

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Analyse d'interventions soutenant l'apprentissage expérientiel des enseignants  
en contexte d'enseignement stratégique

par

Josée De Repentigny

Essai présenté à la Faculté d'éducation  
en vue de l'obtention du grade de maîtrise en enseignement

Maîtrise en enseignement

Janvier 2010

©Josée De Repentigny, 2010

**CRP-Education**

DO-30  
2010  
R46

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Analyse d'interventions soutenant l'apprentissage expérientiel des enseignants  
en contexte d'enseignement stratégique

Josée De Repentigny

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Hélène Larouche

\_\_\_\_\_ Directrice de recherche

\_\_\_\_\_ Autre membre du jury

Essai accepté le \_\_\_\_\_

## SOMMAIRE

Au Québec, dans le milieu de l'éducation, la dernière décennie a été marquée par de nombreux efforts déployés par les institutions scolaires pour mettre en œuvre le Programme de formation de l'école québécoise (2001, 2004, 2008). Parmi les personnels interpellés par ce vaste chantier, les conseillers pédagogiques se sont vu confier des mandats visant à former les enseignants pour que ces derniers puissent exercer leur travail dans l'esprit du nouveau pédagogique. Or, malgré la pertinence des formations qui sont offertes aux enseignants, celles-ci sont souvent de courte durée et favorisent peu l'approfondissement de sujets à l'étude ainsi que leur réinvestissement en classe. À la suite d'une formation, les enseignants sont souvent laissés à eux-mêmes et, même s'ils sont touchés par des éléments d'une formation, il ne leur est pas facile de créer des liens cohérents avec leurs propres pratiques et de cerner des enjeux liés à l'expérimentation de nouveaux gestes en classe.

Cependant, parmi la diversité des formations qui sont offertes par les conseillers pédagogiques, certains objets à l'étude relèvent plus directement des besoins des enseignants ou rejoignent leurs préoccupations. Ainsi, des formations peuvent être planifiées à partir de constats faits, par exemple, par des enseignants du primaire qui remarquent le peu de progrès de leurs élèves en écriture et qui souhaitent expérimenter de nouvelles pratiques. D'autres formations peuvent être aussi offertes aux enseignants en fonction de leur besoin de réfléchir à leur enseignement et d'améliorer leurs pratiques auprès des élèves, tel est le cas, par exemple, d'une formation continue en enseignement stratégique. Ces types de formation, qui s'éloignent des modèles plus conventionnels, mettent en avant-scène le rôle de l'enseignant comme étant un moteur de changement: il est amené à participer à l'analyse de situations, à s'approprier des ressources, à prendre conscience de ses propres processus et à expérimenter de nouveaux gestes dont il fait l'analyse. Dans ce contexte, l'enseignant est actif et le dialogue, essentiel: les idées et

les pratiques s'exposent, les raisonnements s'explicitent et ce, en concertation avec les personnes-ressources que sont les pairs et les conseillers pédagogiques.

C'est en fonction de cette orientation que notre intérêt de recherche s'est précisé. Par conséquent, au moment où nous avons mené, à titre de conseillère pédagogique, une deuxième année de formation en enseignement stratégique avec des enseignantes du primaire, un enseignant du secondaire ainsi qu'avec un autre collègue conseiller pédagogique, nous avons été particulièrement attentive au processus, aux interventions et aux conditions qui contribuent à l'apprentissage expérientiel des enseignants. Nous avons mené une recherche de nature collaborative pendant laquelle chacun des acteurs - conseiller, enseignant et chercheur - s'est placé dans une posture de réflexion, de formation et de recherche autour d'objets d'étude communs. Au cours de l'année scolaire 2006-2007, nous avons réalisé des captations vidéo de nos rencontres de suivi; leur analyse approfondie s'est déroulée tout au cours de cette même année et pendant celle qui a suivi.

L'analyse et l'interprétation des résultats ont permis de dégager de nombreuses interventions dont le conseiller pédagogique devrait se soucier pour favoriser le développement professionnel des enseignants. Certaines particularités du rôle du conseiller ont été mises en évidence de même que l'apport des enseignants dont les contributions se sont révélées essentielles pour l'ensemble du groupe.

## TABLES DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	3
INTRODUCTION.....	9
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE.....	12
1. LA PROBLÉMATIQUE INITIALE .....	12
1.1. Le renouveau pédagogique: les conséquences sur l’acte d’enseigner .....	12
1.2. La diversité de formations offertes aux enseignants: quelles retombées? .....	14
1.3. Le rôle du conseiller pédagogique: une nécessaire redéfinition .....	15
1.4. Les situations qui mettent l’accent sur le facteur «expérientiel» : une voie à approfondir.....	16
2. LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L’OBJET DE RECHERCHE .....	18
2.1 La prise en compte des besoins et des préoccupations des enseignants: un nouvel angle .....	18
2.2 La place accordée aux connaissances et aux expériences des enseignants: une condition essentielle .....	19
3. LE PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE ET L’IDENTIFICATION D’UN PROBLÈME .....	19
4. LA RECENSION DES ÉCRITS.....	22
4.1 L’apprentissage par l’expérience: quelques fondements.....	23
4.2 L’apprentissage expérientiel: quelques conditions favorables.....	25
4.3 La verbalisation et l’explicitation: deux leviers à l’apprentissage expérientiel.....	26
4.4 Divers apports à l’apprentissage expérientiel: quelques éléments à retenir .....	27
5. L’ÉTAT DE LA QUESTION.....	29
6. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ET LA FORMULATION D’OBJECTIFS .....	30
DEUXIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE .....	31
1.1. Le contexte de notre recherche .....	32

1.1.1. <i>La collaboration des enseignantes</i> .....	32
1.1.2. <i>La description du modèle de formation à caractère expérientiel</i> .....	33
<b>1.2. Le type de recherche</b> .....	<b>36</b>
<b>1.3. Les modalités liées à la collecte de données</b> .....	<b>38</b>
1.3.1. <i>L'engagement des participants</i> .....	38
1.3.2. <i>Le choix des rencontres</i> .....	39
1.3.3. <i>La consignation des propos</i> .....	40
1.3.4. <i>Le recours à un questionnaire individuel</i> .....	42
<b>1.4. La démarche d'analyse</b> .....	<b>42</b>
1.4.1. <i>La première phase d'analyse</i> .....	43
1.4.2. <i>La deuxième phase d'analyse</i> .....	46
<b>TROISIÈME CHAPITRE – L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b> .....	<b>49</b>
<b>1.1. La mise en place d'un contexte, d'un climat et d'un mode de travail propices à l'apprentissage</b> .....	<b>51</b>
1.1.1. <i>Être attentif au climat</i> .....	51
1.1.2. <i>Être attentif aux propos des individus et au processus d'apprentissage</i> .....	52
1.1.3. <i>Être attentif à la démarche</i> .....	54
1.1.4. <i>Ensemble des interventions observées jugées pertinentes pour mettre en place un contexte, un climat et un mode de travail propices à l'apprentissage</i> .....	56
1.1.5. <i>Interprétation de l'ensemble des interventions jugées pertinentes: des éléments essentiels à considérer</i> .....	58
<b>1.2. La reconnaissance et l'expression d'enjeux professionnels</b> .....	<b>60</b>
1.2.1. <i>Réagir au contenu de formation en le transposant à la classe</i> .....	60
1.2.2. <i>Mettre son expérience au service du groupe</i> .....	63
1.2.3. <i>Tirer profit des expériences de formation communes au groupe</i> .....	64
1.2.4. <i>Ensemble des interventions observées jugées pertinentes pour reconnaître et verbaliser des enjeux professionnels</i> .....	66

1.2.5. <i>Interprétation de l'ensemble des interventions jugées pertinentes: des éléments essentiels à considérer.....</i>	67
<b>1.3. L'approfondissement et l'appropriation d'un concept .....</b>	<b>69</b>
1.3.1. <i>Clarifier et expliciter sa pensée .....</i>	70
1.3.2. <i>Recourir à des connaissances issues de la recherche.....</i>	71
1.3.3. <i>Recourir à des exemples.....</i>	73
1.3.4. <i>Ensemble des interventions observées jugées pertinentes pour s'approprier un concept.....</i>	74
1.3.5. <i>Interprétation de l'ensemble des interventions jugées pertinentes: des éléments essentiels à considérer.....</i>	75
<b>1.4. La confrontation des idées liées aux pratiques et à la théorie.....</b>	<b>77</b>
1.4.1. <i>Légitimer et confronter ses représentations auprès du groupe.....</i>	77
1.4.2. <i>Provoquer un questionnement ou une prise de conscience et dépasser les constats stériles.....</i>	79
1.4.3. <i>Tendre vers une compréhension partagée .....</i>	80
1.4.4. <i>Ensemble des interventions observées jugées pertinentes pour la mise à l'épreuve des idées liées aux pratiques et à la théorie .....</i>	83
1.4.5. <i>Interprétation de l'ensemble des interventions jugées pertinentes: des éléments essentiels à considérer.....</i>	84
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>89</b>
· Allier l'esprit d'une communauté d'apprentissage et d'une communauté de pratiques .....	90
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>924</b>
<b>ANNEXE A - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....</b>	<b>96</b>
<b>ANNEXE B - QUESTIONNAIRE-BILAN .....</b>	<b>100</b>

## LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1	Les trois dimensions de la compétence selon Le Boterf (2004).....	21
Tableau 2	Certains aspects liés à l'approche expérientielle selon Mandeville et Karolewicz	24
Tableau 3	Caractéristiques du formateur d'individus engagés dans une formation de nature «expérientielle».....	28
Tableau 4	Calendrier des rencontres en enseignement stratégique .....	33
Tableau 5	Aperçu d'une journée de formation et des rencontres de suivi en enseignement stratégique.....	34
Tableau 6	Résumé d'une préparation de rencontre de suivi en enseignement stratégique .....	35
Tableau 7	Exemple d'une situation illustrant certains aspects du rôle du conseiller .....	36
Tableau 8	Interventions liées au contexte, au climat et au mode de travail .....	56
Tableau 9	Interventions liées à la reconnaissance et à la verbalisation d'enjeux professionnels... ..	66
Tableau 10	Interventions liées à l'appropriation d'un concept .....	74
Tableau 11	Interventions liées à la mise à l'épreuve des idées liées à la pratique et à la théorie... ..	83
Tableau 12	Recommandation pour favoriser l'apprentissage expérientiel des enseignants .....	88
Figure 1	Les boucles de l'apprentissage expérientiel .....	22
Figure 2	Schéma des quatre grandes catégories d'interventions .....	49
Figure 3	Schéma synthèse illustrant l'ensemble des catégories et des sous-catégories d'interventions .....	50
Figure 4	Illustration d'interventions favorisant l'implication et l'engagement des membres du groupe .....	59
Figure 5	Illustration d'interventions qui relèvent davantage du rôle des conseillers.....	59
Figure 6	Illustration des interventions jugées pertinentes pour favoriser la reconnaissance et la verbalisation d'enjeux professionnels.....	68



## INTRODUCTION

Pour favoriser la réussite des élèves, le ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, monsieur François Legault, a lancé en 2001 le Programme de formation de l'école québécoise. Ce programme, toujours en vigueur, invite les intervenants en éducation à adhérer à des principes qui sont, entre autres, synonymes d'action, de signifiante et d'apprentissage durable. De plus, la lecture des orientations générales de ce document, peu importe le cycle d'enseignement auquel il est destiné, permet de saisir la volonté de convier tout le milieu scolaire à la mise en œuvre de moyens cohérents qui favorisent la réussite des élèves et valorisent la classe ainsi que l'école comme une communauté d'apprenants.

Même si l'ensemble des intervenants en éducation sont interpellés par cette réforme, ce vaste chantier mérite qu'on s'attarde prioritairement aux enseignants qui doivent actualiser ce programme en classe: quelle représentation s'en font-ils? Quels liens font-ils avec leur pratique actuelle? Les conditions de formation leur permettent-elles d'y adhérer, de s'en approprier le contenu et de le réinvestir en classe? À la lumière des principes qui sous-tendent un apprentissage actif, signifiant et dynamique, revisiter les conditions et les contenus de formation offerts aux enseignants devient un enjeu essentiel pour une implantation réussie du nouveau pédagogique. Or, peut-on s'imaginer que les enseignants, au contact de quelques ateliers de perfectionnement, puissent non seulement comprendre tous les principes sous-jacents à la réforme actuelle mais aussi apporter d'emblée les modifications nécessaires à leur enseignement? En observant les conditions de formation actuelles qui sont offertes dans plusieurs écoles et commissions scolaires, il y a lieu de se questionner sur les moyens déployés pour permettre aux enseignants de s'approprier le Programme de formation et ainsi offrir aux élèves la possibilité d'en atteindre les visées.

À titre de conseillère pédagogique, comme nous côtoyons de près les enseignants, il nous apparaît essentiel que les chantiers de formation actuellement proposés s'enrichissent de nouvelles formes d'accompagnement, qui, en s'inspirant des principes de la réforme, leur permettent de recourir à leur jugement ainsi qu'à leur expérience afin de faire l'essai de nouvelles pratiques en toute confiance.

Pour soutenir l'application du Programme de formation, le ministère de l'Éducation a produit un document intitulé *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant* dans lequel il convie tous les établissements d'enseignement à établir des stratégies pour développer la culture d'une formation continue en cohérence avec les exigences de la réforme en éducation. «La réforme du curriculum est amorcée et son implantation nécessitera l'acquisition de connaissances nouvelles, le développement de compétences diversifiées et la maîtrise de pratiques nouvelles.». (MEQ, 1999, p. 3). Ce même document fait état des différents rôles que l'enseignant est appelé à jouer, tantôt apprenant, tantôt expert, tantôt participant à des projets pédagogiques, tantôt à des projets d'équipe... développant ainsi non seulement des compétences individuelles, mais aussi des compétences collectives.

Ces orientations, qui soulignent à grands traits l'importance de la formation continue, appellent de nouvelles formes d'accompagnement qui doivent permettre aux enseignants de vivre des expériences qui, peu à peu, font naître de nouveaux gestes et les encouragent à prendre en mains le développement de leur propre formation. Cette réflexion est à la source de notre recherche qui s'inscrit dans un cadre d'accompagnement: à titre de conseillère pédagogique, nous désirons recourir de plus en plus à une formation centrée sur l'apprentissage expérientiel afin d'offrir aux enseignants des contextes favorables pour opérer des changements ou des ajustements de pratique en cohérence avec les visées du renouveau pédagogique et des orientations pour la formation continue (MEQ, 1999, 2001).

S'engager dans une démarche d'accompagnement selon cette perspective se révèle être un défi pour le travail des conseillers pédagogiques qui doivent dorénavant agir en tant que guide, modèle, médiateur et chercheur. Bref, au même titre que les enseignants, ces derniers doivent

s'engager dans un processus de changement puisque le rôle d'accompagnateur doit aller bien au-delà d'une transmission de contenus de formation. Les conseillers pédagogiques sont invités à s'interroger sur ce qu'ils mettent en œuvre pour soutenir l'apprentissage des enseignants: leurs actions et leurs interventions contribuent-elles de façon efficace au développement professionnel des enseignants? À titre d'exemple, les conseillers pourraient se demander s'ils accordent une place importante au vécu des enseignants, à leurs propos et à leurs ressources; ils pourraient aussi s'interroger sur l'intérêt qu'ils portent aux perceptions des enseignants, à leurs questions ainsi qu'à leurs craintes. Ils pourraient également réfléchir à la portée de leurs interventions et s'interroger sur l'apport des interactions au sein d'un groupe de formation. Bref, devant des exigences de formation dont la portée doit réellement se faire ressentir chez les enseignants, les conseillers pédagogiques doivent prendre le temps d'analyser leur pratique afin de cerner les conditions les plus propices à l'apprentissage des enseignants.

C'est à cette tâche que nous nous sommes attardée dans la présente recherche. En tant que conseillère pédagogique et étudiante-chercheuse, nous avons eu l'opportunité d'expérimenter, à l'automne 2006, des interventions s'inscrivant dans un contexte de formation continue. Nous avons regroupé des enseignants autour d'objets de formation communs afin de leur permettre de vivre un processus de formation centré sur l'expérimentation. Au moment de ces rencontres, nous nous sommes appliquée à discerner ainsi qu'à analyser les caractéristiques des interventions des enseignants ainsi que celles des conseillers qui soutiennent et favorisent les apprentissages expérientiels que nous croyons essentiels à tout développement professionnel.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Notre intérêt de recherche trouve sa source dans un contexte de renouvellement pédagogique, car notre mandat de conseillère pédagogique nous conduit à prendre en considération les exigences du Programme de formation de l'école québécoise en ce qui a trait au rôle des enseignants. Parce que la formation devient un levier essentiel pour opérationnaliser ce vaste chantier, les conseillers pédagogiques doivent réfléchir aux conditions de formation à offrir aux enseignants.

Ainsi, pour comprendre les motivations sous-jacentes de cette recherche, le lecteur pourra se familiariser, dans un premier temps, avec les exigences qu'implique la mise en place du nouveau pédagogique dans le travail des enseignants. Puis, une réflexion sur la portée de la formation qui est offerte aux enseignants mettra en évidence l'importance du rôle de conseiller pédagogique auprès des enseignants. Des exemples de formation seront donnés afin de cerner des voies qui nous apparaissent déjà prometteuses et qui mettent l'accent sur le facteur «expérientiel». Ces illustrations seront le point de départ de notre intérêt de recherche, car ils nous permettent d'induire certaines conditions de formation que nous nous emploierons à mieux comprendre, à expérimenter et à expliciter dans les chapitres suivants.

#### **1. LA PROBLÉMATIQUE INITIALE**

##### **1.1 Le nouveau pédagogique : les conséquences sur l'acte d'enseigner**

La réforme en éducation a suscité beaucoup de réactions chez les enseignants du primaire et elle continue de le faire encore aujourd'hui, surtout au secondaire au moment de l'implantation des nouveaux programmes de formation. Plusieurs parmi eux craignent les

changements liés à une gestion de classe plus participative, d'autres mettent en opposition le développement des compétences au détriment des connaissances. On associe à tort la pédagogie par projet au renouveau pédagogique, on croit même révolu l'enseignement systématique de notions et concepts! Bref, les rumeurs vont bon train et alimentent de surcroît certaines résistances ou questionnements chez les enseignants. Des attitudes et des comportements se manifestent sous des formes variées: peu d'ouverture d'esprit, amertume, questions liées à la disponibilité d'outils et au réalisme des tâches, non-participation aux rencontres, formulation de nombreuses craintes, etc. Heureusement, ces réactions évoluent et prennent bien souvent d'autres allures pour ceux et celles qui acceptent d'explorer et d'approfondir ce nouveau chantier. Des manifestations d'ouverture apparaissent alors telles que l'enthousiasme, la formulation d'hypothèses, la réflexion sur l'action, la prise de risques, etc. Nul doute que cette réforme, interpellant les enseignants au niveau de leurs croyances pédagogiques, convie l'ensemble des praticiens en éducation à une nécessaire redéfinition de leur rôle, car, parmi toutes les conceptions ébranlées par le Programme de formation de l'école québécoise, celles qui concernent leurs pratiques pédagogiques comptent parmi celles qui nécessitent les plus grands ajustements.

Comme le ministère de l'Éducation le laissait déjà pressentir dans les orientations liées à la formation des enseignants (MEQ, 1999), cette période de renouveau pédagogique convie les enseignants à faire le point sur leurs pratiques d'enseignement et à leurs effets sur les élèves. La pertinence et l'analyse des contenus à faire apprendre; la signification des situations d'apprentissage qui leur sont associées; la mise en application des connaissances dans un souci de transfert; la prise en compte du cheminement des élèves ainsi que les conditions mises en place dans la classe qui soutiennent leur capacité à comprendre, à réguler et à réinvestir leurs apprentissages ne sont que quelques exemples des éléments qu'il faut approfondir.

Confrontés à ces exigences, les enseignants doivent pouvoir compter sur des ressources documentées et variées, puis pouvoir s'appuyer sur le soutien des pairs, de leur direction d'école ainsi que des conseillers pédagogiques. Parmi les différentes offres de soutien, les Services éducatifs de chacune des commissions scolaires proposent des formations aux enseignants

favorisant l'appropriation du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2004). Le travail des conseillers pédagogiques devient l'une des pierres angulaires de ce vaste chantier pédagogique, car ils ont la responsabilité d'offrir un perfectionnement de qualité qui favorise une appropriation réelle chez les enseignants.

## **1.2 La diversité de formations offertes aux enseignants : quelles retombées?**

Ces dernières années, le travail de conseillers pédagogiques s'est défini, entre autres, par la mise en œuvre de formations diversifiées selon des sujets prédéterminés par les directions et les Services de l'enseignement. Des types de soutien variés ont été mis de l'avant, selon les besoins des enseignants, leurs intérêts et les ressources disponibles: atelier d'une demi-journée sur les compétences transversales ou sur le bilan des apprentissages; atelier d'une journée sur la coopération ou la pédagogie par projet; atelier de travail suivi d'expérimentations en classe; cohorte en enseignement stratégique ou en émergence de l'écrit. À ces différentes mesures offertes par les commissions scolaires, les écoles ont déboursé des sommes faramineuses pour engager des conférenciers de renom discourant autour de sujets d'une grande diversité : estime de soi, gestion mentale, apprentissages coopératifs, intelligences multiples, gestion de classe, pédagogie différenciée, portfolio.

Parmi les activités de formation qui sont offertes, celles qui sont données de manière aléatoire et de façon discontinue semblent avoir peu d'effet sur la pratique des enseignants, et ce, malgré leur intérêt. On constate en effet que les enseignants, bien qu'intéressés par les sujets de formation, éprouvent des difficultés à créer des liens avec leurs interventions en classe. Certains, à tâtons, tentent des expériences, essaient des interventions ou de nouveaux outils, mais se retrouvent bien souvent seuls pour réfléchir à leurs pratiques et en analyser les tenants et les aboutissants. Devant cette réalité, faut-il s'étonner du peu de renouvellement des manières d'agir des enseignants? Comment peuvent-ils développer de nouvelles compétences professionnelles s'ils sont placés dans des contextes de formation pendant lesquels ils doivent bien souvent traiter rapidement un ensemble d'informations sans prendre le temps de conscientiser les enjeux qui les sous-tendent pour leur propre travail et pour la réussite de leurs élèves?

### **1.3 Le rôle du conseiller pédagogique : une nécessaire redéfinition**

Dès lors, le mode de transmission de connaissances, moyen privilégié du paradigme de l'enseignement, ne fait plus figure de proue: en se préoccupant de l'apprentissage réel des enseignants et du développement de compétences durables, les conseillers sont invités, eux aussi, à revoir leur façon de mener des formations. Ils doivent s'approprier des rôles différents s'apparentant à ceux qui sont explicitement identifiés à l'attention des enseignants dans le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2004): accompagnateur, animateur, guide, médiateur, expert, passeur culturel. Tout comme l'enseignant, chaque conseiller pédagogique, soucieux de la portée de ses formations, doit se questionner sur les conditions, les actions ainsi que les démarches qu'il fait vivre aux enseignants.

Comme notre travail de conseillère pédagogique nous permet de côtoyer des enseignants, de prendre connaissance de leurs pratiques en classe et d'écouter leurs différents témoignages, il nous est facile d'évaluer les nombreux défis que soulève, pour eux, la mise en place de nouvelles pratiques pédagogiques. De plus, les directions d'école semblent corroborer ce portrait en identifiant chez les enseignants des difficultés à appliquer et à intégrer les orientations du nouveau curriculum et ce, malgré l'adhésion et la bonne volonté des enseignants.

Certes, le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2004) fait appel à des pratiques s'appuyant sur une conception renouvelée de l'acte d'apprendre. Les enjeux sont grands; les principes qui sous-tendent la réforme éloignent les enseignants d'une longue tradition d'enseignement centrée sur l'atteinte d'objectifs et la transmission de connaissances afin de les rapprocher de nouvelles pratiques d'enseignement plus favorables à un apprentissage durable. Ces enjeux de taille pour les enseignants le sont également pour les conseillers pédagogiques ou tout autre organisme responsable de la formation des enseignants: il devient essentiel de cerner les conditions qui favorisent une réelle appropriation chez les enseignants.

#### **1.4 Les situations qui mettent l'accent sur le facteur «expérientiel»: une voie à approfondir**

Or, à titre de conseillère pédagogique, nous avons la chance d'observer de près la nature des formations offertes, des expériences vécues, des expérimentations réinvesties en classe et des témoignages de pratiques nouvelles. Nous pourrions ainsi avancer que les changements qui s'opèrent dans les milieux émergent bien souvent quand la formation est associée à une problématique vécue, à un vif intérêt pour une nouvelle approche ou à un fort désir de faire autrement. De plus, le fait d'amener les enseignants à vivre un processus d'apprentissage semblable à la démarche par laquelle on fait passer les élèves semble avoir un impact important sur les pratiques des enseignants. À titre d'exemple, des enseignants désireux de se pencher sur les stratégies en lecture qu'ils souhaitaient améliorer chez leurs élèves semblent en avoir mieux saisi la portée à la suite d'une courte expérience de lecture personnelle. L'identification et la comparaison de leurs propres stratégies leur ont permis de prendre conscience de l'étendue et de la diversité de celles-ci. Quel effet a été obtenu à la suite de cette expérience? Les enseignants, plus intéressés et engagés, se sont révélés très attentifs à l'analyse des stratégies à faire apprendre aux élèves.

Un autre exemple de cette approche à teneur «expérientielle» s'est révélé profitable en écriture: les enseignants, en vivant une expérience d'écriture, ont renoué avec l'acte d'écrire et ont vécu le même processus que celui qu'ils font vivre à leurs élèves. Cette expérience, proposée par la conseillère, les a rendus fertiles en commentaires, en émotions et en constats; ils ont pris conscience des exigences réelles d'un processus d'écriture: la norme orthographique n'était plus à leurs yeux l'unique souci d'un scripteur; le travail de réécriture, trop souvent escamoté, prenait un nouvel et réel essor à leurs yeux. Puis, en littérature, un cercle de discussion autour d'une œuvre commune ainsi qu'un atelier de partage de coups de cœur littéraires ont permis aux enseignants de vivre une expérience porteuse d'apprentissage, car ils ont pu «relire» celle-ci en étant en mesure de dégager et de discuter des concepts-clés.

Dans chacune de ces situations, le contexte d'apprentissage semblait favoriser l'expression des émotions et la reconnaissance de processus et de concepts; les prises de



conscience, verbalisées par les enseignants, prenaient l'allure d'un aller-retour entre l'expérience vécue, les connaissances personnelles et la transposition en classe. De plus, la mise à l'épreuve personnelle de nouveaux gestes en classe ainsi que le partage de l'expérimentation personnelle semblaient favoriser une appropriation réelle. À la lumière de ces expériences, pourrions-nous avancer que l'ensemble de ces conditions font partie de celles qui sont à privilégier dans toute formation?

En observant de plus près ces trois situations de formation, nous pouvons discerner plusieurs éléments communs qui apparaissaient comme étant favorables à l'apprentissage: l'objectif visé par les activités de formation offertes était lié au désir d'apprendre des enseignants, à un besoin et à une expérience véritable. Dans la première situation, les enseignants, désireux de mieux enseigner les stratégies en lecture, se sont livrés à des expériences qui ont d'abord conscientisé leurs propres stratégies. Dans la deuxième situation, soucieux de renouveler leur compréhension de la nouvelle grammaire et de la façon de l'enseigner, les enseignants ont vécu un atelier où ils ont pris conscience de leur propre processus d'écriture. Dans la troisième, la volonté de mieux comprendre la compétence *Lire et apprécier des textes variés* du programme de français a justifié le fait de vivre une expérience commune de lecture littéraire.

Ces trois situations à caractère «expérientiel» liaient également d'autres dimensions de l'apprentissage qui sont liées à l'affectivité, à l'activité cognitive et à l'aspect social: les enseignants, tour à tour apprenants et experts, interagissaient et s'interpellaient pour mieux comprendre. Le rôle de conseillère, s'apparentant à celui du guide, du médiateur et de l'expert, s'est révélé essentiel dans la mesure où les enseignants ont pu prendre une distance par rapport à l'expérience afin de l'analyser et d'en transposer le processus à celui des élèves de leur classe.

En reconnaissant la pertinence de la formation à caractère «expérientiel», nous croyons, à titre d'étudiante-chercheure, qu'il importe de mieux cerner la portée de tous les éléments présents à ces situations de formation ainsi que le rôle de la conseillère pédagogique: quelle part accorder au vécu des enseignants? Quelles interventions favorisent les prises de conscience? Quels types d'échanges ou d'expériences profitent le mieux aux enseignants? Devant toutes ces

questions, il apparaît essentiel de mieux cerner les conditions favorables à la formation continue mais surtout de nous intéresser de près au processus soutenant l'apprentissage expérientiel.

## 2. LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'OBJET DE RECHERCHE

Les conditions entourant la formation qui est offerte aux enseignants sont à la base de notre intérêt de recherche. Comme nous souhaitons que l'expérience de formation soit porteuse d'apprentissage pour eux, nous désirons nous intéresser aux éléments qui peuvent la constituer. D'entrée de jeu, relevons, dans la littérature, certains aspects que les enseignants ont jugés importants: soit l'intérêt que les formateurs accordent à leurs besoins et à leurs préoccupations ainsi que la place donnée, pendant la formation, au partage de leurs connaissances et de leurs expériences.

### **2.1 La prise en compte des besoins et des préoccupations des enseignants: un nouvel angle**

L'intérêt pour la formation continue des enseignants en milieu scolaire n'est pas nouveau. Un rapport d'enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Laurin, Lavoie, Parent, Royer, Cartier, Toussaint, Rhéaume, 1998) révèle certaines modalités dont les agents de formation devraient mieux tenir compte lors de la mise en œuvre d'activités de formation. Parmi de nombreux éléments, certains méritent qu'on s'y attarde, entre autres, le fait de tenir compte des besoins et des préoccupations des enseignants semble être l'une des revendications à retenir pour la formation. Dans leur rapport (*Ibid.*), les auteurs citent trois études (Seferoglu, 1996; Kershaw, 1995, Bouffard, 1992) qui révèlent les perceptions qu'ont les enseignants des formateurs: ceux-ci les disent peu informés de leurs besoins et de leurs intérêts. Ils disent aussi constater un manque de concertation entre les agents de formation ainsi qu'une inadéquation des activités de formation qui leur sont offertes. Ces perceptions témoignent d'une faible prise en compte des besoins des personnes à former qui devrait être le point de départ de toute activité de formation.

Un autre élément que les formateurs devraient mieux considérer est l'importance que les enseignants accordent au partage de connaissances et d'expériences; il s'agit pour eux d'une

importante retombée de formation. Ce même rapport d'enquête (*Ibid.*) met en lien une autre recherche, celle de César (1995, dans Laurin *et al.*, 1998) qui démontre le peu de soutien et de collaboration mis de l'avant par les organisations pour assurer un transfert dans la pratique. On y relate également que les enseignants se montrent disponibles à l'acquisition de concepts théoriques dans la mesure où ces derniers sont généralisables à leur pratique.

## **2.2 La place accordée aux connaissances et aux expériences des enseignants: une condition essentielle**

Certains extraits de ce rapport (*Ibid.*) mettent aussi en relief le désir des enseignants de participer activement à la formation en l'enrichissant de leur vécu. Selon eux, les agents de formation devraient plus adroitement faire ressortir les éléments de leur pratique qui pourraient contribuer à enrichir la formation. Les commentaires des enseignants, concernés par ce rapport d'enquête (*Ibid.*), trouvent facilement un écho dans de nombreux écrits, le contexte actuel du renouveau pédagogique préoccupe de nombreux chercheurs. Develay (1996) met en relief tout le défi que représente la formation continue des enseignants en exercice et fait état de différentes conceptions entourant la formation: des courants centrés sur l'acquisition des connaissances, sur la démarche, sur l'analyse; des processus de formation orientés vers la simulation, l'observation, la documentation, l'expérimentation et la rétroaction ainsi que la recherche; des modes de formation collectif, différencié, individualisé et personnalisé; etc. Il pourrait être intéressant de voir dans quelle mesure l'organisation actuelle de la formation dans nos milieux tient compte de toutes ces variantes afin de mieux cerner le cadre de formation le plus profitable dans un contexte de changement.

## **3. LE PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE ET L'IDENTIFICATION D'UN PROBLÈME**

«Apprendre de l'expérience» nous apparaît de plus en plus clairement comme un élément constitutif d'une formation durable pour les enseignants. Nous nous interrogeons cependant sur la mise en œuvre de ce processus de formation et sur ce qui le caractérise. Voici un aperçu de certaines explications d'auteurs qui se sont penchés sur la question et qui l'explicitent, entre autres, en ayant recours à diverses phases d'un processus, dont la mise à distance d'une action et la réflexion sur l'action.

Précisons d'abord deux types d'expérience auxquels Karolewicz (2000) fait référence. Selon lui, il y a deux formes d'expérience, une qui témoigne du vécu personnel, professionnel et social; tissée de savoirs, savoir-faire, de comportements, de représentations, de croyances ou de résistances. L'autre, plus dynamique et transformatrice, témoigne plutôt de l'intégration d'un changement et de l'actualisation de savoirs; elle contribue à enrichir le vécu « expérientiel<sup>1</sup> ».

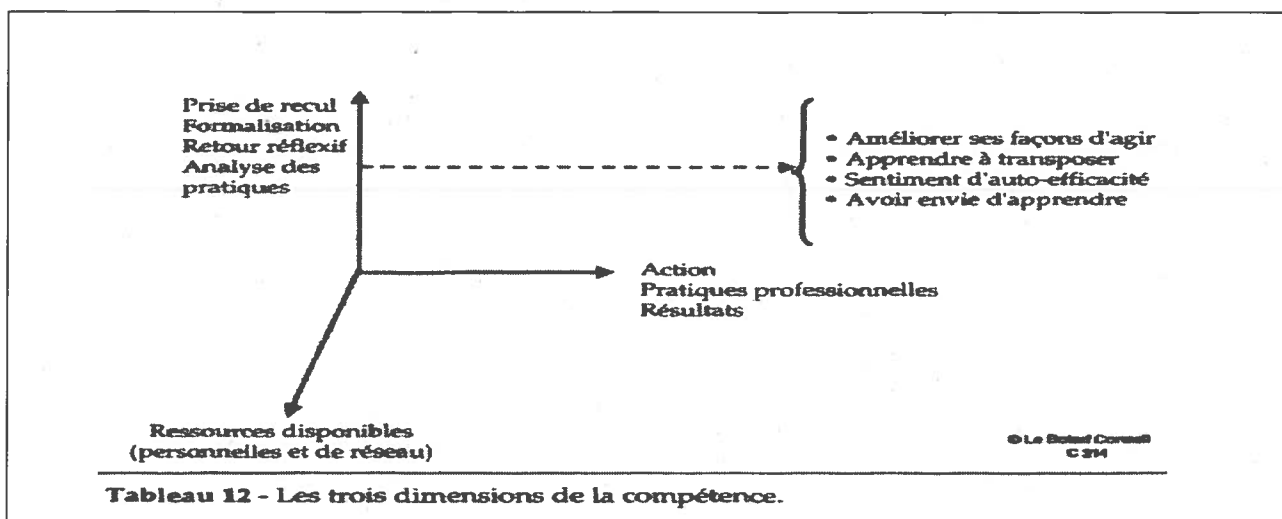
Selon Karolewicz (2000), l'apprentissage par l'expérience est peu traité dans la culture française, mais l'est davantage chez les Anglo-Saxons. Généralement, en formation, ce qui est souvent privilégié est l'apprentissage par la connaissance où le savoir précède l'action. Or, plusieurs auteurs contemporains relatent les caractéristiques d'une formation où l'expérience est partie prenante. Parmi eux, Le Boterf (2001) retient notre attention: son modèle contribue à bien saisir le rôle de l'expérience dans le développement de compétences professionnelles et rejoint sûrement les souhaits des enseignants de tenir compte des éléments de leur vécu et de faire valoir leur expérience. Selon cet auteur, «apprendre de l'expérience» constitue le point de départ de tout apprentissage à privilégier chez le professionnel; l'expérience, liée à un agir, peut revêtir différentes formes, par exemple, le traitement d'événements ou d'incidents et la résolution de problème. À cette expérience doit s'en suivre un premier temps de réflexivité: le moment de l'explicitation. Puis, au cours du processus d'objectivation, l'apprenant est amené à passer de la description à l'explication et à la reformulation de l'action en termes de savoirs généralisables. Selon l'auteur, c'est en dissociant les savoirs de leur contexte initial que la personne peut mieux en voir leur application à d'autres contextes. Le tableau suivant (Le Boterf, 2004, p. 111) articule trois dimensions autour de l'agir, la mobilisation de ressources ainsi que la réflexion distanciée et illustre le processus mis en œuvre par une personne qui développe ses compétences.

---

<sup>1</sup> Orthographe retenue par le Karolewicz, dans *L'expérience, un potentiel pour apprendre*. Le choix de cette graphie, selon l'auteur, le rapproche du mot expérience.

Tableau 1

Les trois dimensions de la compétence selon Le Boterf (2004)



Dans un même ordre d'idées, Masciotra (2005), agent de recherche au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, fait état de différentes terminologies associées à la réflexion d'un agent sur son action, dont celle de Piaget qu'il définit comme étant une abstraction réfléchissante. Cette abstraction consiste à séparer l'action de qui lui est inhérent et à élever la réflexion au niveau métacognitif. En s'inspirant de Piaget, Masciotra (2005) soutient que l'action et l'activité réflexive sont doublement constructives; en agissant sur l'action elle-même, le sujet en construit lui-même les propriétés rationnelles.

Afin d'illustrer les composantes de l'apprentissage expérientiel, Le Boterf (2001, p. 98) inspiré par les travaux de Argyris et Schön (1974) traduit l'apprentissage sous forme de boucles. La figure qui suit traduit cette vision de l'apprentissage dans laquelle on retrouve exprimés, en simple, en double et en triple boucles, les niveaux auxquels accède l'individu selon le modèle d'apprentissage qu'il se donne ou auquel il est confronté. Le dernier niveau du schéma, en triple boucles, est celui de «l'apprentissage de l'apprentissage» où un sujet apprend par l'expérience de son propre apprentissage.

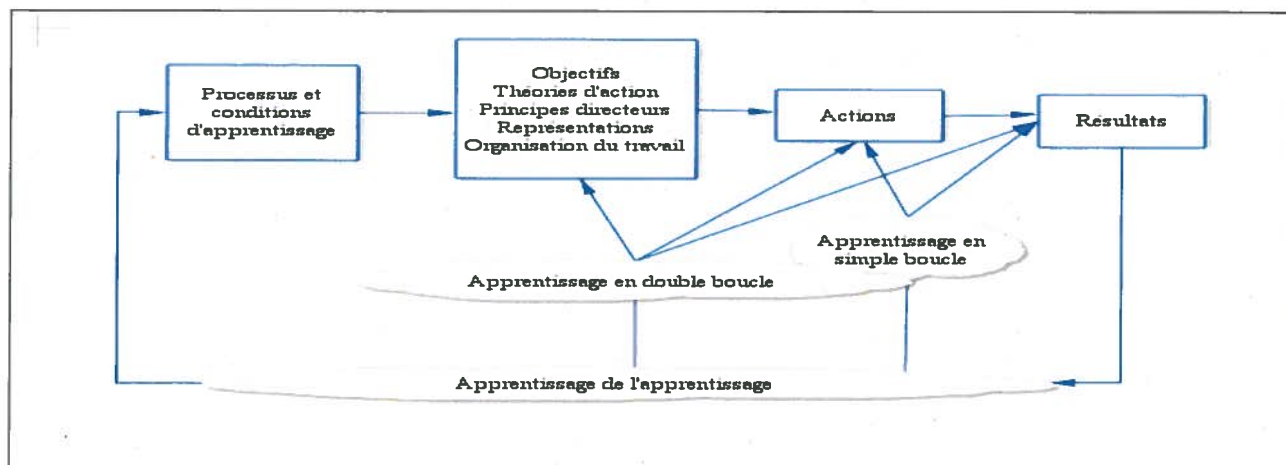


Figure 1 - Les boucles de l'apprentissage expérientiel

N.B. Les éléments schématiques représentés ci-dessous sont identiques à ceux du schéma de Le Boterf, seule la présentation graphique a été légèrement modifiée.

En observant de près les composantes de ce schéma, il serait possible de lier le troisième niveau à un aspect que nous cherchons à mieux comprendre et à faire valoir: c'est-à-dire que le fait de faire vivre un réel processus d'apprentissage aux enseignants et de leur faire prendre conscience de leur propre processus est un moyen de mieux faire apprendre. Cette action constitue-t-elle un maillon essentiel pour qu'une formation ait un effet durable, est-ce un accès essentiel à une réflexion sur soi, à une prise de conscience de ses pratiques et à la mise en œuvre de changements?

#### 4. LA RECENSION DES ÉCRITS

En reconnaissant l'apprentissage expérientiel comme étant un des éléments contribuant au développement des compétences professionnelles, il nous apparaît essentiel de mieux en comprendre certains fondements, de cerner les conditions qui le favorisent et de s'arrêter tout particulièrement au rôle que joue la communication au sein du processus d'apprentissage.

#### 4.1 L'apprentissage par l'expérience: quelques fondements

Karolewicz (2000), consultant en ressources humaines détenant plus de dix ans d'expérience dans le conseil et l'ingénierie en formation, s'est intéressé de très près à la formation continue en entreprise; selon lui, les apports de l'apprentissage et de la formation par l'expérience pour l'apprenant sont nombreux, car ils permettent de développer: la prise de conscience de ses savoirs d'action; son potentiel de créativité; son autonomie et la responsabilité de ses choix; son engagement au changement; sa capacité d'ajustement à son environnement ainsi que sa capacité à apprendre à apprendre.

Selon Mandeville (2004), plusieurs chercheurs se sont intéressés à des modèles centrés sur l'apprentissage expérientiel: le modèle pragmatique-expérientiel de Wilson et Baird (1997); celui de l'apprentissage centré sur le lien entre l'action et la réflexion de O'Neil et Marsick (1994); le modèle juxtaposant l'apprentissage-action et l'apprentissage critique de Damme et Hamer (1996). D'autres auteurs, dont Dewey, Lewin, Kolb, Argyris et Schön, sont cités fréquemment dans les écrits (Karolewicz 2000, Le Boterf 2001, Mandeville 2004) et semblent avoir contribué à faire valoir cette approche. En mettant l'accent sur le processus d'apprentissage, Mandeville (2004) cite Côté (1998) qui soutient que l'approche expérientielle a des effets sur la personne et sur le sens de sa compétence. Les propos d'Argyris rapportés par Mandeville (2004) illustrent également un aspect indéniable de ce courant: il s'agit de reconnaître, chez le praticien efficace, celui qui apprend à le devenir principalement par la pratique, la répétition, la rétroaction.

En s'intéressant à l'écart entre le monde de la formation universitaire et celui de la pratique professionnelle, Mandeville (2004) avance qu'une expérience est source de développement si elle comporte huit dimensions principales. De son côté, Karolewicz <sup>2</sup>(2000, p. 33) précise qu'une formation sera dite «expérientielle» si elle correspond minimalement à

---

<sup>2</sup> Les éléments présentés sont de l'ordre des conditions minimales et ne rendent pas suffisamment justice aux principes fondamentaux que Karolewicz a présentés dans son livre aux pages 205-206 et qui font références à plusieurs chercheurs (Dewey, Perls, Kolb, Coleman, Argyris, Schön, etc.).

quelques conditions. Le tableau qui suit permet de comparer les éléments avancés par ces deux auteurs.

Tableau 2

Certains aspects liés à l'approche expérientielle selon Mandeville et Karolewicz

Mandeville (2004)	Karolewicz (2000)
<p>Une expérience est source de développement si elle:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- est une expérience en continuité transactionnelle avec l'environnement;</li> <li>- est associée à un événement signifiant, c'est-à-dire qu'il trouve une résonance chez la personne;</li> <li>- constitue une expérience d'engagement qui suppose un degré élevé d'investissement, de participation et de responsabilisation;</li> <li>- peut être facilitée par le développement d'une relation d'assistance significative;</li> <li>- est un processus qui s'appuie sur l'autoréflexion;</li> <li>- est un processus qui peut être renforcé par la reconnaissance de l'accomplissement;</li> <li>- est une expérience d'actualisation;</li> <li>- contribue au développement de métacompétences.</li> </ul>	<p>Une formation sera dite «expérientielle» si elle permet à l'apprenant:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'observer, de vivre et découvrir par lui-même les savoirs dont il a besoin;</li> <li>- de prendre conscience de son expérience, tant au niveau de ses acquis que de la manière dont il interagit avec la situation;</li> <li>- d'expérimenter en toute liberté les choix personnels d'ajustement qu'il a trouvés;</li> <li>- de réfléchir sur le résultat de son expérimentation et de faire une introspection sur la façon dont il l'a vécue.</li> </ul>

En comparant les propos des deux auteurs, des dimensions similaires peuvent être évoquées et témoigner de l'importance liée à l'engagement, à la dimension «prise de conscience» ainsi qu'à la dimension «processus». Quant au dernier principe énoncé par Mandeville (2004), il révèle un apport important de l'apprentissage par l'expérience, soit le développement de deux métacompétences: l'une étant liée à la capacité à comprendre par l'expérience et l'autre, plus explicitement associée, à la capacité d'apprendre à apprendre. Selon Mandeville (2004), comprendre par l'expérience, c'est être capable de mieux s'expliquer les phénomènes parce qu'on les a expérimentés soi-même. C'est devenir plus conscient de la complexité de l'agir. La deuxième métacompétence est décrite comme étant «la capacité d'utiliser les situations pour



favoriser son cheminement personnel et professionnel» (Mandeville, 2004, p. 46). Faisant appel à l'introspection, l'adaptation et l'action, cette métacompétence amène un individu à analyser son vécu, à apprendre à douter, à accepter de ne pas avoir de réponses toutes faites et à rechercher des ressources pour mieux agir ainsi que pour mieux intervenir.

À cet effet, Masciotra (2005), citant Angers et Bouchard (1996), fait valoir un aspect de l'apprentissage qui nous apparaît être lié aux métacompétences auxquelles fait allusion Mandeville (2004). Il s'agit de l'importance de se connaître quand on apprend, de réfléchir sur ses expériences d'apprentissage (connaissances empiriques), de faire des liens entre ses perceptions et des expériences (connaissances intellectuelles), de mettre à l'épreuve des pensées plus rationnelles (connaissances empiriques) et d'en faire valoir la portée pour soi et pour les autres (connaissances responsables). C'est sans doute ce niveau de réflexion qu'on pourrait lier à la capacité «apprendre à apprendre», telle qu'identifiée par Mandeville (2004). D'autres écrits sont également à mettre en réseau dont ceux de Le Boterf (2001) qui, en étant inspirés du schéma de Schön (1995), font état de la troisième boucle de l'apprentissage expérientiel où l'individu relie son expérience non seulement à partir de ses actions, des théories d'action et de ses résultats mais aussi au regard de son propre processus d'apprentissage et des conditions dans lesquelles il apprend. Or, ces conditions nécessitent un processus de particularisation qui ne semble pas aller de soi: l'intérêt, le sens et les enjeux que l'apprenant y perçoit, aux dires de Le Boterf (2001), constituent des éléments essentiels à tout transfert.

#### **4.2 L'apprentissage expérientiel : quelques conditions favorables**

Quelques extraits de Giordan (1998), professeur à l'université de Genève et directeur du Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences, suscitent un grand intérêt pour le formateur désireux de mieux comprendre les conditions qui favorisent l'apprentissage. Cet auteur allie le sens à tout apprentissage et il en fait même une condition pour apprendre qu'il associe étroitement au contexte. Selon lui, un savoir n'est directement accessible que s'il est associé à une situation. Il parle de l'apprentissage en ces termes: «apprendre, c'est se confronter à la réalité»; «apprendre, c'est se confronter aux autres». Il dit aussi que «c'est en expérimentant (un geste), en testant (une hypothèse), en soupesant (une idée), que l'on apprend». Cet auteur précise

cependant que l'action, à elle seule, ne suffit pas; l'échange, l'expression et la confrontation sont des moyens qu'il juge essentiels à l'apprentissage, à la modification des conceptions. En faisant ressortir clairement les avantages associés à l'apport de l'autre, cet auteur précise explicitement les effets que peut avoir une discussion sur l'apprenant: en faisant naître des différences dans la façon de comprendre, l'échange fait émerger des contradictions aidant à avancer.

### **4.3 La verbalisation et l'explicitation : deux leviers à l'apprentissage expérientiel**

Giordan (1998) reconnaît que l'expression est le moyen d'étoffer ses raisonnements, de reformuler ses idées, de débattre, d'abstraire, de conceptualiser et de modéliser. La négociation, l'argumentation ainsi que l'opposition sont autant de facettes de l'expression qui permettent de faire évoluer les conceptions. Selon l'auteur, cette mise à l'épreuve de ses savoirs permet d'apprendre de l'expérience.

Vermersch (1994) fait également valoir les mérites de la verbalisation: au moment de la relecture de l'expérience, celle-ci devient un moyen de favoriser la prise de conscience réfléchie, elle est l'expression du «je» du point de vue de l'apprenant sur son expérience, sur ce qu'il peut en dire. Cependant, ce processus ne semble pas se réaliser si aisément; il faut parfois créer, selon l'auteur, des conditions de passage favorables à la verbalisation en faisant appel à la médiation d'un interviewer expert qui peut, selon lui, soutenir le passage de l'implicite de l'expérience vécue à l'explicite.

C'est à la fois établir, aussi finement que nécessaire, la succession des actions élémentaires de façon à obtenir une description complète, et aussi à rendre intelligible la production d'une action particulière de manière à en comprendre l'inefficacité ou les erreurs, ou bien à mettre en évidence ce qui en fait l'efficacité. (Vermersch, 1994, p. 135)

L'expérience, ainsi relatée et mise à distance de l'individu, offre un terrain fertile à l'analyse et à l'amélioration des pratiques en classe. Vermersch (1994) énonce trois buts à l'entretien d'explicitation: s'informer, s'autoinformer, apprendre à s'autoinformer, le dernier,

étant synonyme d'apprendre à apprendre, nous semble correspondre au dernier niveau du modèle de Schön (1995) tel que mentionné par Le Boterf (2001) et aux métacompétences auxquelles réfère Mandeville (2004). De fait, la prise de conscience de sa démarche intellectuelle et de son caractère spécifique pourrait consister en une relecture métacognitive de l'expérience vécue à laquelle nous pourrions associer la question suivante : «Comment ai-je fait pour apprendre?»

#### **4.4 Divers apports à l'apprentissage expérientiel : quelques éléments à retenir**

D'autres éléments peuvent favoriser l'explicitation d'un apprenant: la confrontation des savoirs et la mise à distance de l'action s'orchestrent également avec l'apport du groupe en formation dans la mesure où les interactions du groupe sont prises en considération. Masciotra (2005) évoque l'intérêt soulevé par le socioconstructivisme de Vygotsky qui attribue à la médiation sociale le pouvoir d'élever le niveau de réflexion sur l'action.

C'est en s'attardant à cette nécessité de «remettre en question des pensées, des gestes, des façons de voir les choses» (De Luze, 1997), bref, de sortir des schèmes habituels, que l'ethnométhodologie peut venir aussi éclairer l'accompagnateur ou le médiateur soucieux de faire évoluer les pratiques. Certains procédés liés à une approche «ethnométhodologique» (*Ibid*), comme l'induction explicite, indirecte ou suggérée; le doute (agissant comme aiguilleur); le «breaching», qui consiste en une déstabilisation volontaire des conventions et des usages; le boycottage des inductions et le questionnement d'ordre moral, nous amènent à réfléchir à des moyens d'intervenir qui peuvent contribuer à faire germer un doute et à faire «bouger» des conceptions.

Une autre façon de soutenir la capacité des enseignants à comprendre et à apprendre de l'expérience a attiré notre attention à titre de formateur. Bellenger et Couachère (2000) soulignent la nécessité pour l'accompagnateur, dont le questionnement vise la régulation, d'être attentif, en premier lieu, au vécu de l'autre et à ses difficultés. Le questionnement du formateur, tout au cours d'un échange, doit aussi favoriser la progression et le traitement des idées en plus de générer de nouvelles interactions.

Karolewicz (2000) a mis en relief les caractéristiques des pratiques du formateur qui s'engage à suivre des individus dans une formation de nature «expérientielle». Le tableau, ci-après, fait état de l'ensemble des postures énoncées par cet auteur; un bref résumé de ses propos traduit l'esprit qu'il leur a donné.

Tableau 3

Caractéristiques du formateur d'individus engagés  
dans une formation de nature «expérientielle»

Écoute active	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centration sur les apprenants (ressenti, idées, manières de dire, etc.)</li> <li>- Lecture des éléments verbaux et non verbaux</li> </ul>
Maïeuticien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation d'un questionnement pour «faire accoucher» les idées ou soutenir les gens dans leur propre recherche de solution</li> <li>- Soutien à l'interprétation et à l'analyse</li> <li>- Soutien aux prises de conscience</li> </ul>
Miroir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écoute de lui-même (partage du ressenti avec une posture bienveillante)</li> <li>- Attention soutenue aux comportements et aux attitudes</li> <li>- Formulation de rétroactions (liées à des informations internes)</li> <li>- Utilisation des interactions du groupe comme appui à l'enrichissement d'une expérience</li> </ul>
Accompagnateur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Guide par le questionnement (découverte du processus interne d'action, prise de conscience, expérimentation de nouvelles pratiques)</li> <li>- Posture «côte à côte»</li> </ul>
Éveilleur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversité et multiplicité des séquences pédagogiques (motivation)</li> <li>- Création de conditions favorables à l'éveil du potentiel de chacun</li> </ul>
Humilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soutien à la découverte et à la recherche d'un savoir (même si le formateur sait)</li> <li>- Apprentissage réciproque</li> </ul>
Partage	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expérience personnelle ou vécu partagé (à titre de terrain fertile)</li> <li>- Considération de son expérience au même titre que les autres</li> </ul>
Ajustement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptation (besoins, difficultés, démarche, émotions ressenties, etc.)</li> <li>- Souplesse</li> </ul>
Exemplarité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Congruence entre les sujets traités et leur concrétisation</li> <li>- Modélisation (ex.comportement, rétroaction, sollicitation de commentaires)</li> </ul>

Responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix</li> <li>- Coresponsabilité (effet sur les individus)</li> <li>- Moyens mis en œuvre pour l'atteinte des objectifs</li> </ul>
Éthique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transparence (ex. individus, démarche, objectifs)</li> <li>- Respect (ex. besoins, personnalités, limites, résistances)</li> <li>- Mise en œuvre de conditions pour faire progresser et évoluer</li> </ul>

Les exigences liées au rôle du formateur que Karolewicz met en évidence relèvent d'une véritable ingénierie d'apprentissage adaptée aux adultes, elles sont décrites en termes de valeurs véhiculées, de postures et d'interventions relevant surtout de savoir-être et de savoir-faire. Dans un esprit de compagnonnage et avec le désir de mettre à profit le potentiel d'un individu, le formateur doit veiller, entre autres, à engager et à responsabiliser un individu dans sa recherche de solutions et dans la mise en perspective de ses actions.

## 5. L'ÉTAT DE LA QUESTION

Apprendre de l'expérience... cette expression peut apparaître anodine pour les formateurs préoccupés par la nécessité de livrer un contenu, mais elle prend tout un sens aux yeux de ceux qui se soucient du développement professionnel des enseignants, car, s'intéresser à l'approche expérientielle, c'est avant tout reconnaître l'expérience de l'enseignant et être attentif à ses préoccupations, à son désir de relever de nouveaux défis ou de mieux comprendre une situation pour intervenir plus efficacement.

Apprendre de l'expérience, c'est développer la capacité à relire son vécu afin d'y percevoir, entre autres, les savoir-faire, les manques à combler et les ressources à mobiliser. C'est, à titre de formateur, favoriser une mise à distance de l'expérience afin de porter une plus grande attention à la reconnaissance, à l'identification, à la transposition des éléments du vécu à d'autres situations ainsi qu'à une connaissance plus responsable.

Apprendre de l'expérience, c'est aussi, pour le formateur, détenir la responsabilité de mettre en œuvre des structures favorisant le partage, la confrontation et la mise à l'épreuve d'idées ou d'hypothèses nouvelles ainsi que de recourir à des procédés qui font jaillir le doute et qui contribuent à faire évoluer les conceptions.

Ainsi, qu'il s'agisse de l'enseignant ou du formateur, l'approche expérientielle convie les professionnels de l'éducation à adopter des attitudes liées à la recherche, à la réflexion sur la pratique, à l'essai, à l'analyse, au regard sur soi ainsi qu'à l'attention portée à l'autre; bref, autant de démarches qui semblent, selon les auteurs, contribuer à un réel développement professionnel.

## 6. LE PROBLÈME SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE ET LA FORMULATION D'OBJECTIFS

Quand nous réfléchissons aux modèles de formation dignes de contribuer réellement au développement professionnel, nous sommes de plus en plus convaincue de l'utilité de recourir à l'approche expérientielle pour soutenir les enseignants. Or, une meilleure compréhension de cette approche et de ses effets s'impose et soulève notre désir de rendre plus explicites les interventions qui peuvent y contribuer, tant celles qui proviennent des enseignants que celles dévolues au rôle de conseiller pédagogique. À cette fin, nous poursuivrons les objectifs suivants :

- 1- Vivre une formation continue en s'inspirant d'une approche expérientielle afin de mieux en comprendre le processus et analyser les conditions susceptibles de mieux soutenir les enseignants;
- 2- Identifier les contributions respectives des acteurs concernés en observant la nature des interventions des conseillers pédagogiques et des enseignants ainsi que leurs effets sur l'apprentissage;
- 3- Analyser l'ensemble de la démarche afin de dégager des recommandations pouvant guider les conseillers pédagogiques dans leur rôle d'accompagnement à l'intérieur d'une formation continue basée sur l'apprentissage expérientiel.

## DEUXIÈME CHAPITRE

### LA MÉTHODOLOGIE

Dans un contexte de renouvellement pédagogique, notre rôle de conseillère nous a amenée à chercher à mieux comprendre ce qui contribue à l'apprentissage expérientiel des enseignantes<sup>3</sup> que nous accompagnons. À cette fin et à titre d'étudiante-chercheure, nous avons choisi de vivre des rencontres de suivi dont les intentions sont liées à l'approfondissement et à l'expérimentation d'un objet de formation en nous nous interrogeant sur la nature des interventions qui peuvent soutenir le développement professionnel des enseignants et contribuer à l'amélioration de leurs pratiques en classe.

Pour comprendre la démarche que nous avons vécue, nous présenterons d'abord certains éléments liés au contexte de notre recherche: caractéristiques des enseignantes, précisions sur le modèle de formation ainsi que sur les rencontres de suivi. En deuxième lieu, diverses modalités liées à la collecte de données seront explicitées en ce qui a trait à l'engagement des participants, au choix des rencontres et à la consignation des données. Puis, l'approche que nous avons privilégiée pour le traitement et l'interprétation des données sera décrite et explicitée à partir de courts exemples illustrant le processus vécu.

---

<sup>3</sup> Compte tenu que le groupe d'enseignants que nous avons accompagné est constitué de sept enseignantes du primaire et d'un seul enseignant du secondaire, nous avons choisi d'utiliser le féminin pour désigner nos participants afin de mieux traduire leur réalité.

## 1.1 Le contexte de notre recherche

### 1.1.1 *La collaboration des enseignantes*

Pour situer le contexte de notre recherche, nous devons préciser qu'une collaboration était déjà établie avec un groupe d'enseignantes qui s'étaient inscrites dans une formation continue en enseignement stratégique. Nous les avons donc invitées à poursuivre une deuxième année de formation en enseignement stratégique. Notre expérimentation, dans sa collecte de données, s'est concentrée sur les rencontres de suivi<sup>4</sup> qui ont alterné avec des journées de formation liées à l'enseignement stratégique.

Sept enseignantes du primaire et un enseignant du secondaire, ayant entre sept et vingt-cinq ans d'expérience, ainsi que deux conseillers pédagogiques<sup>5</sup>, possédant entre cinq et dix années d'expérience dans le domaine, ont fait partie de notre groupe. Parmi les enseignantes, deux d'entre elles travaillent au primaire auprès d'élèves qui ont une déficience légère sur le plan intellectuel. Les autres enseignent aussi au primaire, au deuxième et au troisième cycle, tandis qu'un seul enseignant<sup>6</sup> provient du premier cycle du secondaire.

Comme l'ensemble de ces membres ont entrepris une deuxième année de formation et d'expérimentation, des liens de complicité et de confiance étaient déjà établis et la complémentarité des individus était devenue, pour nous, de plus en plus palpable. Ainsi, une enseignante pouvait veiller à la ponctualité du groupe, une autre, livrer régulièrement des

---

<sup>4</sup> Des informations sur les rencontres de suivi seront données aux pages suivantes.

<sup>5</sup> Nous étions accompagnée par un collègue, également conseiller pédagogique. L'un des modèles de formation, mis en place à la commission scolaire, privilégiait le travail en équipe entre conseillers pédagogiques autant pour la préparation et la réalisation des journées de formation que pour la réalisation des rencontres de suivi. Cependant, l'analyse et l'interprétation des données recueillies par cette recherche n'a pas fait l'objet d'un travail de collaboration.

<sup>6</sup> Les alliances entre les enseignants du primaire et du secondaire sont assez rares dans les formations offertes dans les commissions scolaires. Or, le regard attentif des enseignantes du primaire sur le développement global et harmonieux des enfants a intéressé grandement l'enseignant du secondaire de la même manière que son regard plus spécifiquement «disciplinaire» a permis d'approfondir des éléments de contenus.



exemples de sa vie professionnelle. D'autres faisaient, tour à tour, preuve d'audace et de créativité. Pour ce qui est des conseillers, l'un d'eux pouvait teinter d'humour des propos, contribuer à dédramatiser des réactions ou un contenu tandis que l'autre pouvait soutenir le groupe par des aptitudes au questionnement et à l'analyse.

### 1.1.2 La description du modèle de formation à caractère expérientiel

Pour ce qui est du modèle de formation en enseignement stratégique<sup>7</sup> qui était offert à titre d'activités de perfectionnement dans notre commission scolaire, il permettait d'allier à la fois des journées de formation et de suivi au cours d'une même année scolaire. Afin d'évoquer certaines modalités de travail et de saisir ce qui caractérise cette formation, voici, dans un premier temps, un tableau faisant état du calendrier des rencontres qui se sont déroulées avec les enseignantes.

Tableau 4

Calendrier des rencontres en enseignement stratégique

Cohorte de développement professionnel en enseignement Stratégique - Année Scolaire 2006-2007		
22 septembre 2006 Journée de formation <i>La construction de la motivation scolaire</i>	6 octobre 2006 Demi-journée <i>Rencontre de suivi à la formation sur la motivation</i>	24 novembre 2006 Demi-journée <i>Rencontre de suivi à la formation sur la motivation</i>
8 janvier 2007 Journée de formation <i>La métacognition</i>	16 janvier 2007 Demi-journée <i>Rencontre de suivi à la formation sur la métacognition</i>	16 février 2007 Demi-journée <i>Rencontre de suivi à la formation sur la métacognition</i>
13 mars 2007 Journée de formation <i>Le transfert des apprentissages</i>	26 mars 2007 Demi-journée <i>Rencontre de suivi à la formation sur le transfert</i>	26 avril 2007 Demi-journée <i>Rencontre de suivi à la formation sur le transfert</i>
27 juin 2007 <i>Bilan</i>		

<sup>7</sup> Modèle mis en place par Yollande Ouellet, consultante en enseignement stratégique.

Selon ce modèle de formation en enseignement stratégique, des activités de formation précèdent les rencontres de suivi. Divers dispositifs de formation sont retenus (ex. problème à résoudre; analyse de pratiques personnelles ou professionnelles; mise en situation; élaboration de repères conceptuels à partir d'expériences vécues; traitement de textes de référence) qui ont pour but de favoriser l'appropriation des objets à l'étude (la métacognition, la motivation scolaire et le transfert). Les rencontres de suivi succèdent à la formation. Pour bien comprendre ce qui est traité dans les rencontres de suivi, nous livrons un aperçu de la journée de formation du 22 septembre où sont évoqués, de façon succincte, les intentions, le déroulement et les activités de suivi.

Tableau 5

Aperçu d'une journée de formation et de rencontres de suivi en enseignement stratégique

« Le 22 septembre 2006, nous avons retrouvé, pour une deuxième année de formation, les sept enseignantes<sup>8</sup> inscrites en enseignement stratégique. Avant d'entreprendre de façon spécifique le thème de la formation, comme nous retrouvions notre groupe pour la première fois depuis juin, nous leur avons proposé de faire le bilan de leurs expériences en enseignement stratégique afin de les amener à voir les éléments acquis dont elles sont fières ainsi que les défis qu'elles souhaitaient relever au cours de l'année scolaire 2006-2007. Le partage collectif a favorisé l'établissement de liens et l'explicitation des défis a contribué au sentiment d'engagement. Puis nous avons fait vivre des activités de formation sur la motivation scolaire, le quatrième thème de cette formation qui provient des travaux de Y. Ouellet.

L'intention de cette formation est d'amener les enseignantes à prendre conscience de leurs propres représentations sur la motivation des élèves, à voir les enjeux qui sous-tendent la dynamique de la motivation en classe et à reconnaître, en faisant des liens avec un cadre de référence, les éléments qu'elles peuvent contrôler au profit d'un plus grand engagement et d'une plus grande réussite de leurs élèves. Au cours de cette formation, les enseignantes sont amenées à puiser, dans leur bagage personnel, des expériences d'apprentissage motivantes et démotivantes qui servent d'ancrage au cadre de référence que nous désirions partager avec elles. Or, ce qui émerge vers la fin de la journée semble rassurant pour certaines et plus déstabilisant pour d'autres. En guide d'approfondissement et de préparation au suivi, nous leur avons proposé quelques textes de sources différentes. Nous leur avons demandé de retenir un texte ou un passage «coup de cœur» qu'elles auraient à partager au suivi. Nous les avons finalement invitées à être attentives à leurs propres façons de faire en classe qu'elles pourraient associer à la motivation des élèves à apprendre.

<sup>8</sup> L'enseignant du secondaire n'a pu participer à la première journée de formation et aux deux premières rencontres de suivi, car il était en congé parental. Il a rejoint le groupe à la formation de janvier 2007.

Pour terminer ce tour d'horizon du modèle de formation, voici un résumé de la préparation d'une rencontre de suivi où transparaissent, encore une fois, les intentions, le déroulement, les activités ainsi que le rôle du conseiller pédagogique.

Tableau 6

Résumé d'une préparation de rencontre de suivi en enseignement stratégique

«La première rencontre de suivi se veut rapprochée de la journée de formation, nous croyons qu'il est plus favorable d'intervenir rapidement afin de soutenir l'approfondissement de la compréhension des enseignantes. Quand nous planifions une rencontre de suivi, nous faisons d'abord un retour sur la formation afin de réguler nos propres interventions d'animateur-formateur. Nous analysons l'effet de nos interventions en fonction de l'intention initiale; nous partageons nos bons coups mais aussi nos difficultés et nous nous préoccupons surtout de nos enseignantes, de leur engagement, de leurs observations et de leurs constats. Nous revenons sur certaines de leurs difficultés afin de réfléchir aux moyens d'y apporter des solutions en recourant aux ressources du groupe ou à des textes de référence. Puis nous dressons les grandes lignes de notre rencontre de suivi d'une durée de trois heures prévue le 6 octobre 2007.

Mon collègue et moi préparons cette rencontre de travail en trois temps: soit le retour sur la formation, suivi d'un partage et d'une discussion sur les lectures, puis un temps de planification individuel et collectif en vue de l'expérience à vivre en classe. Notre objectif est d'amener les enseignantes à se réapproprier le cadre de référence en motivation scolaire partagé lors de la formation, à approfondir leur compréhension des éléments-clés de la motivation et à en voir des implications pour la classe. Des échanges, nourris à partir de leur expérience et des lectures proposées, doivent permettre aux enseignantes de préparer peu à peu leur expérimentation en classe. Le dernier moment de la rencontre y étant explicitement consacré.

Au cours du suivi, nous souhaitons amener les enseignantes à clarifier et à exemplifier les éléments de la formation en soutenant le groupe par le questionnement, la justification, la valorisation, l'adhésion et la recherche d'un consensus. Nous souhaitons que ce temps de partage soit propice au tâtonnement, à la création et à l'élaboration de ressources pouvant les aider à vivre une expérience constructive en classe.

Mon collègue et moi avons à cœur de privilégier la construction du sens en mettant à profit les ressources du groupe: c'est pourquoi nous nous donnons comme défi de soutenir le groupe en valorisant l'apport de chacun plutôt qu'en nous donnant le rôle d'un expert ou d'un diffuseur de connaissances.»

En résumé, nous avons retenu pour notre recherche les données provenant des six demi-journées de suivi qui se sont déroulées sur une base régulière. Chacune des rencontres planifiées avait pour but de donner la possibilité aux enseignantes d'approfondir un sujet de formation, de planifier et d'objectiver des expériences en étant soutenues par le groupe. Nous avons privilégié certains aspects du travail du conseiller pédagogique pour ces séances: les rôles d'animateur, de

médiateur et de guide ont caractérisé surtout notre accompagnement. Nous avons cherché à impliquer le plus possible le groupe dans la gestion des modalités d'une rencontre et avons modifié des activités pour tenir compte des besoins ressentis ou exprimés par le groupe. Le tableau 7 présente un court exemple d'une situation qui s'est déroulée pendant une rencontre de suivi. Cette situation, bien qu'évoquée de façon succincte, permet d'illustrer certains aspects du rôle<sup>9</sup> de conseiller qui relèvent de fonctions liées, selon nous, à l'animation et la médiation.

Tableau 7

Exemple d'une situation illustrant certains aspects du rôle du conseiller

«Comme nous estimons important que nos enseignantes expriment leur compréhension d'un concept, en confrontant leurs représentations à celles des pairs et du groupe, en élaborant des exemples ou ayant recours à des références, nous avons dû adapter une activité de suivi pendant laquelle chacune d'elle démontrait sa compréhension à l'aide d'un écrit schématique. À la suite des explications d'une enseignante, une autre voulait y réagir, d'autres, formuler une question. Bref, en voyant que l'interaction immédiate semblait désirée par plusieurs enseignantes, nous avons adapté une technique de coopération que nous expérimentions afin de favoriser les interactions pendant les présentations et non seulement à la fin comme nous l'avions au départ envisagé. L'activité de comparaison et d'échange à partir des écrits schématiques des enseignantes favorisait le partage d'une vision et nous permettait de faire émerger certaines contradictions qui constituaient des défis de recherche stimulants pour le groupe.»

## 1.2 Le type de recherche

Le formulaire de consentement, qui a été présenté aux enseignantes au début de la recherche, les invitait à s'inscrire dans un modèle de recherche-action. Du point de vue des enseignantes et de la conseillère pédagogique, nous pouvions avancer à ce moment que chacune d'elles allait vivre un processus actif lié à un désir partagé d'améliorer leurs pratiques. Avec du recul, nous réalisons que nous nous sommes un peu éloignée de la recherche-action et nous avons dû resituer nos travaux dans la visée de la recherche collaborative.

Dans notre recherche, les enseignantes ont participé activement à leur propre développement professionnel et à l'amélioration de leurs pratiques en interagissant avec le

---

<sup>9</sup> Les interventions des conseillers ainsi que celles des enseignants qui contribuent, selon nous, à l'apprentissage expérientiel seront mises en évidence dans le chapitre suivant.

groupe pour approfondir un concept, partager ou objectiver une expérimentation. La conseillère pédagogique, faisant équipe avec un collègue également conseiller, a participé aux rencontres en exerçant son rôle de conseilance et c'est à titre d'étudiante-chercheuse qu'elle a procédé à l'analyse et à l'interprétation du processus vécu pendant les rencontres de suivi.

Cette double posture vécue par la conseillère, à titre de formatrice et d'étudiante-chercheuse, s'est inscrite dans un modèle de recherche collaborative. Selon Desgagné (2001), le chercheur collaboratif place les acteurs dans un «espace réflexif» qui peut se traduire autant par un «espace de formation» que par un «espace de recherche» autour d'un objet lié à des pratiques. Dans notre recherche, nous croyons que cet «espace réflexif» se traduit par nos rencontres de suivi pendant lesquelles le groupe a interagi en fonction d'un objet de formation et d'expériences vécues en classe pouvant contribuer à l'amélioration de leurs pratiques.

Un autre aspect de notre travail que caractérise la recherche collaborative est la préoccupation du vécu de l'enseignant. En effet, à titre de conseillère, nous avons planifié chaque rencontre de suivi de manière à permettre à chacune des enseignantes de créer des liens entre ses expériences, ses préoccupations et les défis d'expérimentation qui leur sont proposés. Ce désir de favoriser des liens entre pratique et théorie, Desgagné (2001) en parle en termes de «sensibilité pratique» et de «sensibilité théorique», ces expressions illustrent une posture et des attitudes de travail que nous avons privilégiées au sein de notre groupe et, d'une part comme de l'autre, les enseignantes, les conseillers – dont l'étudiante chercheuse - ont mis en perspective leurs pratiques afin de mieux en cerner les tenants et les aboutissants.

Dans son effort de définir la recherche collaborative, Desgagné (2001) relève également l'esprit de communauté qui doit caractériser les rencontres et se manifester par la complémentarité des contributions des acteurs et la coconstruction d'un savoir renouvelé. Dans notre cas, la complémentarité s'est traduite par le fait que les enseignantes et les conseillers ont partagé des savoirs pratiques et théoriques dont ils s'approprièrent le sens en le négociant ainsi qu'en faisant intervenir simultanément le caractère concret de la classe et des explications de nature théorique. Cette complémentarité s'est traduite aussi dans le soutien que chacun

s'apportait soit par le questionnement, la rétroaction ou le partage de ressources. Puis, finalement, la complémentarité pourrait aussi être observée selon le point de vue de notre rôle de conseillère et d'étudiante chercheuse qui consiste à soutenir l'apprentissage expérientiel des enseignantes en contexte de formation.

### **1.3 Les modalités liées à la collecte de données**

Pour colliger les données de notre recherche, nous avons disposé de divers outils dont l'enregistrement des six rencontres de suivi, enregistrement qui a donné lieu à une saisie d'information de grande envergure. De plus, les enseignantes ont rempli un questionnaire au cours de leur dernière rencontre. Voici des informations plus détaillées concernant leur utilisation.

#### *1.3.1 L'engagement des participants*

Avant d'entreprendre la collecte de données, un formulaire<sup>10</sup> a été remis aux membres du groupe afin d'obtenir leur consentement pour la collecte des données. Comme le groupe s'était déjà engagé à poursuivre sa formation en enseignement stratégique pour une deuxième année, nous avons pu exposer l'objet de notre recherche sans que celui-ci n'entrave leur processus de formation; au contraire, comme notre projet de recherche traduisait un désir de mieux accompagner les enseignants, le groupe a manifesté beaucoup d'ouverture à l'idée d'y contribuer et a accepté d'être filmé pendant les séances de travail.

#### *1.3.2 Le choix des rencontres*

Chacune des demi-journées de rencontre a été saisie sur une bande vidéo et transposée sur un disque numérique. Malgré l'accès constant à l'image au moment de la saisie, il faut signaler que c'est davantage le discours qui a retenu notre attention que le non-verbal ou la gestuelle. Pour évoquer l'ampleur et la densité de la prise de notes, nous estimons avoir rédigé

---

<sup>10</sup> Le formulaire utilisé se retrouve en annexe A.

plus de trente-cinq pages de textes (document Word) pour chacune des rencontres<sup>11</sup>. En considérant que dix participants interagissent entre eux et que leurs propos s'enchevêtrent constamment, la prise de notes s'est avérée particulièrement exigeante pour l'écoute et très onéreuse en temps. De plus, la formulation constante d'incises, souvent descriptives, s'est avérée essentielle pour reconnaître les interlocuteurs, suivre le fil des échanges et reconnaître la portée de certaines interventions. Ainsi, après avoir saisi et analysé de façon approfondie plus de cent pages de matériaux, nous avons fait le choix de retenir trois des six rencontres qui nous apparaissaient les plus significatives en fonction de notre intention de recherche. Ces trois rencontres ont cependant été étoffées par la sélection d'extraits provenant des autres séances de travail, car nous avons jugé que certains extraits contribuaient à enrichir les catégories d'interventions qui avaient émergé de l'analyse des trois rencontres ciblées.

---

<sup>11</sup> Nous avons eu des difficultés avec la caméra vidéo pendant la quatrième rencontre de suivi et n'avons pu avoir accès qu'à une partie des échanges.

### 1.3.3 *La consignation des propos*

La saisie des propos a été réalisée de façon à rapporter presque intégralement le discours. Le recours à des incises a servi, par moments, à traduire le ton exprimé ou l'émotion ressentie. L'emploi du discours indirect a permis, à d'autres moments, de rapporter un échange de façon plus synthétique. La technique du résumé a été utile pour reprendre succinctement des propos élaborés relevant, par exemple, de consignes complexes, d'exemples très étoffés ou encore d'anecdotes de la vie personnelle ou professionnelle des enseignantes ou des conseillers pédagogiques. Voici quelques exemples de prise de notes qui illustrent les diverses techniques citées précédemment. Les éléments ci-dessous les mettent en évidence.

Dans l'extrait qui suit, de longues explications sont données par un membre du groupe. La réécoute intégrale de ses propos nous a permis d'en écouter la transcription. En ayant recours à la technique du résumé, nous avons mentionné que, dans l'échange, l'illustration de l'enseignant se prolongeait par l'ajout d'un exemple.

«J'ai choisi initialement cette image. Elle m'a inspiré à moitié. Mais au fil de l'écoute, l'image s'est précisée dans ma tête. J'en aurais peut-être choisi des plus faciles. Ici, cela représente un bonhomme avec une règle. Cela me fait penser à la construction parce que pour moi, la métacognition, c'est intimement lié au socioconstructivisme. Les deux vont ensemble donc. Un ne va pas sans l'autre et en particulier, cela ramène à soi-même. Tu pars de toi pour ensuite élaborer autre chose. Donc la métacognition, c'est cela, tu reviens à toi. Tu reviens à tes processus, tu reviens à la façon dont toi tu fonctionnes, tu penses et que tu raisonnes. J'ai fait le lien avec la métacognition mais plus spécifiquement cela me faisait penser à... J'ai fait un lien avec le projet que j'ai fait avec les élèves, cela me faisait penser aux connaissances procédurales, dans les procédures, comment construire une structure, on est dans les procédures, quand tu construis une maison, c'est des procédures, tout ça et également et l'élève lorsqu'il fait sa construction doit passer par des stratégies de régulation. Il doit absolument réguler son affaire et se dire: ça a fonctionné, ça n'a pas fonctionné et faire une espèce d'autocritique au fur et à mesure qu'il construit. Là, je trouve qu'on est au cœur de la métacognition, quand on fait cela. On fait de l'autocritique au fur et à mesure qu'on construit comme quand tu construis une maison, tu trouves ça [...].

L'enseignant a poursuivi l'illustration de sa compréhension par un exemple concret de construction d'une maison.

- L'importance que tu soulignes, c'est de faire un retour sur ta démarche dans le but de se valider, reflète le conseiller.»



Dans le second extrait, la technique du résumé est aussi utilisée, mais, cette fois-ci, elle sert à évoquer des faits anecdotiques et à traduire l'esprit d'une intervention.

«La petite fille enlève sa perruque et elle a un regard sur son cerveau. Vous ne voyez pas le lien? C'est en lien direct avec ce qui se passe dans sa tête et avec le regard du miroir, elle voit tout son processus et elle s'analyse.»

Le groupe fait des blagues sur l'idée que le cerveau est à découvert et sur la force de l'image évoquée par l'enseignante pour se représenter le concept de la métacognition.

Puis, l'enseignante interpelle le groupe afin qu'il participe à l'interprétation qu'elle formule. *Elle suscite sa participation et son humour.*

Le troisième extrait illustre l'utilisation d'incises qui indiquent le nom des interlocuteurs et précisent, au besoin, des indices du ton ou d'une intention perceptibles à l'écoute.

«C'est comme si le rouge, c'était... commence le conseiller.

- Là, j'ai besoin d'un oui ou d'un non, dit une enseignante, qui exprime un fort besoin d'être validée.

- Le rouge, moi, je le vois, comme l'apprenant, ce qui concerne l'apprenant et le bleu, c'est un peu le processus pour activer tout ça pour faire de la métacognition, explique le conseiller [...].»

Le dernier extrait illustre, cette fois-ci, la façon dont nous avons rapporté le discours d'une enseignante.

«C'est intéressant. Je sens que cela vous rend attentives finalement à ce langage qu'on peut avoir développé avec les élèves... presque par automatisme... relance la conseillère.

- Ah oui! Je le faisais... oui, oui, oui, je vais y réfléchir, je veux y travailler, je vais m'y mettre», annonce-t-elle, convaincue.

*Manon réagit en faisant référence à la stimulation des jeunes, la télévision, les ordinateurs. Elle se demande comment elle allait faire pour passer son programme de façon vivante pour que les élèves aient le goût de manger la matière «pas juste de la voir passer», mais de la faire assimiler, intégrer. Elle dit que c'est un des défis de l'enseignement et qu'elle ne peut avoir l'air de Bozo le clown chaque jour de l'année. Il y a des matins où elle dit qu'elle se prête moins bien à ce jeu.*

### *1.3.4 Le recours à un questionnaire individuel*

Pour colliger d'autres données que celles provenant des échanges et des discussions, nous avons préparé un questionnaire au sujet des rencontres de suivi qui visait à obtenir la perception des enseignantes à propos de leur pertinence. C'est à la fin de la dernière rencontre que les enseignantes ont été invitées à le compléter. Cependant, à la lecture des réponses élaborées individuellement par les enseignantes, nous avons décidé de ne pas considérer ce questionnaire comme étant un outil de collecte de données, car les réponses obtenues étaient de l'ordre de la synthèse et référaient, selon nous, trop globalement au processus vécu pendant les rencontres. Une autre modalité aurait, selon nous, mieux servi notre intention de recherche; soit celle de réaliser une entrevue de groupe à partir d'un questionnement retraçant progressivement et explicitement le processus vécu pendant les rencontres de suivi.

## **1.4 La démarche d'analyse**

Afin de cerner les éléments qui nous apparaissaient comme des leviers essentiels à une démarche basée sur l'apprentissage expérientiel des enseignants, nous avons analysé les traces de nos rencontres de suivi en nous intéressant tout particulièrement aux interactions du groupe. Nous les avons examinées en nous interrogeant sur leurs intentions sous-jacentes: était-ce le besoin de mieux comprendre, de favoriser l'appropriation d'un concept, de s'impliquer en témoignant de son expérience, de soutenir les pairs, de confronter sa façon de voir les choses? Bref, l'analyse détaillée des échanges nous a amenés à dégager des catégories d'interventions qui, soutenues par de nombreux exemples, nous ont permis de rendre compte d'un ensemble d'éléments à considérer pour soutenir l'apprentissage chez les enseignants.

Afin de rendre compte de notre démarche d'analyse, nous l'avons divisée en deux grandes phases que nous présentons de manière chronologique. Cependant, pour l'une et l'autre de ces phases, les étapes qui y sont décrites doivent être comprises de manière itérative de façon à rendre compte de leur caractère dynamique. En effet, la première phase d'analyse traduit un mélange de saisie, de formulation d'observation, de lecture distanciée, de précision et de synthèse tandis que la deuxième allie des opérations liées à la comparaison, l'intégration, la catégorisation et à la saturation de données.

### 1.4.1 *La première phase d'analyse*

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la saisie des rencontres a constitué le matériau nous permettant d'analyser les interventions ainsi que les interactions du groupe. En réalisant cette saisie, nous ne sommes guère demeurée passive devant tout ce que la première lecture nous offrait comme potentiel d'analyse et d'interprétation. Nous avons choisi d'arrêter temporairement la saisie de données chaque fois que des observations nous venaient à l'esprit. Il s'agissait, pour nous, de chercher à décrire et à nommer ce qui, dans une situation d'échange ou de discussion, attirait notre attention en fonction de notre intention de recherche. Cet intérêt nous amenait bien souvent à revenir un peu en arrière afin de refaire le chemin de l'échange et de cerner les éléments relevant des propos, des interactions ou des interventions qui nous y conduisaient à formuler des observations. Cette façon d'analyser des données pourrait s'apparenter à ce que des chercheurs nomment comme étant une méthode de théorisation enracinée (MTE). Comme l'avancent Guillemette et Luckerhoff (2009), en s'appuyant sur les travaux de Glaser et Strauss, il ne s'agit pas de faire entrer des données dans un cadre théorique, mais plutôt d'élaborer un cadre théorique à partir de données.

Chaque fois que nous reprenions notre travail de saisie, nous relisions le travail d'interprétation réalisé précédemment afin de l'analyser d'un œil plus distancié. Étions-nous toujours d'accord avec ce que nous avons formulé les jours précédents? Ressentions-nous le besoin de reformuler, de nuancer ou de préciser ou de synthétiser une observation? Bref, il s'agissait pour nous de mettre en perspective les éléments de notre analyse afin de les valider, de tisser des liens entre des observations; puis de laisser émerger des énoncés généraux servant de catégories. Comme en témoignent Guillemette et Luckerhoff (2009) qui évoquent les travaux de Glaser (2001) et de Laperrière (1997), la méthode de théorisation enracinée amène les chercheurs à remettre en question les concepts ou les catégories qui émergent en fonction des données empiriques afin de juger de la justesse de leur interprétation.

De fait, au fil de l'analyse, la récurrence de certaines observations nous a amenée à formuler des énoncés plus généraux qui pouvaient lier plusieurs situations observées pendant les rencontres de suivi. Ces énoncés sont devenus des catégories nous permettant de recouper

diverses interventions. Cependant, même si certaines catégories formulées semblaient convenir à plusieurs observations, nous donnions toujours préséance à la formulation de nouvelles observations sans chercher à les classer, nous laissons la porte ouverte à l'émergence ou à la reformulation de nouvelles catégories.

Au cours de ce travail de saisie, de formulation d'observations et d'émergence de catégories, nous nous sommes donné des moyens pour organiser le texte de façon à distinguer facilement les traces de notre analyse de celles de la traduction « mot-à-mot ». Voici deux extraits tirés d'une de nos rencontres de suivi qui illustrent le travail de saisie et d'analyse dans lequel on peut observer le recours à des procédés typographiques. Dans ces extraits<sup>12</sup>, la couleur est utilisée pour regrouper un ensemble d'éléments: discours, commentaires descriptifs et interprétatifs, catégories émergentes et interventions.

Par exemple, dans le début du premier extrait présenté ci-dessous, devant le fait qu'un membre du groupe réfère à des propos désincarnés de toute situation, une enseignante demande au groupe de lui donner un exemple. Pour nous, ce geste concret est relié au fait que les conseillers et les enseignants jouent un rôle pour «Soutenir la recherche d'une compréhension commune». Ainsi, l'énoncé numéroté renvoie à cette intervention concrète «Demander le recours à un exemple» et ce qui précède en traduit l'esprit, l'intention ou l'orientation que nous pouvons donner à ce geste. Les éléments en caractères italiques qui sont encadrés servent à mettre en relief des catégories émergentes et le caractère italique, utilisé à l'extérieur des encadrés, marque un aspect interprétatif donné à des propos issus des échanges entre les membres du groupe.

---

<sup>12</sup> Rencontre de suivi - 16 janvier 2007

1<sup>er</sup> extrait

*«Devant cette manipulation un peu désincarnée des mots, une enseignante demande le recours à l'exemple pour faciliter sa compréhension.»*

*Soutenir la recherche d'une compréhension commune*

*Une enseignante demande le recours à l'exemple pour faciliter sa compréhension.*

-Faites-moi plaisir, prenez un exemple en mathématiques ou en français, demande une enseignante.

-Attends un peu, tu me dis... commence une autre enseignante.

Nous sentons une attention plus soutenue, comme si le fait de ne pas comprendre et de ne pas chercher à répondre tout de suite attisait la curiosité du groupe.

*«Faire bouger» les représentations à partir de nouveaux angles (connaissances, façon de voir, etc.).*

*La confrontation des représentations des enseignantes crée le doute et la confusion, mais aussi un net désir de comprendre et d'élargir ses représentations.*

-C'est intéressant, on brasse des idées... commente la conseillère en voyant l'intérêt du groupe.

-Tu dis... pour faire prendre conscience, répète-moi ça... reprend l'enseignante.

-La régulation, je pense, ce que j'en ai compris par les écrits, c'est qu'on ne peut pas faire la régulation à la place de l'élève... commence la conseillère.»

2<sup>e</sup> extrait

Dans le deuxième extrait, l'encadré met en évidence une catégorie émergente et un geste qui en témoigne. Le commentaire en italique traduit l'interprétation que nous avons faite de cet échange.

*«Moi, je ne sais même pas si... j'ai beau dire quelque chose à quelqu'un... On discute, on discute... Mais je m'attends à ce que quelqu'un nous dise non, ce n'est pas ça, oui, c'est ça...»*

-Donc tu préférerais qu'on creuse ensemble, propose la conseillère.

-Ben, j'ai beau discuter avec un membre du groupe, il peut me sortir des théories et je peux lui en sortir, mais à quelque part... on ne sait pas si on est dedans.

*Soutenir l'analyse de sa façon d'apprendre*

*Besoin de valider autrement qu'avec un pair.*

-Oui, c'est ça, j'ai besoin de me faire dire oui ou non... Dites-moi si je suis dans le champ, concrètement. C'est faux ce que tu dis...

-Tu ne l'étais pas», dit le conseiller.

*Le questionnement de l'enseignante nécessite le temps d'élaborer une réponse puisque le simple fait d'encourager ou de valider verbalement l'orientation de ses propos ne semble pas lui suffire.*

#### 1.4.2 La deuxième phase d'analyse

À la suite de ce travail, il nous est apparu opportun d'organiser en tableau l'ensemble des interventions observées dans les rencontres de suivi selon les catégories qui ont émergé pendant la première phase d'analyse des données. En examinant ce tableau sous l'angle des grands titres de catégories choisis, nous avons pu constater que certains regroupements contenaient une grande quantité d'interventions et d'autres, très peu. Par exemple, la catégorie «Soutenir l'élaboration, l'explicitation, la clarification et l'approfondissement» comportait plus de vingt types d'interventions tandis que la catégorie «Encourager la rétroaction et la régulation par le groupe» regroupait seulement trois types d'interventions. En observant le libellé plus ou moins précis de certains de nos regroupements, nous avons d'abord cherché à les préciser pour qu'ils traduisent mieux l'esprit des interventions et contribuent à un meilleur classement; cependant, nous nous sommes vite confrontées aux limites que posait cet exercice d'analyse dans la mesure où l'organisation des données demeurait, selon nous, insatisfaisante.

Afin de revoir la nomination des titres de catégories de manière à ce que celles-ci correspondent mieux au contenu, nous avons choisi de les supprimer temporairement. Par la suite, nous avons repris notre démarche d'analyse en réétudiant les types d'interventions ainsi que les extraits de nos rencontres s'y rapportant et avons examiné chacune des interventions en

nous interrogeant à nouveau sur l'intention poursuivie ou l'effet créé par celles-ci. Puis, nous avons élaboré un nouveau tableau en regroupant, une fois de plus, les interventions, et en faisant des recoupements au niveau des intentions. Chemin faisant, les intentions sont devenues des sous-catégories d'ensembles distincts qui ont été organisés selon quatre grandes catégories. Le schéma synthèse de l'ensemble de ces catégories qui se sont dégagées et stabilisées au fil de l'analyse des données sera présenté au chapitre suivant. Il représente l'aboutissement de notre démarche d'analyse et pourra servir de référence à des conseillers pédagogiques.

Le sens donné à chacune des grandes catégories y est défini. Les sous-catégories sont, quant à elles, précisées, explicitées et appuyées par de nombreux exemples issus de nos rencontres. Des tableaux détaillés d'interventions permettent également d'observer des actions mises en branle par les enseignants ou les conseillers qui contribuent à la réflexion des individus et du groupe. Certains éléments qui ont trait au travail des conseillers pédagogiques ont été mis en relief à l'aide de figures et de tableaux, car notre intérêt de recherche est avant tout de mieux cerner les interventions des enseignants et des conseillers qui contribuent à l'apprentissage expérientiel.

En guise de synthèse, nous avons examiné l'ensemble des interventions qui ont été dégagées et avons mis en relief certaines phases du processus vécu pendant nos rencontres qui nous sont apparues pertinentes pour le travail du conseiller pédagogique. En décrivant les processus cognitifs observés chez les enseignantes, nous avons décidé d'en traduire le dynamisme en les déployant en quatre phases. Ce dernier tableau peut offrir de nombreux points de repère au conseiller qui veut apprendre à guider et à accompagner les enseignantes dans l'esprit d'une communauté d'apprentissage et de pratique.

Soulignons, avant de conclure ce chapitre, que le type de recherche que nous avons menée nous a permis de voir à quel point il est intéressant de vivre une expérience de collaboration et d'en analyser les éléments qui contribuent à soutenir l'apprentissage des enseignants. Nous avons observé les interactions, les interventions et les prises de paroles des enseignants et des conseillers pédagogiques dans le cadre d'une démarche s'apparentant à une

approche expérientielle et avons pu mettre en évidence de nombreux éléments dont les conseillers pédagogiques doivent se soucier s'ils désirent permettre à des enseignants de s'engager réellement dans un processus de formation qui contribue à leur développement professionnel.



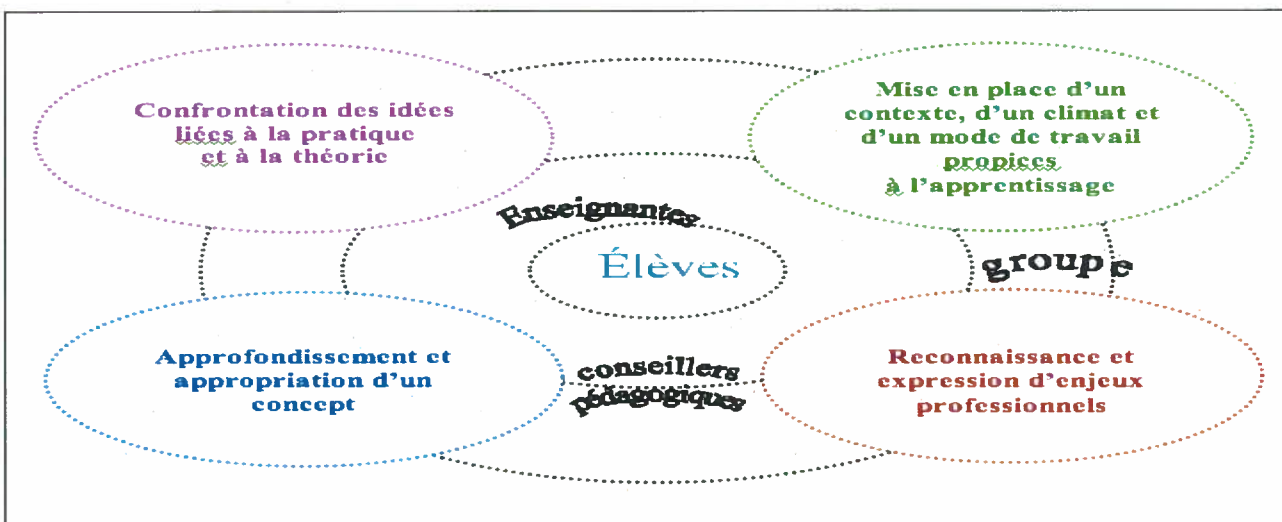
## TROISIÈME CHAPITRE

### L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cerner les interventions qui contribuent à l'apprentissage expérientiel des enseignants est au cœur de cette recherche. Or, même si les objectifs de celle-ci sont liés aux conditions de formation, il demeure que la réussite des élèves demeure un enjeu majeur pour le travail des conseillers pédagogiques qui, comme les enseignants, doivent se préoccuper des orientations du Programme de Formation de l'école québécoise: c'est pourquoi les élèves sont au cœur du schéma représenté à la figure 2. Ce schéma présente les quatre grandes catégories d'interventions résultant de l'analyse des rencontres de suivi pendant lesquelles les enseignants et les conseillers ont travaillé sur un objet d'étude commun. La disposition des catégories se veut souple et l'utilisation des pointillés témoigne du caractère dynamique et itératif des interventions qui se déroulent pendant les rencontres.

Figure 2

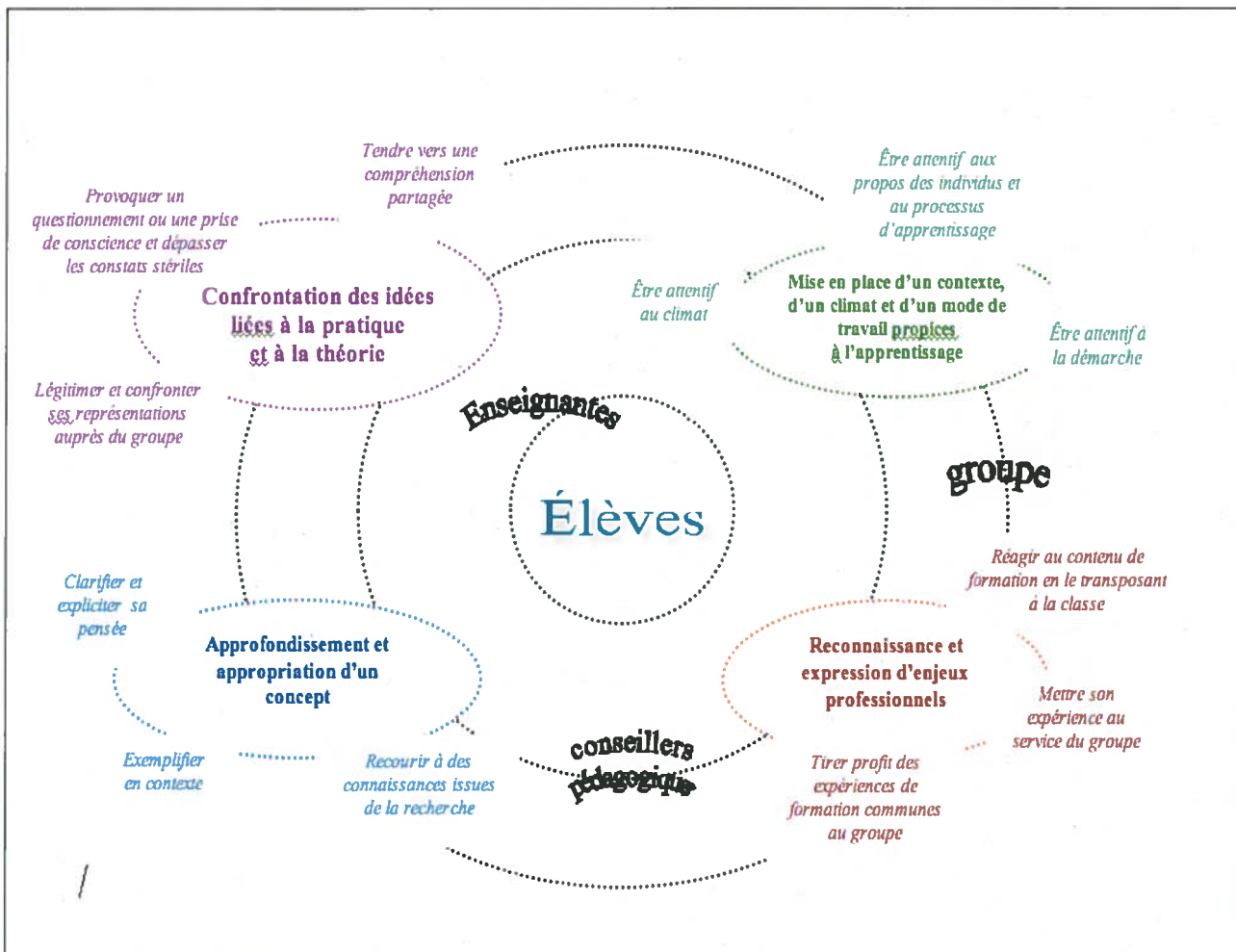
Schéma des quatre grandes catégories d'interventions



Comme les quatre catégories d'interventions présentées à la figure 2 ont d'abord été définies à partir de gestes plus spécifiques, la figure 3 illustre l'ensemble des sous-catégories qui guideront la présentation et l'interprétation des résultats.

Figure 3

Schéma synthèse illustrant l'ensemble des catégories et des sous-catégories d'interventions



Nous déploierons, de manière successive, ces quatre catégories en les situant en contexte et en y associant les types d'interventions qui les sous-tendent; de plus, des explicitations de divers ordres viendront soutenir leur interprétation. À titre d'exemple, une illustration permettra de relater certains échanges du groupe et d'observer l'effet d'une intervention d'un membre du groupe ou encore de prendre connaissance d'une intention sous-jacente à l'intervention de la conseillère pédagogique. Puis, afin de mieux saisir la diversité et l'intérêt des interventions du

groupe, nous joindrons, à chacune des grandes catégories, le répertoire des actions jugées pertinentes à l'égard de l'apprentissage expérientiel des enseignants qui ont été observées, soulignons-le, autant chez les enseignants que chez les conseillers pédagogiques. Des sous-titres intégrés aux tableaux permettront de prendre connaissance des interventions qui relèvent davantage des conseillers ou des enseignants.

### **1.1 La mise en place d'un contexte, d'un climat et d'un mode de travail propices à l'apprentissage**

Cette catégorie fait tout d'abord appel aux interventions qui favorisent le climat de travail. Il s'agit, en quelque sorte, de s'intéresser aux conditions à la fois formelles et informelles qui permettent d'accueillir les personnes dans toutes leurs dimensions et non seulement sur le plan professionnel. Le deuxième type d'interventions qui sous-tend cette catégorie met en lumière l'importance de tenir compte du processus d'apprentissage des enseignantes ainsi que l'intérêt de prendre en compte leurs propos afin d'établir des liens. Le troisième type reflète le souci des conseillers pédagogiques de mobiliser les enseignantes dans la démarche en les invitant à tenir un rôle actif dans la planification, l'organisation et l'évaluation de celle-ci.

#### *1.1.1 Être attentif au climat*

Au moment de chacune des rencontres, l'arrivée des enseignantes est un moment privilégié pour tisser des liens de confiance. Comme la vie quotidienne de l'école les tient souvent en haleine, c'est une occasion pour elles de s'en distancier, de se retrouver entre collègues de différentes écoles, de comparer leur vécu et de partager des anecdotes qui relèvent autant de leur vie professionnelle que personnelle. Lorsque nous les convions explicitement autour des intentions de la rencontre, l'atmosphère s'en trouve détendue et nous constatons que le groupe est prêt à adopter une attitude de réflexion que nous encourageons par le recours à des activités permettant de reprendre contact avec le thème de formation. Nous observons que la plupart des enseignantes accordent une grande importance au maintien de l'horaire et à la ponctualité de chacun des participants. Certaines rendent explicite leur irritation quand l'horaire annoncé n'est pas respecté par le groupe. Au cours des rencontres de suivi, nous remarquons qu'une attention particulière est portée par le groupe aux humeurs, aux réactions et aux

comportements non verbaux qui, souvent, colorent les propos. Aussi, le fait que les conseillers recourent à l'humour ou à des techniques comme celle du reflet s'avère essentiel dans les moments plus tendus ou chargés d'émotions.

### *1.1.2 Être attentif aux propos des individus et au processus d'apprentissage*

Les enseignantes semblent reconnaître l'apport de chacun des membres du groupe, car elles sont attentives à leurs propos et s'en soucient au moment des échanges. Nous observons que le groupe tente régulièrement de prendre appui sur les liens établis pendant la discussion pour faire évoluer la réflexion. Pour distribuer la parole et favoriser l'implication de chacun, les conseillers doivent cependant porter une attention particulière aux explications, aux types de liens tissés ainsi que prendre en compte les éléments verbaux et paraverbaux. Quand cela répond à des besoins, les enseignantes aiment acquérir des nouveaux termes et de nouvelles façons de voir ou de traiter un sujet. À titre d'exemple, les mots «négocier et confronter» ont été amenés par la conseillère pour renommer la description qu'une enseignante cherchait à faire du processus d'interaction de ses élèves. Puis, pour suivre le déroulement, faire des liens entre les objectifs de la rencontre et offrir un support commun qui suscite la réflexion du groupe, nous avons observé la préoccupation de la conseillère à consigner des traces au tableau qui témoignent du souci de reprendre les mots des enseignantes ou de faire appel à elles pour les reformuler ou recourir à des termes synthétiques.

Au fil des rencontres, quand il s'agit de construire un outil d'analyse, de reprendre le fil d'un échange ou de le faire progresser, les conseillers se soucient de l'adéquation entre les mots qu'ils utilisent et les éléments mentionnés par les enseignantes. À titre d'illustration, la conseillère a invité les enseignantes à chercher, dans leurs mots, des paramètres d'analyse pour relire une expérience qui portait sur la métacognition. Pendant cet échange, les enseignantes ont démontré leur intérêt pour une enseignante qui hésitait à partager sa démarche personnelle, qu'elle jugeait trop différente, en l'encourageant. Au terme de ses explications, les enseignantes et la conseillère ont constaté à quel point le partage d'une manière de faire, et en particulier de son questionnement, a permis de rendre explicite une démarche d'analyse réflexive. Voici un court extrait de ses propos: «Ce que j'avais compris, c'est ce qui me fait dire que je fais de la

métacognition ou pas et c'est plus sous la forme d'un questionnement que moi je me fais par rapport à ce que j'ai fait faire à l'élève, commence l'enseignante [...] J'ai comme question: est-ce que j'ai amené l'élève à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives? J'ai analysé après. J'ai tenté de voir mon expérimentation et je répondais à mes questions, par rapport à ce que j'ai fait, je suis capable d'y répondre, mais c'est comme si je me pose des questions après. Bon, c'en est une: Est-ce que je l'ai amené à réfléchir sur sa démarche? Cela commence toujours pareil, est-ce que... Est-ce que je l'ai amené à faire des liens avec ses connaissances?» À la suite de ses propos, la conseillère a mis en relief le procédé utilisé par l'enseignante, soit celui de formuler des indicateurs sous forme de question, afin de l'utiliser pour les indices déjà relevés par les autres enseignantes. Celles-ci ont pu constater la force du questionnement qu'elles pouvaient elles-mêmes appliquer à leurs propres éléments.

Pendant les échanges, nous observons que les conseillers se soucient du processus d'apprentissage et du sentiment de compétence des enseignantes: ils privilégient les liens que les enseignantes établissent au moment de recourir, par exemple, à un fait vécu; ils valorisent, par moment, leurs initiatives ou leur apport au groupe et leur font observer, au fil des rencontres, la rigueur intellectuelle dont elles témoignent lorsqu'elles recourent ou réfèrent spontanément à des textes de références. L'attention portée au processus ne relève pas seulement des conseillers pédagogiques, les enseignantes prennent en compte les difficultés soulevées par des pairs en tentant d'y apporter des éléments de réponse de divers ordres. Certaines avancent des explications ou recourent à des exemples tandis que d'autres modélisent plutôt le chemin qu'elles ont emprunté pour comprendre.

Un autre exemple illustre le souci du groupe pour le processus d'apprentissage. Au cours d'une rencontre de suivi, les enseignantes étaient invitées à approfondir le concept de la métacognition en choisissant, à tour de rôle, une image leur permettant de créer des liens avec le sujet à l'étude. Le stagiaire d'une enseignante, qui avait participé à la formation donnée par les conseillers pédagogiques, a aussi été invité à participer à cette activité. Devant la difficulté que le stagiaire semblait éprouver à créer des liens, le groupe l'a encouragé avec humour, mais, comme cela semblait malgré tout difficile pour lui d'avancer une hypothèse, la conseillère l'a invité à

nommer une façon de faire susceptible de l'aider. Comme il a manifesté son besoin d'écouter les autres pour clarifier sa propre compréhension, les enseignants du groupe ont accepté généreusement de partager leur interprétation.

### 1.1.3 *Être attentif à la démarche*

L'amorce des rencontres de suivi se caractérisait par certains rituels: l'accueil, les échanges informels, la précision de l'horaire de travail, la présentation d'activités et l'anticipation de leur déroulement contribuaient à la mise en place d'un bon climat de travail. Nous avons constaté que le partage et la validation des intentions d'une rencontre semblent aussi favoriser l'engagement du groupe et sécuriser les enseignantes, qui les prennent d'ailleurs toujours en note. Au cours d'une rencontre, nous les avons soutenues pour qu'elles formulent elles-mêmes des buts à atteindre: «D'ici la fin de l'avant-midi, quel est le bout de chemin qu'on aimerait faire ensemble? Quelle attente ou quel but pourrait-on se donner?» Résultat? La précision concertée des intentions de travail en fonction d'un nouveau sujet d'expérimentation s'est avérée très positive quant à l'engagement des enseignantes. Une enseignante, encouragée à expliciter sa réaction spontanée, a même exprimé comment elle se sentait plus en contrôle de la tâche en ayant procédé de cette manière.

Pour ce qui est des modalités de travail, le fait d'impliquer les enseignantes dans la formulation d'une procédure de travail les engage également de façon signifiante dans la tâche, car elles deviennent parties prenantes des façons de faire et leur jugement est mis à profit pour en évaluer leur utilité. Par exemple, les conseillers suggèrent deux ou trois façons de procéder pour partager les lectures et demandent d'autres suggestions aux enseignantes. L'une formulera sa préférence, l'autre précisera: «On dit notre coup de cœur et pourquoi [...] peut-être quatre minutes de présentation et une minute de questions.» Ce qui demeure essentiel, peu importe la structure retenue, est de promouvoir des temps d'échange et de retour sur la formation, sur les lectures et sur les expériences antérieures.

En cours d'animation, nous observons cependant que les conseillers doivent démontrer une attitude critique envers la démarche adoptée et détecter les manifestations verbales ou non verbales qui permettent d'ajuster une procédure. À titre d'exemple, au cours d'une formation, les enseignantes ont été invitées à élaborer individuellement un schéma sur le concept du transfert. Ce travail, réalisé à la maison à la suite de la formation, devait leur permettre de réorganiser un ensemble de connaissances issues de leur expérience de formation et de leurs lectures. La procédure de présentation établie à la rencontre de suivi consistait à expliquer son schéma au groupe. Pendant la présentation, les autres membres du groupe étaient invités à prendre en note les questions qui émergeaient ou les éléments qu'il leur faudrait clarifier ou valider. L'expérience vécue a permis de réaliser à quel point il est nécessaire d'adapter une procédure aux besoins pressentis par le groupe, car l'explication et la comparaison des schémas ont fait émerger des doutes, des lieux d'incompréhension et un grand besoin de discuter pendant les présentations et non à la fin. Ainsi, l'expérimentation d'une structure d'animation doit donner au groupe un certain espace pour réagir à la démarche et pour la réaménager afin qu'elle serve réellement les intérêts de chacun.

Il faut préciser que l'adaptation de cette procédure a été négociée avec le groupe et entre les conseillers pédagogiques en temps réel et, par conséquent, cela a été plus difficile pour l'un des deux conseillers. Ce dernier souhaitait plutôt vivre l'activité telle que planifiée, car il tenait à l'expérimenter et craignait que l'amour-propre des enseignants ne soit mis en cause. Or, même s'il rappelait aux enseignantes de noter leur questionnement ou leurs réactions pour les traiter ultérieurement, celles-ci désiraient intervenir sur-le-champ. L'analyse de l'échange, a posteriori, a permis de constater l'importance, pour les conseillers, d'adapter une procédure que le groupe souhaite lui-même réguler et nous démontre les bienfaits de cette régulation par le groupe.

Au cours des discussions, il arrive que les échanges soient entrecoupés d'anecdotes, de formulations ironiques faites avec humour. Dans ces moments, les conseillers pédagogiques aident à recentrer l'attention quand c'est nécessaire en précisant, avec un ton amical, que le groupe est en train de s'égarer. Les enseignantes aussi veillent au bon déroulement de la

rencontre et à l'atteinte des objectifs fixés en faisant observer au groupe, par exemple, que des éléments à traiter ne l'ont pas encore été.

*1.1.4 Ensemble des interventions observées jugées pertinentes pour mettre en place un contexte, un climat et un mode de travail propices à l'apprentissage*

Le tableau 8 regroupe l'ensemble des interventions observées liées à l'intention ou au besoin de créer un climat propice à l'apprentissage. Les interventions qui relèvent à la fois des enseignantes et des conseillers ont été regroupées, de même que celles qui relèvent uniquement des conseillers et des enseignantes.

Tableau 8

Interventions liées au contexte, au climat et au mode de travail

<b>Mise en place d'un contexte, d'un climat et d'un mode de travail propices à l'apprentissage</b>	
<b>Être attentif au climat</b>	<p>Conseillers et enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accorder une attention particulière à l'accueil des enseignantes.</li> <li>▪ Établir des liens anecdotiques avec les échanges qui ont précédé.</li> <li>▪ Échanger à propos de faits relevant de la vie privée.</li> <li>▪ Utiliser l'humour pour dédramatiser et venir en aide à une enseignante.</li> <li>▪ Contourner une procédure rigide avec humour.</li> </ul> <p>Conseillers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Accueillir les interprétations sans les juger.</li> <li>▪ Utiliser le reflet avec humour. Exagérer.</li> <li>▪ Distribuer la parole.</li> <li>▪ Rendre explicites les dessous de l'animation et prendre avec humour les ajustements que le feu de l'action impose.</li> </ul> <p>Enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se rassurer mutuellement quant au degré de difficulté lié à l'appropriation d'un concept.</li> </ul>

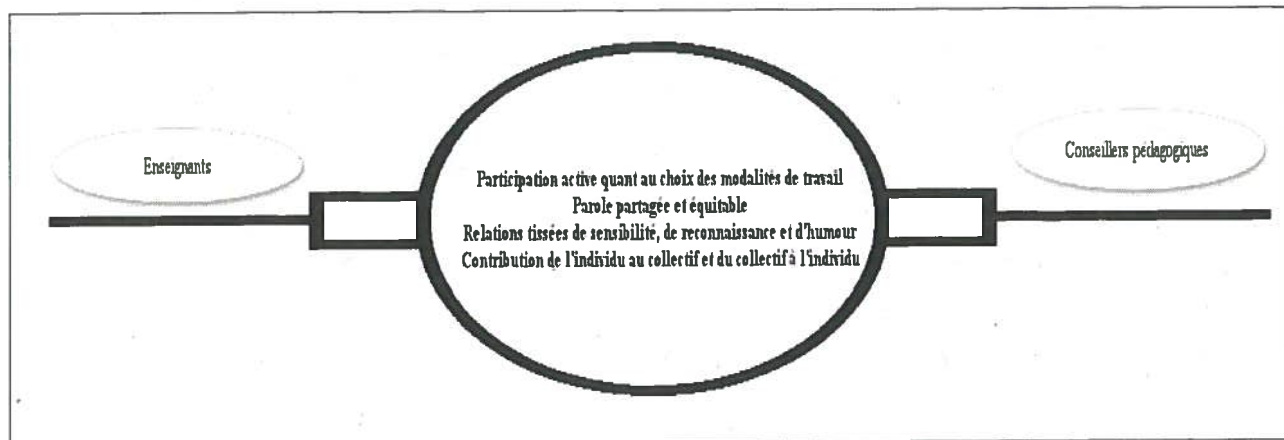


<p><b>Être attentif aux propos des enseignantes et au processus d'apprentissage</b></p>	<p>Conseillers et enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire preuve de compréhension envers les autres.</li> <li>▪ Valoriser les initiatives ainsi que la rigueur intellectuelle des enseignantes.</li> <li>▪ Reconnaître l'apport d'une idée à un travail de groupe en favorisant l'établissement de liens explicites avec le travail déjà élaboré.</li> <li>▪ Aider les enseignantes à analyser leurs exemples d'interventions.</li> </ul> <p>Conseillers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Déplacer l'attention sur l'objet d'apprentissage plutôt que sur l'individu.</li> <li>▪ Reconnaître le bien-fondé d'un exemple apporté par une enseignante.</li> <li>▪ Privilégier les liens construits par les enseignants comme référence.</li> <li>▪ Valoriser l'apport de chacun au groupe.</li> <li>▪ Garder des traces des propos pour suivre le fil des échanges.</li> <li>▪ Faire prendre conscience de son processus.</li> <li>▪ Inviter l'enseignant à nommer des façons de faire efficaces pour lui.</li> <li>▪ Guider et supporter visuellement l'analyse d'interventions en les organisant dans un tableau.</li> </ul> <p>Enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interpeller les pairs, leur faire accepter un jeu d'interprétation.</li> <li>▪ Se faire reconnaître dans sa façon de comprendre et avoir la possibilité de choisir</li> <li>▪ Expliciter sa démarche pour accéder au schéma.</li> </ul>
<p><b>Être attentif à la démarche</b></p>	<p>Conseillers et enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impliquer les enseignantes au moment d'établir et de gérer des modalités d'échange, les négocier avec eux, en clarifier les attentes, les mettre à l'essai et les valider.</li> <li>▪ Négocier et faire adopter des compromis à un collègue pour contrer l'effet négatif d'une procédure rigide.</li> <li>▪ Évaluer la pertinence, l'efficacité d'une activité ou d'une procédure.</li> <li>▪ Mesurer et expliciter l'effet d'une procédure d'animation sur son implication personnelle.</li> </ul> <p>Conseillers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Donner un aperçu de l'horaire, du plan de travail et le faire valider.</li> <li>▪ Impliquer les enseignantes au moment de formuler les intentions de la rencontre.</li> <li>▪ Faire participer les enseignantes au moment de formuler des critères d'analyse.</li> <li>▪ Se servir des attitudes non verbales comme levier pour adapter une modalité de travail.</li> <li>▪ Réévaluer les activités prévues pour tenir compte des besoins exprimés implicitement ou explicitement.</li> <li>▪ Rétroagir positivement et explicitement à la démarche d'un enseignant.</li> <li>▪ Recentrer l'attention sur le thème ou l'objet à l'étude.</li> </ul> <p>Enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valider ou reformuler une consigne.</li> <li>▪ Se relayer pour comprendre la consigne d'une tâche en précisant des éléments d'information et en les explicitant.</li> <li>▪ Faire observer des éléments qui n'ont pas été traités.</li> </ul>

### 1.1.5 *Interprétation de l'ensemble des interventions jugées pertinentes: des éléments essentiels à considérer*

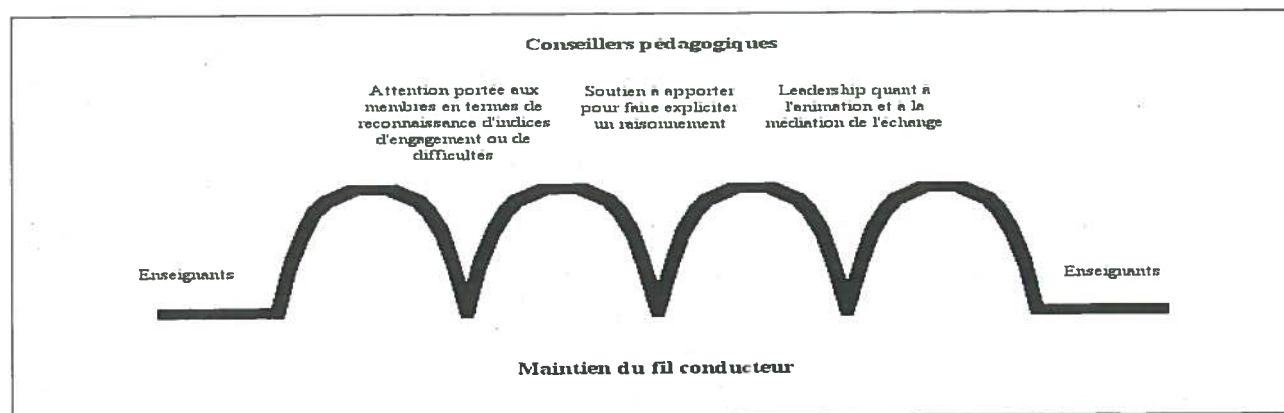
L'analyse de cette première catégorie d'interventions nous permet d'avancer que, pour susciter l'engagement des enseignantes, les conseillers pédagogiques doivent démontrer de grandes capacités d'écoute, favoriser l'implication des participantes en leur permettant de faire des choix et en les impliquant dans la gestion du temps et des procédures. Les conseillers doivent également contribuer à construire l'esprit d'une communauté où il est possible de partager son vécu. Comme le souligne Karolewicz (2000, p, 96), «Plus la zone relationnelle du groupe s'élargit, plus la confiance se gagne.» De plus, les enseignantes, comme les conseillers, doivent pouvoir faire entendre leur voix, négocier des façons de faire et reconnaître explicitement ce qui contribue le mieux à faire avancer le groupe. Tout comme l'enseignant auprès de sa classe, le rôle du conseiller se rapproche du guide-accompagnateur: il doit être à l'écoute des liens créés par les enseignants et s'en servir comme leviers au moment de l'élaboration de nouvelles idées, il doit aussi privilégier le groupe «comme creuset de changement» (*Ibid.*, p. 96).

Même si certains aspects sont initiés par les conseillers, l'engagement de chacun doit être favorisé pour contribuer au développement de l'individu et du groupe. Comme en témoigne Giordan (1998, p. 197), «Une avancée dans l'apprendre n'est pas seulement le fait de l'individu comme le martèlent les constructivistes, ou dans l'environnement, comme le suggèrent les behavioristes. Elle résulte d'une émergence née de l'interaction des deux. Nouveau paradoxe: l'individu ne peut élaborer que par lui-même, mais en s'appuyant sur l'expérience des autres». Afin de mettre en évidence certains éléments dont les conseillers doivent particulièrement se soucier au moment de planifier des rencontres de travail avec les enseignants, les figures 4 et 5 font état de certains aspects se dégageant de cette première catégorie liée au climat et au mode de travail.



**Figure 4** - Illustration de types d'intervention favorisant l'implication et l'engagement des membres du groupe

La figure 5 met en relief une zone commune d'intervention caractérisée par un souci concerté des enseignants et des conseillers pédagogiques de s'engager et de s'impliquer au sein du groupe. La sensibilité et l'humour ainsi que l'apport individuel et collectif sont autant d'aspects à considérer pour que le groupe contribue au développement professionnel de chacun.



**Figure 5** - Illustration de types d'intervention qui relèvent davantage du rôle des conseillers

La figure 6 permet d'observer que certaines interventions sont surtout dévolues aux responsabilités et aux attitudes du conseiller pédagogique. Il doit non seulement déployer une écoute active en tout temps, mais aussi contribuer à soutenir les enseignantes dans l'approfondissement d'un sujet à l'étude et dans l'analyse de leur pratique.

## 1.2 La reconnaissance et l'expression d'enjeux professionnels

Pour permettre aux enseignantes d'approfondir et de planifier une expérimentation en fonction d'un thème de formation, les conseillers pédagogiques organisent la première rencontre de suivi de telle sorte que les enseignantes puissent reprendre contact avec l'objet d'apprentissage. Elles sont encouragées à évaluer la portée des enjeux liés au réinvestissement des contenus de formation en classe en s'investissant de manière personnelle. Dans ces moments, nous constatons que le premier type d'interventions priorisé par les conseillers pédagogiques est de donner la parole aux enseignantes. Faire verbaliser les réactions sur les contenus de formation avant et après une expérimentation en classe apparaît comme une sous-catégorie d'intervention qui permet aux enseignantes de s'engager individuellement et collectivement dans une démarche de recherche et d'analyse. Dans ces moments, le groupe cherche à agir à titre de médiateur et à offrir des conseils pour soutenir la planification et l'évaluation d'une expérimentation. Les deux autres types d'interventions qui émergent sont de l'ordre du réinvestissement des acquis personnels et de la mobilisation de ressources communes au groupe.

### 1.2.1 Réagir au contenu de formation en le transposant à la classe

Comme nous le mentionnons précédemment, chaque journée de formation est suivie d'une rencontre qui permet aux enseignantes de se situer quant à l'exigence d'un objet d'apprentissage. Pendant ces rencontres, les réactions d'émotion s'entremêlent à l'expression des expériences personnelles, à l'analyse de l'objet d'apprentissage ainsi qu'à sa pertinence pour l'apprentissage des élèves en classe. C'est l'occasion d'observer sa pratique actuelle, de l'analyser en fonction du thème de formation, d'en cerner déjà les éléments présents, de relever des irritants ou d'identifier certains éléments qu'on remet en question. C'est aussi l'occasion de se souvenir ou d'évoquer des situations de classe qui, on le pressent, illustrent des conflits entre des pratiques mises en place dont elles peuvent mesurer les zones d'incohérence et celles qui sont axées sur un meilleur accompagnement des élèves. Cette déclaration faite par une enseignante illustre concrètement ce que représente l'expression d'enjeux professionnels.

(...) quand je suis partie d'ici, j'ai pensé à comment je motivais mes élèves. Puis, il faut s'écouter parler. Il y a une parole que j'ai dite quand on travaillait les mathématiques. J'ai dit aux élèves que c'était important qu'ils maîtrisent bien ça, car il va y avoir un examen bientôt.

J'ai réalisé que dans ma façon de parler, c'était pas suffisant comme motivation pour l'enfant qu'il va avoir un examen. C'est peut-être même stressant et démotivant pour certains. Je me suis dit: «Comment j'aurais pu dire ça autrement?»<sup>13</sup>

Cette expression d'enjeux ouvre souvent la voie à d'autres enseignantes qui reconnaissent, dans leurs pratiques, des éléments similaires qu'elles voudraient changer. Le partage qui se retrouve alimenté d'observations puisées à même leur classe contribue à donner du poids au désir de modifier des pratiques insatisfaisantes. Dans ces moments, les conseillers valorisent l'initiative des enseignantes en mettant en relief leur capacité à réfléchir à leurs interventions, par exemple, en reconnaissant, chez elles, le fait d'être attentives aux mots qu'elles utilisent en classe afin de voir dans quelle mesure leur propre discours permet aux enfants d'être dans une perspective d'apprentissage ou de sanction. Les interventions des conseillers consistent à soutenir l'analyse des enseignantes en les invitant à préciser ou à expliciter leurs observations.

Devant l'exigence d'un thème de formation, certaines enseignantes évoquent l'ampleur de leur tâche, la nécessité de tout faire pour les élèves; d'autres membres du groupe aident à relativiser leurs perceptions en décrivant, entre autres, les zones où elles peuvent agir réalistement auprès des élèves. L'expression de doute sur la faisabilité d'une expérience chez certaines enseignantes émerge spontanément et devient un matériau de discussion fort intéressant pour faire évoluer les conceptions.

Bien souvent, la deuxième rencontre de suivi dans laquelle les enseignantes témoignent des expériences menées en classe vient balayer les doutes qu'elles avaient exprimés avant leur expérimentation. L'implication des élèves ainsi que le déploiement de leurs capacités les étonnent fréquemment et dépassent même leurs attentes. À d'autres moments, certaines craintes exprimées par une enseignante, par exemple, au sujet du caractère non accessible du thème de formation pour ses élèves en déficience légère se sont dissoutes à l'expérimentation: les exemples tirés de sa

---

<sup>13</sup> Extrait d'une rencontre de suivi, septembre 2006.

classe illustraient pertinemment comment ses interventions avaient permis aux élèves de s'engager activement.

Certaines résistances liées au thème de formation pourraient être liées au nouveau métalangage associé au thème à l'étude; nous croyons qu'il n'est pas toujours aisé pour les enseignantes de tisser des liens entre les éléments d'un cadre théorique et la reconnaissance de ses éléments dans leur pratique. C'est le cas d'une enseignante qui reconnaissait peu les stratégies métacognitives présentées dans un cadre théorique auxquelles ses élèves pouvaient accéder, mais qui, par contre, a raconté comment un enfant d'une classe préscolaire a expliqué ce qu'elle faisait pour mieux apprendre. Conséquemment, les conseillers doivent demeurer vigilants quant aux représentations des enseignantes en veillant à faire établir des liens explicites et accessibles entre les repères issus de cadres conceptuels et les repères issus de la pratique enseignante, car les expériences relatées illustrent parfois une grande compréhension du concept en question sans que les enseignantes en reconnaissent les indices.

À chacune des premières rencontres qui suivent une formation, les enseignantes sont invitées à envisager une expérimentation à vivre en classe et à la partager au groupe: cette ébauche de planification leur permet de se projeter en classe et de profiter du soutien du groupe si le besoin s'en fait ressentir. De plus, la verbalisation de l'expérimentation permet aux enseignantes d'explicitier leur démarche, d'en poursuivre l'élaboration à l'oral, de juger de la pertinence de leurs intentions pédagogiques et aussi de se rendre compte de leurs propres capacités à réinvestir et à enrichir leurs expériences antérieures qui, souvent, selon leurs dires, sont intuitives et manquent de structure. Un autre fait à mentionner concerne l'engagement des enseignantes; la planification de l'expérimentation leur permet d'anticiper la réaction des élèves et contribue à maintenir leur désir de poursuivre leur planification et d'expérimenter de nouvelles pratiques.

Aussi, en explicitant la nature des enjeux que les enseignantes perçoivent au moment de transposer l'application d'un objet d'apprentissage à la classe, les interventions des enseignantes sont généralement plus spécifiques et permettent au groupe d'adopter des attitudes et des propos

constructifs. Si les propos évoqués s'éloignent du vécu de la classe et deviennent des réflexions plus générales, le défi pour le groupe et, en particulier pour les conseillers pédagogiques, est de guider l'échange vers l'analyse de situations plus concrètes de la classe. Ce qui est particulièrement intéressant et efficace pour faire évoluer la discussion vers des zones réalistes de travail, c'est quand une enseignante recentre elle-même l'attention de ses pairs sur le pouvoir qu'elles peuvent avoir sur l'apprentissage des élèves en partageant ce qu'elle souhaite concrètement changer pour le bien de sa classe. Elle contribue ainsi à déstabiliser ses pairs, à créer un nouvel équilibre au niveau des échanges ainsi qu'à ouvrir la voie à d'autres constats qui sont à la portée des enseignantes. C'est le cas d'une enseignante qui a témoigné de son désir de modifier certaines façons d'intervenir avec ses élèves, car elle s'est rendu compte à quel point elle valorisait les examens comme un élément de motivation pour apprendre au lieu de valoriser l'apport de nouvelles connaissances ou de stratégies.

### 1.2.2 *Mettre son expérience au service du groupe*

Au moment de planifier leur expérimentation, les enseignantes évoquent souvent leurs propres expériences menées antérieurement au cours de la formation en enseignement stratégique: celles-ci sont souvent positives et elles leur servent de référence pour leur nouvel essai. Un cas intéressant à relater est celui d'une enseignante qui enseigne à des élèves ayant une déficience légère. L'analyse des interactions démontre à quel point le partage des expériences est utile pour démontrer à une collègue la faisabilité d'une expérimentation même auprès d'enfants ayant des capacités moins étendues. Les exemples apportés par chacune font leur chemin parmi les réticences exprimées et permettent à une enseignante plus ou moins convaincue de voir s'élaborer des possibilités qu'elle n'avait pas envisagées. Tout en pouvant être des lieux d'ancrage pour planifier de nouvelles expériences, les exemples apportés par les enseignantes contribuent également à l'appropriation d'un concept. Cette fonction d'aide à l'apprentissage se retrouve illustrée dans la troisième catégorie d'interventions intitulée *Approfondissement et appropriation d'un concept*.

### *1.2.3 Tirer profit des expériences de formation communes au groupe*

Placées devant l'exigence de s'approprier un concept, certaines enseignantes qui témoignent de leur difficulté de compréhension souhaitent obtenir rapidement des réponses à leur questionnement. Le désir de valider leur interprétation et de s'assurer qu'elles sont dans le droit chemin amène les autres membres du groupe à vouloir les aider, soit en reconnaissant leur interprétation, soit en partageant la leur.

Au cours d'une rencontre, le questionnement d'une enseignante persistait malgré les réponses, les encouragements de certains membres du groupe et le recours à un cadre de référence, qui s'avérait, précisons-le, d'un niveau de complexité élevé. Pour résoudre cette difficulté de compréhension, la conseillère pédagogique leur a proposé de relire une expérience de formation commune au groupe en fonction du thème à l'étude. L'enseignant qui s'était prêté à l'expérience au cours de la formation a accepté de revivre et de relater un moment d'ordre métacognitif où il devait rendre transparent son processus pour résoudre une énigme et le verbaliser. Pour évoquer cette expérience, la conseillère l'a guidé pour qu'il prenne le temps de décrire en détail chacune des étapes de l'expérience. Elle a invité le groupe à suivre le récit de l'expérience en fonction du cadre de référence sur la métacognition. L'analyse de chaque moment revécu par l'enseignant qui faisait écho aux éléments conceptuels a été graduellement prise en main par le groupe qui suivait très attentivement.

Ce qui est particulièrement intéressant dans cette analyse, c'est le regard critique de l'enseignant qui relit son expérience en faisant des liens avec un cadre conceptuel ainsi qu'avec la classe. La relecture d'expérience fait émerger la transposition à la classe: le sentiment revécu par l'enseignant lui permet de comprendre ce que l'élève peut faire ou ressentir quand il régule son action. Nous pourrions déduire que le fait de relire une expérience de façon distanciée favorise la prise de conscience des enjeux pour soi et pour les élèves.

Pour ce qui est des défis que pose la compréhension de certains concepts, nous croyons que les enseignantes sont plus en mesure d'abstraire les éléments à partir d'une relecture



d'expérience qui peut être d'abord très guidée par les conseillers, puis graduellement prise en main par le groupe. L'analyse de cette pratique initiée par la conseillère a permis d'observer l'assurance grandissante des enseignantes qui s'expliquent entre elles. Le récit d'expérience et le cadre de référence leur servant d'appui, elles deviennent plus confiantes et participent activement à la réinterprétation d'un schéma théorique.

Ce moment de relecture d'une expérience pour s'approprier un concept nous apparaît comme étant l'un des moments importants de nos rencontres. Il faut rappeler ce qui l'a initié: le doute formulé par une enseignante à propos de la compréhension d'un schéma conceptuel a d'abord mobilisé le groupe qui a cherché à soutenir l'enseignante en apportant rapidement des réponses. Nous pourrions avancer que l'investissement affectif et cognitif de l'enseignante méritait plus que de courtes réponses rapidement formulées et que le fait de recourir à une expérience commune au groupe ainsi que de guider les enseignantes dans l'élaboration de liens entre leur vécu et le cadre conceptuel à l'étude ont largement contribué à rendre accessibles, à tout le groupe, des repères plus abstraits. De plus, les tensions qui régnaient chez certaines enseignantes à propos de la complexité du schéma conceptuel se sont atténuées au fur et à mesure de l'analyse de l'expérience. Même si l'élaboration d'une réponse s'est avérée coûteuse «en temps», le soin pris pour réfléchir l'expérience individuelle et collective du groupe a contribué à faire évoluer la discussion et à dénouer un conflit d'interprétation.

Un aspect de la relecture de l'expérience pourrait, selon nous, être aussi considéré comme ayant été une condition favorable à l'analyse: la chronologie du récit de l'expérience relatée. Nous croyons que le fait de référer à une expérience commune en évoquant les étapes successives par lesquelles le groupe est passé a joué un rôle pour rendre les événements plus facilement accessibles en mémoire, et ce, malgré le fait que la relecture de l'expérience ait été entrecoupée par l'établissement de liens avec un cadre de référence.

### 1.2.4 Ensemble des interventions observées jugées pertinentes pour reconnaître et verbaliser des enjeux professionnels

Le tableau 9 regroupe l'ensemble des interventions que nous avons pu lier à la volonté de participants ou des conseillers de cerner des enjeux professionnels liés à l'expérimentation d'un objet à l'étude. Les interventions qui relèvent à la fois des enseignantes et des conseillers ont été regroupées, de même que celles qui relèvent uniquement des conseillers et des enseignantes.

Tableau 9

Interventions liées à la reconnaissance et à la verbalisation d'enjeux professionnels

<b>Reconnaissance et verbalisation d'enjeux professionnels</b>	
<b>Réagir au contenu de formation en le transposant à la classe</b>	<p>Conseillers et enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expliciter la démarche de l'expérimentation planifiée.</li> <li>▪ Analyser une pratique plus ou moins satisfaisante en classe en cernant les irritants et en identifiant les aspects à changer.</li> <li>▪ Évoquer un événement de la pratique en classe d'une enseignante qui exprime une forme de résistance en vue d'établir des liens.</li> <li>▪ Mettre à l'épreuve la compréhension d'un concept en le confrontant à la réalité de sa mise en œuvre en classe.</li> <li>▪ S'offrir un temps de planification de l'expérimentation d'un concept en classe.</li> </ul> <p>Conseillers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire anticiper l'expérimentation à vivre en classe et en clarifier les attentes.</li> <li>▪ Faire établir des liens explicites entre les repères de la pratique des enseignantes et les repères conceptuels en reliant le métalangage propre à l'enseignant et celui du domaine scientifique.</li> <li>▪ Guider une réflexion vers des actions concrètes de la classe.</li> <li>▪ Valoriser l'initiative des enseignantes à s'observer, à se questionner et à remettre en cause certains gestes (mots, attitudes, etc.).</li> </ul> <p>Enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prendre conscience des traces du thème abordé dans sa pratique en classe, de difficultés associées et d'un désir de faire autrement.</li> <li>▪ Rétablir le caractère accessible de l'expérimentation à mener à l'aide d'exemples concrets et accessibles.</li> <li>▪ Partager spontanément ses difficultés envers un concept ou une expérimentation à planifier.</li> <li>▪ Préciser la nature de ses craintes.</li> <li>▪ Voir le bien-fondé d'un concept en l'extrapolant et en l'appliquant à la vie, dans un sens plus large.</li> </ul>

<b>Mettre son expérience au service du groupe</b>	Enseignantes <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Chercher à convaincre de la faisabilité d'une expérimentation et de son apport en puisant dans son expérience des exemples d'intervention en classe.</li> <li>▪ Réfuter les arguments d'une collègue en invoquant les résultats positifs des expériences menées précédemment.</li> <li>▪ Référer à des expériences antérieures au moment de planifier une nouvelle expérimentation.</li> <li>▪ Proposer ses idées pour l'expérimentation en classe.</li> </ul>
<b>Tirer profit des expériences de formation communes au groupe</b>	Conseillers et enseignantes <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relire une expérience commune vécue par le groupe en guise d'analyse et de soutien à l'approfondissement d'un concept.</li> </ul> Conseillers <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Évoquer une expérience commune vécue par le groupe pour transposer un élément du cadre théorique.</li> <li>▪ Faire évoquer et verbaliser les étapes d'un récit d'expérience.</li> <li>▪ Intervenir en fonction de l'objet d'analyse du récit en étant attentif à la posture incarnée de l'enseignante.</li> <li>▪ Guider l'attention des enseignantes sur des éléments spécifiques à un schéma qui font un écho explicite au récit d'expérience relaté par un enseignant.</li> <li>▪ Inviter les enseignants à reprendre contact avec une expérience vécue (au niveau affectif et cognitif).</li> </ul> Enseignantes <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transposer son vécu à celui des élèves en l'évaluant à partir de sa propre expérience.</li> <li>▪ Soutenir un collègue dans l'évocation d'une émotion ou d'une stratégie par la suggestion.</li> </ul>

### 1.2.5 *Interprétation de l'ensemble des interventions jugées pertinentes: des éléments essentiels à considérer*

Comme nous l'avons déjà mentionné, les journées de formation qui précèdent les rencontres de suivi offrent la possibilité aux conseillers pédagogiques de remplir d'abord un rôle de formateur. Ces derniers ont le mandat de faire vivre aux enseignants des expériences communes d'apprentissage qui leur permettent d'entrer en contact avec un objet de formation. Les enseignants et les conseillers y tiennent un rôle actif, constructif et collaboratif; les dispositifs de formation choisis permettent à chacun d'adopter la posture réelle d'apprenant et d'établir des liens avec ses expériences scolaires, personnelles ou professionnelles. Cependant, comme le précise Karolewicz (2000, p. 57), la formation n'est efficace que dans la mesure où elle s'inscrit dans le temps et qu'elle permette «aux gens de se confronter avec les difficultés de sa mise en œuvre». Toujours selon ce spécialiste en ingénierie de formation, l'ancrage d'un changement va bien au-delà de la prise de conscience, il doit s'inscrire dans une expérimentation et dans son analyse.

Nous mesurons ainsi toute l'importance des rencontres de suivi pendant lesquelles les conseillers pédagogiques ont planifié des dispositifs qui ont priorisé avant tout la parole «professionnelle». Pendant ces moments, les enseignantes ont pu mettre à l'épreuve leurs pratiques avec un objet de formation, partager leurs réflexions, leurs interprétations et exprimer leur degré d'adhésion. C'est aussi le moment, pour elles, de rendre «public» ce qu'elles reconnaissent dans leur pratique «privée» qui mérite des ajustements. La figure 6 met en relief certaines des interventions des enseignantes qui, selon nous, ont contribué à l'ouverture d'un véritable dialogue entre les membres du groupe. Le symbole utilisé représente la capacité à s'ouvrir à soi, aux autres et à verbaliser ses réflexions sans craindre le jugement des autres.

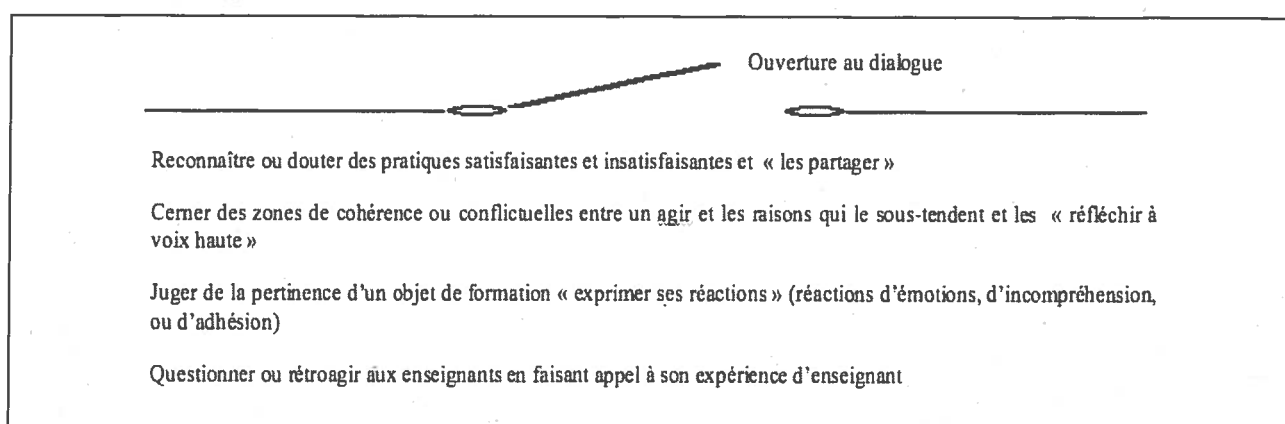


Figure 6 - Illustration des interventions jugées pertinentes pour favoriser la reconnaissance et la verbalisation d'enjeux professionnels qui ont été relevées dans un contexte où les modalités de travail et les relations établies avec le groupe le favorisaient

Ce qui nous apparaît désormais comme un élément à privilégier pour le rôle des conseillers, c'est le fait de considérer que les enseignants éprouvent le besoin d'ancrer un objet de formation dans la réalité de leur classe, d'en anticiper les enjeux et d'en évaluer la faisabilité pour eux et pour leurs élèves. Nous observons aussi que plus le discours des enseignants est précis et spécifique à un ou à quelques contextes donnés, plus le groupe est efficace au moment de rétroagir. Les questions ainsi que les commentaires sont plus ciblés et plus porteurs d'effets, car l'enseignant concerné est en mesure d'établir des liens avec son vécu.

Un dernier aspect doit être mis en lumière dans cette deuxième catégorie, qui fait appel au vécu de l'enseignant: il s'agit de l'importance de faire vivre aux enseignantes des expériences

communes de formation. Selon Barth (2004), il s'agit de «créer une attention commune à partir d'un objet d'attention partagé, *joint attention* selon le terme de Jérôme Bruner, ce qui est une condition de participation. On ne peut penser ensemble dans le vide, on a besoin d'un support commun.» Relues et analysées par le groupe, ces expériences servent d'exemples pour démystifier un concept et contribuer à résoudre un conflit d'interprétation que le partage d'opinions ne comble pas. De plus, la relecture d'une expérience, guidée par une conseillère, favorise, comme l'avance Vermersh (1994), une mise à distance de l'individu: l'expression du «je» du point de vue de l'apprenant sur son expérience ainsi que du «nous» qui partage un même vécu s'avère efficace pour verbaliser les liens à faire avec la classe et avec l'acte d'apprendre.

### **1.3 L'approfondissement et l'appropriation d'un concept**

Comme nous l'avons déjà mentionné, chacune des journées de formation est suivie d'une rencontre de travail pendant laquelle les enseignants reviennent sur l'objet de la formation en vue de planifier une expérimentation en classe. Pendant ces rencontres, l'expression des réactions et des enjeux entourant l'objet et sa transposition en classe ouvre la porte à des échanges qui visent l'appropriation du thème à l'étude. Nous observons, encore une fois, que la place accordée à la discussion s'avère essentielle pour les conseillers pédagogiques, car le temps d'échange, dûment planifié, favorise un véritable espace de dialogue. Les enseignantes, en échangeant entre elles et avec les conseillers pédagogiques, font des efforts pour s'approprier l'objet à l'étude et adoptent une posture qui, avec du recul, pourrait s'apparenter à celle de la recherche. En interpellant les enseignantes individuellement et collectivement, les activités d'échange, préparées par les conseillers pédagogiques, les amènent à entrer dans une démarche de réflexion. Dans ces moments, des questionnements émergent, des explications et des explicitations sont avancées, des nuances ou des précisions sont apportées, des exemples et des consensus sont recherchés. Stimulant pour les enseignantes et les conseillers, ce processus, où chacun se sent interpellé, permet de mettre en lumière les interventions qui, à notre avis, ont un impact plus grand sur la compréhension et l'interprétation d'un objet de formation. Ces interventions ont été regroupées selon qu'elles contribuent surtout à clarifier et expliciter la pensée des participants, à recourir à des connaissances issues de la recherche ou encore à exemplifier un élément en contexte.

### 1.3.1 *Clarifier et expliciter sa pensée*

Un geste simple à poser qui permet aux enseignantes d'explicitier leur compréhension et leur interprétation à propos d'un concept de formation consiste, pour la conseillère, à reprendre les mots formulés par les enseignantes. Ce geste, observé à maintes reprises, les encourage implicitement à prendre le temps d'étayer davantage leur raisonnement. Ce faisant, l'enseignante peut élaborer sa pensée pour rendre plus intelligible ce qui la sous-tend et permettre aux autres membres du groupe d'accéder à ses conceptions. Pour le groupe et particulièrement pour les conseillers, les explicitations deviennent des matériaux essentiels de discussion en vue de développer une compréhension commune d'un même objet de formation.

Une autre façon de valider ou de faire avancer le propos est de reformuler, de résumer ou de synthétiser l'explication parfois très élaborée d'une enseignante. Cela peut permettre à l'enseignante et au groupe de se recentrer, de renforcer ou de nuancer une interprétation. Selon les éléments à approfondir, qui sont liés à l'objet de formation, nous pouvons observer que les conseillers réinterprètent, à l'occasion, les propos des enseignants en mettant en évidence certains aspects implicites ou même en induisant des liens permettant de faire observer différents angles d'un objet à l'étude. C'est le cas, par exemple, d'un propos d'une enseignante qui témoignait du peu de motivation des élèves à mémoriser des objets à l'étude. Le fait d'avoir suscité une réflexion sur les raisons qui justifient l'étude de certains éléments et d'avoir amorcé une discussion liée au transfert des apprentissages a permis au groupe, selon nous, de voir d'un nouvel œil ce qui peut contribuer à la motivation des élèves à apprendre.

Nous l'avons déjà précisé, la parole et la réflexion des enseignantes sont priorisées dans les rencontres de suivi au même titre que la formulation d'hypothèses de compréhension. Nous souhaitons guider les enseignantes afin qu'elles en arrivent à trouver par elles-mêmes des solutions aux problèmes que peuvent soulever la compréhension d'un schéma ou l'élaboration d'une activité. Les pairs sont aussi sollicités de telle sorte qu'ils tentent, par exemple, de préciser à relais une interprétation sans chercher à tout prix à solliciter le regard des conseillers. Cela devient parfois inconfortable pour les enseignantes, mais nous constatons à quel point l'intérêt

cognitif du groupe croît et à quel point elles cherchent, tour à tour, à mettre à profit leurs connaissances.

Cependant, l'analyse d'un extrait d'une rencontre a permis de mettre en relief que les explications formulées par le groupe ne semblaient pas satisfaire une enseignante: celle-ci formulait et reformulait un peu vainement son interprétation en étant à la recherche d'un éclairage plus satisfaisant. Même la réponse parfois bien désirée d'un conseiller ne semblait pas lui suffire. La solution expérimentée qui a permis de dénouer ce conflit d'interprétation a été mentionnée précédemment: le recours à l'analyse d'une expérience commune au groupe et à teneur métacognitive a permis de recadrer les éléments conceptuels bien davantage que les réponses apportées énergiquement par le groupe.

Un dernier élément à souligner concerne le choix des mots et la manière de formuler un questionnement pour soutenir l'élaboration ou la clarification de liens. Au cours d'un échange pendant lequel la conseillère désirait amener une enseignante à justifier l'intervention en classe qu'elle suggérait, nous avons observé que la réponse de l'enseignante avait été influencée par la question formulée. Nous croyons que d'avoir formulé une question débutant en «pourquoi» semble avoir induit chez l'enseignante l'idée qu'elle faisait fausse route alors qu'elle tenait entre les mains un exemple qui méritait qu'on s'y attarde pour créer des liens entre un concept et une pratique en classe. Nous croyons que d'autres types de questionnement initiés, par exemple, par des formules en «comment» ou «en quoi» ou encore «de quelle manière» pourraient se révéler plus sécurisants et plus constructifs pour les enseignants.

### *1.3.2 Recourir à des connaissances issues de la recherche*

Au fil des rencontres, les enseignantes cherchent régulièrement à valider et à clarifier leur interprétation en sollicitant le point de vue du groupe qui se réfère, en plus des expériences propres à chacun, à des repères théoriques issus de la recherche. Un des facteurs qui pourrait, selon nous, justifier cette nouvelle habileté est le temps de qualité accordé au partage des lectures. Pendant les échanges planifiés qui visent à approfondir le thème à l'étude, les enseignantes sont

invitées à recourir au cadre de référence privilégié pour la formation en enseignement stratégique ainsi qu'à d'autres textes de vulgarisation scientifique qui leur sont proposés afin d'approfondir leur compréhension de l'objet d'apprentissage visé. Ces textes sont présentés à la fin de chaque journée de formation et un défi de lecture leur est partagé pour la première rencontre de suivi. Nous croyons que le fait d'avoir instauré un temps d'échange systématique sur les lectures ait contribué à développer ou à maintenir le goût de lire les textes proposés. L'échange a pour but de permettre aux enseignantes de partager leur interprétation du concept à l'étude à partir de coups de cœur de lecture ou de passages importants. Chaque fois, le partage s'est révélé constructif, car les enseignantes participent activement à leur propre appropriation du concept à l'étude ainsi qu'à celle du groupe. De plus, au fil des rencontres, nous avons constaté à quel point les enseignantes puisent de plus en plus régulièrement dans leurs lectures pour soutenir un propos, nuancer un point de vue et même confronter les perceptions de leurs pairs. Certaines enseignantes apportent également de l'eau au moulin en partageant des références trouvées sur Internet. Fait intéressant à souligner au moment d'une rencontre dédiée au bilan personnel, un enseignant d'expérience a partagé son grand et nouvel intérêt à puiser dans les revues spécialisées en éducation.

Pour illustrer la pertinence de recourir à des références partagées par le groupe, nous croyons essentiel d'évoquer une intervention déjà mentionnée précédemment qui consistait à recourir à une expérience de formation commune au groupe pour interpréter un schéma théorique. À la source de cette situation se trouvait le désir de plus en plus grandissant d'une enseignante de pouvoir valider la compréhension qu'elle avait d'un concept à l'étude autrement qu'à partir des conceptions de chacun. La conseillère avait fait d'abord appel aux ressources des enseignantes pour résoudre ce problème d'interprétation, mais, devant l'insatisfaction grandissante, la conseillère avait ensuite proposé de recourir à des lectures communes pour clarifier, approfondir et valider son interprétation. Les enseignantes, motivées par l'idée de dénouer le conflit d'interprétation, ont repéré plusieurs passages les aidant à expliquer le concept.



### 1.3.3 *Recourir à des exemples*

Au cours des rencontres de suivi, les enseignantes ont puisé régulièrement dans leur pratique en classe ou dans leurs expériences professionnelles pour s'approprier un concept. Soutenues par les conseillers, elles apprenaient également à analyser leurs pratiques en les décrivant et en reconnaissant les éléments de leurs interventions en classe qui contribuent à la réussite des élèves. L'une des enseignantes du groupe a eu particulièrement recours à des exemples de sa classe, de sa vie personnelle ou professionnelle pour illustrer sa compréhension; cette stratégie offrait l'avantage de fournir un contexte au groupe pour reconnaître des éléments qui font l'objet d'une appropriation en les rendant accessibles et explicites. Une autre enseignante s'est servi de l'analogie pour s'approprier un schéma théorique sur la métacognition et a partagé son effort de transposition à la classe en recourant à son bagage de connaissances: «Moi, ce tableau-là, [...] je l'avais perçu comme un bureau sur l'ordinateur, tu as tous tes icônes, ton organisation, elle est déjà là, tu as tous tes acquis, toute ta personne et tes habiletés à l'utiliser, c'est qu'est-ce que tu vas prendre en premier, ce que tu vas prendre en deuxième... Et là, as-tu fait des erreurs? Dans le fond, ne le fais pas avec Word, prend Power point, ça va mieux, parce que...». Bref, le besoin des enseignantes d'illustrer, de donner vie à un concept théorique et de s'entraider pour accéder à une compréhension commune est essentiel pour le cheminement du groupe.

À d'autres moments, nous observons que les conseillers pédagogiques doivent guider le groupe pour analyser une expérience en contexte afin de dégager ce qui la sous-tend. L'intention des conseillers est d'amener les enseignantes à reconnaître et à manipuler des repères conceptuels de façon plus consciente pour en favoriser la transposition à d'autres contextes. Or, pour que celles-ci puissent nommer explicitement leurs interventions, les justifier et en mesurer la portée, elles ont besoin d'être soutenues par les conseillers. Ce qui est intéressant, malgré les difficultés que certaines enseignantes éprouvent à analyser leurs gestes, c'est l'habitude de se questionner sur les intentions qui sous-tendent leurs interventions en classe qui se développe de manière plus rigoureuse et réfléchie.

### 1.3.4 Ensemble des interventions observées jugées pertinentes pour s'appropriier un concept

Le tableau 10 regroupe l'ensemble des interventions observées qui traduisent la volonté de participants ou des conseillers de s'appropriier un concept. Les interventions qui relèvent à la fois des enseignantes et des conseillers ont été regroupées, de même que celles qui relèvent uniquement des conseillers et des enseignantes.

Tableau 10

#### Interventions liées à l'appropriation d'un concept

<b>Appropriation d'un concept</b>	
<b>Clarifier et expliciter sa pensée</b>	<p>Conseillers et enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Résumer et synthétiser le propos.</li> <li>▪ Relire et réinterpréter un schéma avec plus d'assurance à partir d'un récit d'expérience commun au groupe.</li> <li>▪ Recourir à des images comme support à l'interprétation.</li> <li>▪ Resituer en contexte une interprétation.</li> <li>▪ Inviter les enseignants à partager leur compréhension en référant explicitement à des passages de textes et en les commentant.</li> <li>▪ Soutenir l'interprétation d'un concept en l'appliquant pour soi.</li> </ul> <p>Conseillers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reformuler et réinterpréter ou inviter quelqu'un à le faire.</li> <li>▪ Inviter à résumer un propos.</li> <li>▪ Confronter la représentation de l'enseignante avec la fonction du schéma.</li> <li>▪ Reprendre les mots pour inciter à l'explicitation.</li> <li>▪ Reprendre les mots pour formuler un questionnement.</li> <li>▪ Inviter les enseignants à se faire une représentation personnelle d'un schéma théorique.</li> <li>▪ Reformuler pour induire une solution ou pour nuancer.</li> <li>▪ Demander de justifier sa compréhension: favoriser les questions «en quoi ou qu'est-ce qui te fait dire que... ou de quelle manière» plutôt qu'en « pourquoi».</li> </ul> <p>Enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Préciser une interprétation en se relayant.</li> <li>▪ Discerner en comparant deux concepts.</li> <li>▪ Clarifier sa compréhension autrement qu'avec un pair.</li> </ul>

<b>Recourir à des connaissances issues de la recherche</b>	<p>Conseillers et enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Donner des assises à ses interprétations en référant à des lectures scientifiques.</li> <li>▪ Utiliser un cadre de référence (texte ou schéma-synthèse).</li> <li>▪ Inviter les enseignants à partager leur compréhension en référant explicitement à des passages de textes et en les commentant.</li> <li>▪ Recourir à des lectures communes pour dénouer des conflits d'interprétation.</li> </ul> <p>Enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recourir par besoin à des textes de référence autres que ceux proposés par les formateurs.</li> </ul>
<b>Recourir à des exemples</b>	<p>Conseillers et enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Profiter d'un exemple fourni par une enseignante pour établir des liens plus explicites avec un questionnement antérieur et illustrer des gestes concrets.</li> </ul> <p>Conseillers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Illustrer un aspect soulevé par une enseignante.</li> <li>▪ Analyser un exemple pour dégager des repères conceptuels.</li> </ul> <p>Enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formuler soi-même un exemple pour valider sa compréhension auprès du groupe.</li> <li>▪ Recourir à un exemple concret de sa vie personnelle ou professionnelle.</li> <li>▪ Recourir à une analogie.</li> <li>▪ Demander le recours à un exemple pour faciliter sa compréhension.</li> </ul>

### 1.3.5 *Interprétation de l'ensemble des interventions jugées pertinentes: des éléments essentiels à considérer*

Comme les rencontres de suivi donnent la possibilité aux enseignantes d'approfondir un concept, les conseillers pédagogiques doivent, selon nous, leur offrir maintes occasions de partager leurs questionnements, de formuler des hypothèses d'interventions et de confronter leurs interprétations. Les enseignantes qui ont pour défi d'expérimenter des pratiques en classe liées au concept à l'étude prennent à cœur ces moments d'échange. Si, comme le dit Giordan (1998, p. 196), « Apprendre conduit à penser autrement. Le but est d'élaborer de nouvelles explications pour guider de manière satisfaisante ses actions, ses décisions », il faut, à titre de conseillers, être à l'écoute des enseignantes, soutenir l'étayage de leur raisonnement et guider l'échange pour qu'elles aient, peu à peu, une vision plus claire du concept, de l'expérience à vivre en classe et des raisons pour lesquelles elles pourraient en tirer profit pour l'apprentissage des élèves.

Pour soutenir l'appropriation d'un concept à l'étude, les conseillers doivent, selon notre analyse, privilégier des dispositifs d'échange et de questionnement qui amènent les enseignantes

à clarifier leur pensée et à l'expliquer, à établir des liens, à formuler des hypothèses, à élaborer des justifications, à générer des exemples liés à des pratiques, à les expérimenter et à les analyser. Ces actions induites chez les enseignantes peuvent trouver un certain écho dans les écrits de Barth qui a élaboré un modèle pédagogique pour acquérir un concept<sup>14</sup> en s'inspirant de Bruner pour ses modes de représentation de la connaissance et où il est question du processus d'apprentissage qui se décline en trois phases: «observation-exploration», «clarification et vérification» et «abstraction et généralisation». Dans ce modèle, Barth (2001) y décrit les actions de l'enseignant en termes de «questions élucidantes» ainsi que les actions induites chez les élèves en termes «d'opérations mentales». Nous croyons que ces opérations souhaitées pour des élèves qui font l'acquisition d'un concept sont également à induire chez tout individu qui apprend.

En analysant de plus près les matériaux qui ont nourri plus spécifiquement la compréhension du groupe, ce qui semble probant provient de deux sources aussi essentielles l'une que l'autre. La première est constituée de l'aide apportée par les pairs qui cherchent régulièrement à illustrer le concept à l'étude en partageant des exemples issus des expériences personnelles ou professionnelles. La phase de «clarification et vérification» ou «d'approfondissement» est grandement facilitée par ces exemples qui sont souvent ancrés dans une pratique. Ces derniers deviennent très signifiants pour le groupe, car ils démontrent, en tout ou en partie, l'actualisation possible d'un concept, son caractère accessible et son importance dans l'apprentissage.

La deuxième source provient de cadres de référence offerts sous forme de textes et de schémas. Les enseignantes et les conseillers s'en servent pour appuyer des réflexions émergentes, pour répondre à des questionnements ou pour résoudre des conflits d'interprétation. En y référant explicitement, les conseillers et les enseignantes deviennent complices d'un même rôle: ils apprennent à partager et à interpréter ensemble des savoirs pratiques et des savoirs de référence. Cependant, une condition devient essentielle pour établir cette complicité au regard des savoirs

---

<sup>14</sup> Un schéma résumant ce modèle se retrouve dans le livre *L'apprentissage de l'abstraction* de Britt-Mari Barth, éditions Retz, 2001, p.96

de référence, les conseillers doivent élaborer des dispositifs de partage et de discussion autour des textes de telle sorte que leur recours de plus en plus autonome par tous les membres du groupe puisse s'établir au fil des rencontres. Il s'agit de «faciliter l'émergence et la circulation des savoirs entre les individus» (Karolewicz, 2000, p. 148).

#### **1.4 La confrontation des idées liées aux pratiques et à la théorie**

Au moment d'approfondir un objet de formation et de réfléchir à son réinvestissement en classe, les enseignantes sont amenées à partager leur façon de voir et à expliciter les éléments d'une expérimentation qu'elles anticipent et analysent. Ce faisant, elles rendent accessibles leurs idées, qui, simultanément, sont soumises au groupe. En les explicitant, les enseignantes cherchent à légitimer leurs propos et à les faire valoir, mais ne peuvent s'abstraire au choc des idées que cela entraîne et qui, souvent, les amène à modifier leurs pensées initiales. À cette sous-catégorie d'interventions liée à la confrontation des idées s'ajoute celle qui contribue à dépasser les constats stériles parfois formulés par les enseignantes. Cette sous-catégorie d'interventions met en relief le rôle que jouent surtout les conseillers pédagogiques dans le fait de vouloir provoquer un questionnement ou une prise de conscience chez les enseignantes. Finalement, la dernière sous-catégorie observée souligne l'importance qu'accordent les conseillers pédagogiques au fait d'amener les enseignantes à s'approprier un cadre commun pour favoriser l'établissement de liens entre la pratique et la théorie.

##### *1.4.1 Légitimer et confronter ses représentations auprès du groupe*

Au fil des rencontres, comme les textes de vulgarisation scientifique ont fait de plus en plus partie de la culture de référence du groupe, les enseignantes y recouraient pour situer, valider et même mettre en doute les idées des collègues. À titre d'exemple, une enseignante a cité un passage d'un texte au moment de faire des liens avec ses expériences de classe. «En regardant ça (le texte de référence), je me suis dit... c'est vrai, ça aide à consolider... pour le sentiment de compétence de l'enfant aussi qui apprend à l'autre, c'est un échange qui est intéressant. Moi, cela (le texte) m'a dit oui, c'est important et on continue, conclut Manon. Je vais en faire plus, cela (le texte de référence) les engage dans leur apprentissage.»

À un autre moment, une enseignante a tenté de convaincre le groupe du défi que représentait le fait de travailler la métacognition en classe auprès des élèves qui ont une déficience légère. Elle cherchait à justifier sa perception à partir d'extraits tirés des textes ou à partir d'exemples tirés de son expérience en classe ou de sa vie personnelle. L'analyse de l'échange nous laisse voir à quel point la collègue de cette enseignante lui a permis de remettre en questions ses perceptions. En se référant à des expériences communes qu'elles avaient partagées et qui leur avaient révélé le potentiel d'apprentissage de leurs élèves malgré leur déficience, sa collègue lui a permis de croire que leurs interventions avaient des impacts réels même quand elles ne l'avaient pas estimé au départ.

Voici un autre exemple qui permet d'illustrer comment le groupe veut contribuer à faire évoluer une interprétation subjective de textes de référence. Un peu découragées devant les responsabilités et le rôle dévolu à l'enseignant, deux des enseignantes avaient l'impression que leurs actions devaient correspondre en tous points aux éléments ciblés dans les textes de référence. Dans ces moments où les résistances et les émotions sont plus palpables, nous avons observé que les enseignantes ayant un point de vue plus nuancé tentent d'exercer une influence sur le groupe en relatant des expériences de classe qui mettent en évidence des faits réalistes ou encore en donnant des idées de travail accessibles. Les conseillers pédagogiques souhaitent, eux aussi, amener les enseignantes à relativiser leur interprétation soit en la resituant en contexte (une des enseignantes a pu exprimer longuement les raisons de son désarroi liées à une rencontre avec les parents) ou encore en la mettant en perspective de façon réaliste. Les conseillers, au même titre que les enseignantes du groupe, offrent des exemples puisés dans leur expérience personnelle pour faire voir les écarts entre une interprétation aux vertus extrêmes (par exemple, offrir des choix différenciés à tous les élèves d'une classe) et une autre dont la portée s'avère réaliste et souhaitable (par exemple, apprendre aux enfants à faire des choix éclairés).

D'autres circonstances ont permis de saisir l'importance des confrontations d'idées pour faire évoluer un projet initial d'expérimentation. Dans une phase de préparation à l'expérimentation, la conseillère a proposé de prendre l'idée du projet d'une enseignante afin de l'analyser avec le groupe sous l'angle de la motivation scolaire. L'explicitation d'un projet, faite

avec ouverture et générosité de la part de l'enseignante, s'est révélée très pertinente, car elle a permis au groupe de soutenir l'enseignante en l'aidant à mieux cerner l'enjeu de son projet, en le questionnant à partir de l'objet à l'étude et en lui faisant des recommandations. Nous avons pu observer à quel point les enseignantes ont adopté une attitude constructive pour exprimer leur désaccord ou leurs réserves envers certains éléments de son projet d'expérimentation.

#### *1.4.2 Provoquer un questionnement ou une prise de conscience et dépasser les constats stériles*

Quand certains propos échangés incitent le groupe à adopter un discours qui limite les actions ou qui rend compte d'une façon d'aborder la réalité sur laquelle les enseignantes semblent avoir peu d'emprise, les enseignantes se font, tour à tour, plus pessimistes et à d'autres moments, plus confiantes et constructives. L'interprétation qu'elles se font d'une réalité peut bouger dans la mesure où le groupe se sent interpellé par une autre façon de voir les choses, qui s'appuie sur des connaissances ou des expériences, ou encore par un questionnement qui permet de développer un raisonnement plus critique et nuancé. Par exemple, une enseignante, convaincue que ses élèves n'étaient pas en mesure de verbaliser leur démarche, s'est vu interpellé par une collègue avec qui elle mène ses expérimentations en classe. Cette dernière lui a laissé voir une modalité de travail qu'elle n'avait pas envisagée.

Voici un autre moment qui permet de voir comment le groupe a pu contribuer à remettre en question des idées établies. La problématique exposée par une enseignante était liée à la difficulté de travailler la métacognition avec les élèves qui ont des troubles d'apprentissage. Pour apporter un éclairage différent, la conseillère a fait appel aux idées véhiculées par une professeure reconnue par les enseignantes qui s'intéresse au rôle de l'enseignant en tant que guide. En paraphrasant la professeure, la conseillère désirait interpellé l'enseignante et lui partager des façons de faire réalistes tout en donnant du crédit et une objectivité à ses propos. L'intervention a permis à l'autre enseignante concernée d'avancer un exemple qui permettait de démontrer à quel point son rôle était important dans le développement du langage de ses élèves et qu'elle devait accepter de prêter des mots aux enfants pour les aider à verbaliser leur démarche et à en prendre conscience.

L'exemple qui précède met en lumière l'intérêt de confronter les représentations pour faire avancer la réflexion; cependant, au moment de faire intervenir un angle nouveau pour approfondir un concept ou le mettre en réseau avec d'autres concepts sous-jacents, nous observons qu'il y a certains éléments à considérer pour éviter une certaine confusion chez les enseignantes. À titre d'exemple, dans un échange, la conseillère désirait faire établir des liens entre le thème de la métacognition et les mécanismes sous-jacents qui l'activent. Avec du recul, nous pourrions avancer que la conseillère aurait dû faire émerger plus explicitement les liens entre régulation, évaluation et métacognition à partir d'un besoin pressenti. Toutefois, malgré le certain déséquilibre créé dans le groupe, la suite de la rencontre démontre la pertinence de tisser des liens entre les éléments liés à un concept afin d'élargir la vision des enseignants.

Une autre intervention de cette sous-catégorie a été relevée au moment où une enseignante se plaignait du manque d'effort de ses élèves et de la presque absence de l'apprentissage par cœur. Pour éviter que la discussion ne s'enlise, la conseillère a référé aux propos d'une chercheure reconnue par le groupe et formulé un questionnement critique liant les pratiques liées aux éléments mémorisés à l'importance de donner du sens aux apprentissages. Les enseignantes, interpellées peut-être par ce genre de pratiques culturellement ancrées, ont participé activement à l'échange en prenant conscience des conditions à privilégier. L'analyse de la discussion a permis de voir à quel point le dialogue initié à partir d'un questionnement critique a permis à aux enseignantes de mettre en perspective l'idée du «par cœur» et de reconnaître l'importance d'amener les élèves à s'impliquer, à développer leur raisonnement et leur jugement dans l'apprentissage.

#### *1.4.3 Tendre vers une compréhension partagée*

Parmi les apports mutuels que s'apportent les enseignantes et les conseillers pédagogiques qui font partie du groupe, il y a le désir de se donner des éclairages qui permettent de justifier des interprétations. En planifiant une activité au cours de laquelle les enseignantes pouvaient rendre tangibles leurs conceptions afin de les comparer, les confronter, les clarifier ou les valider, les conseillers pédagogiques ont contribué, selon nous, à rendre un savoir plus balisé par des références communes.



Comme les conseillers souhaitent mettre à contribution les enseignantes dans l'analyse des pratiques en classe qu'elles partagent avec le groupe, nous désirons les amener à tirer profit de l'éclairage qu'apporte le recours à des repères conceptuels. Ces repères conceptuels, de plus en plus familiers aux enseignantes grâce aux journées de formation et aux rencontres de suivi, deviennent des outils qu'elles utilisent pour analyser les pratiques vécues en classe qu'elles partagent avec le groupe. Une activité menée à cet effet a laissé entrevoir que certaines enseignantes étaient plus à l'aise dans le fait de décrire des gestes que de préciser ce à quoi ils servent. Par conséquent, les pairs et la conseillère ont dû soutenir ce partage pour que celui-ci permette de rendre plus conscientes les intentions qui sous-tendent les actions et les effets obtenus. L'exemple suivant illustre cette difficulté, qui s'est d'abord manifestée dans l'appropriation d'une tâche. Les enseignantes désiraient partager des exemples d'interventions, mais sans prendre le temps de les justifier. La conseillère, s'appuyant sur un exemple apporté par une enseignante, a permis de dégager avec le groupe ce en quoi une intervention favorisait la métacognition chez ses élèves. Puis une enseignante, qui a pris le relais, a mis elle-même en évidence certains éléments de sa pratique qui contribuaient à rendre les élèves plus métacognitifs, le geste étant ainsi plus consciemment associé à sa raison d'être ainsi qu'à ses effets sur l'apprentissage des élèves. Pendant cet échange, la conseillère, qui interpellait le groupe pour lier l'explicitation des interventions à des repères conceptuels, a soutenu le groupe en guidant leur analyse et en organisant les éléments visuellement au tableau. Ce temps de partage et d'analyse s'est avéré très valorisant pour les enseignantes, elles ont démontré un grand engagement et ont pu mettre à profit leur capacité à analyser leurs propres interventions.

Parmi les dispositifs de formation proposés pendant les suivis, la comparaison de schémas personnellement élaborés a constitué une activité pertinente qui a suscité le débat d'idées, la création de liens, la formulation de questions et la recherche de validation. L'ensemble des propos entourant la présentation des schémas permet de constater à quel point l'échange et la comparaison, qui visent un but d'apprentissage et qui se déroulent dans un climat de confiance, sont efficaces pour faire évoluer les conceptions. De plus, le partage des schémas et leur explicitation permettent aux conseillers d'insister sur certaines caractéristiques, de valoriser les liens établis et de soulever, s'il y a lieu, des éléments contradictoires.

Devant un conflit d'interprétation, nous avons observé que les divergences d'idées sont prises en charge par les enseignantes qui cherchent à tendre vers une compréhension partagée en recourant à leurs propres connaissances et à des textes de référence. De fait, un enseignant qui avait saisi la source d'une contradiction a donné de longues explications en s'appuyant sur des repères issus des textes de référence. Dans cet exemple, l'une des deux enseignantes concernées, en raison de leur schéma qui contenait des informations contradictoires, a, elle aussi, référé à un passage théorique; puis d'autres explications se sont ajoutées, venues de la part d'autres enseignantes qui désiraient contribuer à clarifier le propos.

Cette analyse nous permet de souligner l'importance de soulever les éléments contradictoires que peuvent révéler les traces écrites des enseignantes et de s'en servir comme levier pour clarifier des interprétations. Nous croyons également que le fait de soulever des contradictions de façon objective sans porter de jugement permet au groupe d'entrer dans une démarche de recherche constructive. Une relecture attentive des discussions se déroulant pendant l'activité de comparaison des schémas personnellement élaborés a permis d'observer que plus les présentations avancent, plus les enseignantes ont des matériaux pour exercer leur jugement critique sur leur propre schéma et celui des pairs ainsi que pour tisser des liens entre les éléments qui ont soulevé des questionnements.

Un dernier élément intéressant à souligner a été observé pendant les discussions entourant la présentation des schémas: les enseignantes, qui expliquaient le leur, établissaient de plus en plus de liens avec ceux des collègues, mais aussi avec des questionnements formulés précédemment. À titre d'exemple, un enseignant a formulé une explication en mettant en évidence des liens difficilement perçus par des collègues. En précisant la place des connaissances, le type et leur utilisation, il a répondu à une question préalablement formulée sur les types de connaissances dans l'apprentissage. Il a pris le temps de le faire comme s'il prenait la responsabilité de répondre au questionnement formulé précédemment.

1.4.4 *Ensemble des interventions observées jugées pertinentes pour la mise à l'épreuve des idées liées à la pratique et à la théorie*

Le tableau 11 regroupe l'ensemble des interventions observées chez les participants ou les conseillers qui contribuent à créer le dialogue entre les pratiques en classe et la théorie. Les interventions qui relèvent à la fois des enseignantes et des conseillers ont été regroupées, de même que celles qui relèvent uniquement des conseillers et des enseignantes.

Tableau 11

Interventions liées à la mise à l'épreuve des idées liées à la pratique et à la théorie

<b>Confrontation des idées liées à la pratique et à la théorie</b>	
<b>Légitimer et confronter ses représentations auprès du groupe</b>	<p>Conseillers et enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Chercher à convaincre le groupe en justifiant sa perception à partir d'extraits tirés des textes ou à partir d'exemples tirés de son expérience en classe ou de sa vie personnelle.</li> </ul> <p>Enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconnaître les préoccupations d'un pair qui s'oppose, mais les faire voir sous un aspect différent.</li> <li>▪ Exprimer son désaccord ou des réserves envers les propos d'une collègue.</li> <li>▪ Partager une façon différente de cerner un concept.</li> <li>▪ Donner une explication en référant à des passages de textes scientifiques.</li> </ul>
<b>Provoquer un questionnement ou une prise de conscience et dépasser les constats stériles</b>	<p>Conseillers et enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introduire un angle nouveau pour approfondir un concept.</li> <li>▪ Reconnaître et mettre en perspective des points de vue différents.</li> </ul> <p>Conseillers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interroger la pertinence de certaines pratiques à partir d'explications théoriques.</li> <li>▪ Rendre attentif à un nouvel aspect important du concept passé sous silence.</li> <li>▪ Mettre en perspective une idée ou une croyance</li> <li>▪ Maintenir les interrogations des enseignantes sur un concept à approfondir qui nécessitent un échange ou l'éclairage que peut apporter l'expérimentation à vivre en classe.</li> </ul> <p>Enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soulever des problématiques dans l'analyse d'une proposition.</li> </ul>

<b>Tendre vers une compréhension partagée</b>	<p>Conseillers et enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interroger les représentations et demander de les justifier.</li> <li>▪ Comparer des schémas élaborés personnellement et y réagir.</li> <li>▪ Soutenir et analyser les propositions des enseignantes en les analysant à partir d'un cadre de référence.</li> <li>▪ Faire observer et analyser des éléments contradictoires des schémas élaborés personnellement qui sont révélateurs de méprises.</li> <li>▪ Reformuler une réponse en mettant en lumière des liens difficilement perçus par les enseignants.</li> </ul> <p>Conseillers</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Soulever des contradictions de façon objective sans porter de jugement d'appréciation.</li> <li>▪ Faire formuler des questions qui nécessitent des clarifications.</li> </ul> <p>Enseignantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Retenir l'attention des pairs par l'ajout d'un exemple à des propos plus abstraits.</li> <li>▪ Enrichir les schémas élaborés personnellement.</li> </ul>
---	--

#### 1.4.5 *Interprétation de l'ensemble des interventions jugées pertinentes: des éléments essentiels à considérer*

Les rencontres de suivi sont planifiées de telle sorte qu'elles offrent aux enseignantes un espace privilégié pour traiter des préoccupations liées à leurs pratiques. C'est l'occasion, pour le groupe, de mettre en dialogue «théorie et pratique» et «pratique et théorie» afin d'expérimenter une pratique en classe et d'en tirer des conclusions. Selon Karolewicz (2000), prendre en considération l'émergence des situations qui sont relation avec la pratique réelle des individus favoriserait l'apprentissage, c'est pourquoi les conseillers doivent veiller à soutenir les enseignantes quand elles établissent des liens entre un objet à l'étude et un projet d'expérimentation qui, peu à peu, s'élabore. Le soutien fourni vise à amener chaque enseignante à anticiper des actions en contexte de classe. Selon notre analyse de l'expérience vécue, le soutien peut se traduire par:

- un questionnement pour faire expliciter une idée d'expérimentation;
- un partage de nouvelles idées pour enrichir un projet;
- une confrontation entre participantes (ex. pour justifier certains aspects d'un projet ou pour convaincre le groupe du bien-fondé d'interventions à expérimenter);
- une rétroaction, cette dernière étant souvent initiée par les conseillers qui partagent leurs observations en explicitant les liens avec un objet à l'étude.

Notre analyse nous permet également d'avancer que plus les conseillers soutiennent l'analyse des pratiques en vue de les expliciter et d'en reconnaître le bien-fondé, plus les enseignantes prennent cette autoanalyse en main, s'interrogent, font leurs propres constats et développent leur capacité d'analyse et d'abstraction. Cependant, il arrive que le groupe agisse à titre de médiateur et que les conseillers prennent le relai pour faire émerger «ce qui ne peut être exprimé et conscientisé seul». Le conseiller doit tenter - comme le précise Karolewicz (2000, p.148-149) quand il définit la posture du formateur-expérienciel - d'amener le participant «à découvrir par lui-même les réponses aux questions qu'il se pose. [...] Il n'est pas celui qui sait mais celui qui aide à savoir». De plus, comme l'expérimentation d'une hypothèse ou d'une idée risque fort bien d'apporter un éclairage à certaines questions que se posent les enseignantes quant à certains concepts, les conseillers doivent, à notre avis, faire accepter aux enseignantes l'idée que tout ne peut être expliqué et précisé d'avance et que l'expérience en classe devient un lieu fertile pour trouver des réponses.

Au cours des rencontres que nous avons eues avec les enseignantes, nous avons été témoin de certaines résistances qui, par exemple, étaient exprimées sous la forme de regrets envers des pratiques «plus traditionnelles» ou de découragement envers des pratiques «plus novatrices». Dans ces moments, les conseillers doivent jouer le rôle d'*éveilleur de conscience* en amenant les enseignantes à interroger ces pratiques de façon critique:

- en sollicitant les connaissances et les expériences des enseignantes;
- en ayant recours à des références sur les savoirs mis en cause;
- en amenant les enseignantes à reconnaître par elles-mêmes les zones de cohérence et d'incohérence;
- en suscitant la pensée créatrice des enseignantes pour formuler des solutions de rechange accessibles et pertinentes.

Un dernier constat à mettre en évidence est lié à l'activité de comparaison que nous avons déjà décrite. Les enseignantes se sont montrées particulièrement engagées dans cette activité que nous pourrions qualifier de «recréation de savoirs», car la comparaison leur a permis

de clarifier, d'enrichir et de valider leurs propres connaissances, chacune y allant de sa façon créative d'établir ses liens et d'organiser son schéma; chacune interrogeant la présentation de l'autre sans porter de jugement de valeur. De plus, les incohérences entre schémas étaient signalées par les conseillers ou les enseignantes de telle sorte que le groupe prenait en main la responsabilité de dénouer les conflits d'interprétation à partir de leurs connaissances et de leurs expériences. Ce moment fort dynamique sur les plans affectif, cognitif et social pendant lequel les enseignantes ont comparé leur propre traitement des savoirs pour mieux saisir la complexité d'un objet s'est avéré extrêmement fertile et valorisant pour le groupe qui cherche à se donner une compréhension commune.

Au terme de ce chapitre, nous désirons rappeler les trois objectifs de notre recherche en les mettant en relation avec l'analyse et l'interprétation des résultats. La teneur du premier objectif, lié à la mise en œuvre d'une formation à caractère «expérientiel», à l'attention portée au processus et à l'analyse des conditions susceptibles de mieux soutenir les enseignants, nous a permis d'identifier un ensemble d'interventions dont les grandes intentions ont été précisées dans la figure 3. Ces intentions ont été dégagées, rappelons-le, à la suite de l'analyse de nombreuses interventions des membres du groupe et du caractère récurrent de plusieurs d'entre elles. Deux de ces quatre intentions sont liées à la qualité du contexte de travail et du climat ainsi qu'à la nécessité, pour les enseignantes, de se situer quant à un objet d'étude en reconnaissant la pertinence et les exigences, puis en évaluant la portée pour leurs élèves. Une autre intention est liée au besoin de s'approprier et d'approfondir un concept à l'étude faisant l'objet d'une expérimentation et la dernière, met en évidence le caractère essentiel des interventions associées à la confrontation des idées liant « pratique et théorie ». Ces intentions, qui étaient plus ou moins conscientisées chez la conseillère pédagogique avant la recherche, nous renseignent explicitement sur le sens qui peut être donné à des rencontres de suivi. En effet, afin que la planification des activités et des échanges puisse faire émerger des interventions qui soutiennent l'apprentissage expérientiel des enseignants, les conseillers pédagogiques pourraient puiser, dans les schémas et tableaux produits, de nombreux repères pour analyser leur propre pratique de formateur.

Le deuxième objectif de cette recherche a trait aux contributions des acteurs et à la nature de leurs interventions. L'observation de l'ensemble des tableaux présentés dans ce chapitre permet de constater à quel point les enseignantes se sont impliquées: elles se questionnent; exposent leurs difficultés; désirent comprendre; recherchent des solutions de façon concertée; s'apportent des éclairages liés à leur expérience professionnelle ou à des références théoriques.... Quant à l'implication des conseillers pédagogiques, ils adoptent des rôles qui, à maints égards, relèvent d'une attention réelle portée aux enseignantes, du souci de les soutenir, de cheminer avec elles et de les responsabiliser.

Le troisième et dernier objectif de cette recherche nous a amenée à identifier, pour chaque catégorie d'interventions, des éléments à considérer pour le travail du conseiller. Outre ceux déjà mentionnés ci-haut, rappelons l'importance du dialogue et de la parole partagée entre enseignants et conseillers : c'est à cette condition que peuvent émerger des questionnements, des analyses de pratique ainsi que des hypothèses de travail et se croiser des exemples qui favorisent la compréhension de chacun.

D'autres conditions pourraient ici être rappelées, mais, si nous avons à faire une recommandation qui synthétise un ensemble d'éléments pouvant guider les conseillers dans leur rôle d'accompagnement, nous voudrions les sensibiliser à l'importance de mettre en place des conditions qui permettent aux enseignants de s'engager véritablement dans le développement de leurs compétences professionnelles. Au moment de la relecture de l'ensemble des tableaux où sont répertoriées les interventions, nous avons dégagé et mis en relief certaines phases du processus vécu pendant nos rencontres ainsi que plusieurs éléments-clés. Présentées sous la forme d'un tableau-synthèse, ces informations peuvent devenir des points de repère pour les conseillers qui voudraient s'interroger, par exemple, sur leur rôle et sur la place qu'ils attribuent aux enseignantes pendant leurs rencontres pour favoriser leur engagement. Ce tableau pourrait également leur permettre de planifier une rencontre de manière à favoriser un processus dynamique et à être en mesure d'en reconnaître les manifestations chez les enseignants accompagnés.

Tableau 12

## Recommandations pour favoriser l'apprentissage expérientiel des enseignants

Rencontres de suivi liées à une expérimentation en classe au sujet d'un objet d'étude			
Phase d'acceptation et d'adhésion	Phase de réappropriation	Phase d'anticipation et de préparation	Phase expérientielle analytique
<i>Guidés par les besoins et les défis d'expérimentation des enseignants, les conseillers pédagogiques devraient mettre œuvre des conditions qui permettraient aux enseignants...</i>			
<p>de partager leurs réactions à un objet de formation, de les expliciter et de les justifier;</p> <p>de comparer leurs réactions et de les confronter;</p> <p>de resituer en contexte une réaction ou une interprétation;</p> <p>de partager leurs difficultés envers un objet d'étude appréhendé;</p> <p>d'exprimer les liens qu'ils établissent avec leur pratique actuelle;</p> <p>de reconnaître et de verbaliser le bien-fondé d'un objet à l'étude pour améliorer leur pratique;</p> <p>de justifier en quoi un objet à l'étude peut permettre une amélioration de leurs interventions;</p> <p>de se sentir interpellés dans leur pratique;</p> <p>de s'exprimer et s'interroger quant à la pertinence de certaines pratiques stéréotypées.</p>	<p>de définir, d'explicitier clairement leur compréhension et de la valider auprès du groupe;</p> <p>de clarifier et d'approfondir certains aspects d'un objet à l'étude;</p> <p>de comparer et de confronter leur compréhension avec celle du groupe;</p> <p>de douter de leur interprétation en la comparant à celle des autres;</p> <p>d'avoir accès à des exemples ou à des analogies pour mieux comprendre;</p> <p>d'avoir recours à un vécu de groupe commun (expériences de formations antérieures);</p> <p>de participer activement de façon individuelle et collective à l'appropriation d'un objet à l'étude;</p> <p>de se faire reconnaître leur contribution au groupe;</p> <p>de faire des liens explicites avec leur pratique actuelle;</p> <p>de générer leurs propres exemples en lien avec des pratiques personnelles ou professionnelles;</p> <p>de partager leurs lectures de textes scientifiques et d'y référer.</p>	<p>de référer à des expériences antérieures ou «à venir» pour planifier une nouvelle expérience;</p> <p>de proposer des idées pour enrichir une expérimentation pour soi ou pour les autres;</p> <p>de convaincre un pair de la pertinence d'interventions à expérimenter;</p> <p>d'exprimer son désaccord à l'égard de pratiques à expérimenter dont certains aspects sont en conflit avec des valeurs pédagogiques liées à un objet d'étude;</p> <p>d'induire des solutions;</p> <p>de formuler leur intention d'expérimentation liée à un objet à l'étude;</p> <p>de planifier une expérience qui est adaptée aux besoins ou aux défis d'apprentissage des élèves;</p> <p>de recevoir des rétroactions en lien avec l'objet à l'étude.</p>	<p>de partager des expériences de formation en explicitant leur but ainsi que leur démarche;</p> <p>de tirer des leçons pour soi et pour les élèves à partir d'une expérimentation;</p> <p>de prendre conscience de leur propre processus d'apprentissage et de faire des liens avec celui des élèves;</p> <p>de relire une expérience vécue en développant sa capacité à l'analyser en référant à des expériences antérieures, à des repères théoriques et en développant des critères d'analyse;</p> <p>d'être soutenus au moment d'une analyse de pratique;</p> <p>de mettre en perspective une expérience;</p> <p>d'apprendre de l'expérience des autres.</p>



## CONCLUSION

La réforme du curriculum en éducation, qui s'installe progressivement depuis déjà dix ans dans nos écoles du Québec, a permis et permet encore aux personnels mandatés des commissions scolaires d'offrir aux enseignantes du primaire et du secondaire de nombreuses formations. Que ce soit sous la forme d'ateliers de perfectionnement, de participation à des congrès ou à des colloques, de recherche-action, de rencontres en équipe-école, d'engagement dans une formation continue, etc., les possibilités de formation et de développement professionnel sont nombreuses et variées. Or, comme nous le mentionnons dans notre introduction, les conseillers pédagogiques se sont vu confier, bien souvent, la responsabilité de planifier et d'organiser la formation et, par conséquent, ils ont dû réfléchir aux conditions qui favorisent le mieux l'apprentissage des enseignantes.

Des expériences de formation accompagnées de rencontres de suivi et d'expérimentation en classe ont semblé pour nous une voie à privilégier pour soutenir les enseignantes. Comme en témoignent les écrits de plusieurs auteurs mentionnés dans cette recherche (Giordan 1998; Le Boterf 2001, 2004; Karolewicz 2000; Mandeville, 2004), les conditions à mettre en œuvre pour que les individus vivent des expériences de formation qui se traduisent dans leurs pratiques professionnelles vont bien au-delà des rencontres de formation ou de perfectionnement de quelques journées par année. Ainsi, la formulation d'un problème spécifique de recherche nous a orientées vers le désir de mieux comprendre le processus qui favorise l'apprentissage expérientiel des enseignantes engagées dans une formation s'échelonnant sur une période de deux ans en enseignement stratégique. Comme nous désirions mieux saisir la dynamique des interactions et discerner les contributions respectives des conseillers et des enseignantes, nous avons relevé un ensemble d'interventions qui, selon nous, favorisent l'apprentissage expérientiel. Quatre catégories d'interventions provenant des conseillers et des enseignantes ont été explicitées à

l'aide de nombreux exemples et chacune d'entre elles, bien que non étanches, a permis de dégager des éléments essentiels dont les conseillers doivent tenir compte dans les rencontres de suivi.

### **Allier l'esprit d'une communauté d'apprentissage et d'une communauté de pratique**

L'analyse des rencontres qui ont suivi chacune des formations en enseignement stratégique nous a permis de constater à quel point les enseignantes ont pu tirer profit de l'expérience de faire partie d'un groupe dont l'esprit avait, tour à tour, des allures de communauté d'apprentissage et de communauté de pratique. D'ailleurs, les catégories qui ont émergé de l'analyse des interventions mettent en évidence un dynamisme constant entre appropriation de connaissances et pratique. Une citation de Karolewicz (2000, p. 47) traduit bien cet esprit de communauté qui s'est construit au fil des échanges: «Apprendre, apprendre autrement, par soi-même, avec les autres, comme à travers ses actions et ses expériences, tel est le défi à relever pour rester en contact avec un environnement sans cesse mouvant.».

S'il nous est permis de rappeler certains aspects de notre analyse qui revêtent une grande importance, nous soulignerions toute l'importance que doivent accorder les conseillers pédagogiques à l'engagement des enseignants. Faire valoir la parole et l'expérience des enseignants ainsi que favoriser leur participation et leur implication sont, pour nous, des conditions de base pour amorcer un dialogue et un partenariat véritables avec eux. Nous pourrions aussi avancer que plus les enseignants sont en mesure de traduire dans leurs mots la compréhension d'un objet de formation et de faire appel à des exemples, plus ils sont en mesure d'établir des liens avec leur pratique, d'anticiper le bien-fondé d'une expérimentation pour eux et pour leurs élèves et d'élaborer des hypothèses pour la classe. Les figures et les tableaux présentés, à la fin de chacune des catégories, mettent en évidence plusieurs interventions qui, selon nous, peuvent contribuer à rendre fertiles des rencontres de suivi.

Un autre aspect de notre analyse qu'il nous faut faire valoir concerne le tandem «objet à l'étude et expérimentation». Ici, il nous apparaît pertinent d'apporter, au lecteur, quelques précisions à propos du processus de formation que nous avons choisi de mener. La formation continue que nous avons vécue avec les enseignantes ne s'inscrit pas, selon nous, dans un modèle purement «expérientiel». Ce dernier nécessiterait, par exemple, que nous soyons allée avec les enseignantes dans leur classe, que nous ayons amorcé nos rencontres de suivi par des études de cas qu'elles auraient voulu soumettre au groupe ou encore que nous ayons travaillé à partir de leurs besoins sans qu'il y ait pour autant un objet à l'étude commun à l'ensemble des membres du groupe. Or, malgré ces écarts, plusieurs aspects de notre approche nous lient à la dimension «expérientielle»: le recours à des pédagogies actives pendant la formation ainsi que le travail fait pendant les rencontres de suivi permettent aux enseignantes de s'approprier un concept en le mettant en relation avec leurs expériences en classe. De plus, les enseignantes sont amenées à prendre conscience de leur expérience; à expérimenter des choix personnels en fonction d'un objet à l'étude commun ainsi qu'à réfléchir au résultat de leur expérimentation.

Karolewicz (2000), un auteur que nous avons maintes fois cité, plaide pour un modèle où l'expérience est un levier pour apprendre, cependant, il n'oppose pas expérience et connaissance. Pour lui, l'apprentissage est une combinaison entre connaissance et expérience. Ce qui explique, à notre avis, les raisons pour lesquelles les rencontres de suivi sont si importantes pour les enseignantes. Selon lui, il est essentiel «de faire évoluer les pratiques de la formation en tenant compte de la réalité expérientielle des apprenants, de leur prédominance d'apprentissage et de leur difficulté à associer l'action et la théorie. Cela implique des processus et des parcours de formation qui intègrent la théorie à l'expérientiel et réciproquement.» (*Idem*, p.47) Cette référence donne du poids aux interventions qui se sont déroulées pendant nos séances de travail, car l'ensemble des catégories traduit le dynamisme qui s'installe dans les rencontres pendant lesquelles le groupe tisse des liens entre la théorie et la pratique.

Cette idée d'intégrer étroitement la théorie à l'expérientiel n'est pas nouvelle dans le monde de l'éducation. Elle l'est peut-être davantage pour la formation des enseignants que pour la formation des élèves, car elle implique des structures, des modalités et des interventions différentes qui s'éloignent des modèles de formation pendant lesquels les formateurs sont des émetteurs et les enseignants, de simples récepteurs. Heureusement, ce type de formation tend à s'amenuiser et on observe l'émergence de modalités de formation, dans certains milieux, qui tiennent compte de principes de formation plus réalistes et adaptés à un contexte de changement.

Selon nous, les approches de formation « à teneur expérientielle » sont également de plus en plus présentes dans les milieux et font partie des préoccupations des conseillers pédagogiques qui encouragent leurs enseignants, entre autres, à s'inscrire dans des projets de recherche-action ou à faire partie d'un groupe de communauté de pratiques ou d'apprenants. Cependant, malgré le désir des conseillers pédagogiques de soutenir le développement professionnel des enseignants, la tentation est grande, pour plusieurs d'entre eux, d'aider les enseignants en leur présentant des outils « clé en main », en les produisant pour eux ou en leur démontrant des démarches à suivre: ce qui, à notre avis, contribue peu à développer les qualités du praticien réflexif recherchées chez les enseignants. Plusieurs auteurs l'ont relaté, une expérience de formation est source de développement si elle lie globalement les trois dimensions associées au concept de compétence: soit l'agir en contexte, l'acquisition et la mobilisation de ressources ainsi que la réflexion sur la pratique. Ainsi, comme la mise en œuvre du Programme de formation exige le développement de nouvelles compétences chez les enseignants, il devient essentiel que ces derniers, soutenus par leur direction d'école et par des conseillers pédagogiques, se questionnent sur la portée des formations qui leur sont offertes ainsi que sur les conditions d'accompagnement qui y sont liées. À cet effet, l'analyse et l'interprétation des résultats de cette recherche peuvent contribuer, selon nous, à mettre en évidence le potentiel d'analyse réflexive que peuvent démontrer les enseignants quand ils s'engagent dans une formation continue qui favorise l'interrelation entre la théorie et leur pratique.

Comme il en a été question dès le début de cette recherche, la formation des enseignants, dans un contexte de renouveau pédagogique, et le désir d'amener le plus grand nombre d'élèves à la réussite scolaire, continuent de susciter de nombreuses réflexions. À titre de conseillère pédagogique et d'étudiante-chercheuse, la recherche de modalités pertinentes de formation nous a permis d'expérimenter une démarche de formation continue pendant laquelle des enseignantes ont pu vivre des expériences enrichissantes à partir desquelles des interventions, des rôles ainsi que des conditions ont pu être précisés au profit du travail des conseillers pédagogiques. Au moment de clore cet essai, il nous est difficile de passer sous silence l'immense défi que doit relever l'École québécoise pour mettre en œuvre une pédagogie qui favorise non seulement l'engagement et la réussite scolaire des élèves mais aussi le développement professionnel des gens «qui la font». Le Programme de formation véhicule une conception de l'apprentissage associée au développement de compétences, pourquoi en serait-il autrement pour la formation des enseignants? Les dirigeants sont-ils sensibilisés à l'importance de la formation continue? Sont-ils conscients que la persévérance scolaire va aussi de pair avec des enseignants qui se sentent compétents et qui peuvent tirer profit de rencontres où les échanges, de nature réflexive, permettent de partager des difficultés, d'émettre des hypothèses de travail, de recourir à des ressources et d'expérimenter de nouvelles avenues pour la réussite des élèves? N'est-ce pas là ce qu'on souhaite à tout individu faisant partie d'une institution apprenante...

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barth, B.-M. (2004). Constructivisme: quelle place pour l'évaluation? Institut Catholique de Paris, France. Document téléaccessible « <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-barth.pdf> ».
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Éditions Retz.
- Bellenger, L. et Couachère, M.-J. (2000). *Les techniques de questionnement*. Issy-les-Moulineaux cedex : ESF éditeur.
- De Luze, H. (2000). *L'ethnométhodologie*. Paris : Anthropos.
- Develay, M. (1996). *Peut-on former les enseignants*. Collection Pédagogies. Paris : ESF éditeur.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelles dynamique de recherche en éducation, In M. Anadon et M. L'Hostie, (dir), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, (p. 51-75). Les Presses de l'Université Laval.
- Dolbec, A. et Clément J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, (dir), *La recherche en éducation : étapes et approches*, (p. 181-207). Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation: Éditions du CRP.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris : Débats belin.
- Guillemette, F. et J. Luckerhoff, (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21. Document téléaccessible «<http://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=L'induction+en+méthodologie+de+la+théorisation+enracinée&ie=UTF-8&oe=UTF-8> ».
- Karolewicz, F. (2000). *L'expérience, un potentiel pour apprendre*, Paris : l'Harmattan.

- Le Boterf, G. (2001) *Construire des compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation. Le Boterf, G. (2004) *Construire des compétences individuelles et collectives* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Mandeville, L. (2004) *Apprendre autrement, pourquoi et comment?* Presses de l'Université du Québec.
- Masciotra, D. (2005). Réflexivité, Métacognition et compétence. *Vie pédagogique* 134, (29-31)
- Ministère de l'Éducation (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement primaire* : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2004). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle* : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (2008). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle* : Gouvernement du Québec.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P. Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires A.-P. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur.
- Rhéaume, D., Lavoie, L., Laurin P., Parent, G., Royer, C., Toussaint, P. et Cartier, R. (1998). *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire*. Rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois. Université du Québec à Trois-Rivières. Département des sciences de l'éducation.
- Vermersh, P. (2000). Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica*, 31, (269-311).  
Document téléaccessible  
« [http://www.intellectica.org/archives/n31/31\\_10\\_Vermersch.pdf](http://www.intellectica.org/archives/n31/31_10_Vermersch.pdf)
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF, éditeur.

**ANNEXE A**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**





*L'action devrait être de la recherche  
et la recherche, de l'action.*  
(Dewey)

*L'action, à elle seule, ne suffit pas :  
l'échange, l'expression et la confrontation  
sont essentielles à l'apprentissage.*  
(Giordan)

Recherche-action  
Université de Sherbrooke  
Faculté de l'éducation  
Maîtrise en enseignement  
2006-2007

### **Recherche et analyse des interventions favorisant l'apprentissage expérientiel en contexte d'enseignement stratégique**

Madame, Monsieur,

Je vous invite à prendre connaissance de ce projet qui vous convie à participer à une recherche-action. Les objectifs de ce projet de recherche sont liés à l'apprentissage expérientiel dans un contexte de formation en enseignement stratégique.

#### **La recherche-action : un processus actif!**

Cette recherche a pour but de mettre en relief les interventions d'un groupe d'enseignants en formation qui contribuent à l'apprentissage de chacun. Vos propres interventions, celles de vos pairs ainsi que celles des deux accompagnateurs du groupe sont, à mon avis, des éléments incontournables dans le progrès de chacun. En les observant de plus près, pourrais-je en arriver à dégager les caractéristiques de celles qui contribuent de plus près à au cheminement de chaque membre du groupe? Voilà l'objet de ma recherche à laquelle je vous convie!

### **Les retombées pour les enseignantes**

Se préoccuper de la portée de ses interventions auprès des pairs est peut-être d'un intérêt nouveau... En nous intéressant à la portée de nos gestes et de nos interventions, peut-être y découvrirons-nous des choses sur nous-même et sur les autres en tant que membre d'une communauté d'apprentissage et de pratique?

### **Les retombées pour l'étudiante-chercheuse**

Chaque rencontre, enregistrée, offrira à l'étudiante-chercheuse des données importantes qui lui permettront de mener sa propre recherche-action. Les données recueillies et traitées par l'étudiante-chercheuse seront entièrement confidentielles et ne pourront, en aucun cas, mener à l'identification d'une enseignante ou d'un conseiller.

La confidentialité sera assurée par l'emploi de noms fictifs pour les participantes à la recherche. Les seules personnes ayant accès aux données recueillies seront l'étudiante-chercheuse, madame Josée De Repentigny, ainsi que la directrice de la recherche, madame Hélène Larouche.

### **Des questions sur le projet?**

N'hésitez pas à communiquer avec l'étudiante-chercheuse si vous désirez plus d'informations concernant ce projet de recherche-action.

Josée De Repentigny

Étudiante à la maîtrise en enseignement  
Conseillère pédagogique à la commission scolaire des Hautes-Rivières

**Recherche et analyse des interventions favorisant l'apprentissage expérientiel  
en contexte d'enseignement stratégique**

Recherche-action

J'ai lu le document d'information au sujet de la *Recherche et analyse des interventions favorisant l'apprentissage expérientiel*. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits entourant ma participation à ce projet. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet.

J'accepte librement de participer à ce projet de recherche. J'ai l'accord de ma direction d'école.

Nom du participant

---

Signature du participant

---

Date

---

Nom de l'école

---

Nom de la direction d'école

---

Signature de la direction d'école

---

S.V.P. Signez les deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre à l'étudiante-chercheure.

**ANNEXE B**  
**QUESTIONNAIRE-BILAN**

Pendant votre formation en enseignement stratégique, qu'est-ce que les rencontres de suivi vous ont apporté?

---

---

---

---

---

---

---

Au cours des rencontres, y a-t-il eu un moment ou une situation qui a été particulièrement aidante pour vous? Pourriez-vous décrire cette situation en précisant ce qui a été aidant pour vous?

---

---

---

---

---

---

---

Y a-t-il eu un moment ou une situation qui a moins aidante pour vous? Pourriez-vous décrire cette situation en précisant ce qui a été moins aidant pour vous?

---

---

---

---

---

---

---

Quelle image pourrait le mieux décrire votre participation aux rencontres de suivi?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Autres commentaires

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Merci!

Josée