pôle de votre construit alors que l'autre groupe reçoit les valeurs se rapprochant du pôle opposé.

Figure 3. Exemple de polarisation



Si, dans la situation en examen, le fait qu'il y ait polarisation est problématique (tel que discuté à l'étape 13), identifiez de nouveaux éléments intermédiaires qui pourraient atténuer cette polarisation. Évaluez-les et vérifiez si leur ajout apporte effectivement une nouvelle distribution des éléments et de leurs construits (dont le construit servant de variable dépendante).

Fragmentation

Il y a fragmentation dans votre tableau lorsque peu d'éléments et de construits entretiennent des rapports de similarité. Aucune tendance observable ne se dégage à l'observation du graphe cartésien. Si la fragmentation vous semble problématique, cherchez de nouveaux construits qui pourraient révéler un certain ordre parmi vos éléments.

Imprécision

Il y a imprécision dans votre tableau lorsque les valeurs attribuées aux éléments varient très peu. Si cette situation vous paraît problématique, examinez quelle(s) raison(s) semble(nt) s'appliquer parmi les suivantes : les participants ont des perceptions très différentes des éléments qu'ils cherchent à traiter et par conséquent, attribuent des valeurs neutres (ex. : partout des 3); les participants remarquent principalement les liens entre les éléments, et non les différences qui existent entre eux; les participants possèdent une connaissance limitée de la situation en examen; ou enfin, les éléments choisis sont trop généraux (des concepts plutôt que des activités ou des actions à poser, des principes plutôt que des problèmes, etc.).

Occasions d'apprentissage communicationnel

Désaccord

Il y a désaccord (entre les tableaux que produisent différentes personnes) lorsque les gens attribuent des valeurs très différentes aux mêmes éléments en ayant recours aux mêmes construits. Afin de mesurer les degrés d'accord et de désaccord entre deux tableaux, calculez les différences totales entre les valeurs reçues et divisez ce nombre par la différence maximale totale (soit la valeur maximale de l'échelle soustraite de 1 et multipliée par le nombre d'éléments ayant reçu une valeur).

Si le désaccord est problématique, identifiez les zones clés de désaccord et discutez des valeurs accordées jusqu'à ce qu'elles reflètent une évaluation commune de la situation.

Il pourrait y avoir des cas où vous voudrez *comparer plusieurs construits et tableaux* représentant les perceptions de différents individus ou groupes. Pour ce faire, réorganisez les construits des rangées de chaque tableau de haut en bas, *en plaçant en haut ceux qui se rapprochent le plus des valeurs attribuées au construit de la variable dépendante*, identifiée à l'étape 4. Les construits qui s'en rapprochent le plus représentent ce que chaque individu ou groupe a en tête lorsqu'il pense aux aspects importants que comporte le thème. Ensuite, cherchez les construits qui contiennent le plus haut degré d'accord ou de désaccord entre les participants, à travers votre échantillon. Si les tableaux contiennent plusieurs construits, regroupez-les en catégories (voir l'étape 9), réorganisez les construits de chaque catégorie, du haut vers le bas, et essayez de trouver dans votre échantillon les accords et les désaccords les plus significatifs et ce, dans chaque catégorie.

Malentendu

Il y a malentendu lorsque deux analyses de construits sont effectuées par deux partis distincts et qu'un parti (ex. : les mentors) échoue à prédire comment l'autre parti (ex. : les étudiants) évalue certains éléments. Pour mesurer l'ampleur du malentendu, chaque parti doit d'une part, évaluer un ensemble d'éléments en indiquant quel rang chaque élément occupe au regard d'un (des) construit(s) donné(s) et d'autre part, évaluer, comme s'il était l'autre parti, quels rangs ce dernier accorderait aux mêmes éléments en utilisant le(s) même(s) construit(s). Une fois ces deux séries de rangs complétées, calculez les différences entre les valeurs de chaque parti de même qu'entre les valeurs réelles et les valeurs prédites. Divisez ce nombre par la différence maximale totale (c'est la valeur maximale de l'échelle soustraite de 1, multipliée par le nombre d'éléments et le nombre de construits servant à la comparaison).

Tableau 7. **Tableau des désaccords et malentendus**

Éléments	Élément A	Élément B	Élément C	Élément D	Élément E	Élément F
Groupes						
Groupe 1	2	1	4	3	5	3
Groupe 1 défini par groupe 2	5	4	1	4	1	5
Différence	3	3	3	1	4	2
Groupe 2	5	4	1	5	1	5
Groupe 2 défini par groupe 1	2	1	2	3	5	3
Différence	3	3	1	2	4	2

Si, dans la situation en examen, le fait qu'il y ait malentendu entre les partis vous paraît problématique, identifiez les éléments où ce malentendu domine et discutez ensuite des causes probables de celui-ci. Les deux partis peuvent être invités à discuter de leur écart de perception et ainsi, parvenir à une meilleure compréhension du point de vue opposé.

Six scénarios d'interprétation émergent de ces calculs. Ces scénarios varient en fonction du degré d'accord ou de désaccord existant entre les valeurs que chaque parti accorde aux éléments. Ils varient également en fonction de la capacité de prédire les valeurs que l'autre parti accorde aux mêmes éléments et donc du degré de compréhension ou de malentendu qui prévaut entre les partis.

Tableau 8. **Scénarios d'interprétation**

	Malentendu		Compréhension
Accord	Scénario 1 Les partis sont tous deux d'accord mais l'ignorent	Scénario 2 Les partis sont tous deux d'accord, mais l'un d'eux l'ignore	Scénario 3 Les partis sont tous deux d'accord et tous deux le savent
Désaccord	Scénario 4 Les partis sont tous deux en désaccord et l'ignorent	Scénario 5 Les partis sont tous deux en désaccord, mais l'un des deux l'ignore	Scénario 6 Les partis sont tous deux en désaccord et tous deux le savent

Confusion

Il y a confusion (entre les tableaux créés par différentes personnes) lorsque deux groupes ou plus examinent la même situation, mais en choisissant différents éléments ou différents construits pour la décrire. Si, dans la situation en examen, ce type de confusion vous paraît problématique, identifiez des éléments communs ou encore des construits communs afin de créer une base susceptible de favoriser une meilleure compréhension.

Occasions d'apprentissage temporel

Instabilité

Il y a instabilité lorsque la manière dont vous envisagez un thème et caractérisez des éléments change rapidement ou fréquemment avec le temps, sans raison apparente. Si l'instabilité s'avère problématique pour la situation en examen, identifiez les facteurs qui pourraient expliquer ce phénomène. Par exemple, vous pouvez chercher des construits et des éléments qui sont plus signifiants pour le groupe. Vous pouvez également prendre plus de temps pour discuter des valeurs ou pour recueillir l'information dont vous avez besoin pour compléter l'exercice.

Résistance au changement

Il y a résistance au changement lorsque le groupe est conscient des occasions d'apprentissage que l'analyse de construits rend possibles, mais préfère ne pas résoudre les enjeux de convergence, de polarisation, de fragmentation, d'imprécision, de désaccord, de malentendu, de confusion, d'instabilité ou d'incapacité de prédire. Si la résistance au changement s'avère problématique pour la situation en examen, identifiez les facteurs qui pourraient expliquer la résistance du groupe ou consacrez davantage de temps à discuter de la situation en examen, de ses éléments et de leurs construits. Soulignons que les construits et les éléments (lesquels reflètent *comment* les gens pensent) sont généralement plus difficiles à modifier que les valeurs accordées aux éléments (lesquelles reflètent ce que les gens pensent).

Occasions d'apprentissage adaptatif

Incapacité de prédire

Il y a incapacité de prédire lorsque des événements vécus ne confirment pas les construits et les valeurs que vous avez attribuées aux éléments dans votre analyse. Si l'incapacité de prédire s'avère problématique pour la situation en examen, modifiez vos valeurs ou cherchez des construits qui offrent une meilleure valeur prédictive. Vous pouvez aussi identifier des indicateurs représentant chaque valeur de votre échelle évaluative et ce, pour chaque construit ou certains construits de votre choix. Recueillez de l'information fiable quant à ces indicateurs et leurs relations aux éléments afin de voir si les construits sont pertinents et si les valeurs que vous leur accordez sont confirmées par les événements.

Pour simplifier la démarche

- Faites cette analyse de construits avec une ou deux personnes ou avec de petits groupes de gens qui se ressemblent par leurs fonctions ou leurs intérêts au regard de la situation en examen.
- Utilisez un maximum de 6 éléments et de 6 construits.
- Utilisez des images ou des symboles pertinents afin de représenter chaque élément et chaque construit.
- Évaluez les éléments avec une échelle simplifiée (en utilisant les signes + ou -, des valeurs de 1 à 3 ou des phrases simples).
- Divisez le nombre de valeurs PAREILLES (incluez les valeurs qui sont identiques ou qui ne diffèrent que d'un point) par le nombre TOTAL de valeurs (PAREILLES + DIFFÉRENTES) accordées aux mêmes éléments afin de calculer le degré de similarité entre deux ensembles de valeurs.
- Ne discutez pas des occasions d'apprentissage décrites à l'étape 15.

Pour aller un pas plus loin...

- Consacrez plus de temps à recueillir l'information dont vous avez besoin pour compléter l'exercice.
- Au cours de l'exercice, discutez et prenez note des opinions exprimées par les participants.
- Travaillez avec un plus grand nombre de personnes ou de groupes.
- Utilisez plus de 6 éléments et plus de 6 construits.
- Évaluez les éléments à l'aide d'une échelle de 1 à 7 ou de 1 à 9.
- Écrivez une description détaillée de chaque élément et de chaque construit.
- Identifiez les indicateurs pour chacune des valeurs de votre échelle Likert.
- Faites des calculs et graphiques comparatifs en utilisant 'RepGrid' (<http://repgrid.com/SAS/>).

Les élèves n'écoutent pas pendant une période de lecture : Pourquoi? Et selon qui?

Nathalie CLÉMENT

Étudiante au doctorat, Sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Trouver des solutions à une problématique quelconque peut s'avérer une tâche difficile en enseignement. Dans le présent article, une enseignante demande à la chercheure de l'aider à résoudre une situation problème, soit le bavardage chronique d'une forte proportion de ses élèves durant les périodes de lecture. Pour comprendre ce qui génère ce problème, la chercheure utilise l'analyse de construits, un outil qui permet la co-construction de sens en contexte. Avec l'accord de l'enseignante, la chercheure utilise cet outil auprès des élèves de la classe pour leur permettre de définir clairement les causes qui les incitent constamment à parler à des moments inopportuns. L'article montre de quelle manière cet outil de co-analyse favorise l'implication de chaque élève et du groupe dans une réflexion qui démontre la complexité de leur prise de conscience. Une fois leur analyse complétée à l'aide de l'outil, les élèves réussissent, avec aisance, à identifier des mesures efficaces pour diminuer leur bavardage incessant. Ce faisant, ils illustrent leur habileté à s'auto-réguler.

ABSTRACT

Why Students Don't Listen, According to Whom?

Nathalie CLÉMENT

University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

Finding solutions to such a problem can be a difficult task for teachers. In this article, a teacher asks the researcher to help solve a problem situation - the chronic chatting of a large proportion of students during lessons. To understand what was causing the problem, the researcher used construct analysis, a tool that allows participants to work together to build meaning in a specific context. With the teacher's consent, the researcher used this tool with students in the class to allow them to clearly define why they talk constantly at inopportune moments. The article shows how this co-analysis tool promotes the involvement of each student and of the entire group in a reflection process that demonstrates the complexity of their perceptions. After the analysis was completed with the help of the tool, it was easy for the students to identify effective measures to decrease their incessant talking. In so doing, they demonstrated their ability to self-regulate.

RESUMEN

Los alumnos no escuchan durante el periodo de lectura: ¿Por qué? ¿Según quien?

Nathalie CLÉMENT

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Hallar soluciones a un problema puede convertirse en una tarea ardua cuando se está enseñando. En el presente artículo, una maestra pide a la investigadora que la ayude a resolver una situación problemática: el charloteo crónico de una gran proporción de sus alumnos durante los periodos de lectura. Con el fin de comprender lo que genera ese problema, la investigadora utiliza el análisis de las construcciones, una herramienta que permite la co-construcción contextual del significado. En común acuerdo con la maestra, la investigadora aplicó esta herramienta entre los alumnos de la clase lo que le permitió definir claramente las causas que incitaban el charloteo en momentos inoportunos. El artículo muestra de qué manera este útil de co-análisis favorece la implicación de cada alumno y del grupo en una reflexión que muestra lo complejo que es para los alumnos tomar consciencia. Una vez realizado el análisis, los alumnos se reúnen y pueden identificar fácilmente las medidas eficaces para disminuir el charloteo incesante y demuestran así su habilidad para auto-regularse.

Introduction

Que personne ne parle! Aujourd'hui, nous allons lire un texte et répondre à des questions pour voir si vous avez bien compris.

Il suffit de se rappeler ces paroles entendues plusieurs fois pour se remémorer de mauvais souvenirs. Ce style d'enseignement intimidant crée parfois de l'angoisse et souvent un manque d'intérêt chez certains élèves. Un grand nombre d'études proposent des interventions pour corriger cette approche en lien avec l'acte de lire (Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004; McCormack, Paratore et Dahlene, 2004; Tardif, 2004). D'autres facteurs nuisent à la lecture, notamment l'insuffisance de temps consacré et la carence de ressources (Giasson, 2004; Lapp et Flood, 2004). Dans le cadre de cette recherche, une enseignante se plaint à la chercheuse du fait que le bavardage excessif nuit, entre autres, à ses activités de lecture. La chercheuse utilise donc un outil d'analyse innovant, soit l'analyse de construits telle qu'adaptée par les Systèmes d'analyse sociale² (SAS2) afin d'associer la réflexion à l'action et ainsi arrimer la démarche d'intervention à cette réflexion. L'objectif de cette recherche est de permettre à l'enseignante de comprendre pourquoi ses élèves sont si volubiles.

Le présent article est construit de manière à démontrer comment des élèves parviennent à cibler les moments qui les incitent à parler et même à trouver des solutions à ce problème.

Le présent article est construit de manière à démontrer comment des élèves parviennent à cibler les moments qui les incitent à parler et même à trouver des solutions à ce problème. Il présente d'abord le contexte d'une classe d'élèves âgés de dix ans étiquetés depuis leur arrivée en milieu scolaire comme très bavards. La deuxième partie de l'article met en exergue les adaptations nécessaires pour réaliser efficacement une analyse de construits avec un groupe d'élèves et présente les quatre étapes de la recherche en évolution. Ces étapes précisent la liste des éléments et des construits émergeant des réflexions individuelles des élèves puis, à partir de celle-ci, celle arrêtée par l'ensemble des élèves de la classe. Par ce processus, l'enseignante prend conscience du raisonnement de ses élèves et de manière simultanée, le groupe classe se donne une représentation de la culture qui l'influence. Par un dialogue guidé, les élèves démontrent leur aptitude véritable à la co-construction du sens et vont jusqu'à proposer des suggestions efficaces pour solutionner la problématique du bavardage dans leur classe. Pourquoi ne pas profiter de la synergie de cette mise en réflexion du groupe pour pousser les réflexions jusqu'à proposer un plan de remédiation? Puisque la recherche collaborative vise un changement ainsi qu'un travail approfondi de réflexion, l'enseignante profite de l'exercice de ses élèves pour revoir sa gestion de classe, une révision qui fait l'objet de la troisième partie de l'article. Enfin, dans la dernière partie, fort satisfaits de leur expérience, les élèves et l'enseignante témoignent leur appréciation puis la chercheuse explique de quelle manière ce travail force une réflexion sur la posture de la chercheuse.

Le contexte

Après plus de 15 ans d'expérience dans la pratique, une enseignante de la 4^e année de l'élémentaire en Ontario constate que le bavardage constant de ses 29 élèves âgés de dix ans nuit à leur apprentissage. Son groupe a, par ailleurs, reçu l'étiquette du groupe des bavards depuis leur première année scolaire. Pour contrer cette situation, l'enseignante installe une gestion de classe efficace, inspirée de Caron (1994), à laquelle elle associe des conséquences de nature plutôt traditionnelle, s'assurant de féliciter ses élèves qui bavardent peu et instaurant des retenues, des devoirs supplémentaires et des lettres aux parents pour les élèves qui ne se conforment pas. Elle crée également un conseil de coopération (Jasmin, 1994) afin de gérer les situations problématiques. Malgré ces approches, les résultats obtenus la déçoivent. Devant cette impasse, elle demande à la chercheuse d'entrer en dialogue avec ses élèves.

Pour assurer que les élèves abordent le sujet de manière précise, l'enseignante et la chercheuse décident de discuter du problème de bavardage en lien avec la période de lecture. Ce choix leur paraît d'autant plus judicieux que la recension des écrits montre que toute situation qui entrave l'apprentissage de la lecture influence non seulement l'apprentissage, mais aussi la performance scolaire et l'estime de soi des élèves (Chauveau, 2001; Giasson, 2003; Leclerc, 2001; Van Grunderbeek, 2003).

La chercheuse choisit la recherche collaborative comme paradigme méthodologique puisqu'il est question de faire interagir les élèves, en tant que communauté apprenante, dans un processus réflexif de manière à définir leur représentation du problème comme des solutions. La recherche collaborative est d'autant plus indiquée que, comme le liminaire du présent numéro l'indique, « une action de la pensée est rarement l'œuvre d'un seul sujet et encore moins si cette action concerne le lien social et les processus selon lesquels ce lien se forme. C'est dans et par l'échange que chaque personne apprend à accueillir les limites inhérentes à ses structures de signification (Bateson, 1973). » La chercheuse accompagne les élèves pour les faire réfléchir sur leurs propres pratiques de bavardage en classe, d'abord individuellement, et seulement ensuite avec l'ensemble de la classe de manière à assurer la pleine participation de tous. Également mentionné dans le liminaire de la présente revue, en faisant un travail d'abord individuel pour apprendre et s'autocritiquer, dans ce cas-ci sur le bavardage excessif en salle de classe, et dans un deuxième temps, un travail commun où le vécu de l'un s'ajoute à celui des autres, ce travail est le produit d'une réflexion collective. Ainsi engagés à mobiliser les facteurs d'influence, les élèves parviennent de manière collaborative à verbaliser avec tant de ténacité. C'est par l'analyse de construits telle qu'adaptée par le SAS² que les élèves non seulement déterminent les raisons et les moments qui les incitent à parler, mais se voient encouragés à proposer des suggestions de solutions. La recherche collaborative et l'analyse de construits permettent dans un premier temps à tous les participants de comprendre les facteurs de maintien de ce comportement de bavardage et, dans un deuxième temps, en prenant conscience de la situation, de s'engager socialement à proposer des solutions dans une co-construction de sens.

La chercheuse choisit la recherche collaborative comme paradigme méthodologique puisqu'il est question de faire interagir les élèves, en tant que communauté apprenante, dans un processus réflexif de manière à définir leur représentation du problème comme des solutions.

En effet, l'analyse de construits met à contribution l'intelligence de personnes, dans ce cas-ci des élèves, dans le but d'identifier les facteurs contribuant à un problèmeⁱ. La méthode proposée par la chercheuse pour aborder ce sujet, l'analyse de construits, favorise l'implication active des participants, et ce même si ces derniers sont des élèves âgés d'à peine dix ans. À titre de rappel, la démarche de l'analyse de construits sous la loupe du SAS² est détaillée à l'annexe 1 de la présente revue pour éviter la répétition au sein des articles. Dans ce qui suit, en portant attention au déroulement de la situation de réflexion, le lecteur constate de quelle manière l'outil utilisé permet une véritable co-construction de sens et comment celle-ci évolue entre les premiers moments de discussion et les constats tirés par les élèves en fin de parcours.

Le déroulement de l'analyse de construits

Le groupe des 29 élèves réalise l'analyse de construits dans un local réservé pour cette rencontre. La question verbalisée par la chercheuse ainsi qu'écrite au tableau se lit comme suit : « Pour quelles raisons certains d'entre vous parlent très souvent pendant une activité de lecture? ». Les élèves sont invités à clarifier la question afin qu'elle prenne sens pour eux. Les commentaires qu'ils sont invités à écrire sur une fiche puis à partager soulignent que pour comprendre pourquoi ils parlent presque constamment, il leur faut comprendre à quels moments ils se mettent à bavarder. Le commentaire d'un élève illustre bien ce point : « ça dépend de ce que je fais, si madame parle et que j'attends, des fois je vais me mettre à parler, mais pas toujours ».

Afin de pouvoir gérer cette analyse de manière efficace avec un tel nombre de participants, quatre adaptations sont effectuées, soit au niveau de l'aménagement physique, du partage de commentaires, de la démarche et du tour de parole.

Première adaptation – L'aménagement physique de la classe est organisé en forme de demi-lune afin de s'assurer que chaque élève voie la grille répertoireⁱⁱ qui sera élaborée à partir des fiches déposées sur le plancher.

Deuxième adaptation – Pour générer les éléments pris en considération dans la description de la situation de bavardage et compte tenu du nombre d'élèves, la chercheuse remet à chacun une seule fiche sur laquelle ils doivent inscrire une réponse à la question posée précédemment : « Pour quelles raisons certains d'entre vous parlent très souvent pendant une activité de lecture? ».

Troisième adaptation – Afin de gérer le temps de manière optimale, l'horaire de gestion (démarche, récréation, dîner) est précisé.

Quatrième adaptation – Pour garder l'attention de chacun et favoriser l'expression du plus grand nombre d'élèves, la parole est donnée de manière aléatoire.

i. Pour en savoir plus, voir l'article de Bourassa, Phillion et Chevalier dans la présente revue.

ii. Pour les détails de la démarche de l'analyse de construits, se référer à l'annexe 1 de l'article de Bourassa, Phillion et Chevalier.

Il ressort de façon évidente que tous les élèves réussissent à énoncer clairement leur idée et qu'ils participent avec enthousiasme aux discussions servant à générer les construits et à celles portant sur les valeurs accordées aux éléments analysés. Les commentaires qu'ils font reflètent une maturité et un niveau de réflexion inattendus.

Dans l'évolution de la réflexion, il ressort de façon évidente que tous les élèves réussissent à énoncer clairement leur idée et qu'ils participent avec enthousiasme à la suite des choses, soit aux discussions servant à générer les construits et à celles portant sur les valeurs accordées aux éléments analysés (voir l'annexe de l'article de Bourassa et Phillion, dans ce numéro, pour le détail de la démarche). Les commentaires qu'ils font reflètent une maturité et un niveau de réflexion inattendus. À titre d'exemple, un élève mentionne que dès le moment où d'autres amis parlent, il se joint à leur conversation et reconnaît que ces causeries lui font perdre le goût de poursuivre son activité. Un second mentionne qu'en se mettant ainsi à parler, sa concentration diminue et son apprentissage en souffre. Soulignons que les commentaires des élèves seront présentés dans le détail du déroulement.

Telle que mise en évidence dans la prochaine section, l'analyse de construits, en exposant les mots des élèves et en les invitant à attribuer des valeurs négociées sur ces mots qui décrivent le problème tel qu'ils le voient, crée un contexte qui fait en sorte que chaque élève ose s'exprimer sans craindre d'être la risée de ses pairs et qu'il le fait de manière réfléchie.

Déroulement

Étape 1

Les élèves sont invités à réfléchir individuellement aux raisons derrière le bavardage chronique de leur groupe. Ensuite, ils doivent lire leur fiche réflexive puis la placer sur le plancher de façon à former une rangée. Les fiches synonymes sont placées sur celles analogues. Ensuite, la fiche qui reflète le mieux cette pile est placée sur le dessus pour servir de titre. À ce moment, les élèves précisent leur premier élément explicatif de la situation de bavardage. Un exemple d'un élément partagé est « je me mets à parler une fois un travail terminé ». À la manière du SAS², la liste des éléments se co-construit dans l'interaction dynamique et sociale des élèves. La liste complétée, les huit éléments suivants sont formés et décrits :

- 1) **un grand désir de parler** (l'explication à l'appui est à l'effet que les élèves adorent communiquer entre eux);
- 2) **une mauvaise compréhension de la tâche à exécuter** (pour certains élèves, le défi que représentent certaines tâches les incite à bavarder comme mesure d'évitement);
- 3) **un autre élève parle** (le fait d'entendre quelqu'un parler incite les autres à parler);
- 4) **une trop longue explication avant une tâche de lecture** (Pour assurer une bonne compréhension, l'enseignante fournit plusieurs explications. Pour certains, ces explications apparaissent comme des détails superflus qui les empêchent de commencer la tâche. Ce moment paraît pour plusieurs ennuyant et suscite la causerie.);
- 5) **plusieurs élèves posent des questions avant le début de l'activité** (les élèves pas intéressés à réaliser l'activité font intentionnellement durer le temps d'explication en posant plusieurs questions. Puisque d'autres élèves ont tout

- compris, pour se distraire, ils parlent);
- 6) **lors de l'exécution d'un travail** (pendant la réalisation d'une tâche de lecture ou si la tâche est ennuyeuse, les élèves se mettent à parler);
 - 7) **pendant le temps de correction des travaux** (ce temps semble parfois trop long, d'autant plus que les erreurs ne concernent pas tous les élèves au même moment);
 - 8) **une fois le travail terminé** (après une activité de lecture et en attendant que tous aient terminé, les élèves, à défaut de commencer une tâche exigeante, se mettent à parler).

La richesse et la pertinence de ces huit éléments attestent de la complexité et de l'envergure de la réflexion co-construite et permettent de voir qu'un problème réel, lorsqu'il est co-construit, met en exergue des considérations et des précisions qui n'auraient pu être atteintes autrement (Chevalier et Bourassa, 2005).

Étape 2

À partir de ces huit éléments, les élèves sont accompagnés par la chercheuse pour générer la liste de construits, ces sortes de règles associatives qui définissent les rapports entre les éléments du problème. À cette fin, la chercheuse demande aux élèves de comparer trois éléments de la liste de manière à en trouver deux qui vont ensemble selon un critère qui les distingue du troisième. Cette démarche par *élicitation triadique* permet d'arrêter deux termes opposés : celui qui caractérise la dyade et celui qui entretient un rapport d'opposition. La chercheuse génère ainsi des regroupements triadiques aléatoires d'éléments jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucun nouveau construit ne soit formulé par les élèves. À cette étape, les élèves ont généré les sept construits suivants. Les chiffres (1) et (5) à chaque construit seront expliqués à l'étape 3.

Construit 1 – *Travaux individuels (5) versus travaux de groupe (1)*. Comme explication, les élèves mentionnent qu'en travaillant en groupe, ils discutent et s'entraident dans la réalisation de l'activité de lecture. Cependant, lorsqu'ils travaillent seuls, ils s'ennuient et posent des questions à leurs collègues, et d'une chose à l'autre, leur conversation dévie sur d'autres sujets.

Construit 2 – *Assis à côté d'un ami (5) versus assis éloigné d'un ami (1)*. Lorsque la place d'un élève est assignée près d'un ami, l'invitation aux causeries se trouve décuplée.

Construit 3 – *Révision de notions connues (5) versus un nouvel enseignement (1)*. Apprendre une nouvelle matière requiert une grande concentration. Selon les dires des élèves, c'est motivant d'apprendre quelque chose de nouveau tandis que réviser devient une tâche fastidieuse et monotone qui suscite le bavardage.

Construit 4 – *Travail au siège (5) versus travail motivant (activité kinesthésique) (1)*. Réaliser une tâche motivante où l'on bouge sollicite un plus grand niveau d'attention et de précision. Le temps réservé aux bavardages diminue.

Construit 5 – *Niveau de lecture trop adapté (5) versus lecture exigeante (1)*. Les élèves préfèrent relever des défis pendant une activité. Un esprit d'équipe s'installe,

La richesse et la pertinence de ces huit éléments attestent de la complexité et de l'envergure de la réflexion co-construite et permettent de voir qu'un problème réel, lorsqu'il est co-construit, met en exergue des considérations et des précisions qui n'auraient pu être atteintes autrement (Chevalier et Bourassa, 2005).

les élèves conversent au sujet des stratégies à utiliser pour comprendre et discutent au sujet du déroulement de l'histoire.

Construit 6 – *Poser une série de questions (5) versus commencer un travail avec la restriction de poser une ou deux questions (1)*. Les élèves manifestent le désir de restreindre le temps de questions pour commencer la tâche plus rapidement. Ils précisent ne pas porter attention aux questions et aux réponses des autres élèves et ce, même si l'enseignante requiert leur vigilance.

Construit 7 – *Certains élèves murmurent (5) versus une classe silencieuse (1)*. Le fait d'entendre d'autres élèves parler incite au bavardage.

À l'observation de cette liste, il est intéressant de remarquer que l'attribution causale telle que mise en évidence par les construits énoncés, est externe. Les élèves semblent affirmer que leur bavardage est une conséquence des mesures adoptées par l'enseignante. Presque aucun construit ne renvoie à une cause personnelle du genre fatigue, excitation; seul le manque de savoir-faire d'autrui est soulevé.

Étape 3

Dans la liste des construits énumérés à l'étape 2, des chiffres apparaissent entre parenthèses. Ces chiffres s'expliquent par le fait que pour connaître quelle valeur à chaque élément énoncé à la première étape, l'analyse de construits demande qu'à cette troisième étape, des valeurs soient attribuées à tous les éléments en fonction de chacun des construits élaborés à la deuxième étape. De cette façon, les éléments et les construits seront évalués. Plus précisément, dans le but de générer la grille répertoire et ainsi offrir aux élèves une deuxième occasion de réfléchir ensemble sur le sens de leur bavardage, une valeur de 5 est accordée au terme du construit qui a été généré en regroupant deux éléments qui sont pareils alors que la valeur 1 est attribuée au terme généré en opposition. Les élèves sont alors invités à remplir la grille répertoire en attribuant une valeur de 1 à 5 à chacun des éléments en fonction de chaque construit.

Tableau 1. **Analyse de construits d'après SAS² – « pour quelles raisons certains d'entre vous parlent très souvent pendant une activité de lecture? »**

	Un grand désir de parler	Une mauvaise compréhension de la tâche à exécuter	Un autre élève parle	Une trop longue explication avant une tâche de lecture	Lorsque plusieurs élèves posent des questions avant le début de l'activité	Lors de l'exécution d'un travail	Pendant le temps de la correction des travaux	Une fois le travail terminé
Travaux individuels (5) / travaux de groupe (1)	4	4	1	2	4	5	3	4
Assis à côté d'un ami (5) / assis éloigné d'un ami (1)	4	4	3	3	4	4	3	4
Révision de notions connues (5) / un nouvel enseignement (1)	5	2	4	4	2	4	4	1
Travail au siège (5) / travail motivant (activité kinesthésique) (1)	4	3	4	3	3	4	5	4
Niveau de lecture trop adapté (5) / lecture exigeante (1)	4	3	4	4	5	4	4	1
Poser une série de questions (5) / commencer un travail avec la restriction de poser une ou deux questions (1)	5	3	4	1	1	1	1	1
Certains élèves murmurent (5) / une classe silencieuse (1)	5	4	0	5	5	5	5	5

Après avoir établi les sept paires de construits, la présente étape consiste à évaluer l'importance relative des éléments au regard de chacun des construits. La méthodologie SAS² suggère de procéder à une interprétation progressive des résultats. C'est pourquoi chaque fois qu'une rangée de valeurs est complétée, la chercheuse invite les élèves à expliquer de manière graduelle ce qu'ils comprennent du sens à donner à ces valeurs. Cette technique d'interprétation progressive facilite la production de sens et assure une démarche de co-analyse des résultats en évolution. On pourrait croire que, pour certains élèves de 4^e année, interpréter un pareil chiffrer peut paraître une tâche imposante. Au contraire, les élèves réussissent avec brio à fournir des explications réfléchies et percutantes sur les résultats. À titre d'exemple, un élève souligne que pour donner du sens aux chiffres élevés de la deuxième rangée du tableau 1, soit celle qui concerne le fait d'être assis à côté d'un ami, il faut comprendre que :

« être assis à côté d'un ami pendant un travail individuel me fait parler de toutes sortes d'affaires autres que l'activité. Sauf, lorsque je travaille avec mes amis dans des travaux de groupe en équipe, je parle de ce qu'on fait parce que j'aime beaucoup travailler en équipe, puis le travail est plus intéressant et on fait plusieurs activités. »

Par leurs commentaires, les élèves montrent qu'ils comprennent comment interpréter la grille répertoire. Comme le montre l'exemple, au fil de l'avancée de leurs commentaires, les élèves prennent conscience de leur responsabilité dans la situation. Cette prise de conscience semble provenir de deux faits. D'une part, en confrontant leurs idées, en reconnaissant en quoi leurs idées ressemblent à celles de certains autres tout en étant différentes de celles d'autres pairs, les élèves doivent expliciter plus avant afin de défendre leur point de vue. Ce besoin de défendre leur point de vue, donc d'argumenter, les incite à pousser plus avant leur argument. D'autre part, le fait d'être entendus et d'être pris au sérieux dans cette écoute, par l'enseignante qui est présente tout au long, par la chercheuse, et surtout par leurs pairs, crée une sorte d'espace protégé et signifiant au sein duquel ils osent s'engager vraiment. Effectivement, malgré leur âge, ces élèves co-construisent une représentation de bavardage d'une complexité qui renvoie à bien des ouvrages savants sur la gestion de classe.

Pour poursuivre le déroulement, la chercheuse précise avoir négligé une étape du SAS² pendant l'analyse, soit l'utilisation du logiciel informatisé. Bien que le graphique électronique permette une réflexion plus exhaustive, il n'est pas essentiel à l'interprétation puisque les résultats émergent spontanément en étudiant progressivement la grille répertoire en évolution. De plus, la présence d'un matériel concret et visuel, soit les fiches de même que la grille répertoire posée sur le plancher, rencontre mieux les besoins de ces élèves. Cette décision de ne pas utiliser le logiciel informatisé découle de l'expérience de la chercheuse à titre d'enseignante de ce niveau scolaire.

Étape 4

Pendant la récréation, la chercheuse résume au tableau, dans un style télégraphique, les interprétations de la grille répertoire générées par les élèves afin de profiter de leur expertise pour qu'ils énoncent des solutions. Cette pratique s'inscrit dans les principes SAS² à savoir que les parties prenantes sont non seulement invitées à interpréter les résultats, mais aussi à proposer des actions futures. Bohm, Factor et Garrett (1991) affirment que l'expérience collaborative contient un caractère social qui engendre le développement progressif d'une participation créatrice entre les pairs et construit un rapport d'interdépendance.

Suite à un processus de négociation où les élèves émettent des solutions dans des tours de parole, soit en exprimant leurs idées et en interagissant pour préciser les détails de leurs suggestions, ils se concertent par un vote à main levée. Accompagnés par la chercheuse pour regrouper les idées, les élèves s'entendent sur quatre suggestions de solutions.

Effectivement, malgré leur âge, ces élèves co-construisent une représentation de bavardage d'une complexité qui renvoie à bien des ouvrages savants sur la gestion de classe.

Première suggestion – Les explications de l'enseignante avant de commencer une tâche de lecture s'avèrent trop longues et répétitives. Partant de ce fait, les élèves recommandent que l'enseignante explique les consignes une seule fois puis donne le signal pour se mettre à la tâche.

Deuxième suggestion – Les élèves ajoutent qu'il y a une abondance de questions posées par certains avant de commencer un travail. Comme suggestion, les élèves proposent qu'une période de questions d'un maximum de cinq minutes soit allouée avant de commencer une activité de lecture. Ils ajoutent aussi que l'enseignante devrait remettre à chaque élève un billet intitulé *Un bon pour une question*. Ce billet donne le droit de poser une seule question pendant la tâche. Une fois la question posée, l'élève se voit enlever son billet. Cette façon de procéder développerait une habitude chez chacun des élèves de s'approprier des stratégies de dépannage comme relire la question plus d'une fois, prendre des notes pendant l'explication, puis évaluer chaque question pour choisir la meilleure à poser avec le billet. Enfin, les élèves suggèrent que chacun lise les consignes plus d'une fois avant de poser une question, une pratique par ailleurs exigée par l'enseignante. Cette dernière constate alors à quel point une consigne répétée n'est véritablement entendue que si les élèves sont invités à entrer en réflexion.

Troisième suggestion – Une fois une évaluation ou un travail terminé, la routine veut que les élèves s'occupent à diverses activités pour ne pas déranger. Selon les dires des élèves, ces activités devraient être brèves. Les élèves ne souhaitent pas commencer une tâche ardue ou exigeante telle une deuxième tâche de compréhension de lecture ou un projet. Au contraire, heureux de terminer une évaluation, les élèves préfèrent choisir des feuilles d'activités supplémentaires ou d'enrichissement d'une seule page qui peuvent être complétées dans un court délai. Ces activités pourraient contenir des listes de mots-cachés, des mots-croisés, des dessins ou encore de mini textes sur des personnalités publiques.

Quatrième suggestion – Le bavardage par les pairs nuit à l'apprentissage des élèves. Certains mentionnent que ce bavardage dérange leur concentration. Parvenue à ce point de la discussion, la chercheuse ne saurait passer sous silence le renversement de situation par l'attribution de responsabilité de la part des élèves. Comme solution, un grand nombre d'élèves proposent que tous prennent leurs responsabilités. La chercheuse discute avec eux de la signification d'une responsabilité. À sa grande surprise, elle constate le désir de la majorité des élèves de cesser leur bavardage excessif. Plusieurs élèves se portent volontaires pour créer un système de contrôle avec leur enseignante, un système pourtant déjà en place dans la classe, mais sans efficacité.

Comme en témoignent ces quatre suggestions, les élèves co-construisent un savoir critique sur un sujet réel en s'engageant dans une véritable réflexion. Dans une communauté réflexive, les membres participent à un questionnement et à des échanges constructifs et respectueux avec les autres (Joannert, 2004).

Les actions enseignantes, un effet boomerang de la co-réflexion

Ce gain réflexif touche aussi l'enseignante, comme en témoigne la citation suivante : « Et moi qui pensais que les élèves parlaient parce qu'ils ne comprenaient pas la tâche. C'est pour cette raison que j'expliquais davantage! ».

En tirant profit de l'expertise des élèves dans un travail de co-construction de sens, les résultats assurent une analyse exhaustive de la situation dans un temps restreint et, par effet boomerang, un gain réflexif pour les élèves (Herr et Anderson, 2005; Savoie-Zajc, 1999; Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). Ce gain réflexif touche aussi l'enseignante, comme en témoigne la citation suivante : « Et moi qui pensais que les élèves parlaient parce qu'ils ne comprenaient pas la tâche. C'est pour cette raison que j'expliquais davantage! ». À partir des suggestions émises par les élèves, l'enseignante, de concert avec une collègue aux prises avec un problème analogue, décide de co-construire sa démarche d'enseignement de la lecture.

Les deux enseignantes évaluent d'abord les suggestions et identifient les changements à court et à long terme qu'elles souhaitent effectuer. Un des changements les plus importants est apporté sur le plan du processus et de la séquence des interventions en situation d'enseignement. Tout d'abord, les enseignantes décident de présenter des textes de niveaux de difficulté variés. Ce changement reflète une adaptation aux deux premières suggestions des élèves, ce qui risque de favoriser chez ceux-ci le désir de commencer leurs tâches plus rapidement et sans se mettre à parler. Soucieuses de mettre à profit le talent d'énonciation des élèves, les enseignantes optent pour favoriser désormais des interactions collectives avec les textes lus. Cette idée est en harmonie avec la perspective adoptée par de nombreux spécialistes de l'enseignement de la lecture (Cunningham, Hall et Sigmon, 1999, 2001; Giasson, 2003; Lapp et Flood, 2000; Leclerc, 2001).

Somme toute, les enseignantes mettent l'accent sur des mesures visant à rendre les élèves plus actifs. Elles sont conscientes qu'en procédant ainsi, elles contribueront aussi à diminuer le nombre de questions posées avant le commencement d'une tâche. Mieux préparés et plus intéressés par la lecture à faire, les élèves ont plus de chances de limiter leur bavardage comme ils le reconnaissent eux-mêmes. Dans le même sens, nombre de recherches démontrent un lien positif direct entre la variation des interventions durant la lecture et l'amélioration de l'intérêt des élèves pour le texte lu (Allington, 2002; Collins-Block et Mangieri, 2006; Damico, 2005; Giasson, 2004; Raphael *et al.*, 2004). Par conséquent, les deux premières suggestions des élèves sont prises en compte et il y a fort à parier que ces mesures réduiront en partie les problèmes de gestion de classe qu'elles connaissaient. Comme autre suivi aux suggestions des élèves, les enseignantes limitent le temps de questions à cinq minutes et prévoient remettre à chaque élève un billet *Un bon pour une question*.

En lien avec la troisième suggestion, les enseignantes s'entendent également pour préparer mensuellement un carnet de brèves activités d'enrichissement que les élèves peuvent emprunter une fois leur travail terminé. Pour ce qui est de la dernière suggestion, les enseignantes désirent d'abord constater les bienfaits des nouvelles pratiques, puis dans un autre temps, établir un nouveau système de contrôle au besoin, de concert avec les élèves. Bref, les réflexions des élèves sont et seront prises en compte, ce qui, par ricochet, favorisera une gestion de classe plus harmonieuse.

L'appréciation de l'expérience de la part des élèves et de l'enseignante

Les élèves se sentent valorisés : ils considèrent que réaliser l'analyse de construits revient à « faire comme les grandes personnes pour analyser un problème ».

Les élèves et l'enseignante apprécient leur expérience. D'abord, les élèves se sentent valorisés : ils considèrent que réaliser l'analyse de construits revient à « faire comme les grandes personnes pour analyser un problème ». Se faire entendre par des adultes et constater que leurs suggestions sont prises en considération confèrent tout le sens à l'activité. Conscientiser les élèves à la situation problème les rend actifs dans le processus de sa résolution. Grâce à l'analyse de construits, ces élèves âgés de dix ans apprécient partager leurs expertises et leur réflexion, démontrent une bonne compréhension des enjeux de la recherche et contribuent avec brio à l'avancée des connaissances sur le sujet.

Des répercussions concrètes, immédiates et positives se manifestent dans une situation inattendue, celle de prendre leur rang. L'enseignante entend un de ses élèves dire à un autre « Tu vois, madame attend et tu continues de parler ». L'enseignante constate encore cet effet quand elle entend un autre élève dire à un pair : « C'est toi l'autre jour dans notre activité avec la madame chercheuse qui avais dit que tu parles parce que d'autres parlent. Bien moi je t'écoute, donc écoute-moi à ton tour ». Cet exemple souligne qu'une appropriation des connaissances survient lorsque cette connaissance est co-construite. Il illustre également que certains élèves assument désormais leurs responsabilités. L'analyse de construits s'est aussi avérée positive pour l'enseignante, qui a qualifié son expérience d'enrichissante. Elle a apprécié voir des résultats sur-le-champ et ne pas devoir attendre plusieurs mois pour le rapport de la chercheuse. Le fait d'être consulté, de réfléchir ensemble et de co-construire du sens met à profit l'intelligence de chacun et crée effectivement un nouveau savoir (Chevalier, 2005).

Ces appréciations positives de la part des intervenants relèvent en partie de l'animation. Les outils SAS² ne prescrivent pas le nombre d'animateurs pour gérer une analyse. Un seul animateur peut réaliser une séance avec succès. Un petit groupe peut également animer. Il est évident que lorsque plus d'une personne anime, la gestion de l'organisation et de l'enchaînement des étapes au sein des activités se trouve facilitée. La décision revient à l'animateur, à savoir quelles sont ses connaissances et avec quelle confiance il se sent prêt à gérer l'analyse faite avec le groupe en prenant en compte la clientèle et l'objectif visé. Partant de ce fait, la posture de la chercheuse dans la présente analyse se compose de plusieurs rôles. En fonction des étapes de l'analyse de construits, elle agit à titre d'animatrice, d'observatrice et d'interprète. *Animatrice* pour gérer la logistique de la rencontre, pour adapter les procédures à la clientèle d'élèves de 10 ans et pour faire progresser la recherche. *Observatrice* pour assurer la participation de tous les élèves et pour voir à ce qu'aucun élève ne se fasse intimider par les autres. Enfin, *interprète* pour rappeler le lien entre la question de départ puis les commentaires émis et pour verbaliser à voix haute les résultats, les construits et les suggestions afin d'assurer une compréhension uniforme. Bref, tous les intervenants dans l'analyse de construits, sous la loupe du SAS², occupent un rôle actif qui garantit leur pleine contribution à l'avancée de la réflexion.

Conclusion

La force de cette recherche provient de ce que la question posée est une véritable question. Quand la question est endogène et percutante, quel que soit l'âge, il devient possible de générer une co-construction de sens qui culmine dans l'identification de solutions souhaitées. Par leur discours co-construit, les élèves démontrent clairement leur engagement. L'apprentissage réalisé se résume comme suit : dans le contexte où l'enseignante formule des explications qui s'inscrivent dans une trop longue durée, ou dans celui où, avant de commencer une tâche imposée, un nombre élevé d'élèves posent maintes questions, ou enfin, si aucune activité n'est prévue quand des élèves complètent une tâche avant les autres, la majorité des élèves adoptent un comportement de sabotage et se mettent à parler. La présente recherche démontre qu'en découvrant, par cette co-construction, les diverses raisons de leurs comportements, en leur conférant ainsi du sens, les élèves gagnent un sens des responsabilités et prennent la gestion de classe en main.

La richesse des résultats soulève la question pragmatique suivante : quelle place devrait être accordée à la gestion conjointe de classe entre les élèves et l'enseignant?

Références bibliographiques

- ALLINGTON, R. L. (2002). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. New York: Longman.
- ALMASI, J. F. (1996). A new view of discussion, dans L.B. Gambrell et J.F. Almasi (Eds.), *Lively discussions : Fostering engaged reading*. Delaware: International Reading Association.
- BOHM, D., FACTOR, D. et GARRETT, P. (1991). Dialogue - A Proposition. [En ligne] <http://world.std.com/~lo/bohm/0000.html>.
- BOUFFARD, T., MARINÉ, C. et CHOQUINARD, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), p. 37-49.
- BOURASSA, M. et CHEVALIER, J. (2005a). *Conceptual Note on M&E and SAS*. [En ligne] <http://sas-pm.com>.
- CARON, J. (1994). *Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative*, vol. 1. Québec : Éditions de la Chenelière.
- CHAUVEAU, G. (2001). Comprendre l'enfant apprenti lecteur. *Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris : Retz.
- CHEVALIER, J. (2005). *Les Systèmes d'analyse sociale*. [En ligne] <http://sas-pm.com>.

- CHEVALIER, J. et BOURASSA, M. (2005). *Systèmes d'analyse sociale*². Collectif Systèmes Apprenants. Québec.
- COLLINS-BLOCK, C. et MANGIERI, J. N. (2006). *The Vocabulary-Enriched Classroom: Practices for Improving the Reading Performance of All Students in Grades 3 And Up*. New York: Scholastic.
- CUNNINGHAM, P.M., HALL, D.P. et SIGMON, C. (1999). *The Teachers' Guide to the Four Blocks*. North Carolina : Carson-Dellosa.
- CUNNINGHAM, P. M., HALL, D. et SIGMON, C. (2001). *The Four-Blocks Literacy Model*. Carson-Dellosa. [En ligne] <http://www.four-blocks.com/greading.htm>.
- DAMICO, J. S. (2005). Multiple dimensions of literacy and conceptions of readers : Toward a more expansive view of accountability. *The Reading Teacher*, V58(7). Delaware: IRA, p. 644-652.
- FISHER, D., FREY, N., THROPE, L. et JACOBSON, J. (2004). With a Little Help From My Friends: Peer Tutors and Struggling Fifth-Grade Readers, dans R. L. McCormack et J. R. Paratore (Eds.), *After early intervention, then what?: teaching struggling readers in grade 3 and beyond (Third Edition)*. Delaware: IRA, p. 158-171.
- GIASSON, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec, Canada : Gaëtan Morin.
- GIASSON, J. (2004). État de la recherche sur l'intervention auprès des lecteurs en difficulté. *Formations et pratiques d'enseignement en question*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- HERR, K. et ANDERSON, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation*. Thousand Oaks: Sage.
- JASMIN, D. (1994). *Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Québec : Éditions de la Chenelière.
- JOANNERT, P. (2004). Adaptation et non transfert, dans P. Jonnaert et D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme Choix contemporains – hommage à Ernest Von Glasersfeld*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 197-210.
- LAFORTURNE, L. et SAINT-PIERRE, L. (1996). *Affectivité et métacognition en classe*, 2^e édition. Québec : Logiques.
- LAPP, D. et FLOOD, J. (2000). *Comprehension Plus, grades 1-6*. New Jersey: Modern Curriculum Press.
- LAPP, D. et FLOOD, J. (2004). Understanding the Learner : Using Portable Assessment, dans R.L. McCormack et J.R. Paratore (Eds.), *After Early Intervention, Then What? (Third Ed.)*. Delaware : McCormack Paratore Editions, p. 10-24.

- LEBLANC, R., CHEVRIER, J., FORTIN, G. et THÉBERGE, M. (2000). Le style d'apprentissage : perspective de développement. *Éducation et francophonie*, XXVIII(1). [En ligne] <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/04-leblanc.html>.
- LECLERC, M. (2001). *Au pays des Gitans*. Montréal, Québec, Canada : Éditions de la Chenelière/McGraw-Hill.
- LEGENDRE, M.F. (2004). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires : D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences, dans P. Jonnaert et D. Masciotra (Dir.), *Constructivisme Choix contemporains – hommage à Ernest Von Glasersfeld*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 51-91.
- MCCORMACK, R.L., PARATORE, J.R. et FARRELL-DAHLENE, K. (2004). Establishing Instructional Congruence Across Learning Settings : One Path to Success for Struggling Third-Grade Readers, dans R.L. McCormack et J.R. Paratore, *After Early Intervention, Then What?* (Third Ed.). Delaware: McCormack Paratore Editions, p. 117-136.
- MCLAUGHLIN, M. et ALLEN, M.B. (2003). *Guided comprehension, A Teaching Model for Grades 3-8* (Fourth Ed.). Delaware: IRA.
- RAPHAEL, T.E., FLORIO-RUANE, S., KEHUS, M.J., GEORGE, M., HASTY, N.L. et HIGHFIELD, K. (2004). Constructing Curriculum for Differentiated Instruction : Inquiry in the Teachers' Learning Collaborative, dans R.L. McCormack et J.R. Paratore (Eds.), *After Early Intervention, Then What?* (Third Ed.). Delaware: McCormack Paratore Editions, p. 94-116.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1999). Le processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, vol. 1, p. 203-208.
- SAVOIE-ZAJC, L. et KARSENTI, T. (2000). La méthodologie, dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 127-140.
- TARDIF, J. (2004). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance, dans J. Y. Boyer, J. P. Dionne et P. Raymond, *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : Logiques.
- VAN GRUNDERBEECK, N. (2003). Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. *Annales de la conférence de Consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003*.

L'analyse de construits au service de la persévérance

Christine LEBEL

Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec
à Trois-Rivières, Québec, Canada

Louise M. BÉLAIR

Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec
à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mathieu DESCÔTEAUX

Étudiant à la maîtrise, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec
à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article fait état d'un processus de recherche dynamique et contingent basé sur des actions collectives de la part du groupe de recherche et des enseignantes et enseignants impliqués dans un projet portant sur la persévérance dans l'enseignement, à l'aide de la démarche d'analyse de construits. Il nous est apparu important d'interroger la genèse de cette persévérance en rencontrant des enseignantes et des enseignants persévérants afin de mieux comprendre les raisons qui les incitent à rester dans le métier, de mieux cerner les traits communs qu'ils partagent avec des personnes résilientes et incidemment, afin de pouvoir réinvestir ces enseignements au sein des dispositifs d'insertion professionnelle. Deux questions sont soulevées : 1) Quels sont les facteurs de persévérance susceptibles de jouer un rôle capital en début de carrière? 2) Existe-t-il des facteurs de persévérance invariants au travers les diverses étapes professionnelles de la carrière? Par l'entremise de

négociations et de confrontations entre individus, la démarche d'analyse de construits utilisée permet de mettre l'accent sur les dimensions tant cognitives qu'émotives, afin de faire émerger les composantes reliées au phénomène de la persévérance des enseignants. Les résultats discutés indiquent que l'élément le plus important est d'avoir de la *confiance en soi* et que tous les éléments qui s'illustrent sont d'abord en lien avec le savoir-être plutôt qu'avec le savoir-faire.

ABSTRACT

Construct Analysis at the Service of Perseverance

Christine LEBEL

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Louise M. BÉLAIR

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Mathieu DESCÔTEAUX

University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

This article examines a dynamic and contingent research process using the construct analysis approach based on the collective actions of a research group and the teachers involved in a project on perseverance in teaching. We felt it was important to explore the origins of perseverance by meeting persevering teachers to find out why they stayed in the profession, to better identify the characteristics they share with resilient people and, incidentally, to be able to reinvest these findings into professional insertion mechanisms. Two questions were raised – What perseverance factors are likely to play a major role at the beginning of a career? – Are there invariable perseverance factors throughout the different professional phases of a career? Through negotiations and confrontations between individuals, the construct analysis approach emphasized both cognitive and emotional dimensions to bring out elements related to the phenomenon of perseverance among teachers. The results show that the most important element is self confidence and that all of the other elements that emerged are related to “savoir être” (knowing how to be), rather than “savoir faire” (knowing how to do).

RESUMEN

El análisis de construcciones al servicio de la perseverancia

Christine LEBEL

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Louise M. BÉLAIR

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Mathieu DESCÔTEAUX

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este artículo es la recapitulación de un proceso de investigación dinámica y contingente basado en acciones colectivas llevadas a cabo por un grupo de investigadores y maestros implicados en un proyecto sobre la perseverancia en la docencia, con el auxilio del enfoque del análisis de construcciones. Nos pareció oportuno interrogar la génesis de la perseverancia reuniéndonos con maestros y maestras que habían perseverado y así comprende cabalmente las razones que los incitan a continuar en la docencia y circunscribir los rasgos comunes que comparten con la personas resilientes e incidentalmente, reinvertir esos maestros al interior de dispositivos de integración profesional. Surgieron dos cuestiones: ¿cuáles son los factores de perseverancia susceptibles de jugar un rol capital al comienzo de la carrera? ¿Existen factores de perseverancia invariantes a lo largo de las diversas etapas profesionales de la carrera? A través de negociaciones y confrontaciones entre individuos, el enfoque del análisis de construcciones empleado permite acentuar las dimensiones cognitivas y emotivas, y provocar el surgimiento de los componentes ligados al fenómeno de la perseverancia del personal docente. Los resultados muestran que el elemento más importante es la confianza en sí mismo y que todos los elementos que se presentan, están por principio ligados al saber ser más que al saber hacer.

Introduction

Le présent articleⁱ fait état d'un processus de recherche dynamique et contingent basé sur des actions collectives de la part de l'équipe de recherche et des enseignants et enseignants impliqués dans ce projet portant sur la persévérance dans l'enseignement. La mise en mots de ce processus de recherche qui repose sur une analyse de construits favorise, de fait, l'analyse critique de la situation enseignante

i. Cette recherche a été possible grâce à deux organismes subventionnaires. Tout d'abord, de 2004 à 2005, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a permis le démarrage de cette recherche auprès des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. Ensuite, depuis 2005, le CRSH, division *Nouvelles initiatives de la recherche*, favorise la poursuite de cette recherche en contexte québécois.

par divers groupes d'enseignantes et d'enseignants de l'Ontario francophone et du Québec. De cette narration et des quelques résultats qui découlent des rencontres de groupes de discussion se dégage une réflexion sur deux plans : celle, sur le plan du contenu, des enjeux du métier enseignant, et celle, sur le plan du processus, de l'utilisation de la démarche dans un tel contexte. Ainsi, après avoir décrit la genèse de la recherche sur la persévérance et exposé le cadre de référence, nous présentons la démarche d'analyse et quelques résultats susceptibles de faciliter la compréhension de la démarche et d'illustrer son importance dans une recherche visant à appréhender les représentations d'une situation donnée, en l'occurrence les facteurs favorisant la persévérance dans leur métier, par les acteurs concernés.

L'origine du problème posé

Amorcée par une étude exploratoire entreprise dès 2004 (Bélaïr et Lebel, 2007; Bélaïr, 2005; Lebel, 2005), cette recherche visait à dégager les réponses inédites des enseignantes et des enseignants au regard des tendances générales pour contrer le problème endémique de désertion professionnelle autant dans l'ensemble du personnel enseignant qu'auprès des jeunes enseignantes et enseignants entrés récemment en fonction (moins de 5 ans). L'hypothèse sous-jacente était à l'effet qu'il est possible d'identifier des mesures d'appréhension du phénomène de la persévérance chez les enseignantes et enseignants expérimentés, et que celles-ci pourraient être porteuses de sens pour comprendre à la fois l'expérience des personnes en insertion professionnelle et celle des étudiantes et étudiants en formation initiale. La recherche a donc débuté par le recueil d'événements marquants positifs (récits de pratiques) rédigé par des enseignantes et des enseignants expérimentés en vue de déceler leurs représentations du métier et les raisons pour lesquelles ils perdurent dans l'enseignement. L'accent placé sur les événements positifs visait davantage à pouvoir cibler les éléments relevant du contrôle intrinsèque (ce que l'enseignante ou l'enseignant peut faire) qu'à examiner les facteurs externes, ces derniers incluant les conditions de travail de l'enseignement (heures, vacances, salaires, etc.), de même que les dispositifs en place dans les commissions scolaires ou dans le système éducatif en général.

Cette approche narrative (Bliez-Sullerot, 1999; Christman, 2004; Malrieu, 2003) a été utilisée en vue de faire émerger un ensemble de facteurs qui participent de l'adhésion et de la persévérance dans la profession, et ce, par le biais de récits de pratiques. Soixante et un récits de pratiques ont ainsi été réalisés auprès de 17 hommes et de 44 femmes, dont 32 du niveau secondaire et 14 du primaire, 14 personnes-ressources et une direction d'école. L'analyse de contenu de ces récits a permis de mettre en évidence un ensemble de 10 éléments qui s'est vu appuyé par une recension exhaustive des écrits sur le sujet. Le tableau 1 présente ces éléments ainsi que les concepts qui s'y rattachent.

L'hypothèse sous-jacente était à l'effet qu'il est possible d'identifier des mesures d'appréhension du phénomène de la persévérance chez les enseignantes et enseignants expérimentés, et que celles-ci pourraient être porteuses de sens pour comprendre à la fois l'expérience des personnes en insertion professionnelle et celle des étudiantes et étudiants en formation initiale.

Tableau 1. **Éléments ayant servi aux premières analyses de construits**

Éléments	Concepts associés
Les yeux qui s'allument	Sentiment d'autoefficacité
Et toute la classe a ri ensemble	Sentiment de compétence
Je bâtis des projets pédagogiques avec les élèves	L'engagement
Hé! Salut Monsieur Une maman m'a écrit « bravo! » La tape dans le dos de la direction	Reconnaissance des autres
C'est toujours vivant et varié	Plaisir et enthousiasme dans le travail
J'apprends tout le temps	Autodétermination
Ah! La collaboration de cette collègue	Collaboration – mentorat
Je sais que je peux faire la différence	Attribution causale, agentivité

Une recension exhaustive des écrits sur le phénomène de la persévérance permet de mettre en liaison ces éléments émergents avec les principaux concepts répertoriés.

Le cadre de référence

La persévérance s'appuie principalement sur la psychologie cognitive qui s'est surtout interrogée sur ce qui favorise la réussite scolaire des élèves (Crespo et Houle, 1995; Tinto, 1975). Willoughby *et al.* (2003) définissent la persévérance comme une obstination ou une orientation du comportement afin d'atteindre un but. Elle peut difficilement être appréhendée indépendamment de divers concepts qui s'y rattachent, qui entretiennent des liens serrés et qui, tour à tour, offrent un éclairage susceptible de mieux expliciter l'action de persévérer. Ces conceptsⁱⁱ se caractérisent surtout par la résilience (Cyrulnik, 2003; Sumsion, 2004), tout en faisant intervenir l'autoefficacité (Bandura, 2003) incluant entre autres la perception et le sentiment de compétence, l'engagement (Kiesler, 1971), l'attribution causale de Weiner (1992), l'autodétermination et la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002). L'ensemble de ces concepts explique, à des degrés divers, cette capacité qu'ont les individus de perdurer, indépendamment des conditions d'exercice. À ces premiers concepts viennent s'ajouter l'expérience optimale (flow) (Csikszentmihalyi, 2004) qui s'explique par un état de conscience s'apparentant à un sentiment d'ivresse, l'enthousiasme

ii. Voir les articles en question pour une définition de ces concepts.

(Dubé *et al.*, 1997), le bonheur (Myers et Diener, 1997) et l'agentivité (Bandura, 2001), qui alimentent la compréhension des modes d'inscription et d'adhésion des individus dans des contextes ou des situations sociales donnés. Cet ensemble de concepts élargit le concept de persévérance et renvoie en fait, comme le souligne Bandura (1989), au concept de résilience, cette capacité à vaincre des obstacles grâce à des efforts *persévérants* dans des conditions adverses. Ainsi, les personnes qui persévèrent ont plus de chances d'être résilientes, alors que celles dites résilientes se caractérisent par leur persévérance (Bélaïr et Lebel, 2007).

Les recherches récentes sur cette problématique en contexte de travail (Sumsion, 2004), et plus spécifiquement dans l'enseignement (Théorêt *et al.* 2004), utilisent effectivement le concept de résilience pour parler de cette capacité qu'ont des individus de faire face à des situations conflictuelles ou adverses. Issu du domaine de la physique (Lighezzolo et De Tychey, 2004), le concept de résilience connaît aujourd'hui une popularité croissante dans différents domaines qui touchent l'être humain, que ce soit en psychologie, en psychiatrie, en éducation, en sociologie. Cet intérêt pour la résilience s'expliquerait par le regard renouvelé qu'elle permet de porter sur la vie, plus particulièrement sur le devenir des personnes ayant traversé des situations de traumatisme élevé ou ayant évolué dans l'adversité. Ce changement de regard posé sur le vécu des individus dans différentes situations à risque permet effectivement de constater qu'en dépit des épreuves, les personnes peuvent s'en sortir. La résilience ayant principalement été explorée auprès de personnes ayant traversé des conditions à hauts risques, Vanistendael (2001) rappelle qu'à titre de réalité humaine, cette manifestation a toujours existé et qu'il importe désormais de la conjuguer à la vie quotidienne. Selon cet auteur, en dehors des situations extrêmes, il existe également une résilience très présente dans la vie quotidienne de la grande majorité des gens, mais moins spectaculaire, donc moins visible et moins documentée. Chaque être humain naîtrait avec une capacité innée de résilience, puisqu'il existe en lui une tendance innée à la croissance et au développement (*Ibid*). Brooks et Goldstein (2006) abondent dans le même sens en indiquant qu'il importe de faire la lumière sur la résilience en tant que problématique liée à la vie courante des individus, puisque nul ne sait à quel moment il sera confronté à l'adversité (deuil, maladie, conflits, chômage, pertes, séparations, etc.) ou à la crise. Ces constatations nous invitent à envisager l'idée que les enseignantes et les enseignants qui persévèrent dans l'exercice de leurs fonctions qui sont exigeantes en raison de la complexité de l'enseignement, possèderaient certains traits propres à la résilience ou auraient des prédispositions qui peuvent influencer sur cette dernière.

Également, Csikszentmihalyi (2004) soutient que les personnes résilientes et persévérantes sont convaincues que leurs ressources personnelles leur permettent de décider de leur sort, au sens où elles sont confiantes sans être centrées sur leur ego. Ces personnes n'orienteraient pas leur énergie vers la maîtrise de l'environnement, mais se concentreraient plutôt sur la façon de composer avec lui, action faisant référence au concept d'auto-détermination de Deci et Ryan, repris par Kumpfer (1999) à la suite de Bandura (1989). Or, la détermination dans l'accomplissement des activités résulte de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan), laquelle

les enseignantes et les enseignants qui persévèrent dans l'exercice de leurs fonctions qui sont exigeantes en raison de la complexité de l'enseignement, possèderaient certains traits propres à la résilience ou auraient des prédispositions qui peuvent influencer sur cette dernière.

La persévérance se présenterait comme un critère voire une manifestation chez des individus développant un profond attachement à leur travail et s'identifiant fortement à ce dernier en raison de la signification particulière qu'il revêt.

La poursuite de cette recherche s'est ainsi agencée autour d'un examen plus approfondi de l'activité enseignante en tant que source de satisfaction, de plaisir et d'engagement pour les enseignantes et enseignants.

est une composante importante de l'expérience optimale (Csikszentmihalyi). On constate de plus que la persévérance se présenterait comme un critère voire une manifestation chez des individus développant un profond attachement à leur travail et s'identifiant fortement à ce dernier en raison de la signification particulière qu'il revêt (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005).

Dans ce contexte, il ressort que les différents concepts sous-jacents à la persévérance gagnent à être davantage définis, hiérarchisés, analysés et comparés. Le concept de résilience pourrait même se substituer à celui de persévérance dans le processus de cette recherche si les expérimentations permettent de confirmer que la persévérance n'est qu'un indicateur de la résilience. Il convient donc d'interroger la genèse de cette persévérance en poursuivant les recherches auprès d'enseignantes et d'enseignants persévérants afin de mieux comprendre les raisons qui les incitent à rester dans le métier, de mieux cerner les traits communs qu'ils partagent avec des personnes résilientes et, éventuellement, de pouvoir réinvestir ces enseignements au sein des dispositifs d'insertion professionnelle.

Le réinvestissement du problème

Afin de mieux répondre à notre questionnement, et à la suite de l'analyse des récits de pratiques (Bélair et Lebel, 2007), des rencontres avec des enseignantes et des enseignants ont été organisées en vue de structurer avec eux un dialogue négocié autour des éléments qu'ils considèrent comme leur ayant permis de persévérer tout au long de leur carrière. Deux questions spécifiques ont chapeauté ces rencontres.

- 1) Quels sont les facteurs de persévérance susceptibles de jouer un rôle capital en début de carrière?
- 2) Existe-t-il des facteurs de persévérance invariants au travers les diverses étapes professionnelles de la carrière?

La poursuite de cette recherche s'est ainsi agencée autour d'un examen plus approfondi de l'activité enseignante en tant que source de satisfaction, de plaisir et d'engagement pour les enseignantes et enseignants. Elle permet d'identifier les facteurs significatifs liés à la persévérance dans le métier enseignant. Or, une meilleure appréhension des facteurs de persévérance chez le personnel enseignant pourrait offrir un éclairage utile à la construction d'un répertoire de dispositifs et de démarches en formation tant initiale que continue susceptible de favoriser le développement d'aptitudes propres à la persévérance et d'accompagner plus efficacement les enseignants novices dans les nombreux défis rattachés à la pratique de l'enseignement au 21^e siècle.

Dans ce cas de figure, cette recherche s'est quelque peu distancée des recherches-actions habituelles lesquelles émergent principalement à la suite d'un constat face à un problème quelconque fait par les acteurs du terrain. Cependant, la désertion professionnelle, particulièrement chez les nouveaux membres du corps enseignant, est au cœur des préoccupations des établissements scolaires. Plusieurs commissions

Ces négociations étant fortement susceptibles de permettre à chacun d'approfondir le sens qu'il donne à sa propre persévérance, cette démarche nous a semblé un levier particulièrement utile pour avancer dans la compréhension de ce phénomène.

scolaires travaillent d'ailleurs à mettre sur pied des dispositifs propres à accompagner les novices afin de leur offrir un support adapté. Les personnes approchées dans le cadre de cette étude ont clairement signifié qu'elles sont préoccupées par cette problématique, d'où leur intérêt à participer à l'émergence de solutions potentielles pour tenter de circonscrire le problème.

C'est dans ce contexte que nous est apparue pertinente l'idée de permettre la rencontre entre plusieurs personnes ayant un nombre d'années d'expérience similaire et de structurer ces rencontres par le biais d'un questionnement négocié. Ces négociations étant fortement susceptibles de permettre à chacun d'approfondir le sens qu'il donne à sa propre persévérance, cette démarche nous a semblé un levier particulièrement utile pour avancer dans la compréhension de ce phénomène.

Ainsi, une première série de rencontres effectuées en Ontario francophone a permis à des enseignantes et enseignants œuvrant au sein de mêmes écoles d'entrer en dialogue autour des facteurs de leur persévérance. Entre 2004 et 2006, 10 groupes (6 du primaire et 4 du secondaire) totalisant 42 personnes ont été rencontrés. Parmi ces écoles, certaines sont situées en région urbaine autour d'Ottawa et de Toronto. Les autres écoles, plus rurales ou semi-urbaines et en milieu fort anglicisé, sont situées à Hawkesbury, Casselman, Brantford et Kingston. Ces regroupements d'enseignantes et d'enseignants de mêmes écoles s'expliquent entre autres par le fait qu'il était plus facile d'organiser des rencontres entre personnes d'une même institution. Toutes ces personnes ont été approchées par leur direction d'école et la plupart des groupes se sont constitués naturellement et de manière volontaire. Une direction d'école a par contre incité fortement ses membres à participer à un groupe de discussion, ce qui, on le verra dans les résultats, a eu des effets directs et négatifs sur la qualité de l'engagement des personnes participantes. Les déplacements des animatrices s'en trouvaient également facilités. En ce qui concerne la question du temps consacré à ces rencontres, elle s'est avérée problématique dans la mesure où la subvention qui a supporté ce premier volet de ce projet de recherche ne permettait pas de libérer les enseignantes et les enseignants. Conséquemment, les rencontres de discussion ont pour la plupart été réalisées après la classe, sur l'heure du midi ou pendant les périodes libres de la journée, ce qui a parfois contribué à limiter les possibilités d'aller plus en profondeur sur le plan des discussions.

Une seconde série de rencontres ayant débuté en 2005 a permis de regrouper, cette fois en territoire québécois, des personnes d'une même région qui enseignent au primaire ou au secondaire et qui ont un nombre d'années d'expérience sensiblement équivalent. Ainsi, dans le secteur de Drummondville, deux groupes se sont portés volontaires : l'un constitué principalement de personnes retraitées (au-delà de 25 ans d'expérience) et l'autre, d'experts suivant la terminologie proposée par Huberman (1989) (entre 15 et 20 ans d'expérience). Dans Lanaudière, un groupe de personnes ayant de 10 à 15 ans d'expérience s'est également formé. L'étude reste en cours afin que d'autres groupes viennent ajouter leur expertise à cette question critique de la persévérance. La méthode utilisée pour gérer ces groupes de discussion est celle de l'analyse de construits.

L'utilisation d'une analyse de construits

La théorie des construits personnels de Kelly (1955) postule que les individus donnent du sens à leurs expériences sous forme de construits personnels, c'est-à-dire d'éléments conceptuels en même temps qu'affectifs organisés entre eux de façon hiérarchique. Bien que ce chercheur parle de construits plutôt que de représentations sociales, la définition qu'il propose à l'endroit des construits peut certainement être mise en parallèle avec la notion de représentation sociale, puisque pour Kelly, l'individu construit son propre système d'interprétations de l'univers. Il est en constante recherche de sens et de cohérence face à celui-ci et utilise un système d'interprétations donné, qui facilite et restreint tout à la fois ses possibilités d'action. Ce système d'interprétations individuelles se constitue en construits, lesquels guident et déterminent les comportements de chaque individu (l'article de Bourassa, Phillion et Chevalier dans le présent numéro explique le détail de cette analyse et présente, en annexe, toute la procédure entourant cette démarche; nous invitons donc les lecteurs à s'y référer au besoin).

À partir de cette théorie des construits personnels, une démarche sociale d'analyse de construits actualisée entre autres par Chevalier et Buckles (2006), Gaines et Shaw (2004) et Jankowitch (2004), a été réalisée auprès des groupes énumérés. Cette démarche, par l'entremise de négociations entre individus, met en exergue les représentations personnelles et sociales, sur le plan tant cognitif qu'émotif, afin de faire ressortir les composantes à la fois personnelles et sociales sur un phénomène donné. En raison de son dispositif, l'analyse sociale de construits permet ainsi de faire un travail d'analyse directement avec les partenaires de la recherche au sens d'aller au-delà de la validation écologique et qui consiste à leur permettre de se prononcer sur les résultats après une première analyse et d'entrer de plain-pied dans la discussion sur les représentations négociées pour en faire une analyse. De fait, contrairement à la démarche habituelle de collecte de données, où les éléments sont traités un à un, et où leur mise en relation s'effectue souvent a posteriori par la chercheuse ou le chercheur lors des analyses, cette démarche assure cette mise en relation au moment même des échanges avec les participantes et les participants (Bourassa, Phillion et Chevalier, dans le présent numéro). Cette façon de procéder multiplie ainsi les possibilités d'investigation et d'explicitation du sens que les individus accordent à un phénomène donné (Denicolo et Pope, 2001). Cette co-construction se présente donc comme un puissant levier dans l'analyse en profondeur de leurs représentations.

Cette démarche rejoint les préoccupations actuelles de chercheurs (Joannert et Vander Borgh, 1999) qui sont interpellés par l'importance de l'apport de la personne dans son propre développement. Ainsi, en partant d'une triade d'éléments tirés au sort à partir du tableau 1 (par ex. *bâtir des projets pédagogiques, la tape dans le dos par la direction, j'apprends tout le temps*) et en demandant au groupe de participants d'identifier quels sont les deux éléments qui vont ensemble, les participants sont appelés à discuter sur ce que ces deux éléments (par exemple, *j'apprends tout le temps, bâtir des projets pédagogiques*) ont en commun que le troisième ne partage

De fait, contrairement à la démarche habituelle de collecte de données, où les éléments sont traités un à un, et où leur mise en relation s'effectue souvent a posteriori par la chercheuse ou le chercheur lors des analyses, cette démarche assure cette mise en relation au moment même des échanges avec les participantes et les participants.

pas (*j'ai le contrôle de la situation*) et ainsi à apprendre de leur représentation du sujet (comment les éléments s'articulent les uns par rapport aux autres). Lorsque deux éléments sont ainsi opposés à un troisième, on demande aux participants d'identifier un terme qui les relie; dans l'exemple fourni, le terme qui relie *j'apprends tout le temps* et *bâtir des projets pédagogiques* est celui de souplesse et d'ouverture. On demande alors aux partenaires quel terme peut qualifier de manière efficace l'opposition que le troisième élément représente; dans l'exemple fourni (*j'ai le contrôle de la situation*), le terme choisi est celui de contrôle. Ainsi, chaque construit est conçu de manière bipolaire, donnant à voir sa représentation en termes de ce qui le définit et son contraire. Pour illustrer de quelle manière l'analyse de construits est une démarche d'analyse co-construite, la prochaine section s'attarde autant sur la démarche de cueillette de données que sur l'analyse des résultats qui s'en dégagent.

Quelques résultats

Cette section présente d'abord les résultats des analyses de construits qui ont eu cours en Ontario suivis des analyses de construits effectuées au Québec.

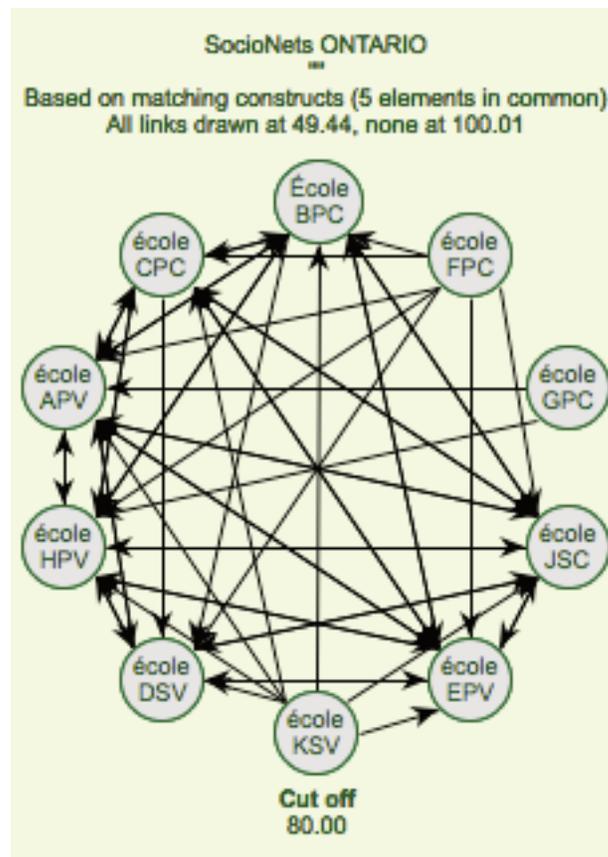
Ainsi, en ce qui a trait aux éléments examinés en Ontario et au Québec, il est primordial de préciser que la présentation des données recueillies dans les deux provinces voisines ne se fera pas dans une optique de comparaison. Elle se caractérisera davantage comme une démarche de compréhension.

Les résultats en Ontario francophone

Les analyses de construits réalisées auprès des 10 groupes d'enseignantes et d'enseignants franco-ontariens ont permis d'isoler cinq éléments considérés comme significatifs pour l'ensemble des répondants. Il s'agissait des éléments suivants: « la tape dans le dos de la direction », « j'apprends tout le temps », « toujours vivant et varié », « je sais que je peux faire la différence » et « les yeux qui s'allument ». La nature même de ces éléments donne à voir que les tâches réalisées en classe et celles orientées vers les autres, les élèves en particulier, jouent un rôle primordial dans la persévérance en Ontario français. Grâce à la fonction 'Matches' incluse dans le logiciel d'analyse statistique REP IV, il a été possible de dégager ces corrélations. Cette fonction procède par pairage d'éléments et de construits en calculant toutes les associations et détermine les pourcentages de corrélation entre ces derniers. Lors de l'analyse des divers groupes rencontrés avec la fonction 'Matches', « la tape dans le dos de la direction » se démarque des 4 autres éléments (corrélation négative forte) puisqu'elle est considérée par les dix groupes interrogés comme étant externe aux enseignants et révélant un sentiment de non-contrôle sur la situation. L'analyse montre également que le construit « bien-être des autres » est intimement lié au construit « feu de l'action ». Le « bien-être personnel » est aussi fortement en lien avec « l'appui extérieur ». Un appui venant des pairs incluant la direction, les parents, etc. viendrait donc influencer le bien-être personnel.

C'est la fonction 'SocioGrid' du logiciel REPGRID (version *Research*) qui permet de croiser l'ensemble des analyses de construits émanant de ces dix groupes ontariens (voir figure 1) au moyen d'une analyse de type sociogramme, illustrant les liens entre les éléments et les construits. Dans la figure qui suit, les flèches convergeant vers un cercle indiquent quels groupes adhèrent en tout ou en partie aux corrélations entre éléments et construits proposés par le groupe ciblé. Les flèches partant du cercle indiquent à quelles corrélations provenant des autres groupes ce groupe adhère. Plus les flèches s'entrecroisent, plus grande est la convergence.

Figure 1. **SocioNets – groupe franco-ontarien**



Ainsi, à la lecture de cette figure, il semble se dessiner que deux groupes (écoles GPC et FPC) se démarquent. De fait, ces groupes semblent particulièrement isolés des autres par le fait qu'il n'y a aucune flèche qui converge vers leur cercle même si plusieurs flèches partent de leur cercle pour établir certains liens avec d'autres groupes. Or, ces deux groupes représentent les deux seules équipes obligées de participer par leur direction. Lorsque comparés à ceux obtenus par les groupes qui participaient sur une base volontaire, ces résultats en discorde pourraient

s'expliquer par un travail moins efficace de concertation qui fait en sorte que les participants obligés de s'impliquer travaillent moins à conférer du sens à l'aventure qui leur est imposée.

Tous les groupes interviewés convergent vers un groupe en particulier, en l'occurrence les membres de l'école APV. Cette situation n'a rien d'insolite dans la mesure où ce groupe d'enseignantes et d'enseignants a été le premier groupe rencontré et donc, celui avec lequel le libellé des éléments a été arrêté. Évidemment, le SocioGrid ne fait que comparer les valeurs attribuées par les dix groupes. La question est donc de savoir pour quelle(s) raison(s) tous les groupes ressemblent plus au groupe fondateur. La réponse se trouverait vraisemblablement dans le verbatim, ce qui fera l'objet d'une analyse ultérieure. Enfin, pour ce qui est de l'école KSV, il s'agissait de la dernière école; les personnes rencontrées enseignent au secondaire et remettent en question les éléments et les construits générés. De fait, ces deux enseignants du secondaire ont voulu pousser davantage l'analyse, ce qui a permis de dégager d'autres éléments qui, par la suite, ont été intégrés aux groupes québécois.

Pour conclure cette section, on peut d'ores et déjà voir se profiler un consensus assez net qui se dessine d'un groupe à l'autre à l'endroit des motifs inhérents à la persévérance. La motivation à persévérer dans le métier relève directement du plaisir que l'enseignant ou l'enseignante ressent dans ses interventions directes auprès de ses élèves, et très peu des facteurs autres, incluant la relation avec la direction d'école. Ce consensus se maintient, comme on le verra dans la prochaine section, indifféremment du lieu, du niveau scolaire ou même du nombre d'années d'expérience des répondants.

Démarche et premiers résultats au Québec

Au début de la recherche avec des enseignantes et des enseignants du Québec, les éléments générés par le corps enseignant francophone de l'Ontario ne trouvaient pas de réels échos chez les personnes rencontrées au Québec. L'élaboration des nouveaux éléments a donc été effectuée par le groupe d'enseignantes et d'enseignants québécois à la retraite. Cette série d'éléments a par la suite été sanctionnée par un deuxième groupe, soit des personnes possédant entre 15 et 20 ans d'expérience dans l'enseignement, dans l'optique d'utiliser ces mêmes facteurs tout au long de la recherche en territoire québécois. Il fut également possible, grâce à la collaboration des enseignantes et des enseignants retraités, de faire émerger une série de construits appelés à servir dans le cadre des rencontres ultérieures avec d'autres groupes. Il n'est cependant pas possible à l'heure actuelle de faire état de résultats obtenus à partir d'un croisement des données entre les divers groupes, puisque le nombre de groupes rencontrés était, jusqu'au moment de la rédaction du présent article, insuffisantⁱⁱⁱ.

Le dendrogramme du groupe ayant 15 à 20 ans d'expérience (voir figure 2) met toutefois en évidence un résultat intéressant. De fait, les éléments « le plaisir », « la confiance en soi » et « aimer son travail » sont intimement liés et ce, à 86,7 %. D'ores

iii. La cueillette de données se poursuivra d'ailleurs de manière intensive dans les mois à venir.

et déjà, à la lumière des résultats obtenus auprès d'autres groupes québécois, on peut mentionner que les premières rencontres du côté du Québec ont permis de découvrir que «la confiance en soi» est un facteur déterminant dans les représentations de la persévérance chez les personnes rencontrées.

Figure 2. **Dendrogramme des 15 à 20 ans**

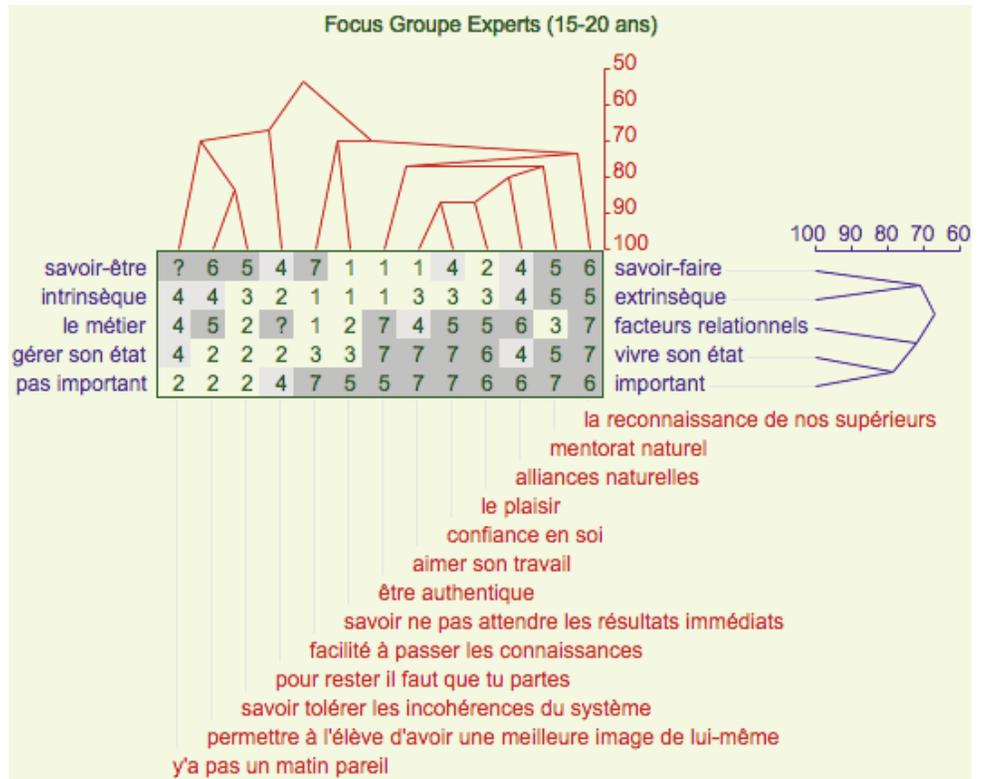
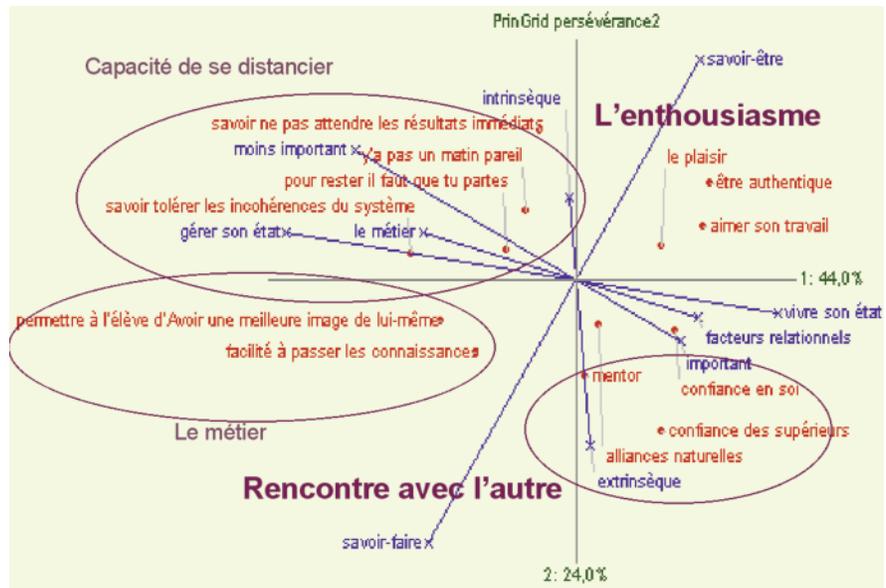


Figure 3. **Graphe cartésien des retraités**

Chez les retraités (voir graphe cartésien, figure 3), un autre facteur qui s'illustre s'avère être «la tolérance face aux incohérences du système». Ces derniers mettent également l'accent sur un ensemble de facteurs. Le premier, que l'on pourrait nommer *la rencontre avec l'autre*, inclut «le mentorat naturel» et «les alliances naturelles». Le second facteur, qui renvoie à la notion que Dubé, Kerouz et Jodoin (1997) nomment *l'enthousiasme*, regroupe «le plaisir», «le fait d'aimer son travail» et «être authentique», lesquels sont associés avec «la confiance en soi». Ce même facteur est repris par un groupe d'enseignantes et d'enseignants détenant entre 10 et 15 ans d'expérience dont l'analyse plus exhaustive reste à faire. Un troisième facteur émerge de ce dernier groupe et souligne la différence des besoins selon le niveau d'expérience acquis. En effet, les participants détenant entre 10 et 15 ans d'expérience mentionnent l'importance «d'avoir un mentor naturel» pour avoir plus de «facilité à faire passer des connaissances».

Outre les facteurs contingents au nombre d'années d'expérience, les analyses préliminaires faites en sol québécois révèlent que les facteurs critiques sont en lien avec le savoir-être et non avec le savoir-faire. Ce constat confirme d'ailleurs les données issues de la littérature qui montrent clairement que la persévérance s'explique essentiellement à partir d'éléments phares reliés au savoir-être. À cet effet, le tableau 2 présente une première analyse entre les concepts de la littérature et les éléments des dendrogrammes. Cette situation laisse conséquemment supposer que si l'on désire instaurer des dispositifs éventuels en formation initiale et continue, ces derniers devront inéluctablement accorder un espace à la fois symbolique et réel aux dimensions subjectives et réflexives des individus.

Tableau 2. **Éléments des enseignants québécois ayant servi aux analyses de construits au Québec**

Éléments	Concepts associés
Confiance en soi Savoir ne pas attendre de résultats immédiats Savoir tolérer les incohérences du système	Sentiment d'autoefficacité (Bandura)
Facilité à passer les connaissances	Sentiment de compétence (Kiesler)
Être authentique	L'engagement (Kiesler)
La reconnaissance de nos supérieurs	Reconnaissance des autres
Les alliances naturelles Le plaisir	Plaisir et enthousiasme dans le travail (Dubé <i>et al.</i>)
Il n'y a pas un matin pareil	L'expérience optimale (Csikszentmihalyi)
Aimer son travail	Autodétermination et motivation intrinsèque (Deci et Ryan)
Mentorat naturel	Collaboration – mentorat
Permettre à l'élève d'avoir une meilleure image de lui-même Pour rester il faut que tu partes	Attribution causale, agentivité

Regard sur la démarche

Dans une perspective socioconstructiviste, l'analyse individuelle ou collective des construits donne un cadre de référence, un schéma, un système illustrant le sens créé par la mise en relation de divers éléments d'un système de représentations. Ce système permet à chacun de prédire, d'émettre des hypothèses et d'avoir un certain contrôle sur le cours des événements. Lorsque ce système rencontre et confirme ce qui est anticipé, il est alors renforcé et maintenu jusqu'à ce que sa viabilité soit remise en question par de nouvelles données. Lorsque le système ne rencontre pas les prédictions, la personne doit reconstruire, chercher d'autres façons ou avenues, créer un nouveau sens et redéfinir ses construits de base (Shaw et McKnight, 1981). Cette attitude a clairement été mise en évidence dans le cadre des expérimentations menées, lorsque des participantes et des participants, confrontés à des construits complètement à l'opposé des leurs, ont restructuré leur propre système d'interprétation, à leur plus grand étonnement. À titre d'exemple, une participante ne considérant pas très important « les alliances naturelles » affirmait qu'elle n'était pas dans l'enseignement pour le côté social. Ses collègues l'ont confrontée en lui donnant l'exemple d'une situation difficile qu'elle avait vécue et durant laquelle les « alliances

naturelles » avaient été très aidantes, puisqu'elle voulait partir. Cette dernière a fini par convenir qu'effectivement, les « alliances naturelles » allaient au-delà du social et représentaient un réel soutien.

Dans cette démarche d'analyse sociale de construits, telle que conçue par Kelly, les phases de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation se réalisent de manière collaborative avec les personnes impliquées dans l'étude. L'effet de collaboration est pluriel (Heron et Reason, 1997). La collecte elle-même, qui consiste à générer les éléments et les construits significatifs pour décrire le problème et la valeur à leur accorder, un travail qui est présenté systématiquement sous forme d'une matrice à double entrée, assure d'un seul coup d'œil un regard sur l'état de la discussion tout en exigeant un travail de négociation de sens entre les participantes et les participants. Ce faisant, cette approche œuvre à favoriser une réflexion critique du groupe. De manière analogue, l'analyse collaborative du dendrogramme qui en résulte permet un travail explicite de confrontation des représentations, assurant du coup une meilleure compréhension du phénomène étudié. De cette façon, l'analyse et l'interprétation ne se font donc pas sur, mais véritablement *avec* les personnes impliquées. Le dendrogramme généré une fois la matrice à double entrée complétée permet aux personnes de visualiser les rapports de similitude et d'opposition qu'entretiennent entre eux les éléments et les construits faisant l'objet d'une discussion et, de cette visualisation, de gagner en métacognition sur le phénomène étudié.

À la suite de ces premières expérimentations, tant franco-ontariennes que québécoises, plusieurs constats s'imposent à différents niveaux. Le premier concerne le choix de la démarche méthodologique d'analyse de construits. Bien qu'au départ, cette démarche ait été choisie faute d'une réelle connaissance des autres outils dont dispose SAS², nous croyons qu'elle facilite énormément le dialogue et la négociation autour du phénomène de la persévérance et qu'elle permet aux participantes et participants de mieux la circonscrire au regard des construits. Le fait d'utiliser cette démarche depuis trois années déjà facilite également le déroulement des rencontres avec les participantes et les participants puisque nous sommes beaucoup plus à l'aise avec le processus et sommes ainsi capables autant d'amener des réajustements lorsque la situation l'exige que de *considérer l'autre dans sa différence* (voir liminaire). À cet égard et tel que mentionné antérieurement, dans une école, nous avons été amenés à vivre cette démarche avec des personnes qui s'étaient vu imposer celle-ci par leur direction. Dès le début de la démarche, nous sentions qu'elles étaient beaucoup moins enclines à se dire et à négocier. Après leur avoir demandé si elles étaient confortables avec la démarche, l'un des participants a mentionné qu'ils n'étaient pas volontaires et qu'on leur avait imposé celle-ci. Nous leur avons alors offert la possibilité d'arrêter, de discuter de cette obligation qui leur avait été faite ou même de discuter d'autre chose s'ils le souhaitaient. Cet intervalle a permis à chacun de mettre des mots sur cette frustration qu'ils éprouvaient et finalement, ils ont décidé de poursuivre la démarche.

Cette situation nous a amenés à nous dire que le fait de ne pas avoir le budget nécessaire pour libérer les enseignantes et les enseignants désirant prendre part à la démarche n'était peut-être pas une si mauvaise chose en soi, puisque ceux qui

Nous croyons que l'analyse de construits facilite énormément le dialogue et la négociation autour du phénomène de la persévérance et qu'elle permet aux participantes et participants de mieux la circonscrire au regard des construits.

acceptent de participer le font parce qu'ils reconnaissent la nécessité de trouver des pistes de solutions pour aider leurs collègues à demeurer dans l'enseignement. Toutefois, il nous faut reconnaître que le recrutement de volontaires n'est pas chose aisée.

En parallèle à ceci, nous avons également réalisé que le temps était le facteur le plus difficile à gérer dans ce type de rencontre. Les plages entre deux cours ou avec la boîte à lunch à l'heure du midi ont effectivement été les moins productives par opposition aux rencontres beaucoup plus fécondes lorsqu'elles étaient planifiées et organisées de concert avec toute l'équipe et ce, en dehors de l'école.

Nonobstant ces difficultés, il convient de préciser que toutes les participantes et tous les participants ont réellement apprécié la démarche puisqu'ils se sont sentis partie prenante du processus. Plusieurs ont ajouté que le fait de voir le tableau se construire sous leurs yeux les rassurait dans la mesure où il devenait évident que «les chercheurs ne pourraient pas leur faire dire n'importe quoi dans leur rapport» (citation de verbatim). Certains ont même mentionné que le fait de mettre des mots sur ce qu'ils ressentaient leur permettait de mieux prendre en compte les aspects positifs de leur métier et de mettre plus facilement de côté les irritants qui y sont inéluctablement associés. Finalement, le fait d'imposer les éléments et les construits pour la plupart des groupes a fait en sorte que certaines personnes se retrouvaient parfois moins aisément dans les libellés des facteurs. Toutefois, cela est incontournable si l'on veut comparer les groupes entre eux avec la fonction 'SocioGrid', laquelle exige les mêmes libellés.

À la lumière de ces analyses préliminaires, nous comptons nous assurer que le choix des éléments et des construits soit négocié de manière endogène. Nous comptons également ajouter une nouvelle dimension par la biais d'une dynamique causale (voir article de M. Leclerc pour le détail de cet outil) afin de mieux cerner quels liens les divers concepts reliés à la résilience et à la persévérance entretiennent entre eux. L'objectif visé dans cette poursuite consiste à définir des propositions concrètes à mettre en œuvre entre autres auprès des enseignantes et des enseignants novices dans le métier pour travailler les éléments constitutifs de la persévérance.

Références bibliographiques

- BANDURA, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44 (9), p. 1175-1184.
- BANDURA, A. (2001). Social Cognitive Theory and Agentic. *Annual Review of Psychology*, 54 (1), p. 1-26.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.

- BÉLAIR, L.M. (2005). *La persévérance chez les enseignants : récits de pratique et analyse de construits*. Communication présentée au congrès de L'ACFAS.
- BÉLAIR, L.M. et LEBEL, C. (2007). La persévérance chez les enseignants franco-ontariens. *Revue Canadienne et Internationnale*, parution prévue, décembre 2007, article accepté.
- BLIEZ-SULLEROT, N. (1999). De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants. *Spirale*, 24, p. 77-102.
- BLOWERS, G.H. et O'CONNOR, K.P. (1996). *Les construits personnels; de la théorie à l'application clinique*. Montréal : PUM.
- BOURASSA, M. PHILION, R. et CHEVALIER, J. (2007). L'analyse de construits, pour une réflexion de groupe. *Éducation et francophonie*.
- BROOKS, R. et GOLDSTEIN, S. (2006). *Le pouvoir de la résilience*. Montréal : Éditions de l'Homme.
- CHEVALIER, J. et BUCKLES, D. (2006). *Concepts and Tools for Collaborative Research and Social Action*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.SAS2.net> (page consultée le 12 décembre 2006).
- CHRISTMAN, J. (2004). Narrative Inquiry as a Condition of Personhood. *Metaphilosophy*, 35 (5), p. 696-713.
- CRESPO, M. et HOULE, R. (2005). *La persévérance aux études dans les programmes de premier cycle à l'université de Montréal*, Publication Faculté des sciences de l'éducation.
- CSIKZENTMIHALYI, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris : Robert Laffont.
- CYRULNIK, B. (2003). Échange avec des professionnels de la relation d'aide, dans B. Cyrulnik et C. Seron (Éds.), *La résilience ou comment renaître de sa souffrance*. Paris : Fabert, p. 43-69.
- DECI, E.L. et RYAN, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- DENICOLA, P. et POPE, M.L. (2001). *Transformative Professional Practice : Personal Construct Approaches to Education and Research*. London : Whurr.
- DUBÉ, L., KAIROUZ, S. et JODOIN, M. (1997). L'engagement : Un gage de bonheur? *Revue québécoise de psychologie*, 18 (2), p. 211-237.
- DUCHESNE, C. et SAVOIE- ZAJC, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: Une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25 (2), p. 69-95.
- GAINES, B.R. et SHAW, M.L. (2004). *REP IV: Manual for personal version 1.00*, Center for person-computer studies, Cobble Hill, BC.

- HERON, J. et REASON, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative inquiry*, 3 (3), p. 274-294.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants*. Berne : Peter Lang.
- JANKOWICZ, D. (2004). *The Easy Guide to Repertory Grids*. West Sussex, England : John Wiley and Sons Ltd.
- JOANNERT, PH. et VANDER BORGHT, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.
- KELLY, G. (1955). *The psychology of Personal Construct*. New York : Norton.
- KIESLER, C. (1971). *The Psychology of Commitment*. New York : New York Academic Press.
- KUMPFER, K.L. (1999). Factors and process contributing to resilience, the resilience framework, dans M.D. Glantz et J.L. Johnson. (Éds.), *Resilience and development: positive life adaptations*. New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers, p.179-224.
- LEBEL, C. (2005). *Identité professionnelle et persévérance : pistes de réflexion*. Rimouski : ACFAS.
- LIGHEZZOLO, J. et DE TYCHEY, C. (2004). *Se reconstruire après le traumatisme*. Paris : IN PRESS.
- MALRIEU, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Paris : Érès.
- MUKAMURERA, J. (2006). *Le décrochage des enseignants. Il faut sonner l'alarme*. Document téléaccessible à l'adresse http://cbcsq.qc.net/sites/1673/documents/secteurs/entrevue_j_moukamouderas.pdf (page consultée le 29 mars 2006).
- MYERS, D. et DIENER, E. (1997). La poursuite scientifique du bonheur. *Revue québécoise de psychologie*, traduction et adaptation par Léandre Bouffard, 18 (2), p. 13-28.
- SHAW, M.L. et MCKNIGHT, C. (1981). *Think again : personal problem-solving and decision-making*. Cobble hill, BC : Prentice-Hall.
- SUMSION, J. (2004). Early Childhood Teachers' Constructions of their Resilience and Thriving: A Continuing Investigation. *International Journal of Early Years Education*, 12 (3), p. 275-290.
- THÉORÊT, M., Garon, R. et Hrimech, M. (2004). La résilience des personnels scolaires en zones défavorisées. *Le journal des psychologies*, 216, p. 42-45.
- TINTO, V. (1975). Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), p. 89-125.
- VANISTANDAEL, S. (2001). La résilience au quotidien, dans M. Manciaux (Éd.), *La résilience : résister et se construire*. Genève : Médecine & Hygiène, p.179-187.

WEINER, B. (1992). *Human Motivation : Metaphors Theories and Research*. Newbury Park : CA Sage.

WILLOUGHBY, C., BROWN, G.E., KING, A.G., SPECHT, J. et SMITH, L.K. (2003). The resilience self: What Helps and what Hinders?, dans A.G. King, G.E. Brown, et L.K. Smith (Éds.), *Resilience : Learning from people with disabilities and the turning points in their lives*. USA: Praeger, p. 89-128.

Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse

Martine LECLERC

Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

André MOREAU

Professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Mélanie LECLERC-MORIN

Assistante de recherche, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dorénavant, l'école se doit de développer une culture nourrie par la collégialité de tous les acteurs qui amène la direction de l'école et les enseignants à œuvrer ensemble comme collègues tout en cherchant à être apprenants les uns des autres dans l'amélioration de leur potentiel, voire du potentiel de l'équipe tout entière (Gather-Thurler, 2000). Cette équipe devrait fonctionner comme une communauté d'apprentissage où les membres apprennent les uns des autres et où le leadership est

exercé à tour de rôle par les diverses personnes en tenant compte de leurs préoccupations à un moment donné. La question qui se pose est la suivante : comment peut-on favoriser un tel mode de fonctionnement? Cet article fait état d'une recherche où l'utilisation de la dynamique causale a servi à mieux définir les facteurs favorables à l'implantation réussie d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Le groupe a identifié plusieurs facteurs qui ont été regroupés de la façon suivante : 1) le leadership de la direction d'école et des enseignants, 2) des attitudes positives pour travailler en collaboration telles que l'ouverture d'esprit, l'engagement, la volonté de partager ses connaissances, de s'entraider ainsi que de prendre des risques, l'humilité pour remettre en question le statut quo, le respect des autres, la confiance, 3) les ressources, 4) le temps pour discuter et échanger, 5) les données sur les résultats des élèves. Cet écrit fournit également aux directions d'école des occasions de réflexion sur la façon de transformer leur rôle pour laisser plus de place au dialogue collaboratif.

ABSTRACT

Professional Learning Community Success Model: The Causal Dynamic as a Dialogue and Analysis Tool

Martine LECLERC

University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

André MOREAU

University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

Mélanie LECLERC-MORIN

University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

Schools must develop a culture nourished by collegiality, leading administrators and teachers to work together as colleagues while learning from each other and improving their potential, and therefore the potential of the entire team (Gather-Thurler, 2000). This team should function as a learning community where members learn from each other and where a variety of people take turns as leaders, depending on the concerns at any given moment. The following question was asked: How can this type of working method be promoted? This article describes research using the causal dynamic to better define factors that would encourage the successful implantation of a professional learning community. The group identified several factors, grouped together as follows: 1) leadership of school administration and teachers, 2) positive attitudes for working in collaboration, such as open mindedness, commitment, the desire to share knowledge and help each other and take risks, the humility to question the status quo, respect for others, trust, 3) resources, 4) time for discussions and exchanges, 5) data on student results. This article also offers school administrators opportunities for reflection on how to transform their roles in order to leave more room for collaborative dialogue.

RESUMEN

Modelo del éxito de una comunidad de aprendizaje profesional: la dinámica causal como instrumento de diálogo y de análisis

Martine LECLERC

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

André MOREAU

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Mélanie LECLERC-MORIN

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

De ahora en adelante, la escuela debe desarrollar una cultura alimentada por la colegialidad de todos los actores, lo que conduce a la dirección de la escuela y a los maestros a trabajar en tanto que colegas que tratan de aprender unos de otros a mejorar su potencial, incluso el potencial de todo el equipo (Gather – Thurler, 2000). Ese equipo deberá funcionar como una comunidad de aprendizaje en la cual los miembros aprenden los unos de los otros y en la cual las diversas personas ejercen el liderazgo cada quien a su turno, tomando en consideración sus preocupaciones a un momento dado. La cuestión que surge es la siguiente: ¿Cómo se puede favorecer esa manera de funcionar? Este artículo rinde cuentas de una investigación en la cual la utilización de la dinámica causal sirvió a mejorar la definición de los factores favorables al logro de la implantación de una comunidad de aprendizaje profesional. El grupo identificó varios factores que fueron reagrupados de la siguiente manera : 1) el liderazgo de la dirección de la escuela y de los maestros, 2) las actitudes positivas para trabajar en colaboración tales que la amplitud de miras, el compromiso, la voluntad de compartir sus conocimientos, de ayudarse mutuamente y de correr riesgos, la humildad de cuestionar el estatus quo, el respeto de los demás y la confianza, 3) los recursos, 4) el tiempo par poder discutir e intercambiar, 5) los datos sobre los resultados de los alumnos. Este texto ofrece asimismo a la dirección de las escuelas la ocasión de reflexionar sobre la manera de transformar su rol para otorgar más espacio al diálogo colaborativo.

Introduction

Malgré le fait que les communautés d'apprentissage professionnelles reçoivent beaucoup d'attention, et que l'on s'attend à ce que les directions d'école prennent les mesures pour en favoriser l'implantation (MEO, 2005; MEQ, 2000), plusieurs d'entre elles se sentent dépassées par un tel mandat. Sans une compréhension des facteurs favorables à l'établissement d'une communauté d'apprentissage professionnelle, il

est difficile pour une direction d'école de mettre en place les dispositifs nécessaires à sa réussite. Il s'avère donc de première importance de mieux comprendre ces facteurs sur lesquels s'appuie l'appropriation d'une communauté d'apprentissage par les enseignants et, plus spécifiquement, de voir ce qui les incite à adhérer à une telle innovation ou ce qui les freine.

Notre réflexion s'exprime principalement en quatre volets. La première partie situe l'état du problème. La deuxième établit le cadre théorique de notre recherche qui repose sur le concept de communauté d'apprentissage professionnelle et sur l'utilisation d'un outil novateur permettant de susciter un dialogue constructif entre les différents intervenants, soit la *dynamique causale*. La troisième expose la façon dont cet outil a été utilisé lors d'une étude de cas dans une école qui s'est démarquée comme modèle en tant que communauté d'apprentissage professionnelle. Elle s'appuie sur la question de recherche suivante : *Quels sont les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle?* Enfin, la quatrième partie identifie cinq dimensions clés influençant le rôle de la direction d'école qui désire implanter une communauté d'apprentissage professionnelle. Ces dimensions clés découlent des facteurs favorables à ce type de changement organisationnel qui ont été identifiés par les participantes de notre recherche.

État du problème

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario, dans un souci d'améliorer le rendement des élèves et en soutenant le principe que *tous les élèves peuvent réussir*, a donné lieu à un renouvellement d'un cadre d'intervention à tous les échelons des instances scolaires (MEO, 2005). Or, dans ce contexte, les directions d'école vivent un changement majeur d'ordre organisationnel occasionné par une transformation des modes de fonctionnement des enseignants au sein de l'école. En effet, il est bien connu qu'en Ontario comme dans la plupart des écoles nord-américaines, les enseignants, du fait de posséder une certaine autonomie dans plusieurs secteurs de leurs activités, ont depuis des décennies travaillé de façon isolée (Huberman, 1993). Des recherches probantes suggèrent dorénavant une remise en question de ce mode de fonctionnement pour faire place à une structure organisationnelle qui met à profit l'interdépendance et l'interaction professionnelles des enseignants et qui provoque un impact bénéfique tant sur le moral de ces derniers que sur la performance académique des élèves (Phillips, 2003; Straham, 2003). Par conséquent, dans une volonté d'amélioration du rendement des élèvesⁱ, des pressions s'exercent sur les directions d'école pour les inciter à mettre en place de telles structures qui soutiennent le travail d'équipe, qui facilitent les échanges entre les enseignants et qui encouragent l'interdépendance face aux résultats des élèves (Bloom, 2004; Eaker, Dufour &

i. D'ici 2008, l'objectif du ministère de l'Éducation de l'Ontario est d'améliorer le rendement en lecture, en écriture et en mathématiques des élèves de 12 ans, de telle sorte que 75 % d'entre eux atteignent les normes provinciales. D'ailleurs, le programme *Piliers de l'éducation* a été mis sur pied pour atteindre cet objectif.

Dufour, 2004; Gather-Thurler, 2000; Hord, 1997). Dans une telle perspective, l'équipe d'enseignants fonctionne comme ce qu'il est convenu d'appeler une *communauté d'apprentissage* où les membres apprennent les uns des autres et où le leadership est exercé à tour de rôle par les diverses personnes en tenant compte de leurs préoccupations à un moment donné (Lafortune, 2004). Dorénavant, la direction de l'école se doit de développer une culture nourrie par la collégialité de tous les acteurs où les enseignants cherchent à être apprenants les uns des autres dans l'amélioration de leur potentiel, voire du potentiel de l'équipe tout entière (Gather-Thurler, 2000). Dans un tel contexte, les enseignants se considèrent comme de vrais collègues, travaillant ensemble en collaboration dans un esprit d'intégration, de succès collectifs, sans concurrence ni trahison, mais dans une confiance absolue, mettant ainsi fin à l'isolement et aux échecs individuels (Eaker *et al.*, 2004).

La question qui se pose est la suivante : comment amène-t-on les enseignants à adopter une telle pratique professionnelle? La récente étude de Lafortune (2004), s'appuyant sur une démarche de recherche-formation-intervention, nous éclaire sur quelques moyens d'accompagnement qui favorisent ce mode de fonctionnement. En contrepartie, cette étude ne nous renseigne pas sur les règles qui régissent l'acceptation ou le refus par les enseignants de participer à la mise en place d'une communauté d'apprentissage professionnelle, ni sur les changements vécus par les enseignants qui se mobilisent en ce sens. Bien que Savoie-Zajc, Rochon et Ruel (2005) aient étudié les changements d'un tel fonctionnement chez les directeurs d'école et chez les enseignants du secondaire, à notre connaissance, aucune recherche n'a été effectuée à l'école primaire dans un milieu francophone. Cela s'explique en partie parce que ce type de pratique a été peu expérimenté en contexte francophone.

Cadre conceptuel

Dans un premier temps, il est question de la notion de communauté d'apprentissage professionnelle, des cinq caractéristiques liées à cette pratique ainsi que des facteurs qui en influencent son adoption et sa progression. Dans un deuxième temps, les fondements conceptuels liés à la dynamique causale seront explicités puisque cette démarche constitue un outil contribuant de façon importante à la cueillette et à l'interprétation des données de la présente recherche.

D'organisation apprenante à communauté d'apprentissage professionnelle

L'expression *communauté d'apprentissage professionnelle* tire son origine de la littérature portant sur les théories organisationnelles. En effet, depuis une quinzaine d'années, le monde du travail souligne l'importance de s'arrêter au mode de fonctionnement des travailleurs pour en comprendre l'influence sur le rendement de l'entreprise. On reconnaît désormais que la connaissance construite par un individu ou un groupe d'individus constitue un avantage indéniable dans le monde du travail. Ceux-ci représentent dès lors la ressource la plus importante d'une organisation

La communauté d'apprentissage professionnelle constitue ainsi un puissant moyen de développement professionnel. Dans un tel contexte, les enseignants de l'ensemble de l'école prennent une responsabilité partagée face aux résultats visés des étudiants (Fullan, 1999). Dans cet ordre d'idées, les enseignants s'engagent collectivement dans la poursuite de buts communs et considèrent qu'ils sont collectivement responsables de tous les élèves (Sparks, 1999).

(Wenger, 1998). Sachant que la compétitivité d'une entreprise dépend directement de la compétence de ses employés et de la mise à jour de leurs connaissances, Senge (1990) a popularisé l'expression *organisation apprenante* en faisant référence au savoir dynamique résultant d'échanges entre les acteurs d'une même entreprise soulignant l'importance accordée à l'amélioration des connaissances par cette interaction sociale. Dès lors, on voit émerger la notion de communauté de pratique, faisant référence à un groupe de personnes partageant la même problématique (Wenger, 1998) et désirant se mobiliser pour trouver des solutions en mettant à profit l'expertise, les connaissances et la créativité des acteurs impliqués. Le monde de l'éducation n'a pas échappé à cette évolution. En effet, des pressions se font de plus en plus sentir auprès des instances scolaires pour amener les enseignants à travailler en étroite collaboration, à créer de surcroît des équipes collaboratives permettant de résoudre des problèmes complexes visant l'amélioration du rendement des élèves et une meilleure réponse à leurs besoins diversifiés.

De nos jours, l'expression *communauté d'apprentissage professionnelle* est de plus en plus fréquente et désigne ce mode de fonctionnement des écoles qui favorise la contribution de chaque personne et qui encourage le personnel à entreprendre collectivement des activités et des réflexions en vue d'améliorer continuellement les résultats scolaires des élèves (Eaker *et al.*, 2004). Elle se fonde sur l'élaboration d'une vision partagée de l'école et se manifeste dans un milieu où les gens échangent leurs opinions et leurs savoirs respectifs et sont constamment en situation d'apprentissage (Hord, 1997). Cette organisation mise sur une collaboration de tous les intervenants. Concrètement, elle repose sur un dialogue réfléchi, où les échanges respectueux portant sur la pédagogie, les élèves et l'apprentissage favorisent le partage de stratégies efficaces. La communauté d'apprentissage professionnelle constitue ainsi un puissant moyen de développement professionnel. Dans un tel contexte, les enseignants de l'ensemble de l'école prennent une responsabilité partagée face aux résultats visés des étudiants (Fullan, 1999). Dans cet ordre d'idées, les enseignants s'engagent collectivement dans la poursuite de buts communs et considèrent qu'ils sont collectivement responsables de tous les élèves (Sparks, 1999).

Hord (1997) décrit cinq caractéristiques d'une communauté d'apprentissage professionnelle : 1) un leadership partagé où la direction de l'école démontre un esprit de collégialité, partage son pouvoir et facilite la participation du personnel aux prises de décisions; 2) une vision et des valeurs partagées qui se manifestent par un engagement du personnel envers la réussite des élèves; 3) un apprentissage collectif du personnel en réponse aux besoins des élèves et l'application de cet apprentissage traduite en actions concrètes; 4) l'évaluation par les pairs des stratégies utilisées, leur rétroaction ainsi que leur soutien en vue d'une amélioration des résultats des élèves de toute la communauté scolaire (école); 5) les conditions physiques et humaines qui permettent aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager ensemble. Ces cinq caractéristiques permettent de situer l'école à partir de trois stades de développement : l'initiation, l'implantation et l'institutionnalisation (Huffman & Hipp, 2003). L'initiation se manifeste par la décision de procéder à l'expérimentation du travail en communauté d'apprentissage, comme par exemple en implantant

certaines conditions (temps prévu à l'horaire, etc.) pour permettre aux enseignants d'échanger sur des préoccupations concernant leurs élèves et de partager des stratégies efficaces. C'est lors de la deuxième phase, soit l'implantation, que les enseignants commencent véritablement à travailler comme organisation apprenante. Au cours de cette phase, les tentatives peuvent s'avérer des expériences plus ou moins fructueuses (perte de temps, surcharge de travail, etc.) et c'est pourquoi certains enseignants pourraient en venir à s'opposer à un tel mode de fonctionnement collaboratif et à retourner à la situation initiale, soit un travail davantage individuel. Par ailleurs, d'autres, percevant certains avantages liés au travail en communauté d'apprentissage professionnelle, comme le partage de préoccupations face aux besoins des élèves et une harmonisation des pratiques pédagogiques, pourraient au contraire aller dans le sens du changement en s'affranchissant des obstacles qu'ils rencontrent sur leur route. Finalement, lors de la troisième phase appelée institutionnalisation, on observe l'acquisition de nouveaux comportements ou de nouvelles attitudes. Cette phase est critique car le travail en communauté d'apprentissage professionnelle ne sera durable que dans la mesure où la troisième phase sera réussie et intégrée. C'est durant cette phase que les enseignants considèrent la communauté d'apprentissage professionnelle comme une pratique incontournable et un phénomène tout à fait normal et bien en place qui leur permet de s'enrichir mutuellement, en collégialité, par des prises de décisions, une vision et des apprentissages partagés. Certaines écoles vont passer progressivement d'une étape à l'autre, alors que d'autres vont stagner à l'une de ces étapes. Soulignons que ce changement ne sera durable que si les enseignants accordent du sens à un tel changement (Fullan, 2001) comme lorsqu'ils en voient les répercussions sur le rendement scolaire positif des élèves et sur leur propre sentiment d'efficacité en tant que professionnels. Pour qu'une telle communauté d'apprentissage professionnelle puisse s'implanter et évoluer positivement, l'équipe-école doit être engagée dans un dialogue ouvert. Il semble que la démarche proposée par l'entremise de la dynamique causale favorise ce genre de dialogue.

La dynamique causale favorise une démarche de réflexion qui cadre de façon remarquable avec la notion de communauté d'apprentissage professionnelle dans la mesure où elle encourage la participation collaborative des enseignants.

La dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse

La dynamique causale s'insère progressivement dans les recherches en éducation grâce aux Systèmes d'analyse sociale (SAS²ⁱⁱ, Chevalier, 2006). La dynamique causale favorise une démarche de réflexion qui cadre de façon remarquable avec la notion de communauté d'apprentissage professionnelle dans la mesure où elle encourage la participation collaborative des enseignants. Cette démarche permet le développement d'une organisation scolaire à partir de choix sensés et elle favorise l'établissement de projets durables. Reconnue comme étant une activité de diagnostic, d'aide à la création et au développement des entreprises, elle fait appel à l'intelligence des participants et au dialogue partagé (*Ibid.*) pour penser la situation problème en termes des relations qu'entretiennent les facteurs entre eux.

ii. SAS² est un modèle de recherche-action collaborative qui permet de co-construire un diagnostic sur une situation donnée et d'identifier de manière collaborative quels mécanismes mettre en place pour gérer, le cas échéant, le changement désiré.

Les interactions et l'analyse réfléchie collectivement que suscite la dynamique causale amènent les membres d'une équipe à partager leurs représentations et à se questionner pour préciser leur pensée. Ces échanges mènent à un consensus réfléchi. L'exercice consiste d'abord à identifier les facteurs liés à une situation problématique et ensuite à déterminer de quelle manière ces facteurs interagissent entre eux. Cette réflexion collective permet de cerner, parmi ces facteurs, ceux qui sont perçus par les membres comme constituant les causes qui ont un impact marqué sur la situation problème, ceux qui leur apparaissent davantage comme des effets, et enfin, ceux qu'ils représentent comme constituant à la fois des causes et des effets, ou au contraire, comme n'étant ni des causes, ni des effets.

Méthodologie

Puisque nous nous intéressons aux facteurs favorables à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle et puisqu'un tel mode de fonctionnement à l'école élémentaire francophone est un domaine encore peu connu, il semble approprié de recourir à l'étude de cas permettant la connaissance approfondie du contexte par le chercheur et une vision holistique du processus (Gay & Airasian, 2003). Nous avons choisi d'examiner une école où ce mode de fonctionnement est bien en place (Huffman & Hipp, 2003). Le choix du terrain d'enquête consiste donc en une école élémentaire francophone de la région d'Ottawa. Sept enseignantes de la première à la troisième année, dont deux sont leaders en littératie, de même que la direction de l'école, ont participé sur une base volontaire à la recherche.

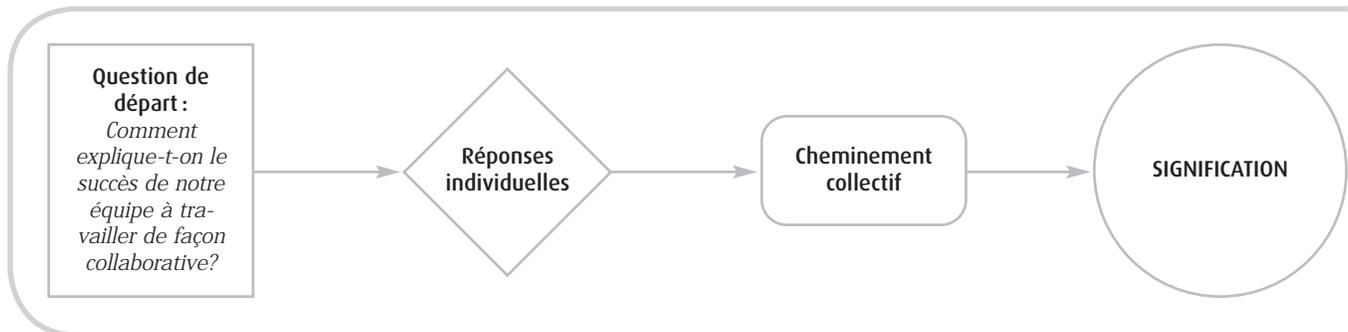
Deux instruments principaux ont été utilisés : l'entrevue semi-structurée auprès des enseignants et de la direction d'école et la dynamique causale effectuée en rencontre de groupe. Dans le cadre de cet article, nous présenterons la démarche reliée à la dynamique causale afin de pouvoir décrire le modèle et les résultats qui ont découlé de son utilisation.

La dynamique causale : une démarche en trois temps

La dynamique causale favorise un échange sur une problématique choisie et permet d'examiner de quelle façon les facteurs clés sont en interaction. La démarche s'accomplit selon un continuum qui part d'une question de départ par laquelle tous les participants se sentent interpellés. Chaque individu réfléchit d'abord individuellement pour répondre à cette question en tentant de cerner les facteurs en cause selon sa propre représentation de la situation. Un dialogue est ensuite engagé qui permet une exploration plus poussée des idées de chacun, une confrontation de celles-ci, et un choix sensé des facteurs en cause et de leurs interactions. Ce dialogue permet une recherche de sens par le groupe et aboutit à une signification partagée de la situation. La figure 1 explique ce continuum. Chacune de ces étapes de réflexion est expliquée dans les prochains paragraphes en tenant compte de notre question de

recherche: Quels sont les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle?

Figure 1. Le continuum du questionnement individuel vers la signification collective



Un questionnement de départ

Dans l'école modèle qui nous a servi de terrain d'enquête, le questionnement de départ a permis à chaque individu de réfléchir individuellement aux facteurs qui contribuent au travail en communauté d'apprentissage professionnelle. Lors d'une rencontre de groupe qui a eu lieu au printemps 2006, les sept enseignantes ainsi que la directrice de l'école ont été invitées à répondre d'abord de façon individuelle sur des cartons aux questions suivantes : *Comment explique-t-on la réussite de notre équipe à travailler de façon collaborative? Plus précisément, dites-moi quels sont les facteurs qui contribuent au travail en communauté d'apprentissage professionnelle?* Le groupe a identifié plusieurs facteurs (voir le tableau 1) qui ont été regroupés, par un travail collaboratif du groupe, de la façon suivante : 1) le *leadership* dans le sens d'avoir une vision commune, des objectifs clairs et un but précis; 2) les *attitudes positives* dont l'ouverture d'esprit, l'engagement, la volonté de partager ses connaissances, de s'entraider ainsi que de prendre des risques, l'humilité pour remettre en question le statut quo, le respect des autres, la confiance entre l'administration et le personnel et vice versa ainsi qu'entre les enseignants et, enfin, l'autonomie des enseignants; 3) les *ressources* comprenant l'argent, la suppléance ainsi que les ressources pédagogiques; 4) le *temps* pour discuter et échanger; 5) les *données sur les résultats des élèves* permettant de situer ceux-ci dans leurs apprentissages et de modifier l'enseignement en fonction de leur niveau de réussite. L'élaboration de la liste de tous ces facteurs (voir le tableau 1) a servi d'appui au cheminement collectif qui a suivi.

Tableau 1. **Description des facteurs**

Catégories de facteurs (recto du carton)	Exemples d'énoncés des participantes (verso du carton)
Leader (comprenant aussi la vision commune)	<i>Je crois qu'il est important qu'il y ait un leader dans la CAP pour diriger l'équipe et pour fonctionner de façon efficace.</i>
	(Vision) <i>D'après moi, une CAP doit avoir une vision commune; elle doit avoir un objectif clair et précis comme par exemple l'amélioration du rendement.</i>
Attitudes positives (comprenant l'autonomie, l'ouverture d'esprit, l'engagement du personnel, la volonté de partager, l'entraide entre collègues, l'humilité, le respect, la prise de risques, la confiance envers les autres)	(Autonomie) <i>À titre de directrice, c'est l'autonomie des enseignants qui m'a aidée à faire confiance aux initiatives proposées.</i>
	(Ouverture d'esprit) <i>Cela est nécessaire au partage des connaissances et pour accepter les différents niveaux de compréhension des personnes impliquées.</i>
	(Engagement) <i>Sans engagement, il n'y a pas de place pour la collaboration et les échanges.</i>
Les ressources (comprenant l'argent pour les rencontres, la suppléance, les ressources)	<i>L'argent supplémentaire du MEO a donné de l'autonomie à l'école. On s'est pris en main.</i>
	(Suppléance) <i>Nous avons tellement de choses à faire qu'il serait difficile de se rencontrer avant ou après l'école.</i>
	(Ressources) <i>Avoir les ressources adéquates a également eu un impact très positif. Cela a éliminé les frustrations d'avoir les connaissances théoriques mais de ne pas avoir les outils adéquats pour les implanter.</i>
Temps (comprenant les périodes de préparation communes ainsi que les libérations pour les rencontres)	<i>Cela permet de me repositionner plus facilement car j'obtiens des rétroactions.</i>
Données	<i>Il nous fallait un point de départ et je pense que les données d'apprentissage des élèves (bien gérées) nous ont constamment ramenées au cœur du sujet : l'amélioration du rendement.</i>

Un cheminement collectif à l'aide de valeurs numériques qui suscitent le dialogue

Le cheminement collectif s'est effectué en discutant et en se servant de valeurs numériques permettant de situer les représentations relatives à l'importance et à l'influence des différents facteurs. La pondération des différents facteurs a généré des interactions animées puisque les participantes devaient défendre leur position pour en arriver à un consensus de groupe. Ce cheminement collectif s'articule autour de quatre exercices, soit la discussion sur le poids apparent, l'élaboration de la matrice, les échanges de points de vue sur le poids réel ainsi que la création d'un diagramme.

Le poids apparent

Le poids apparent se calcule en déterminant l'importance générale d'un facteur dans une situation donnée. Le groupe impliqué dans notre étude s'est interrogé sur le poids apparent de chaque facteur (voir le tableau 2), en répondant à des questions telles que : *En utilisant un chiffre de zéro à dix, dites-moi jusqu'à quel point les données sur les résultats des élèves contribuent à la réussite de votre communauté d'apprentissage professionnelle?* Cette démarche a suscité des interactions entre les participantes et une réflexion collective sur l'expérience. Les propos suivants en témoignent : *Les données sur les résultats des élèves, c'est ce qui a donné l'orientation, c'est ce qui a vraiment permis de ne pas tomber dans ce que l'on appelle les rencontres non productives. C'est ce qui est souvent reproché à des projets nouveaux. C'est suite à ces données-là que nos questions ont émergé : Pourquoi enseigne-t-on de cette manière? Est-ce que l'on doit continuer comme ça?*

Tableau 2. **La matrice décrivant les facteurs favorables au fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle**

	Leadership 8* 8**	Attitudes 9* 9**	Ressources 10* 5**	Temps 10* 10**	Données 10* 10**	Index des causes
Leadership	x	10	5	5	10	30/40
Attitudes	9	x	2	1	10	22/40
Ressources	2	8	x	10	10	30/40
Temps	10	8	6	x	10	34/40
Données	10	10	10	10	x	40/40
Index des effets	31/40	36/40	23/40	26/40	40/40	

Note : * Poids apparent et ** Poids réel

La création de la matrice est cruciale car elle permet d'examiner la façon dont les facteurs s'influencent mutuellement.

L'élaboration de la matrice

L'étape suivante consiste à élaborer un tableau en plaçant une série de cartes de facteurs dans la rangée du haut (à l'horizontale) et en plaçant une autre série de cartes de ces mêmes facteurs dans la première colonne, à gauche du tableau (à la verticale). La création de la matrice est cruciale car elle permet d'examiner la façon dont les facteurs s'influencent mutuellement (voir le tableau 2). Il s'agit d'évaluer jusqu'à quel point chaque facteur inscrit dans la première colonne contribue à chaque facteur inscrit dans la première rangée. Par exemple, on a demandé aux participantes de préciser, en utilisant une échelle de zéro à dix, jusqu'à quel point le leadership influence les attitudes positives et ainsi de suite pour chaque facteur. Selon les participantes, le leadership influence grandement les attitudes positives des enseignants, car *plus les enseignants sont leaders, plus ils sont autonomes* (valeur accordée : dix). On constate également que le leadership affecte aussi le facteur temps, mais pas de façon aussi importante (valeur accordée : cinq).

Lors de l'élaboration de la matrice, on observe une évolution dans la réflexion du groupe. Par exemple, au départ, le groupe soutient que le leadership ne peut pas faire en sorte qu'il y ait plus de temps disponible puisque l'école est bien réglementée à ce niveau : on commence à 8 h 30 et on finit à 15 h 30. Chaque enseignante a une période de gestion et quelques moments pour se rencontrer en équipe. Donc, au début de la discussion, le leadership ne semble pas influencer le temps disponible. Puis, la conversation évolue vers des opinions plus nuancées, les discours des participantes changeant au regard des réflexions partagées : *Plus tu vas avoir de leadership, plus tu vas avoir de temps, car le temps sera bien géré. Tu l'utiliseras mieux, tu seras plus efficace. Le leadership fait en sorte que l'on va capitaliser sur le temps qui est disponible. Dans notre cas, le leadership nous a aussi permis d'avoir plus de temps, car on savait ce dont on avait besoin, c'est pourquoi on a demandé du temps de gestion commun. Si on ne l'avait pas demandé, on ne nous l'aurait pas donné* (valeur de départ accordée : zéro, valeur accordée suite à la discussion : cinq).

L'équipe fait une autre prise de conscience : le leadership a une certaine influence sur les ressources : le leadership fait en sorte que les enseignantes demandent les ressources nécessaires et défendent leur choix. D'ailleurs, certaines participantes soulignent l'impact du leadership sur les achats : *Notre leadership a permis de mieux structurer nos achats. Oui, on dispose toutes d'un certain budget, mais notre leadership favorise des choix judicieux. Ça ne peut pas être zéro*. Les participantes se rendent compte que cette influence est tempérée par le fait que les ressources dont dispose l'école sont limitées malgré tout le leadership dont elles font preuve, car le budget ne relève pas de l'école (valeur accordée : cinq). Enfin, le leadership semble à l'origine du fait que cette école se soit dotée d'outils pour recueillir des données sur les résultats des élèves : *On a pris en main notre pédagogie, alors c'est sûr que ça [le leadership] a un impact sur les enfants et de là ont découlé les données sur les résultats des élèves. C'est le leadership qui a permis de discerner nos besoins et de dire que disposer de données sur les résultats des élèves, c'est nécessaire*.

Comme on peut le constater, les discussions lors de l'élaboration de la matrice constituent une mine d'informations sur les représentations des participantes face à

Les discussions lors de l'élaboration de la matrice constituent une mine d'informations sur les représentations des participantes face à la situation vécue. Elles permettent de comprendre la façon dont s'influencent les facteurs facilitant le travail en communauté d'apprentissage professionnelle.

la situation vécue. Elles permettent de comprendre la façon dont s'influencent les facteurs facilitant le travail en communauté d'apprentissage professionnelle. Le dialogue enrichit les participantes les unes les autres par l'échange des représentations et permet de faire évoluer les points de vue vers une opinion qui est partagée par le groupe.

L'index de cause (somme des chiffres à l'horizontale) et l'index d'effet (somme des chiffres à la verticaleⁱⁱⁱ) complètent cette matrice. Il importe d'orienter la discussion du groupe vers des observations qui se dégagent de la matrice par des questions telles que : *Qu'est-ce que ceci nous donne comme renseignement?* Dans notre exemple, selon les représentations des participantes, l'effet du facteur *données sur les résultats des élèves* sur les autres facteurs ne fait aucun doute puisque l'index de cause est au maximum pour ce facteur, soit 40, et il semble indéniable que ce même facteur est très fortement affecté par tous les facteurs en jeu puisque l'index d'effet est également au maximum, soit 40.

Le poids réel

Après avoir complété la matrice, il convient d'effectuer un retour en groupe sur chaque facteur retenu au début de la séance et d'en évaluer le poids réel par l'entremise de questions telles que : *En quoi le facteur 'ressources' demeure un facteur important en soi, si on fait abstraction des autres facteurs?* Au moment où cette discussion pour le facteur ressources prend place, le groupe a décidé de lui donner un poids réel de cinq alors que le poids apparent (donné au début de l'exercice) était de 10. À la suite de cet exercice, on observe une prise de conscience du groupe sur l'importance à accorder à un facteur en tant que tel lorsqu'il ne subit plus l'influence des autres facteurs.

Soulignons que tout au long de la démarche de la dynamique causale, afin de leur conférer un sens endogène, l'analyse et l'interprétation des facteurs liés à l'implantation réussie de la communauté d'apprentissage professionnelle sont réalisées avec les participantes. Comme le montrent les exemples précédents, il s'ensuit un cheminement collectif découlant du dialogue participatif, du partage des opinions, et des conflits cognitifs engendrés au fil des échanges entre les participantes. Nous observons que le support visuel que constituent les cartons et les chiffres favorise considérablement la compréhension partagée de la situation analysée. Un autre moyen visuel vient alors s'ajouter aux précédents. Il s'agit de l'élaboration avec le groupe du diagramme représentatif de la matrice.

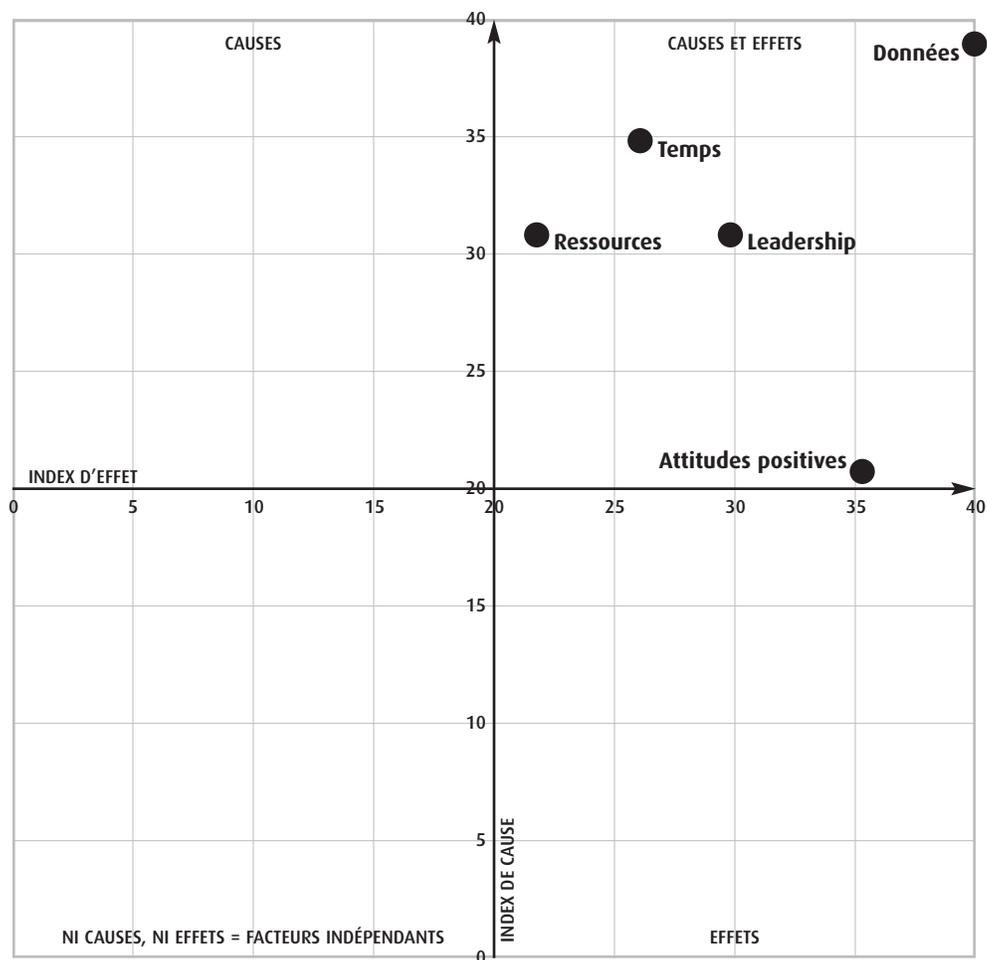
Un diagramme qui interpelle

Les participantes sont amenées à créer un diagramme où l'index d'effet est l'abscisse et l'index de cause est l'ordonnée comme l'indique la figure 2. Du même coup, elles constatent, selon les quadrants où aboutissent les différents facteurs, ceux

iii. Les colonnes 2 et suivantes représentent les indices d'effet puisqu'elles contiennent l'ensemble de tous les indices de contribution des autres facteurs au facteur indiqué en haut de chaque colonne. L'indice de contribution d'un autre facteur sur le facteur évalué est l'indice de l'effet de ce dernier sur ce facteur.

qui sont surtout des **effets** (quadrant en bas et à droite), ceux qui sont principalement des **causes** (quadrant en haut et à gauche), ceux qui sont **ni des effets, ni des causes**, c'est-à-dire des facteurs indépendants (quadrant en bas et à gauche) et, finalement, ceux qui sont des facteurs qui s'influencent mutuellement, c'est-à-dire qu'ils sont à la fois **des causes et des effets** (quadrant en haut et à droite). Dans l'étude de cas choisie, c'est-à-dire l'école modèle qui fonctionne en tant que communauté d'apprentissage professionnelle, nous voulions identifier les facteurs qui ont facilité ce type de fonctionnement. En regardant la figure 2, on constate que tous les facteurs énumérés se retrouvent dans le quadrant **des causes et des effets**. Les participantes jugent donc que les facteurs qui leur semblent importants, soit le temps géré, le leadership partagé, la connaissance des données scolaires des élèves, la gestion des ressources et les attitudes des enseignantes, sont mutuellement dépendants les uns des autres et s'influencent également de façon considérable.

Figure 2. Le diagramme illustrant les facteurs favorables à l'implantation d'une communauté d'apprentissage professionnelle



Rôle de la direction d'école révisé en regard des facteurs favorables à la communauté d'apprentissage professionnelle

L'exercice de la dynamique causale fait ressortir cinq dimensions clés dans le pilotage d'une communauté d'apprentissage professionnelle. Ces cinq dimensions sont intimement liées au rôle joué par la direction d'école.

Une vision où le leadership des enseignants constitue le pilier de la réussite

Le leadership comme pilier au changement est établi de longue date (Fullan, 2001; Koffi, Laurin, & Moreau, 2000; Savoie-Zjac, 1993). Ce que notre étude met en évidence est de montrer que ce leadership ne provient pas uniquement de la personne détenant une autorité comme c'est le cas de la direction d'école, mais de l'ouverture du milieu à recentrer ce leadership pour qu'il émerge du personnel enseignant. Ceci va de pair avec les écrits de Dufour et Eaker (2004) qui prônent que la direction doit encourager les enseignants à se considérer comme des leaders. Les enseignants déterminent les points qui les préoccupent, organisent les rencontres, questionnent les collègues, cherchent les ressources et proposent des pistes de réflexion et d'action.

Un style de *management* participatif qui favorise l'éclosion d'attitudes positives et qui s'appuie sur des valeurs communes

Le *management* participatif constitue le principal levier d'action permettant des attitudes favorables au travail en communauté d'apprentissage professionnelle (Gather-Thurler, 2000; Koffi, Laurin, & Moreau, 2000). Les conditions de partage et la collaboration doivent être présentes au sein d'une équipe; il incombe à la direction d'école de les mettre en place. La confiance est certainement une valeur primordiale pour la croissance d'une communauté d'apprentissage, qui s'exprime tant de la part de la direction d'école envers ses enseignants et vice versa que des enseignants les uns envers les autres. C'est grâce à cette confiance mutuelle que l'équipe s'aventurera à prendre des risques dans des domaines peu connus et à expérimenter de nouvelles avenues (Dufour et Eaker, 2004). La direction d'école, qui voit les enseignantes comme des professionnelles, laisse de l'espace aux initiatives tout en gardant un œil critique sur les réalisations accomplies et les processus adoptés, ce qui aboutit finalement à un pouvoir d'agir partagé.

Une culture d'apprentissage organisationnel guidée par des données sur les résultats des élèves qui parlent d'elles-mêmes

L'apprentissage collectif ne peut être mis en œuvre que si les enseignants en ressentent un besoin criant, **en tant qu'équipe** (Fullan, 2001; Wenger, 1998). En ayant sous les yeux des données sur les résultats des élèves qui soulignent, pour certains élèves, les écarts démesurés entre les résultats désirés et ceux qui sont réellement atteints, les discussions entre les membres de l'équipe sont porteuses de sens. Ayant

sous la main la preuve tangible que quelque chose ne fonctionne pas, les enseignants en arrivent à sentir l'urgence d'agir et de remettre en question certaines pratiques. Ils se questionnent sur les erreurs probables, sur les modifications nécessaires de leurs actions pédagogiques et sur les façons d'harmoniser leurs comportements collectifs pour obtenir de meilleurs résultats. Au cours de la discussion sur les résultats, les enseignantes se demandent : *Qu'est-ce que ce tableau de données nous dit comme équipe d'enseignants? Que faisons-nous de bien? Qu'est-ce que l'on devrait faire autrement?* Cette remise en question fait écho à ce que Argylis (1995) considère comme des boucles doubles associées au recadrage des pratiques lequel s'illustre par une remise en cause de la façon d'agir et une volonté des acteurs à adopter des approches différentes. Le rôle de la direction est capital à cet égard car c'est à elle que revient la tâche d'établir un système efficace de collecte et d'analyse de données illustrant l'état et l'évolution des résultats des élèves.

Par un questionnement judicieux, la direction d'école amène les enseignants à réfléchir, à élaborer leur pensée, à découvrir des alternatives originales pour mieux répondre aux besoins identifiés.

Le rôle de facilitateur pour faire du temps un meilleur allié

Le processus d'apprentissage est intimement lié au facteur temps (Levine, & Shapiro, 2004). La direction d'école doit fournir le temps nécessaire afin de permettre à son personnel enseignant de réfléchir et de discuter ensemble, que ce soit en maniant les horaires ou en profitant d'une marge de manœuvre dans son budget pour les coûts de suppléance. Le temps est aussi un élément précieux qu'on ne doit pas gaspiller. Il importe à la direction de fournir les outils nécessaires pour éviter que, lors des rencontres, le personnel enseignant ne glisse dans la perte de temps et les débats futiles. Elle les encourage à se donner des balises qui orienteront leur travail en collaboration et qui guideront également leur travail quotidien. Elle les amène à se donner des moyens efficaces comme la rédaction d'un ordre du jour, l'établissement de priorités dans les points à discuter, l'engagement à relever des défis entre les rencontres, la consignation d'un journal de bord pour garder des traces des expérimentations, des difficultés rencontrées ainsi que des réussites vécues; traces qui serviront au partage de l'expertise auprès des collègues. En somme, la direction se doit de fournir le temps nécessaire au travail collectif et d'établir les structures qui en assureront le succès.

Un rôle de chef d'orchestre en fournissant les ressources nécessaires et en favorisant une exploitation judicieuse

La direction d'école doit appuyer son personnel enseignant en termes de logistique, que ce soit en s'assurant d'une formation adéquate, de l'accessibilité à des travaux de recherche, de la cueillette efficace des données relatives aux résultats des élèves, ou du choix judicieux du matériel pédagogique (Dufour & Eaker, 2004). C'est à la direction d'école que revient la fonction primordiale de créer un tremplin pour que les connaissances théoriques puissent se transformer en interventions concrètes auprès des élèves et d'éviter aux enseignants la frustration que les discours ne soient l'expression que de vœux pieux.

C'est à la direction d'école que revient la fonction primordiale de créer un tremplin pour que les connaissances théoriques puissent se transformer en interventions concrètes auprès des élèves et d'éviter aux enseignants la frustration que les discours ne soient l'expression que de vœux pieux.

Conclusion

Notre recherche a permis de mettre en évidence certains facteurs favorables à la réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle, soit le leadership de la direction d'école et des enseignants, des attitudes positives pour travailler en collaboration, les ressources, le temps pour discuter et échanger ainsi que les données sur les résultats des élèves. Elle a également illustré l'utilisation de la dynamique causale comme moyen d'analyse du succès d'une telle communauté d'apprentissage professionnelle. Sa principale contribution est sans contredit de fournir quelques pistes de réflexion intimement liées au rôle de la direction d'école. Ainsi, le leadership des enseignants alimenté par une gestion participative constitue le levier de cette réussite. Il ressort que l'apprentissage collectif est fortement influencé par les données sur les résultats des élèves car celles-ci permettent de voir l'impact des interventions et nourrissent le questionnement professionnel lors des rencontres formelles. Enfin, la direction d'école se doit de faciliter le travail en communauté d'apprentissage professionnelle en fournissant tant les ressources matérielles, le temps nécessaire aux rencontres que les outils organisationnels favorables au travail en collaboration.

Nous terminons en insistant sur le fait que d'autres avenues s'avèrent prometteuses pour l'utilisation de la dynamique causale, sachant que de nos jours, les directions d'école sont confrontées à des prises de décisions complexes. Par quelle voie doit-on commencer? Comment peut-on faire évoluer le groupe vers une avenue efficace, tout en tenant compte du temps et des ressources limités? La dynamique causale peut être utilisée, par exemple, pour rassembler les enseignants autour d'une problématique commune et réelle qui les préoccupe, comme c'est généralement le cas en ce qui a trait à la réussite en lecture des élèves ayant des besoins particuliers, l'amélioration du rendement en mathématiques ou les problèmes de comportement. Les enseignants sont ainsi amenés à dialoguer selon un parcours participatif où leur opinion est essentielle. Ils en arrivent à trouver des solutions qui leur permettent de cibler certains éléments particuliers et à ne pas disperser inutilement les énergies. Ils apprennent à reconnaître les facteurs qui ont une influence déterminante sur les autres, les facteurs qui ont un poids réel imposant et les facteurs qui seront de toute façon atténués si on s'attaque à ceux qui les influencent.

La dimension qui demeure fondamentale est certes le dialogue participatif que la dynamique causale suscite et qui fait en sorte que les représentations des individus évoluent par la prise de conscience des opinions des autres.

Références bibliographiques

- ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir: Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. InterÉditions.
- BLOOM, G. et STEIN, R. (2004). Building Communities of Practice. *Leadership*, 34 (1), p. 20-22.
- CHEVALIER, J. (2006). *Les Systèmes d'Analyse sociale*. [En ligne] <http://sas-pm.com> (page consultée le 16 août 2006).
- DUFOUR, R. et EAKER, R. (2004). *Communautés d'apprentissage professionnelles : méthodes d'amélioration du rendement scolaire*. National Educational Service.
- EAKER, R. et DUFOUR, R. (2004). *Premiers pas : Transformation culturelle de l'école en communauté d'apprentissage professionnelle*. Bloomington : National Educational Service.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed). New York : Teachers College Press.
- GATHER-THURLER, M. (2000). *Innover au cœur des établissements scolaires*. Issy-les-Moulineaux : ESE.
- GAY, L. R., MILLS, G. E. et AIRASIAN, P. (2006). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Merrill Prentice Hall.
- HORD, S.M. (1997). *Professional learning communities : Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin : Southwest Educational Laboratory.
- HUBERMAN, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 1, p. 77-85.
- HUFFMAN, J.B. et HIPPI, K.K. (2003). Professional learning community organizer, dans J.B. Huffman et K.K. Hipp (Dir.), *Professional learning communities: Initiation to implementation*. Lanham : Scarecrow Press.
- LAFORTUNE, L. (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- KOFFI, V., LAURIN, P. et MOREAU, A. (2000). *Quand l'école se prend en main*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- LEVINE, J. et SHAPIRO, N. S. (2004). *Sustaining and Improving Learning Communities*. San Francisco: Jossey Bass.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2005). *L'éducation pour tous : Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de la littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*.

- PHILLIPS, J. (2003). Powerful learning : Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14, p. 293-320.
- SAVOIE-ZJAC, L., ROCHON, S. et RUEL, J. (2005). The challenge of Supporting School Personnel in Professional Learning Communities : Two Action Research Studies. *American Research Association*. Montréal.
- SENGE, P.M. (1990). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday
- SPARKS, D. (1999). Real-life view: Here's what a true learning community looks like. *Journal of Staff Development*, 20 (4), p. 53-57.
- STRAHAN, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104 (2), p. 127-146.
- WENGER, E. (1998). Communities of Practice: Learning as a Social System. *Systems Thinker*. Document disponible à l'adresse :
http://www.ewenger.com/pub/pub_systems_thinker_wrd.doc

L'utilisation de l'analyse de construits dans un groupe de recherche pour définir le concept d'accompagnement métacognitif

Martine PETERS

Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Raymond LEBLANC

Professeur, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Jacques CHEVRIER

Professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Gilles FORTIN

Doyen, Université Saint-Paul, Ontario, Canada

Sylvia KENNEDY

Doctorante, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans le cadre d'un programme de recherche sur les modes d'apprentissage des étudiants universitaires (CRSH 2003-2006), notre équipe, dont la composition comprend quatre chercheurs universitaires et trois doctorants, a été interpellée par la complexité de notre accompagnement métacognitif dans le cadre de notre expérimentation. L'accompagnement métacognitif a été exercé dans divers contextes, en individuel avec des étudiants en difficulté d'apprentissage et en collectif dans le cadre de cours à la formation initiale et aux études de 2^e cycle (maîtrise). Nous nous sommes interrogés, à savoir, d'une part si notre conception était convergente et si elle s'alignait avec la conception courante. Pour ce faire, nous avons expérimenté la méthode de l'analyse de construits sous la guidance d'un des membres de l'équipe. Cet exercice riche a relevé que notre conception concorde avec la définition courante dans ses aspects de soutien et de prise de conscience, mais qu'elle ajoute un élément nouveau, soit l'importance de mener à une prise de décisions efficaces.

ABSTRACT

The Use of Construct Analysis in a Research Group to Define the Concept of Metacognitive Coaching

Martine PETERS

University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

Raymond LEBLANC

University of Ottawa, Ontario, Canada

Jacques CHEVRIER

University of Quebec in Outaouais, Quebec, Canada

Gilles FORTIN

Saint-Paul University, Ontario, Canada

Sylvia KENNEDY

University of Quebec in Chicoutimi, Quebec, Canada

Metacognitive coaching is a fuzzy, fluid and complex concept and practice. Our research team, composed of seven researchers, is involved in a three-year research grant on the learning modes of university students. Metacognitive coaching is an important external variable of our study and is examined in individual and collective settings. At one point in our reflection we wondered if our conceptualization of this variable was convergent and aligned with the current definition in the literature. This question led to a study conducted among ourselves, that is, doing a construct analysis of our collective understanding of metacognitive coaching.

Two principal objectives inspired this study. The first is methodological. Following training in the Social Analysis System paradigm (see www.SAS2.net) we wanted to experiment one of the tools, construct analysis, inspired by the work of

George Kelly (1955). A second objective of our study was to come to a collective understanding of the concept of metacognitive coaching. Thus, two research questions motivated this study. The first question, "What are the characteristics of metacognitive coaching?" was essentially conceptual while the second, "What are the advantages and disadvantages of construct analysis when used with experts?" was essentially methodological.

As a methodology, construct analysis in a problem domain is a technique which examines how people view existing problems or actions using words and characteristics that participants themselves choose and define. With regards to the first research question, the dimensions of metacognitive coaching found in the current definitions of coaching were identified but a novel characteristic was expressed. With regards to the second research question four advantages and three disadvantages were expressed and will be discussed.

RESUMEN

La utilización del análisis de construcciones en la definición del concepto de acompañamiento meta cognitivo en un grupo de investigación

Martine PETERS

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Raymond LEBLANC

Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Jacques CHEVRIER

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Gilles FORTIN

Universidad Saint-Paul, Ontario, Canadá

Sylvia KENNEDY

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

En el cuadro de un programa de investigaciones sobre los modos de aprendizaje de los estudiantes universitarios (CRSH 2003-2006), nuestro equipo, compuesto por cuatro investigadores universitarios y tres candidatos al doctorado, fue interpelado por la complejidad de nuestro acompañamiento meta cognitivo durante nuestra experimentación. El acompañamiento meta cognitivo se ejerció en diversos contextos, en forma individual con estudiantes con problemas de aprendizaje y de manera colectiva en el marco de un curso de formación inicial y de estudios de segundo ciclo (maestría). Nos preguntamos si nuestra concepción era convergente y si se alineaba con la concepción corriente. Así pues, experimentamos el método del análisis de construcciones bajo la supervisión de un miembro del equipo. Este ejercicio nos mostró que nuestra concepción concuerda con la definición corriente en lo que concierne el apoyo y la toma de consciencia, pero agrega un nuevo elemento, su influencia en la toma eficaz de decisiones.

Problématique

Du fait de la massification importante de la population universitaire dans la plupart des pays occidentaux et par voie de conséquence la diversification de sa clientèle, l'université est appelée à répondre à des projets personnels et professionnels multiples. Il s'ensuit que les formules d'accompagnement sont diversifiées et différenciées. Une recension des écrits sur les mesures d'encadrement à l'université animées soit par des professionnels ou des pairs (Palkierwicz, 1997; Noël et Parmentier, 1998) révèle une gamme de formules dont l'appellation varie selon les auteurs, de métacognitives ou socioconstructivistes (Lafortune, 2002) à méthodologiques (Romainville, 2003). Les trois qualificatifs caractérisent « le même processus de médiation qui aide l'étudiant à rendre intelligible son fonctionnement mental » (Romainville, 2003, p. 90). Nous retenons pour notre texte le terme *métacognitif*, que nous définissons comme une opération mentale portant sur d'autres opérations mentales (Noël, Romainville et Wolfs, 1995). Cette opération mentale comporte deux facettes : les métaconnaissances et le contrôle sur ses propres démarches cognitives. Les métaconnaissances sont essentiellement la connaissance sur la cognition soit déclarative, procédurale ou conditionnelle. Le contrôle sur sa démarche ou autorégulation de sa cognition comprend les composantes suivantes : la planification, la gestion de l'information, le monitoring, le « debugging » et l'évaluation (Schraw et Dennison, 1994).

Nous nous sommes intéressés à plusieurs de ces moyens, entre autres le webfolio (Peters *et al.*, 2005, a,e, 2006, b,c,d), la carte conceptuelle (Peters *et al.*, 2005a,e, 2006, 2006b,c, d), l'analyse de construits, la rencontre individuelle, le journal d'apprentissage (Chevrier *et al.*, 2006; Leno, *et al.*, 2006), le forum de discussion (Peters *et al.*, 2005b,c,d) et le séminaire collectif d'intégration. Dans le cadre de la présente étude, nous avons expérimenté l'analyse de construits, définie comme outil de recherche-action collaborative qui permet de générer les éléments d'une situation et les règles ou construits qui lui sont associés dans un espace interpsychologique (Bourassa, Philion et Chevalier, dans cette revue). Cette recherche est collaborative en ce que nous visons à faire de la recherche avec plutôt que sur les participants (Desgagné *et al.*, 2001).

Ces activités d'accompagnement cherchent à rendre les apprenants plus conscients de leur processus décisionnel et plus flexibles dans leurs apprentissages. L'accompagnement métacognitif est ici défini comme « un soutien qui favorise un regard sur sa démarche mentale en situation d'apprentissage (...visant) à susciter des prises de conscience sur ses façons d'apprendre » (Lafortune et Deaudelin, 2002, p. 200). Les effets de l'accompagnement métacognitif visent pour leur part à enrichir la compétence réflexive définie comme étant la capacité de mettre en relation de manière délibérée le sujet choisi, ses connaissances antérieures et ses croyances (Hatton et Smith, 1995). Ainsi, les étudiants qui ont le plus de connaissances et d'habiletés cognitives réussissent mieux.

Dans la relation dynamique accompagnateur-accompagné, l'accompagnateur joue une double fonction d'écoute et d'aide à la construction de connaissances,

une écoute du sens que l'accompagné donne à son projet et une aide qui mène à l'autonomie de l'accompagné. Dans ses aspects d'autonomie, l'accompagné sera appelé à s'autoévaluer. Ainsi, « le partage lors... des autoévaluations permet de se comparer aux autres et de prendre conscience des différentes façons de faire, et de leurs influences sur l'apprentissage » (Lafortune et Robertson, 2004, p. 113). Lafortune et Martin (2005) ajoutent que l'accompagnateur doit aussi prendre conscience de ses émotions et de celles des autres. Dans ses attitudes, l'accompagnateur suscite chez l'accompagné la curiosité, le souci d'approfondir et l'ouverture aux valeurs des autres (Lafortune, Saint-Pierre, et Martin, 2004).

LeBlanc (2005) résume bien ce processus dynamique en parlant du fait que « l'ensemble des interventions de la personne qui accompagne doit susciter ce mélange d'ordre et de désordre, de créativité et de règles qui permettra à l'apprenti de voir ce qu'il ne sait pas d'abord voir, de s'approprier la démarche et enfin de produire ses propres processus de légitimation des constructions en cours d'apprentissage » (p. 132).

Contexte de l'expérience

Depuis 2004, quatre chercheurs, Jacques Chevrier de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), Gilles Fortin de l'Université St-Paul, Raymond Leblanc de l'Université d'Ottawa et Martine Peters de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), poursuivent un programme de recherche subventionné par le CRSH. Notre programme de recherche cherche à mieux comprendre l'impact d'un accompagnement métacognitif visant à rendre les apprenants plus conscients de leur processus décisionnel dans diverses situations d'apprentissage et plus flexibles dans la gestion de leurs apprentissagesⁱ.

Dans le cadre de nos fonctions, nous œuvrons dans quatre universités, avec des étudiants de 1^{er} ou de 2^e cycle et dans des disciplines distinctes (andragogie, psychologie, adaptation scolaire, didactique). Conscients de l'importance de notre travail d'accompagnement auprès des étudiants et de la différence dans les types d'accompagnement offerts par les chercheurs de l'équipe, nous avons senti le besoin comme groupe de recherche de réfléchir sur nos conceptions respectives de l'accompagnement métacognitif en vue d'en arriver à une définition commune. Nous avons alors décidé d'organiser une analyse de construits afin de mieux comprendre l'accompagnement métacognitif. Cet article vous présente donc la démarche que nous avons suivie pour l'analyse de construits ainsi que les résultats obtenus.

Nous avons senti le besoin comme groupe de recherche de réfléchir sur nos conceptions respectives de l'accompagnement métacognitif en vue d'en arriver à une définition commune.

i. Nous vous invitons à visiter notre site web à l'adresse électronique suivante : <http://www.modapp.uqam.ca>.

Objectifs

Trois objectifs sont visés dans le cadre de cette démarche. Notre premier objectif est d'ordre méthodologique. Nous voulons voir, à la suite d'une formation animée conjointement par Jacques Chevalier de l'Université Carleton et Michelle Bourassa de l'Université d'Ottawa sur les outils du Système d'Analyse Socialeⁱⁱ (SAS², voir www.SAS2.net), formation reçue par deux des auteurs de ce texte, sur « un ensemble d'outils de recherche-action qui favorise la co-construction d'un processus de gestion de projets ou de résolution de problèmes » (Chevalier et Bourassa, 2005, p. 4), si l'analyse de construits facilite, au sein d'un groupe d'experts, notre démarche de définition de l'accompagnement métacognitif.

Notre deuxième objectif est de cerner notre conception commune de l'accompagnement et ainsi arriver à une définition collective. Enfin, un troisième objectif vise à comparer cette conception collective de l'accompagnement métacognitif aux conceptions courantes dans la littérature scientifique.

Questions de recherche

Les trois objectifs sont opérationnalisés en trois questions de recherche, la première est de nature méthodologique alors que la seconde et la troisième sont de nature conceptuelle.

Première question: Comment l'utilisation de l'analyse de construits facilite-t-elle la démarche de définition d'un concept complexe comme l'accompagnement métacognitif par un groupe d'experts?

Deuxième question: Qu'est-ce que l'accompagnement métacognitif selon notre groupe de recherche?

Troisième question: Est-ce que notre définition de l'accompagnement métacognitif s'apparente à celle existant dans la littérature scientifique?

La prochaine section présente la méthodologie qui a servi à répondre aux questions de recherche.

Méthodologie

En premier lieu, nous présentons les participants à l'analyse de construits, ensuite l'instrument qui a servi à cette expérience, et finalement le déroulement de l'analyse de construits.

Participants

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'équipe de recherche est constituée de quatre membres (trois hommes et une femme). Ceux-ci étaient tous présents lors de l'analyse de construits. De plus, trois assistants de recherche (un homme

ii. SAS² est un modèle de recherche-action collaborative qui permet de co-construire un diagnostic sur une situation donnée et d'identifier de manière collaborative quels mécanismes mettre en place pour gérer, le cas échéant, le changement désiré.

et deux femmes, affiliés à trois études différentes), participent à l'expérience et une dernière personne s'est jointe au groupe en tant qu'observatrice. Il y avait donc, au total, quatre hommes et quatre femmes dans la salle. Une des assistantes de recherche est l'animatrice, la responsable de la gestion du groupe, afin de permettre aux quatre membres de l'équipe de discuter librement sans devoir gérer les tours de parole ou le temps.

Instrument

L'analyse de construits est l'outil qui a servi à recueillir les données de cette expérience.

L'analyse de construits repose sur la théorie de personnalité de George Kelly (1955) qui présuppose que l'être humain essaie de comprendre le monde dans lequel il vit en élaborant et en testant des hypothèses sur divers aspects de ce monde. Chaque adulte crée donc un modèle individuel complexe du monde et de sa place dans ce monde. Ce modèle, d'après Kelly, est notre personnalité, nos valeurs et nos principes qui se modifient ou non lorsque nous recevons de la nouvelle information. Cette construction se fait à partir de critères, de construits, par exemple, le niveau de respect accordé aux autres personnes ou la nature de la communication entre deux personnes.

L'analyse de construits est une occasion de réfléchir sur ses propres construits, individuellement ou en groupe, et d'examiner de quelle manière leur mise en relation varie en fonction d'une thématique donnée.

Déroulement

L'analyse de construits a duré approximativement deux heures trente minutes. Dans le local, les tables sont accolées afin de permettre aux participants de mieux voir l'analyse au fur et à mesure que les éléments et les construits sont étalés sur les tables.

La question que les participants se sont posée est la suivante: *Qu'est-ce que l'accompagnement métacognitif pour vous?*

Au cours de cette analyse de construits, chaque participant s'exprime puisque la première étape consiste à ce que chacun énumère, sur des petites cartes, les éléments qui constituent, pour lui, l'accompagnement métacognitif. En demandant à chaque participant de décrire sa définition de l'accompagnement métacognitif à partir de son expérience, nous générons tous les éléments de définition de l'accompagnement. S'ensuit un travail collectif de classification des éléments pour regrouper ensemble ceux qui sont synonymes, voire identiques.

Les construits sont établis à partir de ces éléments. Tel qu'expliqué dans l'annexe de Bourassa, Phillion et Chevalier (dans cette revue), les construits émergent d'une technique de comparaison au hasard de trois éléments du thème abordé, et ce, en se posant la question *quels deux éléments vont ensemble ou quel élément présente le moins d'association avec les deux autres?* La comparaison entre les éléments permet aux participants de nommer la relation de similitude qu'ils perçoivent entre deux éléments et de déterminer le contraste par rapport au troisième. Afin que, dans

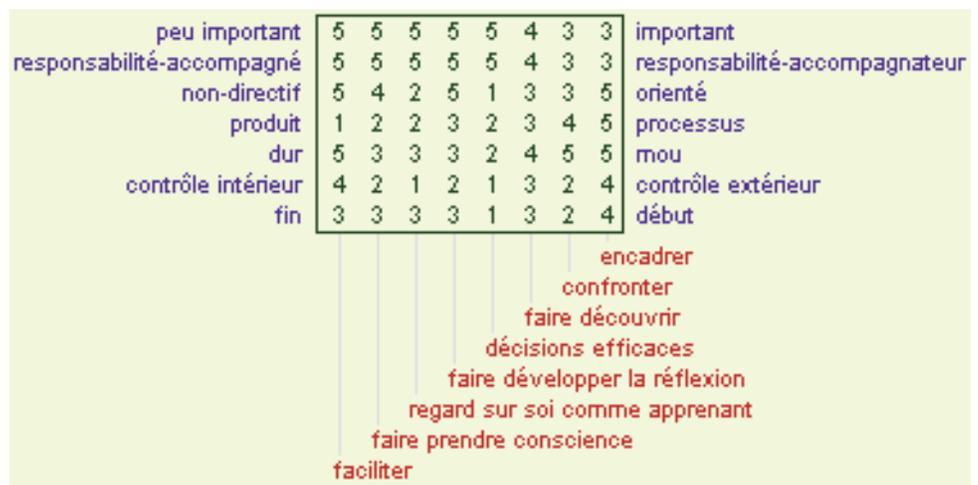
En demandant à chaque participant de décrire sa définition de l'accompagnement métacognitif à partir de son expérience, nous générons tous les éléments de définition de l'accompagnement.

une prochaine étape, le groupe puisse évaluer les éléments en fonction des construits qu'ils ont générés, le terme du construit qui a servi à réunir les deux éléments jugés semblables reçoit la valeur 1 alors que la valeur 5 est accordée au terme (au pôle) de l'élément opposé. Cette démarche de comparaison et d'attribution des valeurs se poursuit jusqu'à ce que les participants épuisent les similitudes et les contrastes entre les éléments. La dernière étape consiste à évaluer chaque élément sur une échelle Likert de 1 à 5 en fonction des construits retenus par les participants. Il est possible que les participants attribuent un même pointage à l'un ou l'autre des éléments puisque ce pointage est une valeur nominale et non un rang. La stratégie que nous avons utilisée pour attribuer ce pointage est celle du consensus, soit de discuter du pointage à attribuer à chaque élément jusqu'à ce que les participants parviennent à un consensus. Nous avons privilégié cette stratégie parce que l'étude de la discussion ayant permis d'atteindre le consensus nous importait du fait qu'elle rendait explicite le raisonnement des participants. À cet égard, la discussion sur l'analyse de construits est enregistrée afin de pouvoir conserver une trace des propos tenus. Nous avons ensuite entré les éléments, construits et valeurs dans le logiciel d'application RepGrid, (<http://regrid.com/SAS/>). Une transcription est effectuée afin de faciliter l'analyse des résultats que nous abordons maintenant.

Résultats

Dans la présente analyse, les résultats portant sur une définition collective de l'accompagnement métacognitif sont abordés en deux temps, d'abord ses éléments et ensuite les construits qui caractérisent les éléments. Huit éléments et sept *construits* ont émergé de la discussion (voir figure 1 ci-dessous).

Figure 1. **Éléments et construits émergents**



Définition des éléments

Les différents éléments exprimés par les participants sont les suivants : encadrer, confronter, faire découvrir, décision efficace, faire développer la réflexion, regard sur soi comme apprenant, faire prendre conscience, et faciliter. Voici les propos des participantsⁱⁱⁱ.

Pour l'élément qui s'est avéré le plus fréquemment apparu sur les fiches générées par les participants, soit celui de faciliter (n=17), les participants avaient généré initialement des concepts tels que l'aide métacognitive destinée à l'apprenant, les mesures d'accommodement, supporter, cultiver les stratégies d'apprentissage, la médiation, la rétroaction, les consignes et le suivi auprès des étudiants.

Parce qu'il arrive à des moments de donner, d'épauler, de faciliter, de cultiver...

Oh, moi ça me dérange pas de mettre « aider » là... Un verbe d'appui... Pas de problème.

C'est moi qui ai écrit « suivi auprès des étudiants »... Moi, le suivi, je le voyais plus global... Alors que l'aide, parce que je vais suivre tous mes étudiants, mais je ne vais pas nécessairement aider tous mes étudiants. Ce n'est pas tous mes étudiants qui vont avoir besoin d'aide... Alors que je vais les suivre tous.

Après discussion et négociation, les participants s'entendent pour dire que faciliter signifie épauler l'étudiant, lui donner un appui par la médiation ou la rétroaction.

L'élément faire prendre conscience (n=4) évoque chez les participants un travail du médiateur pour assurer une prise de conscience de l'apprenant, l'éveil de qui il ou elle est, et pour rendre cet éveil explicite.

Alors on pourrait se demander par exemple quand je fais de l'accompagnement métacognitif, est-ce que je pourrais avoir un autre objectif que faire faire de la réflexion. Si oui, à ce moment-là on pourrait dire « Ah, faire faire de la réflexion, c'est une stratégie par opposition à faire faire autre chose » mais si c'est toujours de la réflexion ça veut dire que... c'est partie prenante du processus...

Mais ce n'est pas un outil. C'est un objectif.

Est-ce que l'objectif n'est pas le changement? Soit dans l'esprit, soit dans la pratique de l'apprenant...

On avait dit la dernière fois une « décision efficace »...

Mais toujours issue d'une réflexion « Faire prendre conscience »?

Ok...

L'enseignant fait entreprendre une démarche à l'apprenant pour que celui-ci découvre et sache mettre en mots ce qu'il est.

L'élément faire développer la réflexion (n=3) correspond aux activités qui incitent l'apprenant à réfléchir.

iii. Par souci de concision, nous n'incluons pas d'extrait pour quelques éléments et construits pour lesquels les définitions sont des concepts courants.

Oui, « développement de la réflexion », activité de réflexion, réfléchir avec...
Moi je préfère « Développer la réflexion »...
« Faire de la réflexion »...
Non, c'est « développer ».
C'est plus dans le sens « faire développer »...
« Faire développer », c'est ça... Ok.
C'est parce que « développer la réflexion » c'est de la « non directif », justement alors
que faire développer, il y a une direction.

Le regard sur soi comme apprenant (n=4) invite l'apprenant à pousser plus loin la réflexion sur soi, ses caractéristiques comme apprenant et son identification à l'autre.

Ok. « Regard sur soi »... « Pousser plus loin la réflexion sur soi ».
Dans ce cas là, ça devient plus l'objet qui est visé par la réflexion, c'est-à-dire soi-même.
Pour moi, c'est soi comme apprenant, donc c'est là où je suis là, c'est ce qui me « caractérise comme apprenant », ...
Je ferais une distinction, entre réflexion qui est faite, et réflexion qui est faite sur soi.

La prise de décisions efficaces (n=1) est présentée comme étant une conséquence, un aboutissement de l'accompagnement métacognitif.

Et la dernière, c'est des décisions efficaces.
Finalement, la dernière arrive après avoir fait tout ça, c'est, c'est...
C'est l'accomplissement à la fin.
Oui, si tu veux l'accompagner.
Si ça n'aboutit pas, ça ne donne pas grand résultat...
Ça apporte quelque chose de nouveau.

L'élément faire découvrir (n=2) à l'apprenant des idées et des pratiques nouvelles constitue le but de l'accompagnement.

L'idée touche le concept de découverte de quelque chose de nouveau.
C'est apporter des éléments nouveaux, des pratiques, des idées.
Ça ajoute quelque chose à l'accompagnement, une nouvelle prise de conscience :
« Oh, je savais pas ça, maintenant je sais ça ».
Mais si on parle de la visée de l'intervenant, il est question de faire découvrir, c'est aussi ça la visée qu'on a.

L'élément confronter (n=4) est associé à susciter un questionnement, questionner ses croyances, gérer des situations clés.

Questionner les présupposés, c'est que parfois il y a des gens pour affirmer des choses puis, quand on s'y arrête, on peut avoir l'impression que ce n'est pas tout à fait exact.
Il faut savoir confronter, ou apporter d'autres éléments nouveaux; au fond, pour lui présenter ça, il faut déjà connaître cet apprenant-là, pour savoir l'amener à se

remettre en question sur ces éléments précis.

Tu viens d'introduire un concept là... Confronter... Dans l'accompagnement, il y a en souvent...

Il y a une partie de ça...

De la confrontation.

Parce qu'autrement, il n'y a pas quelque chose de nouveau qui émerge.

Finale, encadrer (n=2) est utilisé comme synonyme de formation puisque c'est l'enseignant qui propose une direction.

Moi j'ai mis « formation »... Mais je suis d'accord avec toi que c'est très général, ça fait partie de la formation...

Comme tel, en tout cas, dans mon sens, c'était aussi le verbe d'action « encadrer »... un processus d'apprentissage quoi...

C'est sûr que pour moi formation, c'est dans un but de former... Tu fais de l'accompagnement métacognitif dans une perspective de formation...

Pour moi « encadrer » c'est définir un objectif.

D'une certaine manière, c'est une certaine gestion.

Mais le cadre aussi contient une logique de justification, des actions qui sont prises... Quand tu, quand on fait de l'encadrement, c'est que... on a développé des frontières...

Pour moi, c'est du même ordre qu'« encadrer », c'est stratégique.

Ok! « Encadrer » convient, ça part plus de moi, j'ai une logique, j'ai un modèle, j'arrive puis dans ce sens-là, puis je donne plus une direction à ce moment-là, c'est la direction qui vient de moi...

Comme on peut le constater, le sens des éléments, leur arrêté précis émerge de la discussion en train de se faire, d'une co-construction qui se transige entre ce que chacun a pensé, au moment d'écrire ses fiches, et ce qui se définit au moment d'échanger. Il en va de même pour la définition des construits, comme la prochaine section le montre.

Définition des construits

Les éléments sont appelés à être évalués par rapport à chacun des construits, en utilisant une échelle de Likert de 1 à 5. Mais avant de présenter cette évaluation, nous proposons quelques extraits de nos discussions pour démontrer comment notre groupe procède pour faire émerger un construit. Le premier construit défini par le groupe émerge en réunissant les deux éléments *encadrer* et *confronter* et en les opposant à *regard sur soi comme apprenant*. En se demandant comment les deux premiers vont ensemble et se distinguent du troisième, nous convenons que c'est le sujet porteur de responsabilité dans l'accompagnement, soit *l'accompagné* ou *l'accompagnateur*. Quant au deuxième construit, il évalue le type d'accompagnement offert, soit un *accompagnement non directif* ou un *accompagnement orienté*.

Mais je fais ça avec l'autre, je m'en vais dans une direction, mais je le fais avec lui...

Orienter peut-être?

Orienter.

Orienter, guider.

Orienter puis non orienter?

J'opposerais directif à orienter.

Orienter étant... non directif.

C'est un verbe, j'oriente.

J'oriente, ouais.

Ok. Orienter donc par l'accompagnateur.

Le troisième construit qui caractérise l'accompagnement représente la nature de l'aide apportée, que celle-ci travaille davantage en cours d'activité le *processus*, ou bien l'accompagnement porte sur le *produit* ou la réponse et par conséquent, peut tendre à se réaliser en fin d'activité (ce qui renvoie au construit 6). Le quatrième construit examine si les éléments sont métaphoriquement *durs* ou *mous*.

Comme métaphore. Je mettrais pur et dur. Tu sais c'est...

Mou?

Mou et dur.

C'est pas la confrontation qui est pour lui la prise de conscience.

Est-ce que c'est au plan de l'exigence?

C'est parce que l'élément de confrontation va à l'encontre un peu de la construction de l'apprenant telle qu'il l'a pensée. La confrontation apporte quelque chose qui...

Déboussole, vraiment là...

Qui te déstabilise.

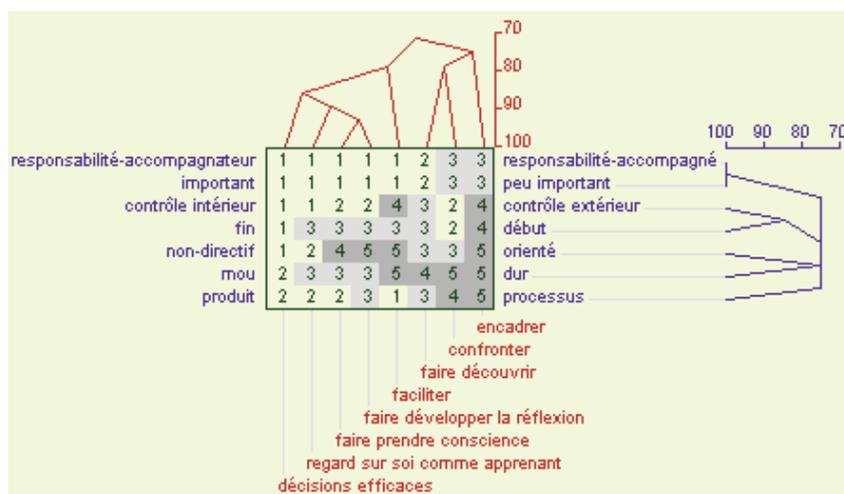
C'est ça.

C'est une fonction qui est...

Importante, c'est ça, c'est déstabiliser.

Le construit *mou* et *dur* fait donc allusion au fait que l'accompagnement métacognitif peut, sur divers plans, déboussoler, déstabiliser l'apprenant (*mou*) tandis que d'autres activités d'accompagnement pourront le reconforter, le rassurer ou le soulager (*dur*). Le foyer de *contrôle*, fut-il *intérieur* ou *extérieur*, détermine le cinquième construit, tandis que le moment de l'accompagnement métacognitif, soit le *début* ou la *fin*, fait l'objet du sixième et dernier construit. La figure 2 propose une représentation visuelle des construits par rapport aux éléments précédemment décrits. Dans cette figure, le construit polarisé *plus important / moins important* apparaît. Ce construit est utilisé à la manière d'une variable dépendante qui vérifie la pertinence des éléments avant de procéder à leur évaluation en fonction des construits générés par le groupe.

Figure 2. Analyse de construits



L'analyse statistique qui répartit les éléments et les construits en fonction des composantes principales est effectuée avec l'aide du logiciel RepGrid. Trois relations fortes émergent.

Tableau 1. Relations entre les éléments

Paires d'éléments	
<ul style="list-style-type: none"> faire prendre conscience faire développer la réflexion 	92,9 %
<ul style="list-style-type: none"> faire prendre conscience regard sur soi comme apprenant 	89,3 %
<ul style="list-style-type: none"> regard sur soi comme apprenant décisions efficaces 	85,7 %
<ul style="list-style-type: none"> regard sur soi comme apprenant faire développer la réflexion 	82,1 %

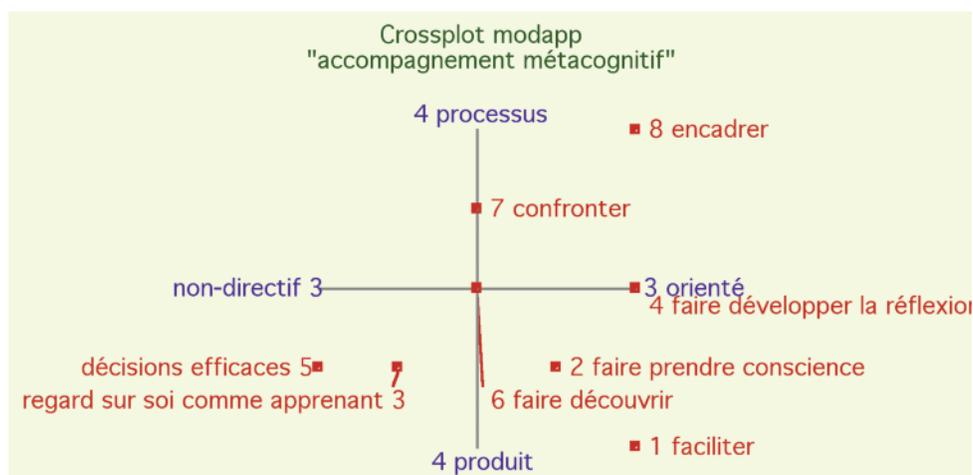
La première relation forte est constituée de la paire d'éléments faire développer la réflexion et faire prendre conscience. Sa distribution est presque identique à l'exception du fait que faire développer la réflexion est évalué comme étant plus *orienté* et plus marqué par le *processus* que faire prendre conscience. De plus, faire prendre conscience et porter un regard sur soi comme apprenant sont aussi très semblables, ce qui implique nécessairement une relation étroite entre le regard sur soi comme apprenant et faire développer la réflexion. Une dernière relation assez étroite existe entre le regard sur soi comme apprenant et prendre des décisions efficaces.

Tableau 2. Relations entre les construits

Paires de construits	
<ul style="list-style-type: none"> • peu important – important • responsabilité-accompagné – responsabilité-accompagnateur 	100,0 %
<ul style="list-style-type: none"> • contrôle intérieur – contrôle extérieur • fin – début 	84,4 %

En ce qui a trait aux divers construits, la relation la plus forte existe entre ce qui est *peu important* et ce qui est de la *responsabilité de l'accompagnateur*. De plus, une relation assez solide existe entre le moment du processus et le type de *contrôle* exercé. Il semble donc qu'au *début* de l'accompagnement, le *contrôle* est plus *extérieur* alors que la *fin* de l'accompagnement met en place un *contrôle* dont le foyer est plus *intérieur*. Dit autrement, dans la perspective des membres du groupe de recherche interviewés, l'accompagnement métacognitif est un processus qui nécessite un encadrement plus étroit de la part de l'accompagnateur au *début* alors qu'au fur et à mesure que le processus avance, le processus s'inverse et l'accompagné gagne en autonomie. La figure 4 offre une représentation visuelle du lien entre la prise de décisions et le regard sur soi comme apprenant avec les construits *non directif* et *orienté vers le produit*. Il est intéressant de constater que beaucoup plus d'éléments se trouvent liés à ce dernier construit. Selon les participants, les éléments *encadrer* et *confronter* sont les seuls qui font partie du *processus*, tous les autres éléments ayant pour cible le *produit* tel qu'illustré dans la figure 3.

Figure 3. Liens entre les construits *processus* / *produit* et *non directif* / *orienté*



Les relations entre les éléments et les divers construits permettent d'en arriver à une définition de l'accompagnement métacognitif qui, dans la prochaine section, sera comparée à la définition courante.

Discussion

Nous commençons cette section en examinant les diverses définitions de l'accompagnement métacognitif et, dans un deuxième temps, mettons en relation ces définitions avec celle que l'équipe a générée. Suivent nos réflexions sur l'utilisation de l'analyse de construits comme outil de réflexion au sein d'un groupe de recherche.

Une définition synthèse de l'accompagnement métacognitif est la suivante : « 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 fait déjà, à percevoir les déclics métacognitifs et à en profiter pour favoriser l'apprentissage et les prises de conscience » (Lafortune et Deaudelin, 2002, p. 200). Ainsi défini, l'accompagnement est un processus de transformation complexe où l'accompagnateur incite les personnes accompagnées à réfléchir sur leurs façons de faire, leurs conceptions et leurs croyances. Or, comme le souligne Morandi (2006), l'accompagnement suppose une relation interpersonnelle, mais cette relation n'est pas toujours fluide : la difficulté y est souvent présente. Toutefois, si l'accompagnateur réussit à créer un climat de confiance mutuelle, un processus de coopération (Leblanc, 2005) et de co-construction s'installera.

À la manière des écrits mentionnés, notre analyse de construits insiste sur l'importance du soutien et de la prise de conscience dans ce processus relationnel, mais ajoute un élément nouveau, à savoir mener à une prise de décisions efficaces. En effet, dans les écrits consultés (Beauvais, M. et Boudjaoui, M., 2005; Clénet, J., 2005; Dionne, L., 2004; Gélinas, 2004; Leblanc, J., 2005) l'importance est accordée au processus d'accompagnement, au comment faire, mais le résultat de cet accompagnement est peu ou pas examiné par les chercheurs. Beauvais et Boudjaoui (2005) examinent la conscience de la complexité humaine dans l'accompagnement et la prise en compte de l'autonomie de la personne accompagnée tandis que Dionne (2004) insiste sur l'apprentissage de la collaboration, Gélinas (2004) sur le renouvellement des pratiques, Leblanc (2005) sur la compétence relationnelle de coopération et enfin Clénet (2005) sur la double fonction de l'accompagnant, d'écoute et d'aide à la construction des connaissances.

Or, si le but de l'accompagnement métacognitif est d'amener l'accompagné à réfléchir, à se questionner, il s'ensuit que celui-ci voudra prendre une action après avoir fait cette réflexion. C'est donc à la fin du processus d'accompagnement que l'accompagné prendra une ou des décisions en fonction de sa réflexion. Si, par exemple, dans le cadre d'un cours de formation initiale à l'enseignement, un professeur incite ses étudiants à réfléchir sur leurs actions visant à assurer une saine gestion de classe,

À la manière des écrits mentionnés, notre analyse de construits insiste sur l'importance du soutien et de la prise de conscience dans ce processus relationnel, mais ajoute un élément nouveau, à savoir mener à une prise de décisions efficaces.

ces derniers pourraient décider, après avoir identifié des lacunes dans leurs stratégies de gestion, de les modifier. Cet élément nouveau dans la définition d'accompagnement métacognitif qu'est la prise de décisions efficaces représente la fin du processus, le résultat espéré de la réflexion de l'accompagné, suite à l'accompagnement reçu de l'accompagnateur.

Analyse de construits revisitée

L'analyse de construits est un excellent outil de réflexion métacognitive, et ce, pour plusieurs raisons. Premièrement, grâce à sa démarche inductive, cette formule ne permet pas d'installer une vision a priori de la définition d'un concept, dans le contexte qui nous occupe, du concept d'accompagnement métacognitif; la définition ne peut qu'être émergente, à tel point que même une fois l'exercice complété, le groupe, en observant le diagramme produit, peut aisément conclure que le résultat ainsi généré peut encore faire l'objet d'amélioration. En ce sens, cette analyse est en soi un processus qui travaille à faire émerger l'implicite de manière à rendre explicite sa représentation d'un concept et, de cette explicitation, elle offre la possibilité d'entrer en réflexion métacognitive pour réviser cette représentation.

Deuxièmement, grâce à ses mécanismes inhérents de discussion négociée, lorsque l'analyse de construits se fait analyse sociale, cette formule assure une véritable co-construction de sens comme les extraits de verbatim nous ont permis de l'observer. Une idée est clarifiée, précisée ou encore révisée, modifiée dans une représentation en train de se construire ensemble. Enfin, l'obligation de mettre une valeur sur chaque élément, et ce, en fonction de chaque construit, et de viser un travail de consensus, sert d'excellent prétexte à faire évoluer la discussion. Confronter ensemble non seulement les différentes définitions, mais les différentes attributions de valeurs permet au processus inductif d'utiliser des mécanismes rigoureux pour comparer et négocier une définition qui enchâsse les différentes conceptions et qui s'adapte aux différents milieux de chacun des partenaires de recherche.

Troisièmement, les traces laissées sur les fiches de même que sur la matrice qui est générée nous permettent à tout moment de réviser nos différends en ce qui a trait à nos définitions des éléments de l'accompagnement métacognitif qui n'étaient pas identiques, tout en nous donnant des repères qui nous permettent d'éviter de tourner en rond. En effet, les traces laissées, aussi bien que le processus lui-même, évitent la perte du fil que le groupe de discussion génère parfois tout en nous offrant une démarche précise pour en arriver à une définition. L'obligation de faire une analyse de construits, incluant l'analyse du dendrogramme et du graphe cartésien générés pendant la rencontre, a donné à cet exercice une légitimité et un recul qu'une discussion n'aurait pas eus.

Quatrièmement, l'expérience vécue par l'équipe devient en quelque sorte un processus de résolution de problème, de recherche-action à l'intérieur même de notre recherche. En effet, devant le problème que constituait l'absence d'une définition commune de l'accompagnement métacognitif, nous nous sommes donné un moyen d'action qui nous a permis de repenser nos définitions individuelles en même temps que de construire une définition commune au groupe. Cet exercice

L'expérience vécue
par l'équipe devient
en quelque sorte un
processus de résolution
de problème, de
recherche-action à
l'intérieur même de
notre recherche.

nous a permis de nous définir en tant que chercheurs et en tant qu'équipe de recherche.

Ceci dit, il faut tout de même admettre que le fonctionnement de cette première analyse de construits ne s'est pas déroulé sans embûches. Quelques difficultés se sont présentées, telles que le fait d'avoir nommé une assistante de recherche comme animatrice. Dans un contexte comme celui-ci, où les chercheurs sont experts dans le domaine, il était difficile pour l'assistante de prendre une ascendance sur le groupe dans la gestion de la discussion. Un chercheur-animateur identifié parmi les membres du groupe de recherche aurait été préférable comme solution. Cela étant, les enjeux et questionnements des membres étant bien réels, la discussion a été très animée puisque tous voulaient voir ce qui allait advenir, et par conséquent, étaient prêts à investir l'effort nécessaire. L'animatrice a, par ailleurs, bien su gérer les tours de parole.

De plus, au départ, certains membres de l'équipe n'étaient pas convaincus ou ne connaissaient pas l'analyse de construits et étaient donc sceptiques quant à l'utilité de cet exercice. Cependant, ils se sont laissés prendre au jeu, ont participé à la discussion et à la fin de l'exercice, ont reconnu la valeur de celui-ci. D'après l'équipe, cette méthode nous a permis d'avancer en tant que groupe de recherche, mais aussi nous a fourni l'occasion de développer notre définition de l'accompagnement métacognitif et de ses construits.

Conclusion

Que retirons-nous donc de cette expérience? Il nous faut dire que nous croyons que nous avons rencontré les trois objectifs fixés. Le premier, d'ordre méthodologique, visait à expérimenter l'analyse de construits. Cet exercice nous a permis de le faire et de constater que cet outil répondait très bien à nos besoins. L'analyse de construits comme outil de conceptualisation dans un groupe de recherche est efficace, car elle structure nos propos beaucoup plus qu'une simple conversation, elle nous permet de garder une trace des éléments et des construits retenus par le groupe et offre un logiciel d'analyse simple et convivial.

Notre second objectif, définir l'accompagnement métacognitif dans une démarche de recherche-action, et notre troisième objectif, comparer notre conception aux conceptions courantes dans la littérature scientifique, ont aussi été atteints comme l'atteste le présent article. Ce défi d'utiliser l'analyse de construits au sein d'un groupe de recherche en vue de définir un concept complexe est une belle réussite pour notre groupe de recherche et nous encourageons les chercheurs à l'expérimenter.

Références bibliographiques

- BEAUVAIS, M. et BOUDJAOUÏ (2005). Sens et significations de l'accompagnement individualisé en formation professionnelle: le cas du tutorat universitaire dans l'enseignement supérieur professionnalisé français, dans Landry, C. et Pilon, J.-M. (Eds.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs (Quête de savoirs, de compétences ou de sens?)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p.163-181.
- BOUCHER, L.-P. et JENKINS, S. (2004). Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire, dans L'Hostie, M., et L.P. Boucher, *L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques)*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 85-106.
- BOURASSA, M. et CHEVALIER, J. (2005). *SAS2 (Systèmes d'analyse sociale)*, 80 p.
- CLÉNET, J. (2005). Accompagnement et formation d'adultes en alternance : complexité et modélisations de pratiques dans l'enseignement supérieur, dans Landry, C. et Pilon, J.-M. (Eds.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs (Quête de savoirs, de compétences ou de sens?)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 41-69.
- DESGAGNE, S., BEDNARZ, N., COUTURE, C., POIRIER, L. et LEBUIS, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, no 1, p. 33-64.
- DIONNE, L. (2004). L'espace de médiation: un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur, dans L'Hostie, M., et L.P. Boucher, *L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques)*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 63-81.
- GÉLINAS, A. (2004). Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques: la perspective du changement en éducation, dans L'Hostie, M., et L.P. Boucher, *L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques)*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 31-47.
- LAFORTUNE, L. et DEAUDELIN, C. (2002). *Accompagnement socioconstructiviste (Pour s'approprier une réforme en éducation)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- LAFORTUNE, L. et MARTIN, D. (2004). L'accompagnement (Processus de coconstruction et culture pédagogique, dans L'Hostie, M., et L.P. Boucher, *L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques)*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

- LAFORTUNE, L., ST-PIERRE, L. et MARTIN D. (2005). Compétence émotionnelle dans l'accompagnement (Analyse des manifestations d'émotions dans un contexte de changement), dans Lafortune L., Daniel, M.-F., Doudin, P.A. et Pons, F., *Pédagogie et psychologie des émotions (Vers la compétence émotionnelle)*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 87-118.
- LAFORTUNE, L. et ROBERTSON, A. (2004). Métacognition et pensée critique (Une démarche de mise en relation pour l'intervention), dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune. (Eds.), *Pensée et réflexivité (Théories et pratiques)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 107-129.
- LEBLANC, J. (2005). L'accompagnement pour le développement d'une compétence relationnelle de coopération, dans Landry, C. et Pilon, J.-M. (Eds.), *Formation des adultes aux cycles supérieurs (Quête de savoirs, de compétences ou de sens?)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 117-132.
- MORANDI, F. (2006). Difficulté d'enseigner, difficulté d'apprendre, dans Montoya, Y., Martinez, J.-P. et Boutin, *École actuelle face au changement (Instruire, éduquer ou socialiser)*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 61-72.
- NOËL, B., ROMAINVILLE, M. et WOLFS, J. L. (1995). La métacognition, facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112, p. 47-56.
- PALKIEWICZ, N. (1997). L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire, dans L. Langevin et L. Villeneuve (Dir.), *L'encadrement des étudiants. Un défi du XX^{ème} siècle*. Montréal : Éditions Logiques, p. 27-92.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G. et MALETTE, J. (2005a). Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres. *Canadian Journal of Learning and Technology*, vol. 31, no 3.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G. et MALETTE, J. (2005b). Discussion Forum and Reflection in Teacher Education. SITE, Phoenix, Arizona, 1-5 mars.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G. et MALETTE, J. (2005c). Using a webfolio and a discussion board to develop future language teachers' technological competencies and their reflective skills. ISLS, Montréal, 18-20 avril.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G. et MALETTE, J. (2005d). Developing competencies through the use of a webfolio and a discussion board. Calico, Michigan State University, 17-21 mai.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G. et MALETTE, J. (2005e). Inspiration, conceptual maps and reflexion. Ed-Media, Montréal, 27 juin - 2 juillet.

- PETERS, M. (2006). A One-Course Approach to the Development of Competencies for Computer Integration in the Language Classroom in Pre-Service Teacher Training, dans P. Hubbard et M. Levy (Ed.), *Teacher Education in CALL* (Chapter 9). Toronto : John Benjamins Publishing Company, Language Learning and Language Teaching Series.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G., et MALETTE, J. (2006a). The ePortfolio: A Learning Tool for Pre-Service Teachers, dans A. Jafari, et C. Kaufman, *Handbook of research on ePortfolios*. London : Idea Group Inc., p. 313-326.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R. et FORTIN, G. (2006b). Conceptual Maps in Teacher Education. SITE, Orlando, Florida, 20-24 mars.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R. et FORTIN, G. (2006c). Reflection, concept maps and language teacher education. Calico, Honolulu, Hawaï, 16-20 mai.
- PETERS, M., CHEVRIER, J., LEBLANC, R., FORTIN, G. et KENNEDY, S. (2006d). Cartes conceptuelles, réflexion et style d'apprentissage à la formation des maîtres. CSSE, Toronto, 27-30 mai.
- ROMAINVILLE, M. et NOËL, B. (2003). Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université. *Arob@se*, volume 1-2, p. 87-96.
- SCHRAW, G. et DENNISON, R.S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, p. 460-475.

L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors

Ruth PHILION

Coordonnatrice, Secteur soutien scolaire et apprentissage, Services d'accès,
Université d'Ottawa, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente un référentiel de formation d'étudiants mentors ayant pris forme lors d'une recherche effectuée dans le cadre d'un programme universitaire de mentorat étudiant, mis sur pied à l'Université d'Ottawa. Pour élaborer ce référentiel, nous avons pris en compte les représentations de la première génération d'étudiants mentors ayant accompagné des étudiants durant une année académique. Les résultats démontrent l'importance de créer un espace réflexif où les mentors accompagnés de personnes-ressources analysent, comparent et révisent les modalités d'accompagnement qu'ils privilégient. Cette formation semble devoir s'inscrire dans la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage avec, en toile de fond, une modélisation de l'accompagnement, effectuée par une pratique réflexive et un accompagnement métacognitif.

ABSTRACT

Construct Analysis Used to Co-Construct Meaning with Student Mentors

Ruth PHILION
University of Ottawa, Ontario, Canada

This article presents a training model for mentor students that took shape during a study done in the framework of a University of Ottawa program on student mentoring. To develop the model, we worked with the first generation of student mentors who coached students during the academic year. The results showed the importance of creating a reflexive space where the mentors, accompanied by resource persons, could analyse, compare and revise their preferred coaching methods. This training seems to be part of the socioconstructivist perspective of learning using a coaching model that combines reflexive practice and metacognitive coaching.

RESUMEN

El análisis de construcciones al servicio de la co-construcción de la significación entre los estudiantes mentores

Ruth PHILION
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá

Este artículo presenta un sistema de referencia para la formación de estudiantes mentores constituido durante una investigación realizada en el marco de un programa universitario de mentorado estudiantil, ofrecido por la Universidad de Ottawa. Al elaborar este sistema de referencia tomamos en consideración las representaciones de la primera generación de estudiantes mentores que habían acompañado a otros estudiantes durante el año académico. Los resultados demuestran la importancia que tiene la creación de un espacio reflexivo en donde los mentores apoyados por otros expertos analizan, comparan y revisan las modalidades de acompañamiento privilegiadas. Esta capacitación se inscribe en la perspectiva socio-constructivista del aprendizaje y tiene como telón de fondo el acompañamiento, realizado a través la práctica reflexiva y el acompañamiento meta cognitivo.

Introduction

Cet article s'intéresse aux représentations de la première cohorte d'étudiants mentors de l'Université d'Ottawa ayant accompagné des étudiants de première année aux prises avec des défis d'adaptation au milieu. Nous examinons les représentations des mentorsⁱ sous l'angle de la formation qu'ils jugent requise pour améliorer l'exécution de leur pratique. Le but visé est de développer, à partir de leurs représentations, un référentiel de formation de mentors. Le présent article expose la problématique pour ensuite mettre l'accent sur la collecte de données et l'analyse des résultats effectuées notamment grâce à l'analyse de construits individuelle et de groupe. Il en ressort que les mentors proposent une démarche de formation similaire à ce que propose l'analyse de construits, soit une démarche favorisant la co-construction de sens inscrite dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage.

Problématique et recension des écrits

Alors qu'il y a une trentaine d'années, l'accès à des études universitaires n'était réservé qu'à l'élite intellectuelle et qu'à certaines classes sociales, aujourd'hui les universités des pays occidentaux se sont démocratisées, ouvrant leurs portes à un nombre croissant d'étudiants jusque-là exclus des études supérieures (Alava, 2000; Baudrit, 2000; Danner, Kemf et Rousvoal, 1999; Doray, 1997; Langevin et Villeneuve, 1997; Noël et Parmentier, 1998; Romainville, 2000). Toutefois, cette démocratisation de l'accès à l'enseignement universitaire ne se fait pas sans heurts (Alava, 2000). Moins bien préparés que leurs prédécesseurs à rencontrer les exigences de l'université, plusieurs nouveaux étudiants vivent des problèmes d'adaptation importants qui s'expriment, entre autres, par des taux d'échec et d'abandon élevés, soit de l'ordre de 30 à 40 % chez les étudiants de première annéeⁱⁱ (Langevin et Villeneuve, 1997; Romainville, 2000).

Pour freiner cette triste situation, l'université n'a d'autre choix que la mise en place de mesures d'appui visant l'intégration et la réussite des étudiants dans les premiers cycles universitaires. Parmi ces mesures d'appui, la littérature souligne que l'entraide par les pairs a des effets positifs indéniables chez les étudiants en difficulté, aussi bien sur le plan cognitif, affectif que social (Dumazedier, 1996; Rodger et Tremblay, 2003; Schmidt, Marks et Derrico, 2004; Topping, 1996, Wallace, Abel et Ropers-Huilman, 2000). Aux prises avec l'abandon scolaire et l'échec des nouveaux étudiants et soucieuse de faciliter leur adaptation et leur intégration académique, l'Université d'Ottawa a choisi d'instaurer un programme d'entraide par les pairs

-
- i. Afin d'alléger le texte, le terme *mentor* est utilisé en remplacement du terme *étudiant mentor*.
ii. Le pourcentage d'abandons et d'échecs de l'enseignement supérieur varie d'un pays à l'autre en fonction de la présence ou non de mécanismes de sélection. Ainsi, dans les systèmes universitaires généralement peu sélectifs à l'entrée, tel que cela se présente en Belgique francophone, le taux d'échec est d'environ 60 %. En France, c'est 40 % des étudiants qui n'obtiennent pas leur diplôme, alors qu'en Suisse, ce nombre se situe entre 25 % et 30 %, un pourcentage comparable à celui qui prévaut au Canada, soit entre 20 et 30 % (Grayson et Grayson, 2003).

appelé *mentorat étudiant*, comme modalité d'accompagnement des étudiants de première année au sein de ses différentes facultés. Cette décision de mettre de l'avant le mentorat étudiant, plutôt que du tutorat orienté sur la maîtrise des contenus comme cela prévaut dans plusieurs universités occidentales (Barnier, 2001; Baudrit, 2000), repose sur le fait que l'Université d'Ottawa privilégie une formule d'accompagnement qui vise, outre l'aide à la maîtrise des contenus, le développement de stratégies d'apprentissage à utiliser pour la réussite scolaire ainsi que tout support visant à renforcer la motivation et l'engagement dans les études. Au-delà d'un tutorat sur le plan du contenu, le travail de mentorat vise le soutien personnel, la résolution de problèmes et le développement de stratégies d'apprentissage appropriées au contexte universitaire.

Consciente du fait que les formules d'entraide par les pairs apparaissent grandement tributaires de la qualité de la formation dont bénéficient les étudiants pour assurer le succès de l'accompagnement offert à leurs pairs (Baudrit, 2000; Leung et Bush, 2003; Mann, 1998; Noël et Romainville, 1998; Wilson, 1994), l'Université d'Ottawa désigne des personnes-ressources aux différents programmes de mentorat afin qu'elles assurent la formation et le suivi des mentors. Or, comme le mentionnent Rodger et Tremblay (2003), le mentorat étudiant pour les étudiants de premier cycle universitaire en est à ses balbutiements.ⁱⁱⁱ Des dissensions persistent, entre les auteurs, quant à la définition du rôle des mentors et ce, de manière encore plus marquée en milieu postsecondaire (Fullerton et Malderez, 1998). Alors qu'au début des années 1990, Jacobi (1991) soulevait la nécessité de définir et de conceptualiser le mentorat, Rodger et Tremblay (2003) constatent que plus d'une décennie s'est écoulée sans qu'une telle définition ait été arrêtée. Alors que certains auteurs (Fullerton et Malderez, 1998) préconisent un accompagnement offert par des professionnels, d'autres (Palkiewicz, 1997; Noël et Romainville, 1998; Romainville 2000; Topping, 1996; Wilson, 1994) estiment que l'accompagnement doit être effectué davantage par un pair et réalisé en situation individuelle ou de groupe restreint. Ces auteurs précisent que devant le flou que vivent plusieurs étudiants de première année, « la congruence cognitive qui peut exister entre un jeune étudiant en phase d'affiliation et un pair un peu plus âgé qui vient de réussir permet que se développent des relations franches et conviviales qui participent à l'accueil, au soutien et à l'insertion de l'étudiant débutant » (Romainville, 2000, p.95).

De la même manière que des dissensions existent au regard de la définition du mentorat, la littérature démontre qu'il existe également de grandes disparités d'approches d'une institution à l'autre en ce qui a trait à la formation des mentors (Baudrit, 2000; Barnier, 2001; Palkiewicz, 1997). Ces disparités touchent aussi bien les contenus de formation (Habley, 1988; Palkiewicz, 1997) que les approches pédagogiques préconisées, lesquelles sont réparties sur un continuum allant de dispositifs classiques (manuels de référence, informations concernant les stratégies d'études et l'accompagnement) à des dispositifs plus éclectiques (cours, manuels de

Alors que certains auteurs préconisent un accompagnement offert par des professionnels, d'autres estiment que l'accompagnement doit être effectué davantage par un pair et réalisé en situation individuelle ou de groupe restreint.

iii. Ce n'est que récemment que le mentorat est devenu une mesure d'accompagnement pour des étudiants de premier cycle afin d'accroître la qualité de leur éducation et leur rétention (Allen, Russell, Maetzke, 1997; Cohen et Galbraith, 1995; Jacobi, 1991).

stage, coformation en groupe, séances de tutorat filmées, jeux de rôle, etc.) qui préconisent, comme le mentionne Baudrit (2000), l'utilisation d'une panoplie de mesures d'évaluation et de rétroaction menant à une accréditation.

Par ailleurs, bien que plusieurs auteurs (Leung et Bush, 2003; Noël et Romainville, 1998; Wilson, 1994) reconnaissent l'importance de la formation pour faire en sorte que les pratiques tutoriales se passent bien et pour donner des balises quant au rôle et à la pratique de celui qui accompagne, peu de chercheurs font appel aux mentors (étudiants, professionnels) pour identifier leurs représentations quant à leurs besoins en matière de formation. Puisque la qualité de l'accompagnement (Gerbier et Sauvaître, 2003; Noël et Romainville, 1998) et des besoins en termes de formation peut varier considérablement d'une personne à l'autre et dépend notamment de chaque individu qui développe « à partir de ses nombreuses expériences, un vaste répertoire de connaissances à propos d'objets, de situations, de personnes, d'événements et de phénomènes se traduisant par la construction de représentations ou de *schémas* » (Legendre, 1998, p.168), nous avons voulu prendre en compte ce répertoire de connaissances des mentors en examinant, au terme de leur première année d'expérience, leurs besoins en matière de formation. Cet objectif commande un type de recherche dite recherche collaborative.

Méthodologie

La présente recherche s'inscrit dans la perspective de la recherche collaborative telle que définie par Bourassa, Bélair et Chevalier dans le présent numéro. En effet, en mettant de l'avant l'expérience individuelle, cette recherche sollicite les participants dans un processus de réflexion en vue de co-construire ensemble une définition du mentorat étudiant^{iv}, ses finalités et par conséquent, les besoins d'accompagnement des mentors étudiants. Cette co-construction renvoie au concept de représentations dans le sens de phénomènes individuels ou collectifs qui, par définition, mettent à contribution « l'appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensées, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées » (Jodelet, 1991, 36-37). Souvent élaborées « par l'activité langagière des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques et de leurs discours au sein de l'hétérogénéité » (Anadón et Gohier, 2001, p.30), les représentations des étudiants mentors sont sollicitées en deux temps. Un premier temps, en individuel, mobilise chaque mentor dans un processus qui l'amène à définir le sens qu'il donne à son métier et à la formation qu'il souhaite recevoir. Dans un second temps, en situation de groupe, ces mêmes mentors sont réunis pour co-construire un sens consensuel au regard de ces deux mêmes éléments.

iv. Le présent article examine un seul des deux volets étudiés dans cette recherche, soit celui de la formation souhaitée par les mentors. Pour plus d'information sur le volet relatif à la définition du mentorat étudiant, voir Phillion 2005.

Les participants à la recherche

Les 32 mentors des cinq programmes de mentorat instaurés au cours de l'année 2002-2003 à l'Université d'Ottawa ont été pressentis pour participer au projet de recherche. Quatorze mentors répartis dans quatre de ces programmes ont accepté de participer. Il s'agit des mentors du programme de la Faculté des sciences sociales et de la Faculté des arts (So-Art), du programme de la Faculté des sciences (Sciences), celui de la Faculté des sciences de la santé (Santé) et enfin, du Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires (CARTU).

Instruments de collecte des données

Dans la présente recherche, quatre outils représentant autant de temps de collecte de données ont été utilisés. Les quatre outils sont un questionnaire (annexe 1) de 11 items ouverts inspirés d'un questionnaire utilisé en pédagogie universitaire (Bélaïr, 1999)^v, une entrevue semi-structurée, une analyse de construits personnels (Kelly, 1955) et une analyse de construits de groupe. Ces quatre outils ont fait l'objet d'une analyse et d'une interprétation *avec et pour* les participants au fur et à mesure de la collecte de données pour ainsi favoriser une démarche itérative et rétroactive participante. À titre d'exemple, le questionnaire et l'entrevue ont permis aux participants de générer une première réflexion sur leurs pratiques du mentorat étudiant pendant que l'analyse de construits personnels leur permettait d'approfondir davantage leur réflexion. Puis, afin de tenir compte des enjeux spécifiques à chacun des quatre programmes étudiés, quatre analyses de construits de groupe ont été effectuées avec les participants pour faire émerger des objets consensuels relatifs à leurs besoins en matière de formation. Puisque les fondements théoriques et pratiques relatifs à l'analyse de construits sont décrits dans l'article de Bourassa, Phillion et Chevalier (dans le présent numéro), la section qui suit s'attarde à préciser simplement la façon dont ces outils de collecte ont été utilisés en mettant l'accent sur l'utilisation de la grille répertoire effectuée d'abord en individuel, ensuite en groupe.

L'utilisation de la grille répertoire

La grille répertoire a été utilisée afin de faire émerger un cadre de référence du système de connaissances, voire du système sémantique des participants (Gaines et Shaw, 2004). Puisque l'analyse du questionnaire et de l'entrevue a précédé l'analyse de construits personnels, nous avons, pour chacun des participants, fait émerger une liste d'éléments tirés de ces deux outils, qui leur a été proposée pour amorcer leur analyse de construits personnels. À partir de cette liste, chaque participant a été invité à identifier, à modifier et à ajouter d'autres éléments ou à en éliminer en répondant à la question suivante : Quels sont les éléments de formation dont les mentors ont besoin?

Une fois la liste d'éléments arrêtée, chaque participant a été invité à regrouper en piles les éléments similaires et à identifier chaque pile par un terme générique

v. Il s'agit d'un questionnaire conçu dans le cadre de la formation continue des enseignants en vue de favoriser une réflexion sur leur rôle.

représentatif de tous les éléments. Une fois les éléments ainsi nommés, chaque participant a été convié, par un processus d'élicitation triadique (voir article de Bourassa, Phillion et Chevalier), à faire émerger les construits qui permettent de caractériser ces éléments. Ainsi, à partir de cette énumération d'éléments placés dans une première rangée (tableau 1), une première pige aléatoire d'une triade (ex. : *Soutien émotionnel*, *Style d'apprentissage*, *Définir rôle du mentor*) de ces éléments est effectuée. Le participant élabore ses construits en repérant, au sein de cette triade, quels deux éléments vont ensemble (par exemple, un groupe de mentors associe ensemble *Soutien émotionnel* et *Définir rôle du mentor*) et en nommant quelle caractéristique (quel construit) distingue ces deux éléments du troisième (dans l'exemple, ce groupe détermine que ces deux éléments sont *plus importants*). Chaque fois qu'une caractéristique est ainsi nommée, le participant doit identifier la caractéristique opposée (dans l'exemple qui nous concerne, le choix est *moins important*) qui qualifie avec justesse l'élément qui a servi d'opposé (ex. : *Style d'apprentissage*). Cette démarche qui sert à distinguer les similitudes et les différences permet l'élaboration d'un construit bipolaire (première colonne) qui est par la suite appliqué à chacun des éléments. Dans l'exemple ci-dessus, le premier construit élaboré est *Plus important / Moins important*. Le tableau 1 présente un exemple d'une analyse de construits effectuée avec un mentor. Tous les éléments sont présentés à l'horizontale alors que les construits sont placés à la verticale.

Tableau 1. **Exemple : Analyse de construits effectuée avec un mentor sous forme de grille répertoire**

Termes génériques (éléments) Construit (1 à 9)	Soutien émotionnel	Stratégies d'apprentissage	Style d'apprentissage	Définir rôle du mentor	Formation interactive	Aspects organisationnels	Connaître ressources de l'université
Plus important (1) Moins important (9)	1	4	8	1	3	5	3
Expert (1) Non expert (9)	2	4	3	4	4	2	2
Dimension affective (1) Dimension cognitive (9)	1	5	5	6	5	9	6
Long terme (1) Court terme (9)	2	3	9	8	1	8	7
Début (1) Plus tard (9)	3	3	6	1	2	1	4

Une fois toutes les analyses de construits personnels terminées, nous avons examiné les résultats pour laisser émerger les éléments et les construits communs pouvant servir à réaliser les analyses de construits de groupe. Deux experts en

analyse de construits ont contribué à préciser les modalités de l'analyse. Celle-ci a consisté à comparer chacune des analyses de construits personnels afin d'arriver à une uniformisation nominale des éléments et des construits ainsi qu'à une réduction de leur nombre en fonction des trois critères suivants : la récurrence des éléments et des construits, la vérification de la concordance avec les terminologies issues de la littérature relative à l'accompagnement dans le domaine de l'éducation, et enfin, la vérification que les éléments ou les construits présentaient suffisamment de similarité pour pouvoir être jumelés sous un seul et même terme. À titre d'exemple, nous avons regroupé les éléments *Relation d'aide*, *Soutien personnel* et *Soutien émotionnel* sous l'expression *Relation d'aide*. À l'issue de ce processus d'analyse, ce sont respectivement neuf éléments (neuf termes génériques) représentant ainsi les objets de formation ainsi que cinq construits qui ont émergé (tableau 2). Ces termes génériques et ces construits ont été retranscrits sous forme de grille répertoire pour effectuer les analyses de construits réalisées avec chacun des quatre groupes. Ces analyses de construits de groupe se présentent comme autant d'objets consensuels puisque chacun des groupes a pu renégocier, rejeter ou conserver l'un ou l'autre des termes ainsi que les construits proposés. Ce travail consensuel a ainsi contribué à minimiser les biais et à assurer une plus grande crédibilité à l'analyse des résultats.

Analyse de construits de groupe

La grille répertoire (tableau 2) présente les termes génériques et les construits devant servir aux analyses de construits de groupe. Précisons que chacun de ces termes est associé à une série d'éléments (annexe 2)^{vi} les définissant. Ils ont été retenus lors du processus d'uniformisation et de réduction susmentionné.

vi. L'annexe 2 présente les neuf termes génériques retenus pour l'analyse de construits de groupe en regroupant, sous chaque terme, les éléments tels que nommés par chacun des participants lors de leur analyse de construits. Ces termes constituent donc des objets (des contenus) de formation. Par ailleurs, afin de faciliter la lecture du texte, les termes *objet* et *contenu* sont utilisés de manière interchangeable pour désigner ce qui est relatif à la formation.

Tableau 2. **Tableau ayant servi à l'élaboration des analyses de construits de groupe portant sur la formation**

Termes génériques (éléments)	Rôle du mentor	Stratégies d'appren- tissage	Style d'appren- tissage	Stratégies rédaction	Ressources de l'univer- sité	Aspects organisa- tionnels	Relation d'aide	Formation interactive/ partage d'expé- riences	Stratégies d'autoéva- luation/de réflexion
Construit (1 à 9)									
Plus important/ Moins important									
Préalable /Ultérieure									
Ponctuelle /Continue									
Experts /Mentors									
Théorique /Pratique									

À quel point considérez-vous que la grille de groupe est fidèle à vos propres représentations?
Non représentative 1 2 3 4 5 6 7 Très représentative

Cette grille répertoire a été utilisée pour procéder à l'analyse de construits réalisée avec chacun des quatre groupes. Cette grille présente, à l'horizontale, tous les termes génériques devant être examinés par les participants en relation avec les construits présentés à la verticale. D'abord, chaque participant devait lire attentivement les feuilles contenant les éléments inhérents aux termes génériques (annexe 2), afin de bien saisir leur sens et de connaître les éléments précis associés à chacun des termes. Ensuite, les participants ont procédé individuellement à la désignation des valeurs (de 1 à 9) sur leur grille respective. Enfin, les participants ont déterminé, par voie de négociation durant laquelle ils justifient leur décision, les valeurs attribuées à chaque élément en fonction de chaque construit. Par cette négociation, ils doivent arrêter une valeur consensuelle qui est consignée sur la grille répertoire de groupe. Toutes les discussions, voire toutes les réflexions des participants qui ont mené à l'attribution des valeurs, ont permis de faire émerger leurs représentations. À ce titre, ce ne sont pas que les construits eux-mêmes positionnés sur un axe dichotomique (1 à 9) qui furent considérés lors du traitement des données, mais davantage la logique discursive du processus sous-jacent à leur élaboration.

Finalement, l'analyse a été accomplie en compilant les annotations des valeurs attribuées par les quatre groupes de participants. Le tableau 3 a servi à réviser toutes les annotations (valeurs de 1 à 9) attribuées par les quatre groupes de participants pour chacun des construits (présentés à la verticale) en lien avec chacun des termes génériques (présentés à l'horizontale). Outre l'utilisation des tableaux, le *verbatim*

ayant pris place en cours de discussion lors du processus d'attribution des valeurs a aussi été colligé.

Tableau 3. **Analyse de construits de groupe portant sur la formation : valeurs attribuées par les 4 groupes**

Termes génériques	Construits	Plus important (1) Moins important (9)	Préalable (1) Ultérieure (9)	Ponctuelle (1) Continue (9)	Experts (1) Mentors (9)	Théorique (1) Pratique (9)
So-Art : G1* Sciences : G2 Santé : G3 CARTU : G4		G1 G2 G3 G4 ↓ ↓ ↓ ↓	G1 G2 G3 G4 ↓ ↓ ↓ ↓	G1 G2 G3 G4 ↓ ↓ ↓ ↓	G1 G2 G3 G4 ↓ ↓ ↓ ↓	G1 G2 G3 G4 ↓ ↓ ↓ ↓
Rôle du mentor		1 1 1 2	1 1 1 1	1 2 2 2	5 5 5 3	5 5 5 2
Stratégies d'apprentissage		2 3 2 4	5 3 3 4	8 7 8 3	3 5 3 4	5 5 5 4
Style d'apprentissage		2 5 2 4	4 5 2 4	6 1 2 1	3 5 3 2	5 5 5 4
Stratégies de rédaction		2 9 3 1	5 9 4 2	8 1 3 8	3 1 3 2	5 1 4 4
Ressources de l'université		2 3 2 6	1 3 2 6	2 4 2 2	3 1 3 2	5 1 5 2
Aspects organisationnels		2 4 1 6	1 2 1 7	2 1 2 2	5 5 3 2	5 5 3 4
Relation d'aide		1 1 1 2	2 2 1 3	8 7 8 3	3 4 3 5	5 7 7 7
Formation interactive/ Partage d'expériences		2 2 1 2	2 3 1 3	9 9 9 9	5 5 5 5	5 5 5 5
Stratégies d'autoévaluation/ de réflexion		2 3 1 3	3 3 1 3	8 4 4 3	5 4 3 3	5 5 5 5

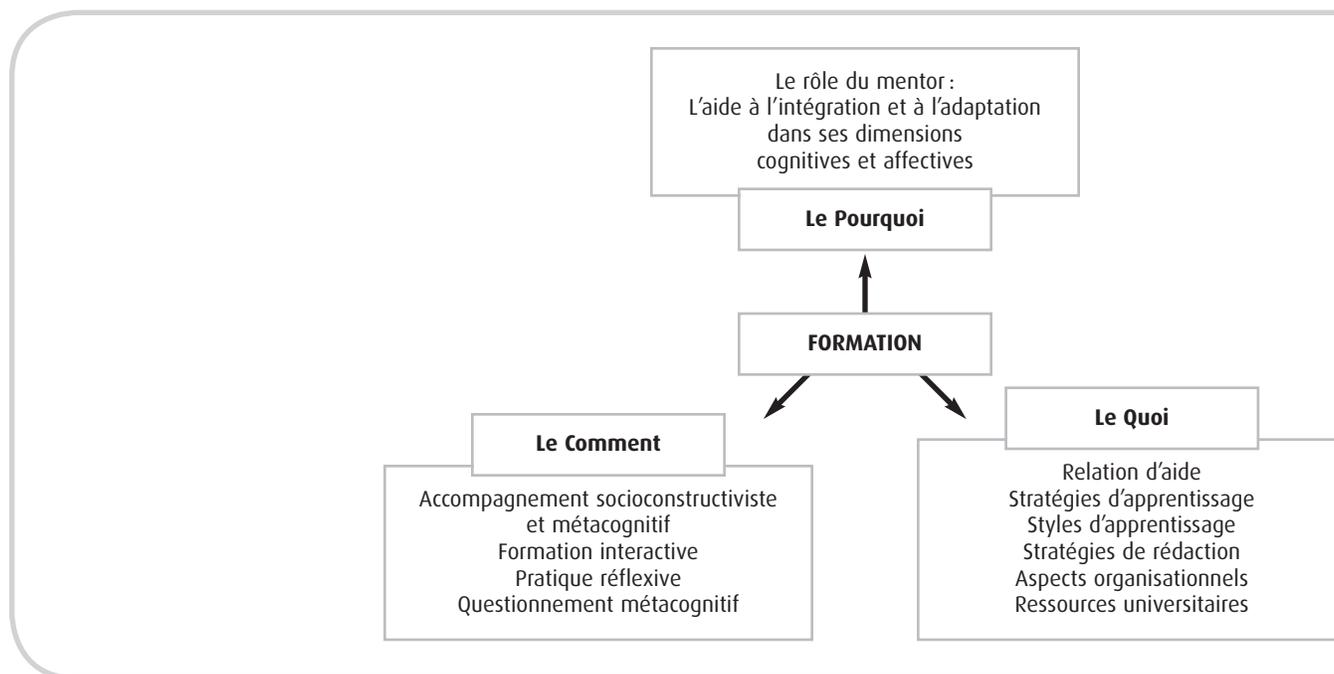
* G1 : Mentors de la Faculté des sciences sociales et des arts
G2 : Mentors de la Faculté des sciences
G3 : Mentors de la Faculté de la santé
G4 : Mentors du Centre d'aide à la rédaction des travaux universitaires

Analyse et interprétation des résultats

L'éclairage fourni par cette collecte de données multiples révèle que les mentors reconnaissent sans contredit l'importance d'une formation pour répondre aux multiples besoins des étudiants qui requièrent leur soutien, notamment pour s'intégrer et s'adapter à l'université. La présente partie expose la façon dont les mentors se représentent les caractéristiques de cette formation, caractéristiques qui servent de base au référentiel de formation d'étudiants mentors présenté, ci-dessous, dans la figure 1. À l'examen de cette figure, on constate que trois catégories ont émergé lors

du processus d'interprétation, soit la dimension justificative (le pourquoi), la dimension formelle (le quoi) et enfin, la dimension fonctionnelle de la formation (le comment). Ces catégories sont exposées une à une avec leurs objets correspondants.

Figure 1. **Les trois dimensions de la formation : justificative, formelle et fonctionnelle**



La formation des étudiants mentors : justification

À l'instar de nombreux chercheurs (Baudrit, 2000; Devlin, Davis et Andrews, 1998; Mann, 1998; Romainville, 2000; Wilson, 1994), les mentors conviennent qu'une formation demeure un enjeu de la réussite d'un programme de mentorat étudiant. À la lecture des représentations inhérentes au construit *Plus important / Moins important*, il ressort que les quatre groupes de mentors considèrent la formation comme étant très importante, particulièrement en ce qui a trait à la *relation d'aide* et au besoin de préciser le *rôle du mentor*. Selon eux, définir ce dernier est d'autant plus nécessaire que ses particularités sont intimement liées aux caractéristiques de la formation.

Rôle du mentor

Les mentors indiquent clairement que la démarche de formation doit leur permettre de définir leur rôle et d'en préciser les balises et les limites. C'est en tentant de caractériser ce rôle que chaque groupe de mentors a été amené à prendre la juste mesure de sa complexité. Essentiellement, il ressort de leurs résultats (valeurs accordées), comme en font foi leurs discussions sur ces résultats, que leur rôle se situe au point d'intersection des besoins personnels des étudiants et de leurs caractéristiques cognitives et affectives. Bien qu'ils pensent pouvoir définir leur rôle à

l'intérieur d'une seule rencontre, trois groupes considèrent qu'ils peuvent devoir y revenir au cours du semestre pour s'ajuster en fonction de l'expérience acquise en cours d'année et selon les besoins des étudiants, lesquels peuvent varier considérablement. Or, c'est surtout en prenant conscience de l'importance de la dimension affective dans l'accompagnement des étudiants que les mentors constatent l'importance de définir leur rôle et ses limites. Cette réflexion les a aussi incités à constater l'étendue des aptitudes, habiletés et connaissances à posséder ou à acquérir par la formation, constat qui a d'ailleurs participé à mettre en exergue l'importance de leur rôle. Afin de préciser les attributs de la formation, la prochaine section examine les objets de formation que les mentors jugent nécessaires pour mieux assumer leur rôle. Il s'agit de la dimension formelle de la formation.

La formation des étudiants mentors : dimension formelle

En ce qui concerne les objets de la formation, on constate que les quatre groupes effectuent deux types de regroupements, le premier visant à obtenir de l'information et le second, à participer activement au processus de formation. Les contenus relatifs au premier regroupement concernent essentiellement les *aspects organisationnels* et la *connaissance des ressources de l'université*. Ceux relevant du deuxième type renvoient à des contenus qui s'inscrivent davantage dans une démarche interactive, voire de pratique réflexive. Il s'agit des contenus relatifs à la *relation d'aide*, aux *stratégies d'apprentissage*, aux *stratégies de rédaction*, ainsi qu'au *style d'apprentissage*. Dans la section qui suit, les contenus relatifs au premier type de formation sont d'abord exposés, suivis des contenus propres à la démarche de formation interactive.

Aspects organisationnels et ressources de l'université

Les *aspects organisationnels* soulevés par les mentors (voir annexe 2) réfèrent à ce que Kerr, Schulze et Woodward (1995) désignent comme étant les composantes ou les conditions essentielles à l'implantation et à la réussite d'un programme de mentorat. Il s'agit donc de tout ce qui touche au fonctionnement du programme de mentorat et aux ressources complémentaires telles que les lieux de rencontre pour la formation et pour les rencontres entre les mentors et les mentorés, les ressources matérielles ainsi que la promotion et l'évaluation du programme. De prime abord, il ressort à l'examen des résultats (tableau 3) qu'il existe des dissensions en ce qui a trait à l'importance et au degré de priorité accordés aux *aspects organisationnels*. Cependant, à l'examen de leurs propos, on constate que les quatre groupes estiment qu'il s'agit d'informations importantes à obtenir préalablement à leur démarche de formation.

Dans un même ordre d'idées, les mentors considèrent que les connaissances relatives aux ressources de l'université s'acquièrent davantage sous forme d'information que de formation. Ces informations jugées importantes semblent pouvoir s'acquérir par transmission à l'intérieur d'une ou de deux rencontres gérées par des experts. Par ailleurs, les mentors semblent distinguer clairement le fait de connaître les ressources de l'université et le fait de savoir comment y référer des étu-

dants, notamment lorsqu'il s'agit de référer au Service de Counselling. Cette distinction rejoint les propos de Boyle (1998) qui précise que le mentor doit non seulement savoir poser ses limites, mais aussi être à même de savoir comment référer à d'autres services. On constate que *apprendre à référer* est intégré sous *Relation d'aide* (annexe 2), laquelle s'inscrit dans un dispositif de formation interactive.

Relation d'aide

Les contenus de formation relatifs à la relation d'aide sont considérés comme étant très importants voire indispensables, par tous les groupes. Pour les mentors, la relation d'aide constitue un enjeu essentiel de l'accompagnement puisqu'ils estiment qu'indifféremment de l'objet d'accompagnement, la dimension émotionnelle est omniprésente. Les discussions à ce sujet sont déterminantes pour chacun des mentors. Ils réalisent que l'apprentissage nécessite un climat affectif sécurisant et qu'il n'existe pas de coupure entre l'affectif et le cognitif. Ce point reste vrai quelles que soient les visées de l'accompagnement offert, qu'il s'agisse des stratégies relatives à la gestion du temps ou à la préparation aux examens, des stratégies pour contrer les situations d'échec ou encore des problèmes personnels. De plus, puisque la relation d'aide est un sujet qui englobe plusieurs contenus (annexe 2), trois groupes de mentors considèrent que la formation qui y est associée doit s'inscrire dans un dispositif de formation *continue* et sous forme d'études de cas. Seuls les mentors du CARTU^{vii} estiment que la relation d'aide s'inscrit dans une démarche de formation plus ponctuelle que continue. Par ailleurs, les quatre groupes reconnaissent qu'il s'agit d'un contenu de formation qui doit impliquer des *experts*, lesquels doivent favoriser le jumelage de la *théorie* et de la *pratique* en mettant l'accent sur cette dernière. À cet égard, les mentors de Santé précisent qu'il est important d'apprendre comment et quoi faire, ce qui peut être appris par l'entremise de jeux de rôles ou encore selon le CARTU, en discutant de cas vécus. Boyle (1998) considère d'ailleurs que ces activités favorisent la mise en application de techniques et d'habiletés nouvellement acquises en offrant une rétroaction immédiate.

L'examen des nombreux contenus sous-jacents à la relation d'aide (annexe 2), souligne l'importance de favoriser une formation étalée sur plusieurs rencontres qui devra prendre en compte la détresse des étudiants et favoriser des mesures liées à la prévention du suicide et à l'accompagnement en situation de crise. Pour ces situations, les mentors veulent surtout apprendre à référer adéquatement les étudiants. Les auteurs (Baudrit, 2000; Wunsch, 1994) qui estiment que la relation d'aide doit absolument faire partie de la formation des mentors mentionnent qu'effectivement les raisons pour lesquelles les étudiants requièrent de l'aide peuvent être multiples et inclure la référence à un spécialiste. En général, les universités qui offrent une formation en relation d'aide proposent essentiellement le même contenu que celui relaté par les mentors en ajoutant des éléments liés à la gestion du stress, à l'anxiété ainsi

vii. Puisque les mentors du CARTU ont comme rôle principal l'aide à la rédaction, leur représentation du mentorat se distingue sensiblement de celle des trois autres groupes de mentors qui définissent leur pratique de façon plus globale.

Pour les mentors, la relation d'aide constitue un enjeu essentiel de l'accompagnement puisqu'ils estiment qu'indifféremment de l'objet d'accompagnement, la dimension émotionnelle est omniprésente.

qu'à la motivation (Baudrit, 2000; Devlin *et al.*, 1998). Les mentors mentionnent ces éléments, mais ils le font sous l'élément *Stratégies d'apprentissage*.

Stratégies d'apprentissage, styles d'apprentissage et stratégies de rédaction

Cette section porte à la fois sur les stratégies d'apprentissage, sur les styles d'apprentissage et sur les stratégies de rédaction. Bien que distincts, ces trois objets de formation sont traités en parallèle parce que les mentors en ont discuté de manière concomitante pour distinguer leurs similitudes et leurs différences.

En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage, les quatre groupes de mentors considèrent qu'il s'agit d'un objet relativement important puisqu'ils sont d'avis que les étudiants démontrent des lacunes à l'égard du développement et de l'utilisation de stratégies diverses (annexe 2), ce qui est d'ailleurs confirmé par plusieurs chercheurs (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier, 1996; Ruph et Hrimech, 2001; Saint-Pierre, 1991). Ces derniers les catégorisent en stratégies affectives, cognitives, de gestion des ressources ou métacognitives. À l'exception du CARTU, trois groupes estiment qu'il s'agit d'un objet de formation qui doit être examiné sur plusieurs rencontres étant donné la variété des stratégies d'apprentissage qu'il comporte. À l'examen de la liste des éléments compris sous *Stratégies d'apprentissage* (annexe 2), on remarque que les contenus correspondent aux stratégies affectives, cognitives et de gestion des ressources. Les stratégies métacognitives si essentielles en situation d'apprentissage (Mann, 1998; Noël et Parmentier, 1998; Romainville, 2000) sont absentes de cette liste. C'est par l'entremise des *Stratégies d'autoévaluation / de réflexion* que les mentors indiquent vouloir apprendre à aider les étudiants à développer des stratégies qui semblent correspondre à la catégorie des stratégies métacognitives. Celles-ci concordent donc avec la dimension fonctionnelle (le comment) de la formation. Enfin, les mentors estiment que les stratégies d'apprentissage doivent devenir partie intégrante de la formation et ce, avec l'appui d'un *expert* qui, tout en favorisant une démarche *interactive*, jumelle le contenu *théorique* à des situations *pratiques*.

Des considérations similaires apparaissent en ce qui a trait aux *styles d'apprentissage*. De fait, ce qui distingue le plus les *stratégies d'apprentissage* des *styles d'apprentissage*, c'est que ce dernier objet peut, selon les quatre groupes, faire partie d'une formation *ponctuelle*, voire d'une seule rencontre. Bien que les mentors ne commentent pas les raisons qui les amènent à allouer aussi peu de temps à l'étude des styles d'apprentissage, les discussions qui ont eu cours pour en préciser sa valeur en tant qu'objet de formation les amènent à conclure qu'il s'agit d'un contenu de formation important, mais qu'ils ne savent pas distinguer le concept *style d'apprentissage* du concept *stratégie d'apprentissage*. Ce constat se traduit d'ailleurs par le désir explicite de clarifier, par l'entremise d'une formation, en quoi consistent ces deux concepts. Ce dernier point renvoie à la perspective préconisée par Bourgeois (2003) lorsqu'il est question d'*approche d'étude*.

Enfin, en ce qui concerne les *stratégies de rédaction*, les avis sont partagés. Encore une fois, seul le groupe du CARTU se distingue des autres groupes en précisant que les stratégies relatives à la rédaction des travaux universitaires sont à la fois préalables, plus importantes et qu'elles requièrent une formation continue. À

les mentors estiment que les stratégies d'apprentissage doivent devenir partie intégrante de la formation et ce, avec l'appui d'un *expert* qui, tout en favorisant une démarche *interactive*, jumelle le contenu *théorique* à des situations *pratiques*.

Les stratégies d'apprentissage et les styles d'apprentissage doivent nécessairement faire partie d'une formation de mentors. En ce qui concerne les stratégies d'écriture, elles sont indispensables pour les domaines scolaires où le *savoir écrire* constitue une compétence fortement sollicitée.

l'opposé, le groupe des Sciences estime que ces stratégies sont les moins importantes et qu'elles ne requièrent qu'une formation ponctuelle et ultérieure aux autres contenus de formation. Cette forte dissension s'explique par le fait que les mentors des Sciences estiment n'avoir que peu ou pas de textes à rédiger, alors que les mentors du CARTU travaillent essentiellement avec des étudiants qui doivent approfondir leurs connaissances relatives à la rédaction des travaux universitaires. Cette dissension marquée entre le groupe de Sciences et celui du CARTU a d'ailleurs amené ces derniers à réaliser qu'ils se distinguent suffisamment des autres groupes pour proposer d'être dorénavant considérés comme des *conseillers en rédaction*. Le groupe du CARTU est également d'avis que sa formation doit, tout en mettant l'accent sur la rédaction, continuer de porter sur la diversité des contenus offerts aux mentors. En contrepartie, la réflexion ayant eu cours durant l'analyse de construits a permis aux mentors des Sciences d'envisager qu'une formation en rédaction puisse être pertinente pour les étudiants qui souhaitent entreprendre des études supérieures. Pour leur part, les mentors de So-Art estiment qu'il s'agit d'un objet de formation aussi important que les *stratégies d'apprentissage*, alors que les mentors de Santé y accordent une valeur légèrement moindre.

En somme, les stratégies d'apprentissage et les styles d'apprentissage doivent nécessairement faire partie d'une formation de mentors. En ce qui concerne les stratégies d'écriture, elles sont indispensables pour les domaines scolaires où le *savoir écrire* constitue une compétence fortement sollicitée. Par ailleurs, les préoccupations des quatre groupes de mentors se rejoignent lorsqu'il s'agit de définir quelle démarche de formation à privilégier. Il apparaît clairement que tous s'entendent pour favoriser non pas une formation de type frontal propre au milieu universitaire mais bien une formation interactive socio-construite.

La formation des étudiants mentors : dimension fonctionnelle

La démarche de formation préconisée par les mentors semble s'inscrire dans la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage. En effet, deux objets de formation participent à la définir. Il s'agit de *formation interactive/partage d'expériences* ainsi que *stratégies d'autoévaluation/de réflexion*. Selon les mentors, la démarche de formation doit leur permettre d'utiliser leur propre expérience pour s'enrichir mutuellement. Elle doit aussi favoriser une mise à distance de leur expérience pour éviter d'utiliser un type d'accompagnement prescriptif peu propice, selon eux, à rendre les étudiants réflexifs et autonomes face à leur apprentissage.

Formation interactive/partage d'expériences

Ainsi, la démarche de formation à l'accompagnement proposée par les mentors renvoie à une formation qui favorise l'interaction entre pairs et le partage d'expériences. Les quatre groupes de mentors mentionnent son importance en énonçant ce qu'ils entendent par une telle démarche de formation. Essentiellement, les mentors de So-Art décrivent celle-ci comme une *approche axée sur la collaboration, l'échange d'expériences et la construction des connaissances*. Les mentors des Sciences insistent pour que la formation soit orientée sur le *savoir d'expérience et le partage de celui-ci*

entre les mentors. Pour leur part, les mentors de Santé jugent important *d'être actifs dans le processus de formation et de pouvoir se référer à leurs propres expériences de mentors et d'apprenants tout en confrontant celles-ci à celles de leurs pairs.* Enfin, selon les mentors du CARTU, la formation interactive constitue *une façon de procéder, d'apprendre, d'être, de se former et de consolider les apprentissages.*

On constate que leurs propos correspondent à la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, laquelle encourage l'interaction entre pairs afin de favoriser la construction de connaissances (Doly, 1997; Grangeat, 1997; Fourez, Englebert-Lecompte et Mathty, 1997; Jonnaert et Vander Borght, 1999). Cette perspective socioconstructiviste apparaît aussi dans la liste des composantes (annexe 2) qui définissent ce que les mentors entendent lorsqu'ils parlent de formation interactive.

Selon les quatre groupes, une telle formation doit être accompagnée par un expert qui sait jumeler les préoccupations pratiques à des notions théoriques tout en favorisant une participation active des mentors à leur démarche de formation. Cette façon de se représenter la place de l'expert au sein de la formation trouve écho dans la littérature alors que Lafortune et Deaudelin (2001) précisent que l'accompagnateur ne peut se substituer à l'apprenant dans le processus de construction de ses connaissances. À ce titre, le rôle de l'expert accompagnateur consiste à soutenir l'apprentissage et non à le régir. Cette formulation unanime sur le type de formation attendu démontre que les mentors ont le souci non seulement d'approfondir leurs propres connaissances, mais surtout de pouvoir réfléchir sur leurs actions ou leurs interventions posées dans l'accompagnement d'étudiants. Ce désir d'apprendre sur eux-mêmes pour mieux s'investir dans leur rôle apparaît explicitement à l'examen des analyses de construits de groupe qui se trouvent sous le terme *stratégies d'autoévaluation/de réflexion.*

Stratégies d'autoévaluation/de réflexion

La réflexion suscitée à travers tout le processus de collecte de données semble avoir permis aux mentors de poser un regard en profondeur sur les enjeux inhérents à l'accompagnement d'étudiants et de surcroît, sur le type de formation requise pour rencontrer les exigences propres à leurs fonctions telles qu'ils se les représentent. Convaincus de l'importance d'amener les étudiants à devenir autonomes et actifs face à leur apprentissage, les mentors insistent sur l'importance de l'*autoévaluation* et de la *réflexion* chez ces derniers et dans le même ordre d'idées, d'être accompagnés en ce sens pour s'investir eux-mêmes dans un processus de réflexion, lequel semble pouvoir être mis en lien avec la pratique réflexive telle que proposée par Schön (1994). De ce fait, les mentors affichent une double posture. D'une part, ils jugent essentiel d'apprendre à soutenir les étudiants dans le développement d'habiletés essentielles à leur réussite scolaire par une démarche réflexive, voire métacognitive, ce qui correspond à la démarche préconisée par plusieurs chercheurs (Bain, 1997; Grangeat, 1997; Noël, 1997; Tardif, 1997; Romainville, 2000) soucieux d'amener les apprenants à réguler leurs apprentissages. D'autre part, ils conçoivent la nécessité d'être eux-mêmes accompagnés à travers une pratique réflexive et ce, afin de développer leur capacité de s'autoévaluer et de réfléchir à leur pratique de

mentors en se référant aussi à leurs propres expériences d'étudiants. Ainsi, les mentors reconnaissent que pour bien accompagner les étudiants et prendre en compte leur différence individuelle, il est impératif qu'ils comparent leurs propres manières de faire à celles de leurs collègues afin d'examiner d'autres profils d'apprenants que le leur et ainsi pouvoir examiner de nouvelles alternatives, notamment pour l'appui au développement de stratégies d'apprentissage. En somme, en proposant d'instaurer une formation interactive qui leur permette de décrire et d'analyser leur pratique d'accompagnement, d'en examiner l'efficacité et d'être sensibles à la nécessité de l'adapter selon ce qu'ils apprennent en interaction avec leurs pairs, il est permis de croire que les mentors tendent à s'inscrire dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, notamment à travers une démarche de pratique réflexive, voire métacognitive, sur leurs propres manières de faire. Il s'agit donc de favoriser un accompagnement métacognitif qui stimule la réflexion (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Conclusion

La pratique réflexive proposée à travers tout le processus de collecte de données et plus particulièrement à travers les analyses de construits a participé à définir la formation souhaitée par les mentors en milieu universitaire. En permettant aux mentors de dialoguer, de rendre explicites leurs connaissances propres au sujet traité et d'en discuter en interaction avec les autres, ils en sont arrivés non seulement à apprendre des autres, mais aussi à co-construire du sens et ainsi, à envisager que la formation idéale ressemble à celle proposée par l'analyse de construits, soit à une pratique réflexive de co-construction de sens.

Cette façon de faire a donc offert aux mentors un espace où co-construire un mode de régulation souple et a permis l'avancée de représentations initiales vers celles qui ont émergé des analyses de construits. Cette avancée contient les balises mêmes d'un référentiel de formation à l'intention des mentors ancré dans les exigences du contexte universitaire. Ce référentiel est marqué par une homogénéité des contenus et de la démarche de formation souhaitée, quel que soit le champ disciplinaire des mentors. Un seul contenu de formation, soit *les stratégies de rédaction*, rencontre de fortes dissensions, lesquelles apparaissent de manière marquée entre le groupe du CARTU et celui des Sciences. On constate que le rôle des mentors du CARTU se rapproche davantage du tutorat méthodologique que du mentorat, qui préconise un accompagnement plus diversifié. Les autres groupes reconnaissent l'importance de travailler dans un espace de dialogue qui répond à la fois à la demande affective et scolaire (disciplinaire et méthodologique) des étudiants et souhaitent une formation qui allie ces deux dimensions. Ils souhaitent également acquérir des connaissances sur *les ressources de l'université*, sur *la relation d'aide*, sur *les stratégies d'apprentissage*, *les stratégies de rédaction*, sur *les styles d'apprentissage* et enfin, sur *les stratégies de réflexion et d'autoévaluation*. En ce qui concerne cette dernière thématique, la recherche donne à voir que les mentors estiment indispen-

sable qu'un expert les accompagne et que cet accompagnement favorise une réflexion critique à la fois sur leur pratique d'accompagnement et leur propre manière d'apprendre afin qu'ils puissent mieux guider les étudiants qui font appel à leur soutien. Ceci explique qu'ils souhaitent que toute situation de formation se fasse de façon interactive pour favoriser le partage de leurs savoirs respectifs et la réflexion critique sur ces savoirs. Leur demande renvoie à la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage qui prend en compte la métacognition dans le sens d'une réflexion posée sur soi comme apprenant et accompagnateur.

Pour permettre à ce référentiel de formation de gagner en force et, éventuellement, de devenir un modèle de formation à l'accompagnement de mentors, il doit faire l'objet d'un travail de validation itérative en situation de formation de mentors et ce, avec tous les partenaires (formateurs et mentors) engagés dans celle-ci. Cette réflexion critique effectuée sur les croyances et les pratiques, réalisée de manière itérative auprès d'autres groupes de mentors, paraît seule susceptible d'assurer une co-construction du métier à la fois rigoureuse et viable. Ce travail pourrait être, entre autres, effectué en utilisant à nouveau l'analyse de construits comme outil de négociation de sens susceptible de soutenir la construction de représentations communes et de contribuer ainsi à la constitution d'une véritable communauté de pratique, tel que le propose Wenger (1998; 2000), réunissant les mentors et les personnes qui les encadrent. Ce travail de groupe effectué en communauté de pratique pourrait également viser à traduire et à mieux définir les objets de formation issus des dimensions formelles et fonctionnelles sous forme de compétences à construire afin que mentors et formateurs œuvrent ensemble vers l'atteinte de savoirs mobilisés en contexte d'action.

Références bibliographiques

- ALAVA, S. (2000). Les profils d'autodirection et les pratiques d'études des étudiants en première année d'université. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIII, no 1, p. 43-71.
- ALLEN, T.D., RUSSEL, J.A. et MAETZKE, S. (1997). Formal peer mentoring: Factors related to proteges' satisfaction and willingness to mentor others. *Group & Organisation Management*, 22 (4), p. 488-507.
- ANADON, M. et GOHIER, C. (2001). La pensée sociale et le sujet : une réconciliation méthodologique, dans *Les représentations sociales : des méthodes de recherche aux problèmes de société*, sous la direction de Marcel Lebrun. Québec : Les Éditions Logiques, p. 19-42.

- BAIN, D. (1997). La métacognition au banc d'essai de la didactique, dans *La métacognition, un concept utile pour mieux apprendre*, sous la direction de Bernadette Noël et al. Les cahiers du GCR, 33. Neuchâtel : IRDP, p. 27-37.
- BAUDRIT, A. (2000). *Le tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones*. France : L'Harmattan, 192 p.
- BARNIER, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan, 287 p.
- BÉLAIR, L. (1999). *Questionnaire: Mon enseignement préféré*. Document inédit.
- BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L. et CHEVRIER, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 216 p.
- BOURGEOIS, E. (2003). Les styles d'apprentissage en formation : enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques, *Savoirs, revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, no 2, p. 31-41.
- BOYLE, M. (1998). Designing training and reward for peer support schemes, dans *Students Supporting Students*, sous la direction de J. Dolan, et A.J. Castley. England : SEDA, p. 33-47.
- COHEN, N. H. et GALBRAITH, M.-W. (1995). *Mentoring adult learners: A guide for educators and trainers*. Malabar (FL) : Krieger, 208 p.
- DANNER, M., KEMPE, M. et ROUSVOAL, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV (2), p. 243-270.
- DEVLIN, W.J., DAVIS, C.S. et ANDREWS, J. W. (1998). Training tutors to be peer mentors, dans *Diversity in Tutoring*, sous la direction de J. Truschel, D. Williams et M. Zenanko. National Tutoring Association : 6th Annual Conference Proceeding, p. 7-14.
- DOLY, A. M. (1997). Métacognition et médiation à l'école, dans *La métacognition, une aide au travail des élèves*, sous la coordination de M. Grangeat et sous la direction de Ph. Meirieu. Paris : ESF, p. 17-58.
- DORAY, P. (1997). La formation continue à l'université : quelques balises pour aujourd'hui demain?, dans *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, sous la direction de P. Chenard. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 119-135.
- DUMAZEDIER, J. (1996). Autoformation et médiation éducative. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 29, p.1-2.
- FOUREZ, G., ENGLEBERT-LECOMPTE, V. et MATHTY, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck, 169 p.
- FULLERTON, H. et MALDEREZ, A. (1998). Introduction: Facets of mentoring in Higher Education, dans *Facets of mentoring in Higher Education*, sous la direction de H. Fullerton. SEDA, vol. 2, paper 103, p. 5-9.

- GAINES, B.R., et SHAW, M.L.G. (2004). *Rep IV: Manual for personal Version 1.00*. Centre for Person-Computer Studies, Cobble Hill, British Columbia.
- GERBIER, Y. et SAUVAÏTRE, H. (2003). Une classification des tutorats. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 43, p.17-29.
- GRANGEAT M. (1997). La métacognition, une clé pour l'apprentissage scolaire réussi, dans *La métacognition, une aide au travail des élèves*, sous la direction de M. Grangeat et P. Meirieu. Paris : ESE, p. 53-172.
- GRAYSON, J.P et GRAYSON, K. (2003). *Research on retention and attrition*. The Canada Millennium Scholarship Foundation, Montréal. www.millenniumscholarship.ca (page consultée en avril 2005).
- HABLEY, W.R. (1988). *The status and future of academic advising*. The ACT National Center for the Advancement of Educational Practices.
- JACOBI, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61, p. 505-532.
- JODELET, D. (1991). *Les représentations sociales*. Collection « Sociologie d'aujourd'hui ». Paris: PUF, 424 p.
- JONNAERT, P. et VANDER BORGHT, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck, 431 p.
- KELLY, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Norton : New York, 1218 p.
- KERR, K.M., SCHULZE, D.R. et WOODWARD, L.E. (1995). Organizationally Sponsored Mentoring, dans *Mentoring: New Strategies and Challenges*, sous la direction de M.W. Galbraith et N.H. Cohen. San Francisco : Jossey-Bass, 66, p. 33-42.
- LAFORTUNE, L. et DEAUDELIN, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec, 232 p.
- LANGÉVIN, L. et VILLENEUVE, L. (1997). *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*. Montréal : Les Éditions Logiques, 453 p.
- LEUNG, M.-L. et BUSH, T. (2003). Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring and Tutoring*, 11(3), p. 263-271.
- LEGENDRE, M.-F. (1998). Apport du modèle de l'équilibration à l'étude de l'apprentissage chez l'adulte, dans *Apprentissage et développement des adultes*, sous la direction de C. Danis et C. Solar. Montréal : Les Éditions Logiques, p. 165- 227.
- MANN, A.F. (1998). A tutor training program that promotes self-directed learning, dans *Diversity in Tutoring*, sous la direction de J. Truschel., D. Williams et M. Zenanko. National Tutoring Association : 6th Annual Conference Proceeding, p. 91-96.

- NÖEL, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck, 250 p.
- NÖEL, B. et PARMENTIER, PH. (1998). De l'élève à l'étudiant, dans *L'étudiant apprenant, Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, sous la direction de M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier et M. Romainville. Bruxelles : De Boeck, p. 7-15.
- NÖEL, B. et ROMAINVILLE, M. (1998). Accompagner les étudiants, dans *L'étudiant apprenant, Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, sous la direction de M. Frenay, B. Noël, Ph. Parmentier et M. Romainville. Bruxelles : De Boeck, p. 129-148.
- PALKIEWICZ, N. (1997). L'encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire, dans *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXI^e siècle*, sous la direction de L. Langevin et L. Villeneuve. Montréal : Les Éditions Logiques, p. 27-92.
- PHILION, R. (2005). Prise en compte des représentations des étudiants mentors au regard de leur rôle, de leur pratique et de leurs besoins en matière de formation. Thèse de doctorat, 406 p.
- RODGER, S., et TREMBLAY, P. F. (2003). The effects of a peer mentoring program on academic success among first year university students. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 23 (3), p.1-18.
- ROMAINVILLE, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan, 128 p.
- RUPH, F. et HRIMECH, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficience cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (3), p. 595-620.
- SAINT-PIERRE, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, décembre, 5 (2), p. 15-21.
- SCHMIDT, M. E., MARKS, J.L., et DERRICO, L. (2004). What a difference mentoring makes: Service learning and engagement for college students. *Mentoring and Tutoring*, août, 12 (2), p. 205-217.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques, 418 p.
- TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques, 474 p.
- TOPPING, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education. *Higher Education*, 32, p. 321-345.
- WALLACE, D., ABEL, R., et Ropers-Huilman, B. (2000). Clearing a path for success: Deconstructing borders through undergraduate mentoring. *Higher Education*, 24 (1), p. 87-102.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

WENGER, E. (2000). Communities of practice and social learning systems.
Organization, 7(2), p. 225-246.

WILSON, K.B. (1994). The process of developing a new mentoring program poses particular challenges to small institutions with limited resources and special needs students, dans *Mentoring Revisited: Making an Impact on Individuals and Institutions*, sous la direction de M. A. Wunsch. San Francisco: Jossey-Bass, 57, p. 47-52.

WUNSCH, M. A. (1994). Developping mentoring programs: Major themes and issues, dans *Mentoring revisited: Making an impact on individuals and institutions*, sous la direction de M.A. Wunsch. San Francisco: Jossey-Bass, p. 27-34.

ANNEXE 1

Questions du questionnaire mises en parallèle avec la notion de rôle et/ou de la pratique de l'étudiant mentor (Philion, 2005, p. 132)

Q1. Selon votre expérience, dans les cours offerts par votre département, quel est en général le type d'activité d'apprentissage proposé aux étudiants?	Mise en contexte
Q2. Comment avez-vous accompagné les étudiants au regard de ce type d'activité?	Question orientée sur comment l'étudiant mentor procède Lien avec sa pratique
Q3. D'après vous, à quoi peut-on attribuer l'échec scolaire d'un étudiant? Indiquez au moins deux facteurs considérés les plus importants.	Compréhension des besoins des étudiants Lien avec leur rôle
Q4. Comment avez-vous accompagné l'étudiant au regard de ces facteurs d'échec?	Question orientée sur comment l'étudiant mentor procède Lien avec sa pratique
Q5. D'après votre expérience, que devrait être le rôle premier du mentor auprès des étudiants?	Question spécifique au rôle
Q6. Quelle est votre préoccupation principale à l'égard de ce rôle?	Question spécifique au rôle
Q7. Expliquez quelles sont, selon vous, les qualités essentielles pour être un bon mentor?	Question liée à la compréhension du rôle et de la pratique d'un étudiant mentor
Q8. Comment gérez-vous une activité de mentorat?	Question spécifique au rôle et à la pratique au niveau de la gestion
Q9. D'après votre expérience, comment devrait réagir un mentor si un groupe d'étudiants ou un étudiant en particulier ne répond pas à l'activité proposée?	<i>Ibid.</i>
Q10. Comment définiriez-vous votre philosophie du mentorat en quelques lignes?	Question spécifique au rôle de l'étudiant mentor pris dans son sens le plus large

ANNEXE 2

Définition des termes génériques utilisés dans l'analyse de construits de groupe sur l'aspect *formation*

1) Rôle du mentor

Définir le rôle et les limites du mentor.

Définir le terme « mentorat/tutorat » : comment allier l'aide à l'appropriation des contenus et tout ce qui relève de l'accompagnement lié à l'adaptation à l'université.

Identifier les attentes de l'université face à notre rôle.

2) Stratégies d'apprentissage

Stratégies de lecture, de prise de notes, de présentation orale et de préparation aux examens.

Stratégies relatives à l'attention, à la concentration et à la mémorisation.

Stratégies de gestion du temps, de planification et d'organisation matérielle.

Stratégies de gestion du stress et de l'anxiété.

Participation active des étudiants pour favoriser l'intégration des connaissances.

Autorégulation de l'apprentissage.

Fonctionnement du cerveau en lien avec la pensée et l'apprentissage.

Motivation et discipline personnelle face aux études.

3) Style d'apprentissage

Connaître les différentes façons d'apprendre, les différents styles d'apprentissage.

Identifier le style d'apprentissage (ex. : visuel, auditif et kinesthésique).

Apprendre à faire des liens entre le style de l'étudiant et sa façon d'étudier.

Apprendre comment accompagner un étudiant à utiliser des façons d'étudier qui correspondent mieux à son style d'apprentissage.

4) Stratégies de rédaction

Élaborer un plan : remue-méninges.

Organiser les idées dans les paragraphes et entre les paragraphes.

Réviser les règles de grammaire complexes.

Relever les erreurs de syntaxe et aider à les corriger.

Quoi faire lorsqu'un étudiant n'arrive pas à écrire.

5) Ressources de l'université

Connaître les ressources de l'université pour y référer les étudiants.

Savoir comment référer.

6) Aspects organisationnels

Lieu accueillant et facile d'accès.

Organisation temporelle et spatiale.

Ressources matérielles : dictionnaire, ordinateur, logiciel correcteur.

Promotion du programme.

Évaluation du programme.

7) La relation d'aide

La définition de la relation d'aide en contexte de mentorat étudiant.

Les étapes du développement d'une relation d'aide individuelle.

Le « comment » conseiller.

La communication : identifier les mots importants, la gestuelle, le non verbal, savoir poser des questions.

L'écoute active, l'empathie.

Les questions à poser pour identifier le problème et comment aborder les problèmes.

L'attitude du mentor : accueil, être positif, savoir encourager.

La reconnaissance et le respect de la différence.

La prévention du suicide.

Les étudiants à risque sur le plan psychologique, savoir identifier les signes de détresse.

Le « quoi faire » lorsque la personne n'est pas bien, qu'elle pleure, qu'elle est en crise.

Le « quand » référer lorsque cela dépasse les limites de notre rôle (détresse psychologique).

8) Formation interactive et partage d'expériences

Apprendre en faisant des mises en commun.

Échanger, partager et confronter des idées et les expériences (bonnes ou mauvaises) entre mentors.

Partager les connaissances sur le plan des contenus, de la pédagogie, de l'intervention.

Accompagner le groupe (*team building*).

Utiliser les jeux de rôles.

Avoir un modèle expert.

Apprendre par observation, en regardant faire, dans un processus de retour et de questionnement.

Valoriser la dimension sociale au regard de l'enrichissement mutuel.

Apprendre sur nos propres façons de fonctionner comme étudiants.

Recevoir rétroaction constructive.

Avoir un « mentor de mentors » : avoir le soutien de quelqu'un lorsqu'on a des questions.

9) Stratégies d'autoévaluation/de réflexion

Comment amener un étudiant à s'autoévaluer.

Comment inviter un étudiant à réfléchir pour qu'il trouve ses propres solutions.

Comment amener l'étudiant à analyser ses propres stratégies pour qu'il puisse les ajuster selon ce qu'il doit accomplir.

La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation

Daphne DUCHARME

Professeur adjoint, Programme d'orthophonie et d'audiologie, Faculté des sciences de la santé, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Raymond LEBLANC

Professeur titulaire, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Michelle BOURASSA

Professeur agrégé, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Jacques CHEVALIER

Professeur titulaire, Département d'anthropologie et de sociologie, Université Carleton, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Cet article raconte une expérience de recherche collaborative entre des enseignantes et enseignants de 1^{re} et 2^e année d'un conseil scolaire de langue française de la province de l'Ontario et des chercheurs universitaires. Le conseil offre une formation sur la conscience phonologique et la lecture à des enseignants et enseignantes de 1^{re} et 2^e année afin d'améliorer les résultats de lecture des élèves de ces classes. Des chercheurs de l'Université d'Ottawa sont invités à mener une recherche collaborative sur l'impact de la formation sur les pratiques pédagogiques en lecture de ces enseignantes et enseignants et sur leurs élèves. L'objectif de ce texte est de

montrer de quelle manière des outils méthodologiques mobilisent une analyse et une interprétation collectives, faites par les enseignantes et les enseignants, de l'impact de la formation qu'ils ont vécue. Le texte examine en parallèle les impasses potentielles d'une recherche collaborative dans un milieu où la recherche de type traditionnel est davantage connue et attendue.

ABSTRACT

Collaborative Research in the School Milieu on Acculturation

Daphne DUCHARME

University of Ottawa, Ontario, Canada

Raymond LEBLANC

University of Ottawa, Ontario, Canada

Michelle BOURASSA

University of Ottawa, Ontario, Canada

Jacques CHEVALIER

Carleton University, Ontario, Canada

This article describes a collaborative research experiment with university researchers and grades 1 and 2 teachers from an Ontario French language school board. The school board offered phonics awareness and reading-teaching training to grades 1 and 2 teachers with a long term goal of improving the reading results of the students in these classes. Researchers from University of Ottawa were asked to lead a collaborative research project on the impact of this training on the teachers' pedagogical approaches to teaching reading, and ultimately the impact it had on their students. The objective of this article is to report the results of this collaborative research and more specifically, to show the originality of SAS2 methodological tools, which mobilized a collective analysis and interpretation of perceptions of the training's impact. The results are presented with the interpretations of the participants and the researchers. We also discuss the difficulties of doing collaborative research in a school setting, where traditional research is better known and more expected.

RESUMEN

La investigación colaborativa en el medio escolar: un trabajo de aculturación

Daphne DUCHARME
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá
Raymond LEBLANC
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá
Michelle BOURASSA
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá
Jacques CHEVALIER
Universidad Carleton, Ontario, Canadá

Este artículo narra una experiencia de investigación colaborativa entre los investigadores universitarios y los maestros y maestras de 1 y 2 año de un Consejo escolar de lengua francesa de la provincia de Ontario. El Consejo ofreció una formación sobre la consciencia fonológica y la lectura a maestros y maestras de 1 y 2 año. La formación tenía como objetivo a largo plazo mejorar los resultados en lectura de los alumnos de dichas clases. Los investigadores de la Universidad de Ottawa fueron invitados a realizar una investigación colaborativa sobre el impacto de la formación en las prácticas pedagógicas de lectura de dichos maestros y maestras y ulteriormente de sus alumnos. El objetivo del texto es reportar los resultados de esa investigación colaborativa y más precisamente, mostrar la originalidad de los instrumentos metodológicos SAS2 que movilizan un análisis y una interpretación colectiva de las percepciones del impacto de la formación. Los resultados obtenidos se presentan con la interpretación de los participantes y la de los investigadores. Abordamos la dificultad de realizar una investigación colaborativa en el medio escolar, ahí donde la investigación de tipo tradicional es más conocida y esperada.

Introduction

Les écoles constituent un terrain fertile pour mener des recherches puisqu'elles se trouvent confrontées à un défi constant, soit la réussite des élèves. En lien avec ce défi, les difficultés de lecture chez les élèves de l'élémentaire représentent un frein indéniable à leur apprentissage scolaire. Dans le contexte de la présente recherche, un conseil scolaire francophone de l'Ontario constate que seulement quarante-huit pourcent (48 %) de ses élèves de 3^e année obtiennent le niveau de réussite visé en lecture aux tests provinciaux. Améliorer les résultats en lecture de sa clientèle scolaire devient alors une priorité.

Cette priorité est soutenue par diverses études mentionnées dans le *Programme préscolaire* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). Ces études soulignent à quel point les compétences en lecture sont essentielles au succès scolaire et précisent également que les habiletés de conscience phonologique chez les élèves de la maternelle à la 3^e année constituent une assise critique à cet apprentissage. Aux premiers stades de l'apprentissage de la lecture, d'autres auteurs, dont Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier (2006) et Dickinson et Tabors (2001) ainsi que le *National Reading Panel* américain (2000), confirment le rôle critique de la conscience phonologique et de la compréhension des correspondances entre les lettres et les sons dans la réussite des élèves.

Pour améliorer les compétences des élèves aux premiers stades de la lecture, le conseil scolaire choisit de miser sur la formation de son personnel enseignant et obtient une subvention de recherche du CODE (*Council of Ontario Directors of Education*)ⁱ afin d'offrir une formation et d'en mesurer les effets. Les méta-analyses de grande envergure de Hattie (1992) et Wang, Haertel et Walberg (1994) montrent, à cet égard, que l'enseignant constitue effectivement le facteur qui a le plus d'impact sur le succès scolaire des élèves. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les mesures collaboratives mises en place pour évaluer l'effet de la formation reçue sur les pratiques des enseignantes et enseignants au cours de la deuxième annéeⁱⁱ du projet financé par le CODE. Le texte décrit, dans l'ordre, l'objectif de la recherche, la posture de recherche adoptée et sa justification, la méthodologie, ainsi que les résultats et une discussion de ceux-ci.

Objectif

L'objectif du présent article est de donner à voir de quelle manière une recherche collaborative est conduite *avec* et non *sur* les enseignants. Ce texte raconte l'histoire de cette recherche collaborative en répondant aux questions de recherche suivantes : 1) quelles représentations les enseignantes et les enseignants du conseil scolaire ont-ils de la conscience phonologique et ces représentations sont-elles modifiées à la suite de la formation reçue; 2) quelles mesures de suivi à cette formation les enseignantes et enseignants sont-ils prêts à assumer, mesures qui servent en fait de témoins de leur engagement dans la poursuite de ce changement.

-
- i. Les chercheurs désirent remercier les organismes subventionnaires de la présente recherche, soit le CODE et le conseil scolaire.
 - ii. Les enseignantes et enseignants du préscolaire ont été formés au cours de la première année de financement. L'étude présentée porte sur les enseignantes et enseignants formés au cours de la deuxième année, soit celles et ceux qui enseignent en première et deuxième années de l'élémentaire (élèves de 6 à 8 ans).

Posture du chercheur

La présente recherche examine un problème issu du milieu en vue d'enrichir le savoir théorique et pratique du milieu (Campbell & Stanley, 1963; Lincoln & Guba, 1985). Dans la tradition de recherche universitaire, les chercheurs adoptent souvent une posture extérieure d'étrangers qui étudient un milieu donné pour mieux le comprendre. Ils assument alors un rôle d'observateurs et non d'acteurs. Dans la présente étude, les participants, administrateurs comme enseignantes et enseignants, s'attendent à ce que nous adoptions cette position traditionnelle des chercheurs. De manière spécifique, les administrateurs veulent que nous évaluions l'effet de la formation en conscience phonologique sur leur personnel enseignantⁱⁱⁱ. Nous considérons que, pour enrichir le savoir tant théorique que pratique, il est plus efficace d'établir une collaboration réciproque (Anderson & Herr, 1999; Bartunek & Louis, 1996). Nous optons donc pour une recherche collaborative, c'est-à-dire une recherche qui pose un geste évaluatif non pas extérieur, mais concerté, geste qui vise à permettre aux enseignants et enseignantes recevant la formation de réfléchir sur les progrès qu'ils et elles ont réalisés entre le début et la fin de la formation et d'identifier les mécanismes nécessaires pour mettre en application les stratégies de conscience phonologique enseignées lors de la formation. La définition adoptée de la recherche collaborative est celle du liminaire, soit une réflexion avec d'autres, en action, sur une action donnée, en l'occurrence sur les effets d'une formation sur l'action enseignante.

Méthodologie

Notre recherche s'inscrit dans un mouvement de rapprochement entre nous, chercheurs universitaires, et les praticiens enseignants. Nous ne voulons pas « faire de la recherche » mais plutôt « être en recherche » en mettant en place une culture de collaboration (Richardson, 1994) susceptible de mieux lier savoirs scientifiques et savoirs d'action. Nous proposons de travailler en partenariat, *pour* et *avec* les praticiens enseignants, en mettant à contribution leurs savoirs professionnels (Schön, 1983; 1987). Les administrateurs du milieu scolaire veulent établir l'efficacité d'une formation offerte. Pour notre part, nous souhaitons mieux comprendre l'effet d'une formation sur un changement de pratique. Pour leur part, les enseignantes et enseignants désirent réfléchir sur les effets que leur changement de pratiques pédagogiques en conscience phonologique a sur la performance de leurs élèves. Devant ces diverses visées dynamiques à caractère social (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996), la recherche collaborative nous paraît s'imposer. Dans ce qui suit, nous verrons pourtant que la différence de visées affecte notre entrée dans le système (Dolbec & Clément, 2000). Perçus par nos « partenaires », et plus particulièrement par les

iii. Et sur les élèves, des résultats. Ces derniers résultats feront l'objet d'une publication ultérieure.

enseignantes et les enseignants, comme des étrangers venus les évaluer, notre rôle de facilitateurs d'une activité réflexive critique gérée par le dialogue (Dionne, 2003) connaîtra certains ratés. Ces ratés nous rappelleront que toute co-construction du savoir se gère « dans une perspective de médiation entre deux cultures de savoir » (Desgagné, 1998, p. 37) qui doivent apprendre à se parler.

Stratégies de cueillette de données

Pour répondre aux deux questions de recherche, soit 1) les représentations des enseignantes et des enseignants sur la conscience phonologique et comment celles-ci se modifient à la suite de la formation reçue et 2) quels engagements résultent de cette formation, nous avons utilisé des outils SAS² (Chevalier, 2006). SAS² ou Systèmes d'analyse sociale² est un ensemble de principes guides et d'outils pensés pour la recherche collaborative et le changement social qui rend possible la mise en place d'un espace de dialogue multipartite pour tout groupe désireux de comprendre et de gérer des situations complexes et imprévisibles qui l'affectent.

Déroulement de la formation et de la recherche

Les enseignantes et enseignants reçoivent une formation de trois jours et demi échelonnée sur quatre mois, à raison d'une journée mensuelle de janvier à avril 2006. L'équipe de formation est composée d'une orthophoniste et d'une conseillère pédagogique relevant du conseil scolaire. Le contenu de la formation porte sur la conscience phonologique et autres stratégies liées à la compréhension de la lecture. Lors de chaque journée, du matériel d'enseignement est remis de manière à ce que les personnes formées puissent le mettre à l'essai auprès de leurs élèves durant le mois qui s'écoule avant la formation suivante. L'équipe de chercheurs assiste de manière sporadique aux formations offertes.

Dans le cadre de la recherche, deux outils SAS² sont utilisés. Le premier, la roue socratique, répond à la première question. Il est utilisé au début de la première journée de formation (en janvier) et à la fin de la dernière journée de formation (en mai) afin de comparer l'état initial à l'état final des représentations de la question. Le second, l'arc-en-ciel, est utilisé à la fin de la formation (en mai) afin de répondre à la deuxième question. Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons plus en détail ces outils et comment ils permettent de répondre à ces questions.

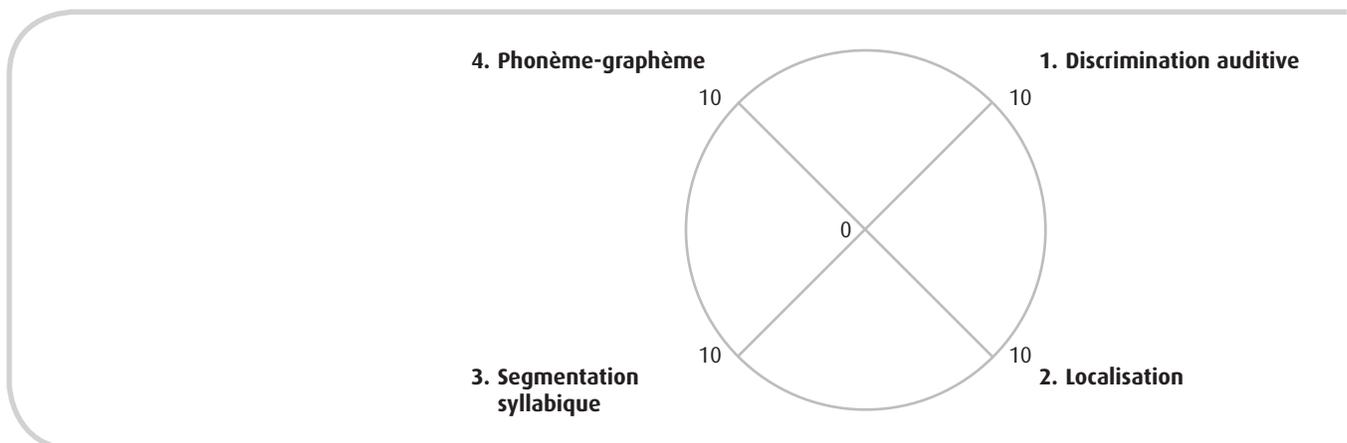
La roue socratique

La roue socratique est un outil qui permet à chaque personne d'évaluer son savoir (dans le cas d'espèce, son savoir sur la conscience phonologique) avant et après une situation en changement, incluant une situation de formation. Le caractère socratique de cet outil tient à la prise de conscience que l'outil génère sur la nature du savoir détenu et sur celui qu'il serait pertinent d'acquérir. À cette fin, dans le cas qui nous concerne, au début de la formation, la personne est invitée à situer, sur une échelle de 1 à 10, ce qu'elle considère être son niveau de savoir au regard des compétences visées (niveau initial) par la formation de même que le niveau qu'elle souhaite atteindre une fois la formation terminée (niveau final anticipé). Puis en fin

de formation, elle révisé cette évaluation en ajustant ce qu'elle croyait savoir avant la formation à la lumière de ce qu'elle sait désormais sur ce qu'elle savait vraiment (niveau initial révisé) et elle indique le niveau qu'elle considère avoir réellement atteint (niveau final atteint). Par cette réflexion, en fin de formation, la personne peut découvrir, dans le sens socratique de *savoir*, qu'en début de formation, elle en savait « plus que ce qu'elle croyait à l'égard de certaines compétences » et « moins que ce qu'elle croyait à l'égard d'autres ». Cette prise de conscience lui permet également de préciser quelles compétences elle souhaite continuer à travailler une fois la formation complétée.

Pour réaliser cette roue, les personnes sont invitées à inscrire sur des fiches quelles compétences elles considèrent essentielles de posséder pour pouvoir assurer l'enseignement de la conscience phonologique (CP) auprès de leurs élèves. Ce processus fait ensuite appel à l'intelligence collective des enseignantes et enseignants en formation en leur demandant de regrouper leurs fiches individuelles avec celles des autres de manière à former des piles de compétences synonymes. Une fois ces piles formées, les personnes négocient quel titre représentatif donner à chacune. Le processus redevient ensuite individuel. Chaque personne trace, dans un cercle (la roue socratique), le nombre de rayons qui correspond au nombre de compétences identifiées par le groupe. Pour chaque compétence, la personne détermine, sur une échelle de 0 à 10, son niveau de compétence actuel qu'elle inscrit sur le rayon correspondant (niveau initial) puis elle indique le niveau qu'elle souhaite atteindre à la fin de la formation (niveau final anticipé). À la fin de la formation, chaque personne réévalue son niveau initial (niveau initial révisé) et le niveau qu'elle considère avoir réellement atteint à la fin de la formation (niveau final atteint). Dans l'exemple présenté ci-dessous d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants qui a identifié 4 compétences, une enseignante donne à voir son évaluation de ses compétences initiales et anticipées en fin de formation (rangées 2 et 3), puis, à la fin de sa formation (rangées 4 et 5), elle indique quel niveau elle considère désormais, à la lumière de son savoir acquis, qu'elle possédait réellement au départ (niveau initial révisé) et quel niveau final elle juge avoir atteint (niveau final révisé).

Figure 1. **Conscience phonologique : connaissance des stratégies**



La personne complète le travail en calculant la différence entre son niveau initial révisé et son niveau d'atteinte des compétences à la fin de la formation, comme le montre la matrice suivante. L'échelle étant de 0 à 10, le calcul de ces différences peut être transposé en pourcentage; par exemple, la différence entre le niveau initial révisé et le niveau atteint est de 2 points sur 10 (par exemple, la personne situe son niveau initial révisé à 7 et son niveau final à 9), le progrès est de 20 %.

Tableau 1. **Matrice de la roue socratique**

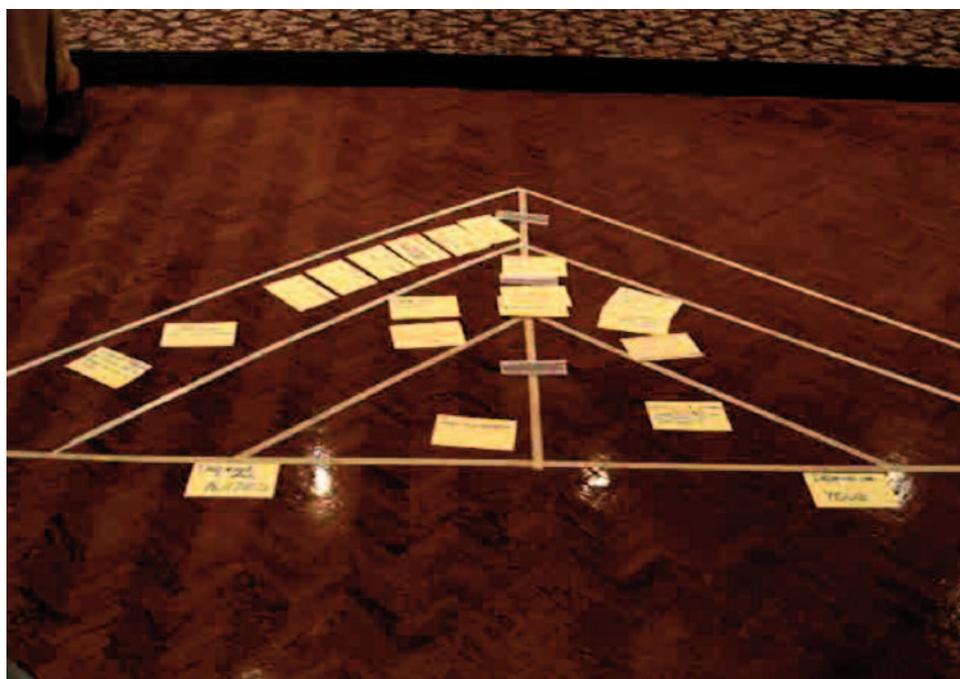
Stratégies d'accompagnement	Niveau initial A	Niveau visé B	Progrès visé B-A	Niveau initial réévalué C	Niveau atteint D	Progrès réel D-C
Discrimination auditive	8	10	2	7	9	2
Localisation	5	10	5	7	9	2
Segmentation syllabique	9	10	1	8	9	1
Correspondance phonème-graphème	8	9	1	7	10	3

Dans l'exemple, l'enseignante se considère, avant même de recevoir la formation, plutôt compétente au regard de 3 des 4 compétences visées puisque sur une échelle de 10, elle accorde à ses compétences initiales des valeurs de 8 et 9. À la fin de la formation, cette même personne atteint, voire dépasse le niveau attendu (elle vise un 9 et dit avoir atteint un 10). Elle évalue cependant avoir moins progressé qu'anticipé au regard d'une compétence, soit sa connaissance de la localisation. En comparant, pour cette compétence spécifique, son niveau initial de compétence à son niveau initial réévalué, elle conclut qu'elle avait surestimé le progrès qu'elle pouvait réaliser durant cette brève formation. Nous verrons, dans l'analyse des résultats, que c'est en se basant sur la moyenne compilée de ces tableaux que la réflexion collaborative permet aux enseignants et enseignantes de répondre à la question portant sur l'effet de la formation sur leurs pratiques (question 1). Pour rendre cette discussion possible, l'équipe des chercheurs calcule la moyenne du groupe qui représente l'écart entre le *progrès visé* et le *progrès réel* et également, la moyenne du groupe qui représente l'écart entre le *niveau initial* et le *niveau initial réévalué*, une dernière mesure qui permet de documenter, le cas échéant, l'écart entre le progrès visé et celui atteint.

L'arc-en-ciel

L'arc-en-ciel, un deuxième outil de recherche collaborative SAS², permet d'évaluer des éléments d'une situation en fonction de deux critères donnés. Dans le présent cas de figure, cet outil est utilisé, en fin de formation, pour permettre aux enseignants et enseignantes de répondre à la deuxième question de recherche, à savoir quels mécanismes leur semblent nécessaires pour mettre en application les stratégies de conscience phonologique enseignées lors de la formation. Pour générer une représentation de ces mécanismes sur laquelle réfléchir, deux critères d'évaluation sont choisis : le temps (court – 3 mois, moyen – 6 mois, long terme – 1 an) et le type de contrôle (sous notre contrôle, sous le contrôle des autres). Le premier permet d'arrêter l'ordre de priorité ou d'importance des mesures, le second, de cibler l'engagement des personnes face à ces mesures.

Dans un premier temps, les personnes reçoivent une ou plusieurs fiches sur lesquelles elles inscrivent, individuellement, les mesures jugées efficaces pour faciliter leur réinvestissement des stratégies enseignées. Un arc-en-ciel tracé au plancher sert d'espace psychologique au sein duquel coller leurs fiches. Dans la présente recherche, les trois arcs représentent le temps (court, moyen et long) dans lesquels ces stratégies seront mises en place. Un rayon est utilisé pour diviser l'arc-en-ciel entre les stratégies qui se trouvent sous le contrôle des personnes qui les ont écrites (arcs à gauche) et celles qui sont sous un contrôle externe (arcs à droite).

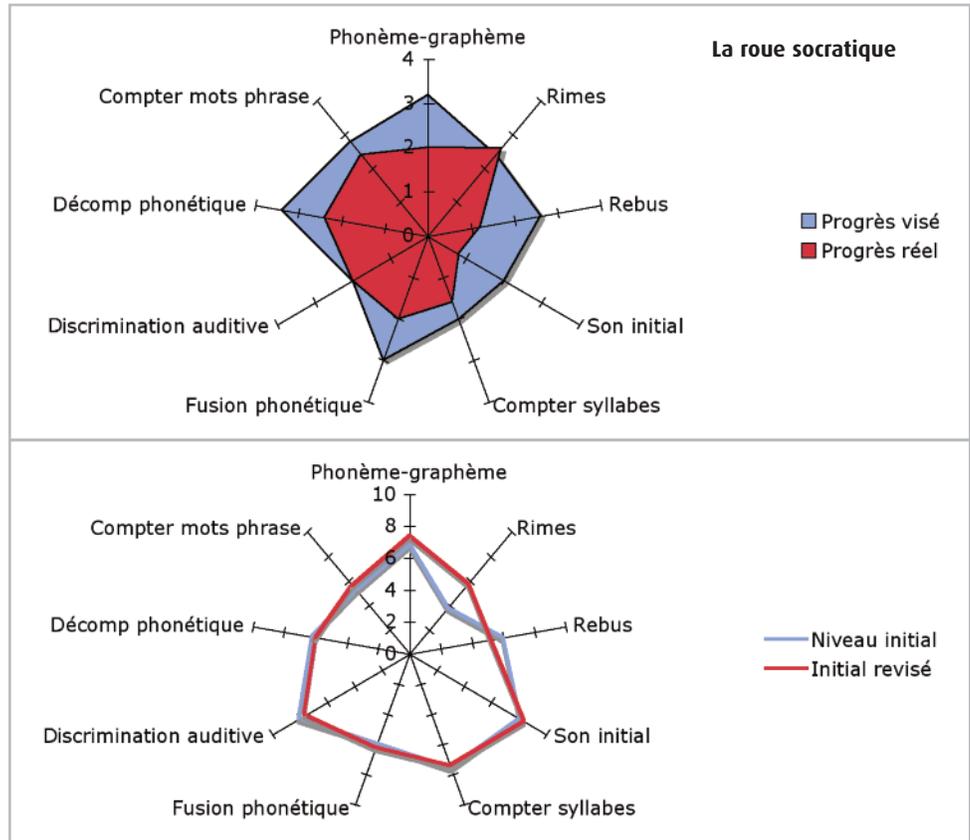


À tour de rôle, les personnes présentent une de leurs stratégies et une discussion de groupe établit dans quelle section de l'arc-en-ciel cette stratégie devrait être placée. Par exemple, à droite de la verticale, sont placées les stratégies qui dépendent d'elles et à gauche, celles qui dépendent des autres (les autres étant définis comme la direction d'école, le conseil scolaire, le ministère). Les personnes décident aussi si cette fiche est une stratégie à court (premier arc), moyen (deuxième arc) ou long terme (dernier arc). Si d'autres personnes ont une fiche analogue, les deux fiches sont placées l'une sur l'autre. Le groupe doit discuter de l'endroit où placer la fiche, et dans le cas où l'endroit est litigieux, travailler à atteindre un consensus. Cette procédure se poursuit jusqu'à épuisement de toutes les fiches. Une dernière discussion porte sur un point essentiel pour donner toute sa force à la technique : les personnes discutent de l'équilibre entre le nombre de mesures qui dépend d'elles et le nombre qui dépendent des autres. Si elles jugent que les premières sont sous-représentées, elles peuvent réviser cette situation; elles peuvent également, si considéré pertinent, réviser l'ordre de priorité temporel (court, moyen et long termes) dans la mise en place de ces stratégies.

Analyse des résultats

En compilant les roues socratiques individuelles par niveau scolaire, la moyenne des écarts existant entre le progrès attendu (donné en début de formation) et le progrès réel du groupe (donné en fin de formation) peut être analysée. La moyenne entre la perception initiale de leur savoir et la perception initiale révisée de leur savoir est également compilée afin de pouvoir analyser les premiers résultats (atteinte ou non du progrès) à la lumière des seconds. Ces derniers résultats indiquent si le groupe, en moyenne, considère qu'au départ, il en connaissait finalement plus (révision de son évaluation initiale à la hausse) ou moins (révision à la baisse) qu'il le croyait. Entre les deux séries de résultats, l'échelle semble différer. Or, les deux échelles utilisées sont les mêmes, soit de 0 à 10. La différence provient du fait qu'entre le progrès attendu et le progrès réel, l'écart ne varie que de 1 à 4, si bien que la roue socratique générée automatiquement par le programme Excel donne à voir une échelle sur 4 alors que les écarts générés entre savoirs initiaux et savoirs initiaux révisés s'échelonnent davantage et, par voie de conséquence, montrent l'échelle réellement utilisée.

Figure 2. Résultats de roue socratique



Durant leur réflexion collaborative portant sur les résultats moyens compilés pour tout le groupe à propos de la roue socratique, les enseignantes et les enseignants prennent conscience du fait que leurs connaissances initiales des compétences visées sont élevées (à l'exception de *rimes* et *rébus* qui sont légèrement inférieures). Durant la tenue du groupe de discussion, une enseignante justifie cette situation en disant qu'en fin de formation, elle a surtout acquis une connaissance déclarative plus riche : *Je m'aperçois que beaucoup de choses étaient déjà en place dans mon enseignement, mais je ne connaissais pas les termes justes*. Les enseignantes et enseignants présents reprennent, pour l'essentiel, la même explication. De manière générale, leur analyse des résultats est à l'effet que les enseignantes et les enseignants disent pouvoir, grâce à la formation, mieux expliquer et justifier leurs pratiques. Ils reconnaissent également posséder une meilleure connaissance théorique des bases et des postulats de la conscience phonologique. Enfin, ils affirment savoir mieux articuler leur compréhension théorique à leurs pratiques. Une enseignante résume bien l'analyse de la majorité lorsqu'elle déclare que *l'évaluation de mon niveau initial était juste, mais mes connaissances initiales se limitaient à des connaissances théoriques*. Une

autre ajoute : *On faisait déjà ces pratiques, la formation les renforce. En première année, si on oublie ces pratiques, ça ne va pas.*

Le **progrès visé** est, lui aussi, généralement élevé (entre 30 % et 40 %) et tend à atteindre le niveau de compétence maximal (autour des valeurs 9 et 10) à l'exception de deux compétences, soit celle liée à la *discrimination auditive* et celle qui consiste à enseigner comment *compter syllabes*. Quant au **progrès réel**, sa moyenne est de 20 % à 30 %, ce qui est considérable compte tenu du niveau initial élevé de connaissance. Cependant, ce progrès réel est plus faible que le progrès visé, et ce, surtout pour le *son initial* et *compter syllabes*. Une enseignante explique ces derniers résultats de la manière suivante : *J'en savais plus que je pensais*. Elle ajoute cependant : *Je crois avoir fait beaucoup de progrès au niveau de l'application de la conscience phonologique. Je comprends qu'il me reste encore beaucoup d'autres choses à apprendre*. Par ses propos, elle résume ce que les autres disent de manière à faire consensus.

En somme, la roue socratique nous apprend que les progrès ne sont pas aussi spectaculaires qu'anticipé parce que le niveau initial de connaissances que les enseignantes et les enseignants se sont attribués est très élevé de sorte qu'ils ne peuvent progresser autant que souhaité en seulement 3 journées et demie de formation. Ces résultats n'empêchent cependant pas le personnel enseignant de reconnaître avoir beaucoup appris et ce, surtout sur le plan de la diversité des stratégies servant à enseigner la conscience phonologique. Pour expliquer cette situation, l'une des enseignantes déclare : *Cependant, j'ai été exposée à plein de nouvelles stratégies, donc je vais continuer à cheminer dans une direction qui mène à l'utilisation de plus de stratégies que j'ai apprises* (souligné par l'auteur). Une autre fournit le mot de la fin sur le sujet lorsqu'elle dit : *Je considère que j'ai beaucoup appris, surtout dans ma façon de présenter les différentes composantes aux élèves. Toutefois, il me reste beaucoup de chemin à faire pour tout intégrer dans ma pratique! L'année prochaine, je vais penser à une routine de classe un peu différente.*

L'arc-en-ciel

Tel que précisé précédemment, l'arc-en-ciel permet aux enseignantes et enseignants de déterminer quels sont les projets des enseignantes et enseignants qu'elles et ils se donnent afin de parfaire leurs compétences en matière d'enseignement de la conscience phonologique une fois leur formation complétée, projets qu'ils sont appelés à définir en prenant appui sur leur interprétation de la roue socratique. Une fois l'arc-en-ciel du groupe complété, à l'observation, les enseignantes et enseignants constatent qu'ils ont choisi surtout des mesures à court terme relevant du contrôle des autres. Ce constat les incite à identifier de nouvelles mesures dépendant d'eux, lesquelles sont incluses dans les analyses qui suivent.

Une fois cette révision complétée, parmi les mesures communes se trouve le très net engagement des personnes formées à utiliser, à compter de la prochaine année scolaire, la majorité des stratégies présentées durant la formation. Une personne résume bien la situation lorsqu'elle mentionne : *Je considère que j'ai beaucoup appris, surtout dans ma façon de présenter les différentes composantes aux élèves. Toutefois, il me reste beaucoup de chemin à faire pour tout intégrer dans ma pratique!*

Les personnes participant à la recherche se disent également ravies par : *le fait qu'on a reçu les outils des deux formatrices et, ça, c'est du temps gagné!* Elles ont beaucoup apprécié *la modélisation reçue [qui] donne des pistes à suivre et des modèles.*

Elles s'entendent aussi sur leur besoin de travailler en équipe ou en réseau (Communauté d'Apprentissage Professionnelle, les CAP^{iv}). L'une d'entre elles se fait la porte-parole de la majorité lorsqu'elle dit : *Il faudrait partager le matériel entre nous, discuter entre nous de comment on l'utilise et ces moments ensemble nous donneront le goût d'en faire encore plus.* Dans un autre groupe, une enseignante ajoute : *Il serait intéressant d'avoir un partage d'idées, comme on peut avoir dans des CAP, pour faire fructifier nos formations.* Une dernière personne confirme cette ouverture au travail ensemble lorsqu'elle mentionne : *On n'a pas le choix de travailler en réseaux, s'envoyer des activités par courriel et c'est faisable!* Cependant, les enseignantes et les enseignants s'entendent pour dire que ce processus demande du temps pour planifier, échanger sur leurs pratiques et construire du matériel « *parce que maintenant, on sait comment faire* » et que ce temps est sous le contrôle des autres.

Conclusion – Leçons apprises

Une limite dans notre application du modèle de recherche collaborative est notre présence sporadique sur le terrain. Nous n'avons participé qu'à quelques journées de formation. Or, cette présence irrégulière ne nous a pas permis de créer un lien de confiance avec les enseignantes et les enseignants. Cette situation rend moins aisé le travail de collaboration souhaité. Dans une recherche collaborative, un travail étroit entre les chercheurs, l'équipe de formation et les enseignantes et enseignants est nécessaire. La collaboration entre les deux formatrices et les chercheurs dans la conduite de la recherche s'est avérée plus soutenue et la collaboration lors de l'analyse de la situation, non décrite dans le présent article, plus complète. Parce que le contact entre les enseignantes et enseignants et l'équipe des chercheurs ne s'est véritablement fait qu'au moment de la conduite de la recherche, une tension manifeste s'est installée, les enseignantes et enseignants éprouvant le besoin légitime de revoir les termes de cette collaboration et leurs conséquences. Nous avons appris de cette expérience qu'à l'amorce d'une étude de ce genre, il faut consacrer plus de temps à lier contact et à échanger sur les objectifs et attentes réciproques de toutes les parties.

Notre collaboration avec les enseignantes et les enseignants formés s'est avérée d'autant plus problématique et empreinte d'une tension que leur présence était

iv. Dans le domaine de l'éducation au Canada, les universitaires Coral Mitchell et Larry Sackney définissent la « communauté d'apprentissage professionnelle » (CAP) comme une communauté dans laquelle les enseignants et les administrateurs adoptent, par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage, une approche active, basée sur la réflexion, la collaboration, l'apprentissage et l'épanouissement. La CAP décrit désormais des écoles où tout le personnel prend part aux décisions visant à répondre aux besoins particuliers des élèves, où l'on fixe les objectifs de l'école et détermine les façons de les atteindre, où l'on participe à l'étude, à la discussion, à l'expérimentation et à la réflexion de façon continue en vue de changer son enseignement (L. Miller, Communauté d'apprentissage professionnelle, *Pour parler profession*, p. 1).

imposée par leur conseil scolaire. Les sessions de formation se déroulaient durant des journées de travail des enseignantes et enseignants qui étaient remplacés dans leurs tâches habituelles d'enseignement. Ces personnes devaient être présentes aux sessions de formation, mais également au moment où nous procédions à l'évaluation collaborative de l'effet de la formation, ce que nous ignorions. Déconcertés devant cette situation, nous en avons discuté avec eux et clarifié les normes d'éthique à la recherche auxquelles nous adhérons, incluant leur droit de ne pas participer et de se retirer à tout moment. À la suite de cette discussion, toutes les personnes ont décidé de participer à la démarche collaborative de recherche bien que certaines aient refusé de signer le formulaire de consentement. Nous avons alors conclu une entente que les propos des personnes non signataires ne seraient pas utilisés au moment de la rédaction du rapport. Le suivi longitudinal de cette étude, réalisé une année plus tard, a permis aux chercheurs de constater que plusieurs des personnes, qui avaient refusé de participer à la présente étude, ont non seulement consenti à participer au suivi mais elles se sont engagées avec force dans l'ensemble des discussions, disant qu'elles souhaitaient témoigner de la portée positive de la formation sur leurs pratiques pédagogiques. Installer une culture de collaboration reste un travail à construire qui implique aussi bien notre engagement de chercheurs à assurer notre présence sur le terrain que les instances administratives du terrain d'investigation et les partenaires de la recherche à saisir cette occasion comme une de dialogue et de co-construction de sens, une co-construction qui ne peut advenir que si les règles de libre choix de participer sont dûment respectées.

Éclairés par cette expérience, nous voyons désormais à clarifier, en amont, avec les administrateurs scolaires, quel contexte et quelles règles éthiques prennent effet. Nous insistons sur l'obligation éthique du libre choix, nous voyons à devenir des partenaires de réflexion et nous travaillons à assurer que la recherche effectuée soit pertinente tant sur le plan de sa conduite que de ses retombées pour l'ensemble des partenaires. En somme, nous travaillons à ce que la discussion soit pertinente et utile pour les partenaires qui ont, pour leur part, un pouvoir réel sur le déroulement de la recherche et ses conditions (Desrosiers, Genet-Volet & Godbout, 2004, p.120-121), et surtout un pouvoir réel sur les résultats et le sens à leur conférer au moment de l'analyse.

Références bibliographiques

- ANDERSON, G.L. et KERR, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), p. 12-21.
- BARTUNEK, J. et LOUIS, M.R. (1996). *Insider/Outsider team research*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- BRADBURY, H. et REASON, P. (2001). Conclusion : Broadening the bandwidth of validity : Issues and choice-points for improving the quality of action research, dans Reason, P. et H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participatory inquiry and practice*. London : Sage, p. 447-455.
- BRODEUR, M., GOSSELIN, C., MERCIER, J., LEGAULT, F. et VANIER, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves, *Éducation et francophonie*, XXXIV(2), p. 56-69. Document téléchargeable à l'adresse http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_2_056_V2.pdf
- CAMPBELL, D.T. et STANLEY, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Dallas : Houghton Mifflin.
- CHEVALIER, J. (2006). *The Social Analysis Systems2 : Concepts and Tools for Collaborative Research and Social Action*. [En ligne] www.sas-pm.com.
- COCHRAN-SMITH, M. et LYLE, S.L. (1993). *Inside/Outside Teacher Research and Knowledge*. New York : Columbia University Press.
- DESROSIERS, P., GET-VOLET, Y. et GODBOUT, P. (2004). Faire route ensemble : une démarche fructueuse, dans L'Hostie, M. et Boucher, L-H. (Eds.), *L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques)*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec, p. 107-120.
- DOLBEC, A. et CLÉMENT, J. La recherche-action, dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP, p. 199-225.
- DESGAGNÉ, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, p. 7-105.
- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., POIRIER, C. L. et LEBUIS, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation; un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 33-64.
- DICKINSON, D.K. et TABORS, P.O. (Éds). (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD : Paul H. Brokes Publishers Co.
- DIONNE, L. (2004). L'espace de médiation (Un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur), dans M. L'Hostie et L. L-P. Boucher, *L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques)*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, p. 63-81.
- HATTIE, J.A. (1992). Toward a model of schools : a synthesis of meta-analysis. *Australian Journal of Education*, 36, p. 5-12.
- HERON, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. London: Sage.

- HERR, K. et ANDERSON, G. L. (2005). *The action research dissertation (A guide for students and faculty)*. Thousand Oaks : Sage.
- HERBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- LAVOIE, L., MARTIN, D. et LAURIN, P. (1996). *La recherche-action: théorie et pratique*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- LINCOLN, Y. et GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2005). *Programme préscolaire*. Accessible à l'adresse www.edu.gov.on.ca.
- POPKEWITZ, T.S. (1987). Ideology and formation in teacher education, dans T.S. Popkewitz (Dir.), *Critical Studies in Teacher Education; Its Folklore, Theory and Practice*. New York : Falmer Press
- RICHARDSON, V. (1994). Conducting research on practice, *Educational researcher*, 23(5), p. 5-10.
- SCHÔN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÔN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : DeBoeck.
- WANG, J.A., HAERTERL, G.D. et WALBERG, H. J. (1994). Qu'est-ce qui aide les élèves à apprendre? *Vie pédagogique*, 90, p. 45-49.

Réflexion sur l'épistémologie de la recherche en éducation à partir d'une étude dans le domaine des TIC avec une méthode collaborative

Ann-Louise DAVIDSON

Chercheure postdoctorale, Département de sociologie et d'anthropologie,
Université Carleton, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Cet article se veut surtout le bilan d'une réflexion générale sur l'épistémologie de la recherche en éducation, qui découle d'une étude spécifique sans en être un dérivé absolu. La première partie présente un segment des résultats d'une étude de cas se penchant sur le problème de l'intégration pédagogique des TIC, que j'ai menée avec des formateurs d'enseignants. La deuxième partie discute des résultats de cette recherche, sous l'angle de la méthodologie utilisée dans cette étude. Dans cette partie, les résultats issus d'un entretien semi-structuré et d'un entretien selon la méthode de l'analyse de construits permettent de comparer les deux méthodes de collecte de données. Le texte se termine avec la description d'une métaphore épistémologique dynamique, qui permet de créer une image de la construction mutuelle de la connaissance qui se produit dans l'interaction avec l'autre, cet autre qui m'oblige à réfléchir sur mon intervention, et que j'incite à se questionner sur ses pratiques.

ABSTRACT

Reflection on the Epistemology of Education Research Based on a Study on Integrating ICTs Using a Collaborative Method

Ann-Louise DAVIDSON
Carleton University, Ottawa, Canada

This article is a summary of a general reflection on the epistemology of education research based on a specific study but not absolutely derived from it. The first part presents some results of a case study done with teacher educators on the pedagogical integration of ICTs. The second part explores the results of this research in relation to the methodology used in this study. In this part, results from a semi-structured discussion and a discussion using the construct analysis method allowed a comparison of the two data collection methods. The article ends with a dynamic epistemological metaphor illustrating the mutual construction of knowledge that occurs during interactions with others, others who oblige us to reflect on our interventions and whom we encourage to question their practices.

RESUMEN

Reflexión sobre la epistemología de la investigación en educación a partir de un estudio en el campo de las TIC con un método colaborativo

Ann-Louise DAVIDSON
Universidad Carleton, Ottawa, Canadá

Este artículo es el recuento de una reflexión general sobre la epistemología de la investigación en educación y proviene de un estudio específico sin que por ello sea una derivación absoluta. La primera parte presenta un segmento de los resultados de un estudio de caso que se aboca al problema de la integración pedagógica de las TIC, que realicé entre los formadores de maestros. La segunda parte discute los resultados de dicha investigación desde el ángulo de la metodología utilizada en esa investigación. Los resultados de una entrevista abierta y de una entrevista según el método del análisis de construcciones permiten comparar los dos métodos de recolección de datos. El texto se termina con una descripción de una metáfora epistemológica dinámica, que permite crear una imagen de la construcción mutua del conocimiento que se produjo durante la interacción con el otro, ese otro que me obliga a reflexionar sobre mi intervención y a quien incito a cuestionarse sobre sus prácticas.

Introduction

Depuis déjà près d'un quart de siècle, les chercheurs qui œuvrent dans le domaine de l'éducation tentent de définir une épistémologie des sciences de l'éducation. Même si un bon nombre de tentatives ont été faites et que des efforts concertés ont toujours cours dans les universités des pays industrialisés, peu de chercheurs s'entendent sur l'épistémologie qui est propre à la recherche en éducation. Les premiers propos sur la pédagogie renvoient certes à plusieurs milliers d'années, puisque les textes de Platon (427-348 av. J.-C.) discutaient justement de la nature de l'apprentissage en s'inspirant des idées de Socrate et en puisant dans les concepts des présocratiques (VII^e et VI^e s. av. J.-C.) lesquels mentionnaient déjà l'existence d'une pensée dialectique à l'origine des tensions qui peuvent exister entre les êtres pensants. Malgré cette longue histoire de réflexion, la recherche en éducation ne possède pas encore une épistémologie qui lui est propre, et encore moins une méthodologie qui la définit.

En tant que chercheuse, je m'intéresse aux processus humains dans le champ de l'éducation. Processus de professionnalisation, processus d'intégration pédagogique des TIC et processus cognitifs font tous l'objet de mes recherches. Depuis quelques années, je m'intéresse à l'accompagnement de groupes qui sont dans un processus de changement social. C'est pourquoi je me suis tournée vers la recherche-action collaborative, telle que définie par Bourassa dans le liminaire. La recherche-action collaborative est une instance de la recherche participative, qui permet de réfléchir avec d'autres sur l'action (Heron et Reason, 1997), de s'auto-critiquer et s'auto-former (Desgagné, 2007) et de remettre le pouvoir aux acteurs de terrain (Anadòn et Savoie-Zajc, 2007).

Comme tout chercheur, j'ai porté plusieurs chapeaux. Issue de la formation en arts et lettres, mon parcours a fait en sorte que je me suis laissé guider par des métaphores qui m'ont permis de naviguer à l'intérieur des crises qui ont marqué ma génération. Récessions économiques, coupures budgétaires, réformes du secteur des services, problèmes sociaux et guerres du Moyen-Orient ont créé chez la génération X, selon la classification de Strauss et Howe (1997), l'impression qu'« on nous avait monté un beau bateau ». À l'intérieur de ces courants, je me suis accrochée à la métaphore épistémologique de Neurath (1959). Cette métaphore fait allusion à des matelots qui, durant le voyage, doivent reconstruire leur bateau sans jamais avoir les meilleurs matériaux pour le faire. Lorsque ce bateau arrive à destination, il a subi une transformation complète, sans qu'il n'y ait plus un seul morceau, pas même un clou, qui reste de sa structure de départ. Une telle métaphore renvoie à la notion qu'il n'existe pas de *tabula rasa* dans l'esprit de l'être humain, mais aussi à celle voulant que la structure de l'esprit humain puisse être entièrement modifiée.

C'est d'ailleurs dans cette perspective que ce texte se penche sur la question de l'épistémologie de la recherche en éducation. Dans le présent article, je ne tente pas de me prononcer sur une seule épistémologie, dans le sens d'un « discours formel sur la connaissance » en éducation. Je tente plutôt d'aborder la question de l'épistémologie de la recherche en éducation à partir d'une réflexion. À cette fin,

Même si les ordinateurs occupent une place indéniable en éducation, l'intégration pédagogique des TIC est encore un domaine de recherche problématique dans le sens où l'on connaît très mal le rapport dynamique entre la pédagogie et l'usage des TIC en salle de classe.

j'utilise les résultats d'une étude de cas dans le domaine des TIC en éducation, que j'ai menée avec des formateurs d'enseignants francophones. Très précisément, je me penche sur les données d'une participante et je compare deux méthodes de collecte de données, soit un entretien semi-structuré et un entretien suivant la méthode de l'analyse de construits. Ensuite, je discute des résultats en mettant en exergue les implications de l'utilisation d'outils de recherche sur le plan épistémologique.

Recherche dans le domaine des TIC en éducation

Mes recherches récentes gravitent autour de la problématique de l'intégration pédagogique des TIC (technologies de l'information et des communications). Même si les ordinateurs occupent une place indéniable en éducation, l'intégration pédagogique des TIC est encore un domaine de recherche problématique dans le sens où l'on connaît très mal le rapport dynamique entre la pédagogie et l'usage des TIC en salle de classe. De nombreuses études (Larose, Lenoir, Karsenti, & Grenon, 2002; Larose, Grenon, & Palm, 2004; Karsenti & Larose, 2005; Ruthven, Hennessy, & Brindley, 2004) montrent qu'à l'échelle du pays, même si les ordinateurs sont présents dans les salles de classe et que les écoles sont branchées, les TIC ne s'intègrent que superficiellement dans la pédagogie. De plus, ces mêmes études mettent en évidence que les usages des TIC en société ne sont pas nécessairement équivalents aux usages des TIC dans le système éducatif.

À cet égard, plusieurs soutiennent que l'intégration de ces technologies en classe tend à provoquer une mutation des pratiques pédagogiques vers des apprentissages plus significatifs en plaçant les élèves dans des tâches pour faire réfléchir (Duarte, 2000; IsaBelle 2002; Tardif, 1996). D'autres soutiennent que les pratiques découlant des TIC ont pour effet d'accroître la pertinence des activités scolaires (Barrette, 2004; Higgins, 2003) et la motivation des élèves (Grégoire & Laferrière, 2001; Place, 2002). Quoi qu'il en soit, même si dans ce domaine, les études se succèdent depuis plus d'un quart de siècle, les relations qui existent entre les TIC et la pédagogie sont loin d'être bien comprises. C'est pourquoi mes recherches ont pour objectif de comprendre la relation entre les représentations que les personnes enseignantes se font de la pédagogie et de leurs usages des TIC en classe.

Un tel objectif de recherche axé sur la compréhension implique une incursion au cœur de l'expérience subjective de ces personnes rendant ainsi insuffisante toute approche à la recherche dite objective, expérimentale ou quantitative. En fait, toute tentative de comprendre l'expérience subjective exige un tâtonnement tant sur le plan des méthodes que sur le plan de l'échantillonnage. En tant que chercheuse, je me suis donc engagée à utiliser ce que d'autres ont déjà fait en matière d'études quantitatives pour tracer les contours de l'environnement et des objets à explorer à l'intérieur de cet environnement, et en même temps, à travailler avec des outils de recherche collaborative et en particulier, les Systèmes d'analyse sociale (SAS², voir site <http://www.SAS2.net>), pour permettre aux participants de parler de leurs expériences en utilisant leur propre langage.

Mes recherches ont pour objectif de comprendre la relation entre les représentations que les personnes enseignantes se font de la pédagogie et de leurs usages des TIC en classe.

Avant de présenter des résultats de recherche, je souhaite dessiner l'image du chercheur-voyageur comme mon expérience m'a donné de la voir. Lorsqu'un chercheur s'engage dans un projet de recherche, financé ou non, il doit énoncer clairement un projet de recherche qui part d'un problème de recherche, idéalement d'une véritable question qui l'habite et qui devient la raison d'être de son projet. Il doit s'inspirer de ce qui a été fait avant lui, de ses propres connaissances théoriques, pour identifier la méthode la plus susceptible d'atteindre son but. Il ne sait pas ce qu'il va trouver, mais il sait qu'il part à l'aventure. Lorsque sa collecte de données est faite, il revient au bercail pour faire la compilation de ce qu'il a trouvé, et pour structurer, analyser, interpréter, tirer des conclusions. Supposons que ce chercheur-voyageur soit comme le matelot qui quitte son port d'attache sur un bateau. Imaginons que ce matelot connaît son point d'embarquement, et approximativement, celui de son débarquement. Imaginons encore qu'en cours de route, le trajet se modifie selon les conditions climatiques ou selon la géographie, mais que ce matelot, convaincu de l'importance d'arriver à destination, n'hésite jamais à modifier et à rénover son bateau, de sorte que, tout comme lui, le voyage l'oblige à faire peau neuve. Ils arrivent à destination, tous deux transformés par le voyage.

Afin d'illustrer cette métaphore dans le contexte de mes recherches, je ferai ici état d'une partie des résultats issus des données d'une étude réalisée auprès de formateurs d'enseignants francophones. Le protocole méthodologique pour cette étude se résumait à une étude de cas avec dix formateurs d'enseignants francophones et à trois temps de collecte de données. Dans un premier temps, des entretiens semi-structurés devaient permettre aux participants de parler librement de leur pédagogie et des usages qu'ils font des TIC. Dans un deuxième temps, des entretiens individuels s'appuyant sur la méthode de l'analyse de construits devaient permettre aux participants de parler de leurs activités d'enseignement-apprentissage dans lesquelles ils intègrent les TIC et d'expliquer comment ils caractérisaient ces activités. Dans un troisième temps, des catégories d'éléments génériques issues de la liste d'activités nommées lors du deuxième temps de collecte de données ont été présentées au groupe cas, afin de négocier les construits et d'élaborer une grille répertoire de groupe. Les entretiens ont d'abord été menés individuellement pour deux raisons. Premièrement, étant donné les fondements constructivistes propres au domaine des TIC en éducation, il était très pertinent d'étudier les représentations de chaque individu et ses réflexions sur sa pratique avant de dégager les représentations susceptibles d'être négociées lors d'un entretien de groupe. Deuxièmement, dans le cadre de notre étude avec les formateurs d'enseignants, afin de préparer un contexte idéal pour une réflexion de groupe, il était essentiel de procéder à un exercice méthodologique sur l'analyse de construits avec chaque participant, avant de mener le même exercice en groupe.

Rappelons que ce texte se veut une réflexion sur l'épistémologie de la recherche en éducation par le biais des méthodes de collecte de données et non pas un texte portant sur la globalité des résultats de mon étude. Pour atteindre cet objectif, je me sers de l'exemple d'une participante, que nous appellerons Alexie, pour montrer comment l'entretien individuel et celui lié à l'usage de la grille répertoire élaborée à

partir d'un outil de recherche collaborative SAS², soit l'analyse de construits, permettent de mettre en exergue comment deux outils relevant du même paradigme (qualitatif-interprétatif) sont susceptibles de générer des résultats différents et complémentaires. Dans le cas de l'entretien individuel, l'analyse et l'interprétation se font par la chercheuse. Dans le cas de l'analyse de construits, l'analyse et l'interprétation se font par et avec la participante, en présence de la chercheuse.

Les représentations au sujet des usages pédagogiques des TIC

Dans le cadre d'une étude de cas menée auprès de dix formateurs d'enseignants francophones qui enseignent à distance ou en utilisant les TIC dans leurs cours d'une manière ou d'une autre (PowerPoint projetés, échanges courriels, etc.), un questionnaire d'entretiens semi-structurés a été élaboré. Ce questionnaire s'est appuyé sur le modèle de Desjardins (2005) selon lequel il est possible de regrouper les usages des TIC en quatre catégories : interagir avec l'interface TIC, communiquer avec d'autres personnes, accéder à l'information et traiter de l'information. Ces quatre catégories d'usage des TIC donnent lieu à quatre ordres de compétences avec les TIC, soit technique, informationnel, social et épistémologique. Les compétences identifiées sont :

- Les compétences d'ordre technique qui se définissent par un ensemble de connaissances conceptuelles et procédurales généralement construites en appliquant l'expérience acquise avec les ordinateurs à des méthodes pour utiliser les outils TIC de manière efficace;
- Les compétences d'ordre informationnel qui se définissent comme un ensemble de connaissances conceptuelles et procédurales généralement construites durant la recherche d'information spécifique en utilisant une variété de bases de données ou d'engins de recherche dans le but d'en extraire des procédures utiles pour identifier, sélectionner ou classer l'information de manière cohérente;
- Les compétences d'ordre social qui se définissent par un ensemble de connaissances surtout procédurales généralement construites en réfléchissant sur des expériences de communication, où un intérêt pour les besoins d'autrui émerge, créant ainsi une façon acceptable de penser et d'agir avec d'autres individus ou d'autres groupes;
- Les compétences d'ordre épistémologique qui se définissent comme un ensemble de connaissances conceptuelles, généralement construites en réfléchissant sur et en prévoyant ce que peuvent faire les technologies, en élaborant des analogies, des connexions, des schèmes opératoires et des méthodes à utiliser dans des tâches de résolution de problèmes.

Mentionnons aussi que le modèle de Desjardins (2005) est le fruit d'un processus inductif visant à contribuer à l'épistémologie des TIC en éducation, tout en étant généralisable à l'extérieur du système éducatif. Afin d'opérationnaliser son modèle, Desjardins a élaboré un questionnaire en vingt items. Toutefois, pour les fins de l'entretien semi-structuré, il était important de laisser parler les participants quant à leurs usages des TIC, sans leur imposer une structure trop rigide ne laissant pas la

place à leurs expériences. C'est pourquoi les trois questions suivantes, qui permettent de faire une analyse de contenu selon le modèle de Desjardins, ont été retenues :

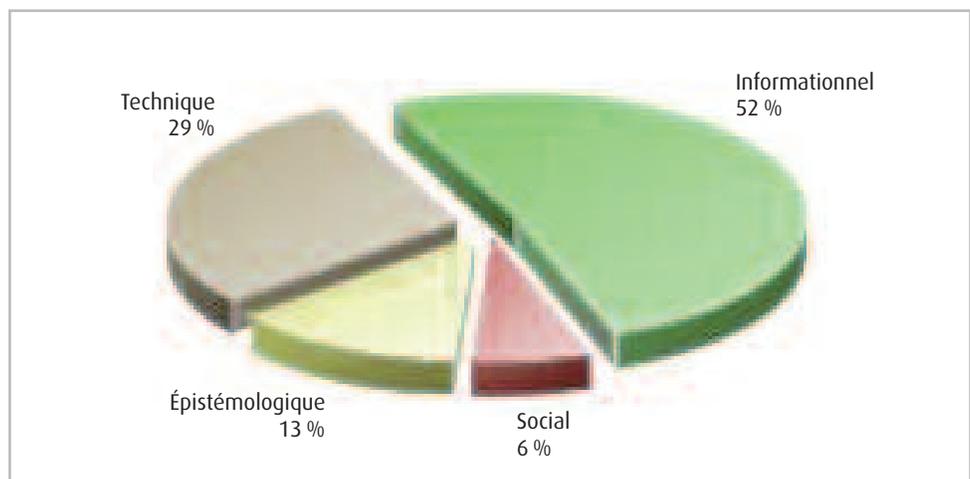
1. Dans vos activités pédagogiques, quelle est la place de l'ordinateur?
2. Pour vos cours, qu'est-ce que les étudiants devraient apprendre à faire avec l'ordinateur?
3. Dans votre enseignement, à quoi sert l'ordinateur?

Présentation des résultats de l'entretien

Les réponses des participants ont été transcrites, puis découpées en unités de sens. La classification des unités de sens a été faite selon les quatre ordres de compétences technologiques qui découlent des usages des TIC selon le modèle de Desjardins (2005). Pour Alexie, un total de 31 unités de sens ont été classées comme suit : 9 sous l'ordre technique; 16 sous l'ordre informationnel; 2 sous l'ordre social; 4 sous l'ordre épistémologique. La figure 1 représente le traitement global des données issues des réponses qu'Alexie a données aux trois questions énumérées précédemment.

Remarquons que les compétences d'ordre technique et informationnel représentent plus de 80 % du total des unités de sens, tandis que les compétences d'ordre social et épistémologique ne représentent que 19 % du total des unités de sens. Notons aussi que les compétences d'ordre informationnel ont été le plus souvent mentionnées, tandis que les compétences d'ordre social ont été le moins souvent mentionnées.

Figure 1. Unités de sens portant sur l'usage des TIC dans la pédagogie d'Alexie



Lors de l'entretien, Alexie mentionne les compétences d'ordre technique en faisant surtout allusion aux problèmes que cela occasionne autant de son côté que du côté des étudiants. Enseigner et apprendre avec les TIC demande des compétences techniques de base très précises auxquelles elle s'attend. Par exemple :

Savoir attacher à un courriel des pièces jointes aisément lisibles, quel que soit ton logiciel de traitement de texte et s'assurer que cette pièce jointe contienne comme titre, une information suffisante pour qu'elle soit facilement classée dans l'ordinateur où elle arrive et donc récupérable. Et aussi de produire une pièce jointe qui contient aussi, à l'intérieur, des traces de qui en est l'auteur.

En plus de posséder des compétences techniques de base, Alexie souligne que ses étudiants gagneraient à savoir naviguer sur un site Web pour retrouver l'information. Par exemple :

Ils ont beaucoup, beaucoup de peine à naviguer sur le site du cours. Ils sont constamment perdus, ils ont perdu de vue les questions qu'ils se posaient parce qu'ils n'ont pas cette culture d'une navigation qui les fait entrer à l'intérieur d'une démarche non pas séquentielle ou bidimensionnelle et ils sont complètement perdus.

En ce qui a trait aux compétences d'ordre social, Alexie insiste pour dire que la communication médiatisée par ordinateur, comme le courriel, ajoute grandement au processus d'apprentissage dans ses cours, puisqu'elle permet que prenne place un travail de co-construction qui dure toute la session. Par exemple :

Ah oui à travers le processus d'évaluation et les échanges par courriel entre autres, qui sont extrêmement précieux. Ce que je fais très régulièrement c'est écrire à l'étudiant quelque chose comme: ta question est pertinente et à mon avis, elle intéresserait plusieurs de tes collègues. Je l'envoie à tout le monde (la question et ma réflexion sur cette question-là). Le courriel est une façon d'entrer en dialogue individuel, mais qui devient aussi souvent un dialogue collectif.

Finalement, pour ce qui est des compétences d'ordre épistémologique, Alexie a expliqué qu'elle n'avait pas suffisamment de temps à l'intérieur des neuf semaines de formation pour y travailler avec les étudiants. Toutefois, pour elle-même, Alexie affirme utiliser des logiciels pour traiter de l'information. Par exemple :

Il y en a deux que j'utilise beaucoup, soit le logiciel d'analyse de construits pour mes travaux de recherche. Et je m'en sers souvent effectivement aussi pour l'enseignement. Et il y en a un autre que j'utilise. Il s'agit de la dynamique interactive de l'analyse causale. Je m'en sers entre autres pour guider mes étudiants aux études supérieures quand vient le temps d'écrire leur analyse et qu'il leur importe de comprendre par quel élément commencer et pourquoi. Et comme cet outil est maintenant un logiciel qu'on n'avait pas avant, il est encore plus facile de voir les relations entre les différents éléments.

Comme le montrent ces extraits, l'entretien permet de tracer un portrait global des compétences technologiques en œuvre dans les cours de formation à

l'enseignement qu'offre Alexie. Toutefois, les résultats des entretiens semi-structurés n'ont pas permis à eux seuls de comprendre la signification que cette professeure donne à ses activités d'enseignement où elle intègre les TIC, ni de comprendre en profondeur le sens pédagogique sous-jacent à ces activités. C'est à ce moment qu'un outil de recherche qui peut être utilisé de manière collaborative apparaît dans toute son utilité.

L'utilisation des outils de recherche collaborative élaborés par les SAS²

À la suite de l'entretien individuel, un second entretien qui utilise l'analyse de construits (Chevalier & Buckles, 2007) a été organisé. Comme l'analyse de construits fait l'objet d'un article du présent numéro, nous rappelons seulement quelques éléments méthodologiques pour le lecteur, sans aller en profondeur dans l'explication des étapes à suivre pour mener une analyse de construits.

Globalement, à l'aide d'une « grille répertoire », méthode élaborée à l'origine pour opérationnaliser la psychologie des construits personnels (PCP) (Kelly, 1955, 1963), l'analyse de construits part d'une question centrale au sujet de la recherche afin de faire ressortir un ensemble d'éléments pertinents. Ensuite, par le processus d'« élicitation triadique » (Kelly, 1955, 1963), trois éléments sont choisis de manière aléatoire et la personne est invitée à en regrouper deux qui vont ensemble, à en isoler un qui diffère et à nommer ce qui réunit les deux premiers comme ce qui caractérise l'autre élément. La personne fait émerger de cette manière les construits, sorte de caractéristiques qui, dans sa représentation, reflète les relations qu'entretiennent les éléments de la question entre eux. Lors du processus d'élucation triadique, le premier construit, appelé le pôle émergent, est celui qui est le plus près de la personne, la première idée qui lui vient à l'esprit. Le deuxième construit, appelé le pôle implicite, est parfois plus difficile à faire émerger, puisqu'il s'agit d'un rapport plus distal que la personne entretient avec les éléments qu'elle a énumérés. Lorsque les triades d'éléments proposées ne génèrent plus de nouvelles caractéristiques (*construits*), le processus de génération des construits est arrivé à saturation. La prochaine étape peut alors débiter, soit d'accorder des valeurs aux éléments en fonction de chaque construit. Les valeurs accordées s'appuient une échelle de type Likert (une échelle Likert est en 5 points tandis que notre échelle est en 7 points). Pour cette recherche, les participants sont invités à générer des valeurs entre 1 et 7 afin de suivre la méthode proposée par Kelly (1955). La valeur 1 est indicatrice d'un élément qui se rapproche le plus du construit du pôle émergent et la valeur 7 est indicatrice d'un élément qui se rapproche le plus du pôle implicite. Ajoutons qu'une même valeur peut être répétée pour plus d'un élément.

Rappelons que l'analyse de construits permet de mettre en relation les expériences des participants et ce qu'ils pensent de leurs activités d'enseignement-apprentissage au sein desquelles ils intègrent les TIC. Dès qu'une personne commence à élaborer une grille répertoire, elle doit réfléchir à ses expériences, à sa façon de catégoriser ses expériences, ce qui implique sa manière de planifier et d'anticiper ses expériences (Kelly, 1955; Jankowicz, 2004). Employée de manière collaborative, l'analyse de construits permet de faire l'analyse et l'interprétation des données *par et*

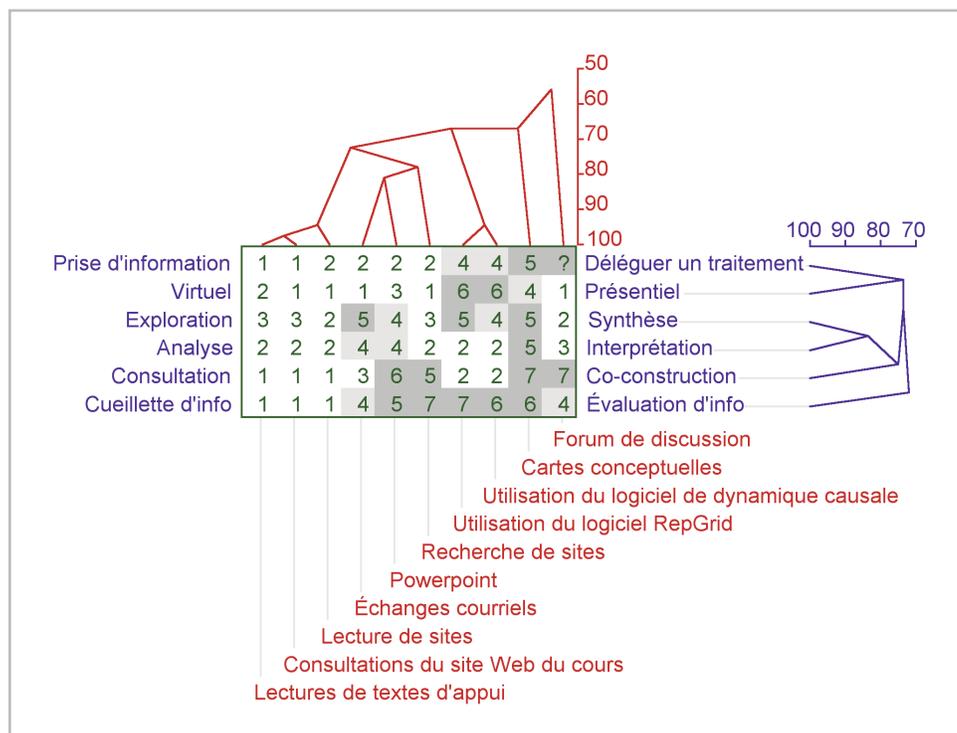
avec les participants. Les enjeux épistémologiques sous-jacents à une telle participation à l'analyse et à l'interprétation des données de recherche sont énormes en ce qui a trait aux résultats de l'étude. Tout d'abord, dans une telle perspective, la contribution au savoir se fait à partir de l'expérience de la participante, ce qui comprend ses angoisses, ses inquiétudes, ses besoins et ses passions. Ensuite, la méthode permet à la participante de réfléchir sur ses pratiques tout en les projetant dans un avenir sur lequel elle peut agir.

Présentation de la grille répertoire élaborée avec Alexie

L'activité d'analyse de construits avec Alexie avait pour but de répondre à la question suivante : « Pouvez-vous énumérer (et décrire) des activités d'enseignement-apprentissage où vous intégrez les TIC? ». Cette question a d'abord permis à Alexie d'énumérer 10 activités d'enseignement-apprentissage dans lesquelles elle intègre les TIC, appelées « éléments ». Ensuite, par le processus d'élicitation triadique, Alexie a pu élaborer les caractéristiques de ces activités, appelées « construits ».

Le dendrogramme présenté à la figure 2 montre les 10 éléments qu'Alexie a énumérés (en bas) et les construits qui ont été générés par le processus d'élicitation triadique (à gauche et à droite). Dans ce dendrogramme, le pourcentage des rapprochements entre les éléments et les construits est illustré par les arborescences de la gauche et de la droite.

Figure 2. Dendrogramme de la grille répertoire élaborée par Alexie



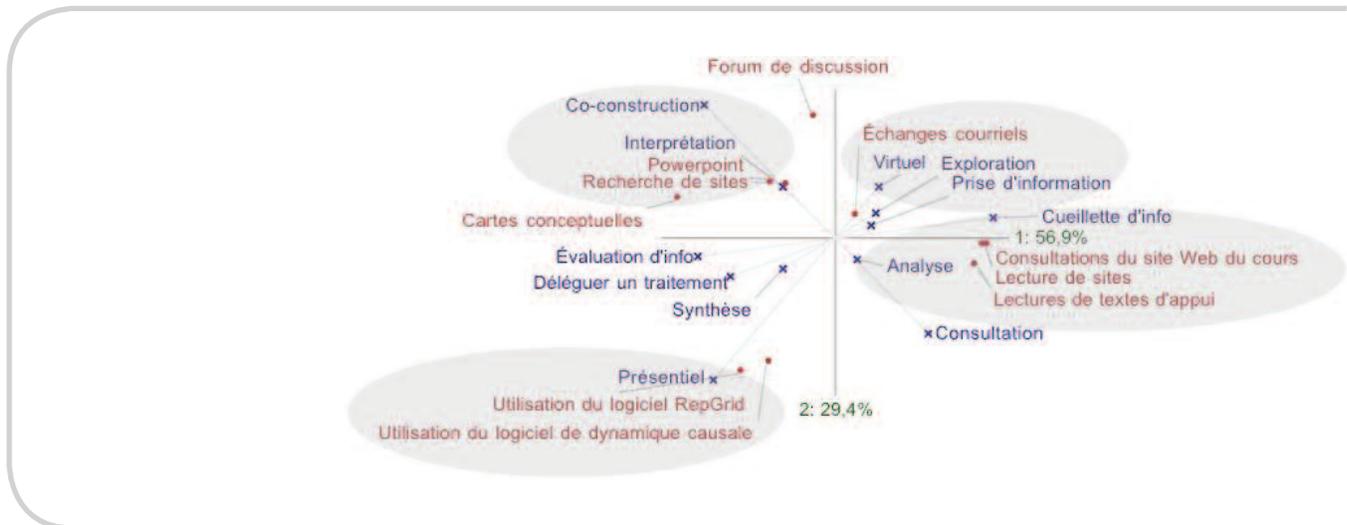
Le dendrogramme de la grille répertoire élaborée par Alexie montre trois regroupements sur le plan des activités énumérées, par le biais de l'arborescence du haut. Le premier regroupement rassemble les lectures de textes d'appui, la consultation du site Web du cours et les lectures de sites. Le deuxième regroupement rassemble les échanges courriels, les PowerPoint et la recherche de sites. Le troisième regroupement rassemble l'utilisation du logiciel RepGrid et l'utilisation du logiciel de la Dynamique causale. Finalement, les cartes conceptuelles et le forum de discussion sont des éléments détachés du système dont il est question dans cette grille répertoire.

Il est certainement possible de faire un rapprochement entre le dendrogramme et le modèle de Desjardins (2005) en ce qui a trait aux trois regroupements que montre l'arborescence du haut. Le premier regroupement, soit les lectures de textes d'appui, la consultation du site Web du cours et les lectures de sites, s'associe aux compétences d'ordre informationnel. Le deuxième regroupement, soit les échanges courriels, les usages particuliers de PowerPoint et la recherche de sites, s'associe aux compétences d'ordre social, même si le dernier type d'usage est davantage de l'ordre informationnel parce qu'Alexie s'en sert dans des activités de groupes. Le troisième regroupement, soit l'utilisation du logiciel RepGrid et l'utilisation du logiciel de la Dynamique causale, s'associe aux compétences d'ordre épistémologique. Toutefois, cette classification issue de la recherche se veut d'un ordre global sans avoir la prétention d'expliquer chaque instance locale. Ce sont donc les construits de la grille qui représentent la classification conceptuelle locale d'Alexie.

Sur le plan des construits, l'arborescence de la droite ne montre que très peu de rapprochements si ce n'est que pour le rapport de similitude d'environ 80 % entre « Exploration / Synthèse » et « Analyse / Interprétation ». Le reste des construits entretient peu de rapports de similitude et, par conséquent, indique un certain détachement du reste de la grille.

Afin de mieux comprendre comment s'articule la relation entre les éléments et les construits de la grille répertoire d'Alexie, un graphique cartésien (figure 3) a été généré par le logiciel RepGrid, en disposant les éléments dans une dimension-n, définie par les construits sous forme d'axes centrés sur la moyenne des valeurs. Les extrémités des axes des construits sont illustrées par des « x » et les éléments sont illustrés par des points, ce qui permet de garder un repère visuel de la location exacte des éléments et des construits placés dans la dimension-n. Dans ce graphique, nous constatons que les deux composantes principales rendent compte d'environ 85 % de la variance entre les éléments et les construits, ce qui correspond à un système fortement structuré.

Figure 3. Graphique cartésien de la grille répertoire élaborée par Alexie



Ce graphique cartésien laisse voir une claire distinction entre quatre familles d'éléments et de construits. En haut à gauche, la grille montre une première famille par le rapprochement entre la recherche de sites, le PowerPoint, l'interprétation et la co-construction. En bas à gauche, l'utilisation du logiciel RepGrid et du logiciel de la Dynamique causale et ce qui se fait en présentiel forment une deuxième famille. En haut à droite, les échanges courriels, ce qui se fait en virtuel, l'exploration et la prise d'information forment une troisième famille. En bas à droite, les consultations du site Web du cours, la lecture de sites et les lectures de textes d'appui, la cueillette d'info et l'analyse forment une quatrième famille.

Malgré le fait que le forum de discussion et que les cartes conceptuelles se rapprochent de la première famille, ces activités semblent se détacher du système. Ce détachement nous permet de dire que ces deux activités ne semblent pas appartenir au système de construits qui a été généré. De plus, on constate que les construits « évaluation d'info, déléguer un traitement et synthèse » sont des caractéristiques existantes dans l'esprit d'Alexie, mais aucune activité d'enseignement-apprentissage dans laquelle elle intègre les TIC ne s'y associe. Idem pour la consultation, qui semble se rapprocher de la famille se situant en bas à droite, mais qui s'en éloigne quelque peu. Lors du processus d'élicitation triadique, ces caractéristiques sont ressorties sous le pôle implicite du construit. Il s'agit donc de construits qui sont plus éloignés du système conceptuel que décrit Alexie.

En examinant le graphique cartésien, voici ce qu'Alexie écrit :

En lisant le graphique, je pense comprendre que je définis mon métier comme un métier de consultante : je génère des situations pour faire apprendre, appelées situations-problèmes. Les étudiants se trouvent ainsi placés en co-construction de sens. Les situations-problèmes sont souvent accompagnées d'opérations de deux types déterminées par la prof. Type 1 : des synthèses, c'est-à-dire des explications fournies par la prof et alors faites de

manière magistrale (présentiel dans le sens où la prof est présente... ou virtuel dans le sens où elle répond à tous sur une question redondante), par le site du cours, par les lectures proposées par la prof et qui offrent un regard synthèse. Type 2: un travail au plan des habiletés réflexives portant entre autres sur l'évaluation des informations, par exemple, l'évaluation de sites WEB sur un sujet donné. Dans le même sens, je pense comprendre que je définis le métier d'étudiant comme un métier de co-construction : s'appuyer sur l'entretien dialogique pour apprendre en résolvant les questions des situations-problèmes sensées faire apprendre, en procédant à la cueillette et à l'exploration de divers matériaux informatifs visant à fournir de l'information sur ces situations, dont un nombre certain existe en mode virtuel (intangibles) desquels matériaux co-construire, donc interpréter leur métier.

Alexie a terminé l'étude confiante et rassurée de la pertinence de ses réflexions sur la pédagogie. Elle expliqua qu'à cet égard, elle est toujours en réflexion par rapport aux problèmes qu'elle présente à ses étudiants en formation à l'enseignement. Elle était aussi pleinement consciente qu'elle pourrait intégrer plusieurs autres usages des TIC dans sa pédagogie. Entre autres, si elle avait disposé de plus de temps, elle aurait voulu explorer le journal de bord collaboratif ainsi que divers logiciels permettant de résoudre des problèmes avec ses étudiants. Toutefois, Alexie a soulevé plusieurs problèmes : la courte durée de la formation, les plates-formes à sa disposition, les nombreuses autres responsabilités qui lui incombent. Suivant la même métaphore que celle du matelot décrite au début de ce texte, elle me révélera plus tard : « On est toujours au milieu de quelque chose ». Une telle explication corrobore à l'explication de son profil d'usage des TIC que révèle la figure 1. Selon ses explications, quoique Alexie insiste sur le travail de dialogue, de co-construction et de synthèse, elle n'a pas encore trouvé le temps ni les moyens d'intégrer les TIC à ces activités avec les technologies qui sont à sa disposition dans le contexte de la formation à l'enseignement.

Cette section a présenté les résultats de la collecte de données avec Alexie. La prochaine section discute de ces résultats en mettant en exergue la complémentarité des deux méthodes de collecte de données utilisées pour cette recherche. Cette discussion s'inspire de l'origine des deux méthodes : l'entretien semi-structuré créé à partir du modèle de Desjardins (2005), l'analyse de construits issue de la PCP de Kelly (1955, 1963) adapté par les SAS².

Discussion

Les résultats de l'entretien à partir du modèle de Desjardins (2005) ont permis de faire un découpage des activités d'enseignement-apprentissage d'intégration des TIC d'Alexie selon des ordres de compétences en œuvre dans ses réponses aux trois questions. En soit, un tel type de découpage est très éclairant pour la recherche, parce qu'il permet de cerner le profil individuel d'une personne qui intègre les TIC dans sa pédagogie avec extraits verbatim à l'appui. Toutefois, la manière selon la-

quelle les unités de sens ont été classées demeure une classification de recherche. Le modèle utilisé est créé par Desjardins (2005) et le choix d'utiliser ce modèle comme méthode de classification relève de la chercheuse. De plus, dans ce modèle, il n'a jamais été question d'utiliser les catégories pour classer les intentions ou les représentations d'usage d'un individu dans un contexte donné surtout que plusieurs d'entre elles appartiennent à l'épistémologie d'autres domaines de recherche en éducation comme la psychopédagogie, la mesure et l'évaluation ou l'administration éducationnelle ou le counselling. Il est donc indéniable que l'instrument dérivé du modèle force les répondants à réagir sur un seul domaine, excluant tout ce qui est externe au modèle. Dans la même perspective, afin de générer un profil des compétences en TIC des formateurs d'enseignants, le classement des verbatim des entretiens semi-structurés a forcé les mêmes catégories que celles du modèle, excluant tout ce qui est externe au modèle.

Parce que les méthodes SAS² cherchent à trouver tout ce qui renvoie à la dynamique humaine existante au sein d'un groupe donné, en passant par les individus, l'analyse de construits a une vocation fort différente. Dans mon étude, l'analyse de construits a permis de faire parler Alexie sur ses expériences d'intégration pédagogique des TIC et de donner à voir, par le truchement de l'élicitation triadique, quelles caractéristiques conceptuelles, quels construits émergent. Cette classification a été très révélatrice dans la compréhension des processus cognitifs sous-jacents aux activités d'enseignement-apprentissage d'intégration des TIC d'Alexie. En effet, le graphique cartésien révèle que selon Alexie, les activités d'enseignement-apprentissage où elle intègre les TIC se découpent en deux parties. La première partie regroupe trois familles d'activités pour les étudiants : des activités de co-construction, des activités en virtuel et des activités de cueillette d'info. La deuxième partie regroupe des activités qu'elle fait pour elle-même en présentiel, pour générer ses situations-problèmes.

L'utilisation des deux méthodes de collecte de données a permis de poser un regard en envergure et en profondeur sur les représentations qu'Alexie se fait de la pédagogie et des usages des TIC en contexte de formation à l'enseignement. En traçant les contours de ses représentations, par le biais de l'entretien semi-structuré, et en permettant à Alexie d'expliquer comment et pourquoi elle était arrivée à identifier de telles activités d'intégration pédagogique des TIC, par le biais de l'analyse de construits, cette étude a pu poser un regard novateur sur le phénomène pour deux raisons. Tout d'abord, la participante a été en mesure d'offrir un discours sur ses pratiques. Ensuite, elle a pu faire le lien entre ses expériences et ses discours et expliquer et interpréter d'elle-même le motif de ses choix d'intégration pédagogique des TIC.

En plus d'avoir permis à Alexie de faire sa propre classification des activités d'enseignement-apprentissage dans lesquelles elle intègre les TIC, l'analyse de construits a aussi mis en exergue des construits qui existent à l'intérieur de la cartographie mentale d'Alexie, mais auxquels aucune activité ne se rattache. Cela a permis à Alexie de réfléchir à de nouvelles activités qu'elle pourrait faire avec ses étudiants et d'expliquer pourquoi ces activités ne sont pas dans l'horaire de ses cours : « J'ignore

si je veux aller là compte tenu qu'on travaille à l'intérieur d'un neuf semaines de formation très serré ».

Implications

Rappelons que ce texte avait pour objectif de faire une réflexion théorique sur l'épistémologie de la recherche en éducation. À cette fin, je me suis appuyée sur une partie des résultats d'une étude de cas sur l'intégration pédagogique des TIC que j'ai menée avec un groupe de formateurs d'enseignants francophones. Même si les fondements de la recherche ont été présentés rapidement, les résultats permettent de voir la pertinence de l'utilisation de l'analyse de construits, un des outils des SAS², comme outil pour faire émerger le sens construit, mais souvent implicite, que la personne donne à ses actions.

Tout d'abord, dans l'étude de cas menée avec les formateurs d'enseignants francophones, l'analyse de construits a permis de compléter les entretiens semi-structurés. Avec une plus grande population, il aurait été tout aussi valable de distribuer un questionnaire à grande échelle afin de cerner leur profil, pour ensuite sélectionner quelques participants ou groupes de participants pour mener des analyses de construits. Un tel protocole méthodologique aurait permis de généraliser les résultats à une plus grande population tout en faisant incursion en profondeur avec certains participants, pour comprendre le sens profond des résultats du questionnaire. En ce sens, les outils élaborés par les SAS² s'associent ou complètent bien d'autres techniques de collecte de données.

Ensuite, l'analyse de construits a provoqué une réflexion percutante chez Alexie au sujet de ses activités d'enseignement-apprentissage dans lesquelles elle intègre les TIC. Dans cette perspective, il est fort intéressant de faire un rapprochement avec le paradigme du praticien réflexif (Shön, 1993) qui ne cesse d'être cité dans la formation à l'enseignement. En effet, si les formateurs d'enseignants insistent pour que les futurs enseignants deviennent des praticiens réflexifs, il y a fort à parier que ces derniers possèdent des outils qui leur permettent de faire des réflexions sur leurs propres pratiques pédagogiques, à partir desquelles repenser leur formation offerte aux nouveaux enseignants. On peut même se demander si à un autre niveau de lecture, l'épistémologie de la recherche en éducation ne devrait pas justement être en lien avec une réflexion sur les pratiques pédagogiques sur lesquelles la recherche est faite. À cet égard, il m'apparaît d'autant plus pertinent d'utiliser des méthodes de collecte de données comme les outils élaborés par les SAS² pour créer un espace au sein duquel le participant réfléchit sur ses pratiques.

Finalement, lors de l'élaboration de la grille répertoire, l'analyse et l'interprétation des données ont été faites avec et par Alexie. Entre autres, les activités (éléments) ont été énumérées par la participante, les catégories (construits) permettant de caractériser les activités ont été nommées par la participante et les résultats de la grille ont été interprétés par la participante. Dans un tel contexte, je n'ai pu faire l'économie d'un moment de réflexion sur la signification profonde de l'acte de mener une recherche et sur ma manière d'entrer en relation avec l'autre à travers mes recherches. Cette manière d'entrevoir l'acte de mener une recherche en accor-

On peut même se demander si à un autre niveau de lecture, l'épistémologie de la recherche en éducation ne devrait pas justement être en lien avec une réflexion sur les pratiques pédagogiques sur lesquelles la recherche est faite.

Cette qualité intrinsèque des outils élaborés par les SAS² fait en sorte que ces derniers se prêtent bien à la recherche collaborative et permet autant d'obtenir des résultats (données et graphiques) que de faire évoluer les pratiques qui en font l'objet.

dant la place aux *participants* de recherche comme des *partenaires* avec qui le chercheur fait de la recherche a été qualifiée d'« approche collaborative » par plusieurs (Anadon & Savoie-Zajc, 2007; Desgagnés, 2007). Cette qualité intrinsèque des outils élaborés par les SAS² fait en sorte que ces derniers se prêtent bien à la recherche collaborative et permet autant d'obtenir des résultats (données et graphiques) que de faire évoluer les pratiques qui en font l'objet.

Conclusion

L'utilisation des outils de recherche collaborative élaborés par les SAS² dans mes recherches a eu un impact énorme. Plutôt que de *vivre* mes recherches comme on vit la vie, souvent avec le nez sur le guidon, aux prises avec le rythme effréné du milieu, je me suis mise à *assister* à mes recherches. C'est d'ailleurs en assistant à mes recherches que le plus beau spectacle s'est offert à mes yeux : celui des vies humaines qui entrent dans une mouvance, à cause de mon intervention. C'est sans doute cette question qui me garde là – dans un vouloir contribuer à améliorer la condition humaine.

Dans l'utilisation des outils de recherche collaborative élaborés par les SAS² pour mes recherches, je me suis retrouvée au cœur de l'image du matelot décrite au début de ce texte en analogie à celle de Neurath (1959), mais en la poussant un pas plus loin. Avec ces outils, je ne reconstruisais pas le bateau au cours du voyage, je le visitais pendant son voyage et j'offrais aux matelots quelques matériaux pour le renforcer.

En rétrospective, je conclus que les outils de recherche collaborative élaborés par les SAS² ont agi comme une interface, à partir de laquelle il m'a été possible d'entrer en relation avec l'autre avec qui je fais de la recherche. L'image créée, comme celle des autres métaphores épistémologiques, fait allusion à des partenaires de recherche, dont l'interaction avec l'existence de l'autre permet de créer l'action. Sans doute ce geste se rapproche-t-il du geste pédagogique, celui d'enseigner et d'apprendre, et constitue une part de l'épistémologie de la recherche en éducation. C'est Christian Le Guillochet, directeur et fondateur du théâtre *Le Lucernaire*, qui disait : « Il faut créer l'action, parce que l'action crée le mouvement, et que le mouvement entraîne des individus. »

Références bibliographiques

- ANADÒN, M. et SAVOIE-ZAJC, L. (2007). La recherche-action dans certains pays, dans M. Anadòn et L. Savoie-Zajc, *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : PUQ, p. 11-30.
- BARETTE, C. (2005). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. *Bulletin Clic*, 57. [En ligne] <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1060> (page consultée le 15 août 2007).
- CHEVALIER, J. et BUCKLES, D. (2007). *Social analysis systems*. [En ligne] <http://www.sas2.net/> (page consultée le 15 août 2007).
- DESJARDINS, F. (2005). La représentation par les enseignants, quant à leurs profils de compétences relatives à l'ordinateur : vers une théorie des TIC en éducation. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(1), p. 27-49.
- DESGAGNÉ, S. (2007) Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative, analyse d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante, dans M. Anadòn et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : PUQ, p. 89-121.
- DUARTE, C. (2000). L'intégration d'Internet dans un CDI de collège rural, dans G.-L. Baron, E. Bruillard et Lévy, J.-F. (Dir.), *Les technologies dans la classe. De l'innovation à l'intégration*. Paris : EPI, p. 53-68.
- GRÉGOIRE, R. et LAFERRIÈRE, T. (2001). *Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau*.
- HERON, J. et REASON, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, vol.3, no 3, p. 274-294.
- HIGGINS, S. (2003). *Does ICT Improve Learning and Teaching in Schools? A Professional User Review of UK research undertaken for the British Educational Research Association*, Newcastle University.
- HOWE, N. et STRAUSS, W. (1997). *The Fourth Turning: An American Prophecy*. New York : Broadway Books.
- ISABELLE, C. (2002). *Regard critique et pédagogie des technologies de l'information et de la communication*. Montréal : Éditions Chenelière / McGraw-Hill.
- JANCOVICZ, D. (2004). *The easy guide to repertory grids*. England : John Wiley Books.
- KARSENTI, T. et LAROSE, F. (2005). *Intégration des TIC et travail enseignant. Théories et pratiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- KELLY, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York : Norton.
- KELLY, G.A. (1963). *A theory of personality: The psychology of personal constructs*. New York : Norton.

- LAROSE, F., GRENON, V. et PALM, S. (2004). *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec*. Rapport de recherche du CRIE. Québec : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- LAROSE, F., LENOIR, Y., KARSENTI, T. et GRENON, V. (2002). Les facteurs sous-jacents au transfert des compétences informatiques construites par les futurs maîtres du primaire sur le plan de l'intervention éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, p. 265-287.
- NEURATH, O. (1959). Protocol Sentences, dans A.J. Ayer (Éd.), *Logical Positivism*. Glencoe, IL : The Free Press, p. 199-208.
- PLACE, S.M. (2002). *Motivational Factors of Technology*. Winnipeg : University of Manitoba. [En ligne]
<http://www.pembinatrails.ca/charleswood/splace%20Motivation%20Factors%20of%20Technology%20final%20drafta.htm> (page consultée le 15 août 2007).
- PLATON (2000). *Platon, La république, livre VI et VII*. Paris : Hatier.
- RUTHVEN, K., HENNESSY, S. et BRINDLEY, S. (2004). Teacher representations of the successful use of computer-based tools and resources in secondary-school english, mathematics and science. *Teaching and Teacher Education*, 20, p. 259-275.
- SCHÖN, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- TARDIF, J. (1996). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris : ESF éditeur.