

## **LA DEUXIEME DEMARCHE**

**Thème : Evaluation d'un projet de cheminements particuliers  
à la polyvalente La Mosaique d'Amos**

## **5.2 La deuxième démarche (P2)**

### **1) La présentation**

La démarche du deuxième praticien s'est présentée sous le thème de l'Evaluation d'un projet de cheminements particuliers à la polyvalente La Mosaïque d'Amos<sup>72</sup>. Elle différait de celle du premier praticien, en ce sens que le second, en s'inscrivant au programme de maîtrise en éducation, assurait déjà la coordination du comité responsable d'un projet de cheminements académiques particuliers pour les élèves en difficulté, dans une école secondaire. Depuis deux ans, ce comité de travail procédait à l'implantation d'un nouveau modèle organisationnel pour ces élèves. Le projet avait été modifié annuellement pour en arriver à une version qui lui apparaissait satisfaisante. Comme la politique du ministère de l'Éducation concernant les services aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA) se fonde sur les principes de la normalisation et de l'intégration dans les classes régulières (Rapport Copex 1976), la problématique soulevée par le comité touchait l'efficacité de ces services, en relation avec les apprentissages académiques des EDAA et leur capacité à réintégrer avec succès les classes régulières après un séjour en cheminements particuliers.

Grâce à un mandat de vérification, l'efficacité de l'organisation des cheminements particuliers, se rapportant à ces deux points, avait été confié au praticien, par le comité. Celui-ci avait pris la décision de s'engager dans un programme d'études de deuxième cycle, suite au manque d'expertise en évaluation, à l'école et à la commission scolaire concernées.

### **2) L'analyse de la démarche**

Au lieu de limiter le praticien à une recherche évaluative, nous avons considéré l'évaluation des cheminements particuliers comme étape d'un projet en évolution, dans une perspective de continuité et d'améliorations successives.

---

<sup>72</sup> Lampron, D. (1988). Evaluation du projet de cheminements particuliers à la Polyvalente La Mosaïque d'Amos. Rapport de recherche déposé à l'Université du Québec à Rimouski.

Le praticien choisissait le modèle australien car il y voyait la démarche de son comité avant la lettre, les cycles récurifs et les étapes que leur projet avait franchis à ce jour. Il constatait qu'ils en étaient à l'étape de l'observation sur le terrain des effets des actions stratégiques déployées.

### **Etape 1. L'émergence du projet.**

Dans cette démarche, nous avons observé que l'émergence de la recherche-action se distinguait de la première démarche, en ce sens que le premier praticien partait d'une situation individuelle insatisfaisante pour tenter de conscientiser et d'impliquer le milieu dans un processus de changement. La démarche du deuxième praticien se situait dans un processus de changement amorcé depuis deux ans, émanait d'une directive du ministère de l'Education et avait évolué à l'intérieur d'un comité.

La première démarche du praticien a été d'effectuer une rétrospective du projet depuis ses débuts. Sa démarche a débuté par un compte rendu des expériences passées et une réflexion critique sur le cheminement parcouru dans ce dossier. Il a explicité les orientations et les décisions du comité, ainsi que les modifications apportées au cours des deux dernières années, afin de dégager les questions que se posait alors le comité pour améliorer les cheminements particuliers.

Le praticien a donc situé sa recherche-action dans le contexte de l'évolution des services aux élèves en difficultés. Il l'a fait en relation avec les politiques ministérielles et leur application dans le contexte de son école. En 1981, le remaniement de la structure de l'enseignement professionnel dans les écoles secondaires par le ministère de l'Education conduisait les écoles à repenser l'organisation et les contenus des programmes pour les élèves incapables de suivre le rythme des cours réguliers. La politique du M.E.Q. affirme que les objectifs d'apprentissage doivent être les mêmes pour tous et les cheminements particuliers doivent permettre éventuellement l'intégration de ces étudiants aux cheminements réguliers. Chaque école était appelée à implanter une organisation pédagogique originale et adaptée à son milieu.

En 1983, son école élaborait un projet d'organisation des cheminements particuliers et l'implantait, pendant l'année scolaire 1984-85, auprès de cinq groupes d'étudiants. En 1985-86, s'y ajoutaient quatre nouveaux groupes d'étudiants, totalisant 210 élèves. Le projet comportait alors deux modes de cheminements particuliers: 1) les groupes en F.A.M. où les heures d'enseignement sont concentrées sur l'apprentissage du français (F), de l'anglais (A) et des mathématiques (M), en écartant certaines matières; 2) les groupes 3 de 2, où les programmes d'études sont étendus sur trois années académiques au lieu de deux. Les principaux moyens organisationnels mis en place visaient un meilleur encadrement des élèves au plan académique et personnel, en réduisant le nombre d'élèves par groupe (un maximum de vingt) et en diminuant le nombre d'enseignants auprès de ces élèves.

Les membres du comité de travail ont questionné l'efficacité de cette organisation en relation avec les résultats académiques de ces élèves, ainsi que leur capacité à réintégrer les groupes réguliers après un séjour en cheminements particuliers. C'est à ce moment que le comité a demandé une évaluation des résultats scolaires des EDAA dans les matières de base (français, mathématiques, anglais), comparée à celui des élèves réguliers, ainsi qu'une évaluation des élèves intégrés aux cours réguliers, après un séjour en cheminements particuliers et confiait ce mandat au praticien.

#### Les observations (Etape 1)

P2-JB-1 Le comité était déjà en cheminement de projet lorsque le praticien choisit de commencer une recherche-action. Nous observons que cette équipe a suivi un processus de recherche-action avant la lettre.

P2-JB-2 La recherche aurait pu prendre la forme d'une analyse comparative, n'eut été de la finalité de la démarche qui était d'améliorer le projet en réinvestissant les informations provenant de l'évaluation.

P2-R-3 Le praticien a reconnu que le modèle cyclique de recherche-action que propose l'équipe australienne, a permis aux membres du comité de situer leur démarche. Alors que leur projet initial reposait sur le sens pratique, le praticien présentait, à quelques membres du comité, un modèle de recherche-action en affinité avec leur propre démarche. Il offrait un modèle théorique et méthodologique qui leur permettait de reconnaître leur démarche, de nommer, de décrire et de comprendre leurs démarches passées et de planifier. Selon le praticien, l'adoption du modèle par les membres du comité a permis d'harmoniser leur discours.

P2-JB-4 Nous avons observé ici que les participants pouvaient être laissés juges des théories et méthodologies pertinentes à éclairer leurs pratiques.

P2-JB-5 Comme pour la première démarche, chaque cycle s'est déroulé sur une année scolaire.

P2-JB-6 Le modèle de recherche-action avec ses cycles récursifs permettait à un praticien de partir d'un projet déjà existant et de le situer dans un continuum en vue de son amélioration.

## **Etape 2 La compréhension de la situation**

Le praticien a alors entrepris l'analyse du projet depuis ses débuts et transmis son rapport au comité et à la table de gestion de l'école (niveau supérieur). Ce rapport notait l'évolution des politiques ministérielles et de l'organisation des cheminements particuliers mis en place dans leur école.

Cette analyse présentait les changements dans les politiques ministérielles concernant les élèves en difficulté au secondaire, les orientations suggérées aux commissions scolaires, ainsi que les décisions, les services implantés à l'école concernée et les problèmes rencontrés lors de ce processus d'implantation et d'ajustement.

Ainsi, afin de mieux expliquer leur cheminement, le praticien le situait dans une perspective évolutive, selon trois niveaux hiérarchiques: provincial, régional et local. La présence du comité de travail et celle du praticien en recherche apportaient une dimension collective et une dimension individuelle dans la compréhension de la situation à l'étude.

### Observations concernant la compréhension du terrain (Etape 2)

P2-R-7 L'écriture de l'évolution du projet, depuis ses débuts afin de rencontrer les exigences du rapport de maîtrise, a permis au praticien et au comité une réflexion par réminiscence. De plus, cet exercice d'écriture, qui n'avait pas paru nécessaire aux membres du comité, au plan pratique, a contribué à faire connaître le projet à plusieurs niveaux: à la table de concertation de l'école, à des colloques régionaux et provinciaux sur la recherche de solutions dans le dossier des élèves en difficulté d'apprentissage et à l'organisation de cheminements particuliers. Ce rapport a également instruit les nouveaux enseignants dans ces programmes.

### **Etape 3 Le cadre de référence**

Aucun cadre de référence n'a été utilisé par le comité dans ce dossier lors de l'élaboration de leur projet, à l'exception des documents ministériels d'orientation des cheminements particuliers. Comme le praticien désirait situer ce projet dans un cadre de recherche-action, il a proposé cette approche au comité. Les membres du comité y ont reconnu les boucles successives de leur propre cheminement, depuis 1983<sup>73</sup> et constaté qu'ils en étaient à la deuxième boucle, à l'étape de "l'implantation des dernières améliorations et de l'observation de ses effets". De l'avis des intervenants, ce modèle leur donnait un cadre de référence qui expliquait leur démarche dans le dossier des cheminements particuliers. Le modèle de recherche-action proposé replaçait le projet dans le temps, en termes d'activités et assurait une coordination du cheminement. L'utilisation d'un langage commun par les membres augmentait l'efficacité au niveau de la transmission de l'information et

---

<sup>73</sup> Ce projet fait état d'une première élaboration en 1983, de son implantation en 1984, de l'analyse des résultats et de l'évaluation du deuxième projet, amélioré en 1985 et à nouveau évalué en 1986-87.

permettait une meilleure compréhension de leur démarche et des concepts qui s'en dégagait. L'approche de recherche-action est adoptée par le comité comme référentiel de leur démarche passée et future.

La deuxième partie du cadre théorique portait sur une revue de littérature sur le thème de l'évaluation des apprentissages académiques.

### Les observations (Etape 3)

P2-JB-8 Afin de devenir un agent de changement autonome dans le milieu de sa pratique professionnelle, le praticien doit acquérir des connaissances portant sur les deux dimensions suivantes:

- 1<sup>o</sup> sur le ou les objets ou thèmes de la recherche qu'il choisit d'aborder (ici les cheminements particuliers et l'évaluation en milieu scolaire);
- 2<sup>o</sup> sur le processus de la recherche en termes de fondements et de concepts, i.e. le processus participatif d'un groupe (ici le comité).

### **Etape 4.2 L'implantation et l'observation**

Le projet d'évaluation consistait à dispenser, en décembre 87 et en juin 88, les mêmes examens de français et de mathématiques aux groupes d'élèves en cheminements particuliers, aux élèves des groupes réguliers, en incluant les élèves qui ont été réintégrés aux groupes réguliers.

Les sujets de la recherche étaient trois groupes d'élèves de deuxième année secondaire: un groupe de 294 élèves du secteur régulier<sup>74</sup>, un groupe de 31 élèves du groupe F.A.M. et un groupe de 14 élèves du groupe "3 de 2". Sur la base des résultats de l'année scolaire, douze élèves avaient été intégrés au secteur régulier, en septembre 88, et avaient été suivis pendant l'année scolaire afin d'établir le taux de réussite de leur intégration.

---

<sup>74</sup> Ce groupe comprend les élèves réguliers lequel compte quelques élèves ayant déjà été en cheminements particuliers et maintenant intégrés.

### Les observations (Etape 4.2)

P2-JB-9 La définition de recherche-action que nous avons retenue suggère la participation de tous les intervenants concernés par un projet. Le présent projet n'impliquait pas les étudiants, bien qu'ils soient les premiers concernés. C'est pourquoi le terme sujet est utilisé.

P2-R-10 La décision d'effectuer une étude comparative, afin d'évaluer le projet des cheminements particuliers, est venue des enseignants. Cette évaluation reposait sur des données objectives et sur une méthodologie élaborée par le comité.

### **Etape 4.3 L'évaluation**

Nous résumons les résultats sur lesquels s'est appuyée, par la suite, la réflexion du comité (étape 4.3). Les résultats observés en cheminements particuliers, au mois de décembre présentaient un niveau acceptable<sup>75</sup> de performance des élèves de 52% de réussite en français et de 42% en mathématique pour le groupe F.A.M.; de 71% de réussite en français et de 71% en mathématique pour le groupe 3 de 2; alors que les élèves des groupes réguliers obtenaient 84% de réussite en français et 42% en mathématique. En juin, les résultats des groupes en cheminements particuliers accusaient une forte baisse, alors que ceux des groupes réguliers marquaient une baisse en français et une hausse en mathématique (pour le groupe F.A.M., 7% de réussite en français et 39% en mathématique; pour le groupe 3 de 2, 7% de réussite en français et 21% en mathématique; alors que les groupes réguliers réussissaient à 75% en français et à 69% en mathématique).

### Les observations (Etape 4.3)

P2-R-11 Le comité constatait que la majorité des étudiants réussissait aux examens de décembre. Ces résultats ont démontré aux membres du comité que ces étudiants étaient capables de réussir, ce qui les a motivés à raffiner leur projet.

---

<sup>75</sup> Appréciation des membres du groupe de travail.



P2-JB-12 Suite aux résultats obtenus, les membres du comité se sont questionnés sur le taux de réussite qui serait acceptable pour les élèves en cheminements particuliers et en réinsertion. Ils ont déploré le manque de données leur permettant de comparer les résultats obtenus dans leur école. Ils en ont conclu qu'une telle évaluation, à l'aide de données objectives, devrait être effectuée chaque année scolaire, afin de comparer les résultats académiques des EDAA et d'améliorer les stratégies.

#### **Etape 4.4 La réflexion et les modifications au plan**

Le comité a comparé les résultats des examens de français et de mathématique aux résultats du bulletin scolaire pour l'année et constatait que plusieurs élèves ayant échoué les tests avaient une note cumulative leur permettant de monter de degré et de réintégrer les groupes réguliers. Toutefois, cette constatation a conduit le comité à considérer d'autres critères que la note académique, comme critères de classification, notamment celui de l'autonomie de l'élève au plan scolaire et personnel.

La baisse importante dans les résultats des élèves en cheminements particuliers entre décembre et juin, lui faisait aussi comprendre que ces élèves avaient de la difficulté à maintenir leurs efforts d'apprentissage et que des stratégies spécifiques devaient être orientées en ce sens et planifiées pour la prochaine année scolaire.

Suite à cette évaluation, une certaine satisfaction se dégageait du comité concernant le travail de mise en place et les ajustements continus de l'organisation des cheminements particuliers. Les intervenants ont constaté qu'un certain nombre d'élèves en cheminements particuliers pouvait récupérer le retard et réintégrer ceux des cheminements réguliers.

Le taux actuel d'intégration des EDAA aux cheminements réguliers de 6,2% pourrait être amélioré sur la base d'instruments rigoureux en évaluation et de retouches successives au présent projet.

#### Les observations (Etape 4.4)

P2-R-13 La réflexion sur les résultats a démontré au comité que des critères, autres qu'académiques, guidaient leur évaluation des EDAA en vue de leur intégration dans les classes régulières. La comparaison des résultats à deux périodes de l'année lui fait voir que les étudiants présentaient beaucoup plus de réussite aux examens de décembre qu'à ceux de juin. Le comité émettait alors des hypothèses à partir de ces résultats et décidait d'intégrer au projet de nouveaux objectifs prioritaires en vue de la prochaine année scolaire: l'identification de stratégies de motivation afin de maintenir les efforts des EDAA jusqu'à la fin de l'année, ainsi que des améliorations à l'encadrement des EDAA lors de leur passage du niveau primaire au niveau secondaire.

#### **Etape 4.5 La réflexion sur le processus**

C'est à partir du deuxième praticien que nous avons intégré une étape de réflexion sur le processus de la recherche-action à la démarche méthodologique du praticien. Nous avons observé, lors de la démarche du premier praticien que son intérêt de chercheur était centré sur le produit de la recherche (dans son cas le décrochage scolaire) et que le processus vécu par le groupe manquait à l'objet de sa réflexion.

Suite à l'expérience de la première démarche et tel que retenu dans les leçons que nous en avons tirées, nous avons ajouté une étape de réflexion sur le processus à l'intention des praticiens en recherche-action. Considérant que le processus était fondamental à la formation du praticien en recherche-action, cet exercice de réflexion visait à le conscientiser sur le processus en l'amenant à réfléchir sur les éléments essentiels d'une recherche-action (Morin, 1986). Lors d'un séminaire, cette réflexion collective a été effectuée par un groupe de praticiens en recherche-action comprenant les praticiens 2,3,4,6,7 de la présente recherche et cinq autres praticiens en recherche-action. Cette réflexion collective a été suivie par une réflexion individuelle de chaque praticien, sur la base des données recueillies lors du séminaire, afin d'approfondir sa réflexion. Nous présentons les observations du praticien, suivies de nos observations.

### Les observations du praticien sur le processus (Etape 4.5)

#### Le concept de contrat:

P2-RP-14 Concernant le concept de contrat, il n'y a jamais eu d'entente formelle, le contrat était très ouvert. Son mandat venait de l'extérieur et consistait en une solution à notre problématique.

#### Le concept de participation:

P2-RP-15 L'implantation aurait été difficile sans la participation des intervenants concernés à la démarche d'implantation.

P2-RP-16 Tous ceux et celles qui avaient le goût de s'impliquer dans le comité pouvaient le faire.

P2-RP-17 Les gens se sont situés selon l'intensité de leur croyance, certains étant plus intéressés que d'autres: plusieurs ont contribué à animer les débats, d'aucuns à provoquer des changements d'orientation en cours de route et quelques-uns n'ont fait qu'appuyer les recommandation ou les orientations: ces appuis étaient essentiels, ils permettaient de renforcer les orientations et d'assurer les décisions. Même si les personnes avaient les mêmes fonctions, leur degré d'implication différait. Comme responsable, j'ai sûrement influencé le processus et cela a pu réduire le niveau de décision par le groupe.

#### Le concept de discours:

P2-RP-18 Des discussions, parfois très longues, portant sur les textes du ministère, le concept de cheminement et les croyances personnelles, ont fait l'objet des premières rencontres. Mon rôle fut d'assurer un sens commun aux termes et expressions que le groupe utilisait.

P2-RP-19 Au début du processus et des rencontres, beaucoup de temps était alloué à la définition et à la compréhension des textes. En milieu de processus, on a

partagé le temps de discussion entre les aspects philosophiques et l'organisation dans la pratique. A la fin, la plupart du temps était consacré à l'organisation et à l'implantation du projet dans les détails.

Le concept de changement:

P2-RP-20 Une fois l'idée de changer une situation acceptée par le groupe (et ce fut rapide), la mobilisation fut facile, même si la demande de changement était extérieure à l'organisation. Tous ressentait la nécessité d'élaborer collectivement un projet de cheminement particulier adapté à leur école.

P2-RP-21 A titre de responsable du comité, je préparais les documents écrits. Lors de leur présentation au comité, je limitais mes commentaires afin de favoriser l'analyse et les décisions par les participants.

P2-RP-22 Au commentaire d'une praticienne qu'"il faut un peu manipuler et séduire dans une recherche-action", je trouve les termes trop osés, bien qu'ils posent la question de définir le rôle et les qualités de l'animateur d'une recherche-action.

P2-RP-23 Beaucoup de situations contraignantes surgissaient pendant le processus. Les plus importantes ont été de trouver le temps "idéal" pour les rencontres, de clarifier les objectifs du groupe et d'établir une méthode de travail.

P2-RP-24 Le praticien responsable d'un groupe n'est cependant pas dans une relation d'aide. La recherche-action est beaucoup plus un moyen privilégié qui vise à placer les individus concernés par une situation problématique dans une position de recherche. Dans une recherche-action, on découvre le talent et les habiletés des gens.

P2-RP-25 A la question à savoir si un processus de recherche-action cherchait à changer les gens, je dirais honnêtement que non. Le désir de trouver une solution prédominait sur tous les autres. Je me rappelle cependant que j'ai souhaité que certaines personnes modifient leur façon d'intervenir ou de procéder. Mais je crois qu'il faut accepter les individus tels qu'ils sont (et ce n'est pas facile). La dynamique

du comité a été plus un jeu d'influence qu'un jeu de modification de comportement. Les idées concernant l'objet du projet primaient lors des discussions. Cette question de vouloir changer les gens m'a amené à constater que, par notre cheminement en comité, certains sont devenus plus réceptifs, plus ouverts aux idées des autres. Personnellement, la recherche m'a modifié car je suis maintenant plus à l'écoute et j'ai développé des outils pour être plus objectif et meilleur analyste d'une situation, je me préoccupe davantage de l'importance des écrits pour défendre une cause en éducation et influencer les responsables hiérarchiques: tels que propositions, comptes-rendus, analyses, rapports d'étapes, etc.

Le concept d'action:

P2-RP-26 La fréquence des rencontres formelles avec les intervenants s'est déroulée à un rythme accéléré dans les débuts: une rencontre à toutes les deux semaines, intercalée par une présentation à la table de gestion, pendant une période de trois mois. Par la suite, les rencontres formelles ont pris de moins en moins d'importance pendant la phase d'analyse des résultats. Suite aux analyses, elles ont repris avec intensité, se succédant même à un rythme d'une par semaine, la table de gestion ayant également intensifié sa fréquence de rencontres.

P2-RP-27 Plusieurs actions ont suivi ma recherche ou ont été présentes à cause de ma recherche. Mes rapports écrits m'ont permis de diffuser l'information concernant le projet et d'influencer les décisions des responsables hiérarchiques par l'argumentation développée en faveur du projet. Comme je suis le seul à posséder l'ensemble des informations, je deviens consultant et conférencier au plan régional.

P2-RP-28 Sur le plan instrumental, plusieurs écoles se sont intéressées au logiciel statistique utilisé pour traiter les résultats scolaires. Le manque d'instruments et de compétence en évaluation en milieu scolaire semble généralisé.

Observations du chercheur sur la réflexion du praticien (Etape 5)

P2-JB-29 Les améliorations, lors des boucles successives, ont permis aux intervenants de progresser vers des dimensions moins opérationnelles et plus raffinées, telles l'évaluation, qui n'était pas une priorité au départ, à développer une meilleure compréhension, une plus grande assurance et une expertise plus sérieuse. (Cette observation confirme et prolonge la Leçon 6.)

P2-JB-30 On observe ici que le comité de travail est intégré à la structure organisationnelle de l'école et en relation avec les supérieurs hiérarchiques de façon continue, ce qui assurait la reconnaissance, la stabilité et la continuité du projet.

P2-JB-31 Un projet d'innovation déjà existant peut être enrichi par un cadre de recherche-action qui conduit les intervenants à pousser plus loin leur réflexion et leur formation à une démarche de recherche.

P2-JB-32 L'implication des intervenants est influencée par leurs croyances et leurs intérêts dans le projet. Concernant la prise de décision, le praticien parle davantage d'acceptation et d'idée maîtresse ou d'orientation que de consensus qui est un mot trop engageant.

P2-JB-33 Les étudiants, bien que directement concernés par le projet, n'ont pas été associés à la démarche du comité.

P2-JB-34 Le leadership du praticien a joué un rôle stratégique dans ce projet qui s'inscrivait entièrement à l'intérieur des politiques ministérielles et des décisions de l'école concernée. Aussi, peu de contraintes ont été rencontrées pendant la recherche, à l'exception d'une occasion où la table de gestion remettait en cause les coûts des modes de cheminements particuliers mis en place. Les documents explicatifs et les résultats de l'évaluation préparés par le praticien ont convaincu les membres de la table de gestion des avantages du projet.

P2-JB-35 La recherche a démontré l'importance de l'évaluation dans un milieu scolaire tout en dénonçant l'absence d'instruments d'analyse de données quantitatives et de compétences professionnelles pour vérifier l'efficacité des pratiques d'enseignement et leurs effets sur les apprentissages des élèves. Ce besoin d'instrumentation souligné par Lewin et la nécessité d'une personne ressource dans l'école pour initier et aider les enseignants en évaluation et en traitement des données ont motivé et justifié l'entrée de ce praticien dans le programme de maîtrise. Nous constatons une fois de plus leur importance. Comme la première démarche, cette recherche-action fait aussi état de l'intérêt que le milieu accorde à la cueillette et à l'analyse des données objectives lorsque celles-ci sont pertinentes pour éclairer leurs pratiques.

P2-JB-36 Les effets de la démarche sont observés par les intervenants de l'école afin d'ajuster leurs stratégies. Les résultats ne sont pas communiqués aux étudiants pour recueillir leurs commentaires et servir de moyen de conscientisation et d'implication.

P2-JB-37 Le praticien considérait la situation comme une amélioration et non comme un problème. Le concept de problème pour un praticien a le sens d'une situation détériorée; il préfère référer à une situation à améliorer qu'à un problème ou une problématique.

P2-JB-38 Le temps a été encore ici une variable décisive de la démarche car il tient compte des contraintes et du rythme de l'année scolaire. Un premier cycle a demandé trois années scolaires; un deuxième cycle durera deux ans. Le praticien a consacré beaucoup de temps au projet. Nous illustrons son importance dans le projet, par les nombreuses rencontres du comité, l'information, les rapports à la table de gestion et les échanges quotidiens avec des intervenants.

P2-JB-39 Le comité produisait des comptes rendus des rencontres et plusieurs documents de propositions et d'analyse du projet. Encore ici, le praticien n'a pas complété un journal de bord. Lors de la réflexion sur le processus, le praticien fonctionnant par recollection des événements passés, a déploré que d'autres

données pertinentes sur le processus participatif du groupe et sur les dossiers des élèves n'aient pas été colligées.

### **Etape 5            Le troisième cycle de la recherche-action**

Sur la base des réussites dans l'intégration des élèves et suite à l'analyse des résultats, les intervenants ont décidé de maintenir l'organisation actuelle des cheminements particuliers, en mettant l'accent sur des stratégies de motivation auprès des élèves de ces groupes, dont la performance présentait des baisses importantes pour la période de janvier à juin. Chaque enseignant devait élaborer des stratégies de motivation et développer une approche pédagogique et des attitudes en ce sens, sur une base individuelle dans un premier temps et une mise en commun par la suite. Pour l'année 89-90, le praticien a été muté à la direction d'une autre école, mais comme le projet était intégré à l'organisation scolaire, il se poursuit.

#### Les observations (Etape 5)

P2-JB-40      Le projet d'organisation mis en place se poursuivait l'année suivante avec un ajout, soit la mise en place de stratégies de motivation par les enseignants, mais sans autres modifications majeures.

### **3) Les leçons tirées de la deuxième démarche**

Nous retenons quatre leçons de la deuxième démarche.

#### **Leçon 8            La démarche du praticien peut partir d'un projet d'innovation déjà existant et débiter à toute étape du processus.**

Un processus de recherche-action élargit l'étude d'un objet de recherche relié à une pratique professionnelle car il en considère la dimension sociale et évolutive, et de ce fait est davantage approprié à améliorer les pratiques.

Concernant la méthodologie la plus adaptée à cette recherche, une alternative se présentait: soit considérer l'évaluation de façon isolée ou l'intégrer dans une vision



plus large en y incluant le contexte et les intervenants. Le praticien a choisi de considérer l'évaluation comme une étape d'un processus plus large et récursif de recherche-action et non comme une fin en soi. Ce choix méthodologique lui a permis une rétrospection du projet depuis ses débuts en prenant appui sur le modèle australien, ainsi que l'apprentissage d'un processus de recherche-action participatif généralisable à d'autres contextes. La recherche-action oblige le praticien à situer son objet de recherche dans un contexte réel et dans une perspective évolutive, en tenant compte de l'histoire passée, présente et future de ce dossier et des dimensions humaines (historiques, politiques et culturelles) qui l'ont influencé, l'influencent présentement et rendent les perspectives de changements possibles et réalisables. (P2-JB-1, 6, 31)

Un processus de recherche-action peut débiter à toute étape du processus, selon les besoins du terrain.

**Leçon 9            L'intégration à la structure organisationnelle et au fonctionnement de l'école assure sa continuité.**

Comme dans la première démarche, un comité a été formé en vue du projet et reçoit un support étroit de l'administration. Dans le premier cas, le directeur de l'école fait partie du comité, dans le deuxième cas, des relations étroites existaient déjà entre le comité et la table de concertation de l'école. Nous observons également que les deux projets répondaient à des besoins de plusieurs strates hiérarchiques de l'organisation. Cette intégration du projet à la structure organisationnelle présentait l'avantage d'intégrer le travail du comité à l'intérieur des tâches professionnelles des participants, ce qui minimisait les contraintes et facilitait la participation des intervenants concernant les temps de rencontre, les travaux à réaliser, l'implantation des décisions, les allocations de budgets, etc. (P1-JB-25, 30)

**Leçon 10            Il est nécessaire de prévoir des activités de formation pour amener le praticien à une réflexion sur le processus de recherche-action.**

Afin que le praticien comprenne et intègre les éléments essentiels d'un processus de recherche-action et soit en mesure de généraliser un tel processus à d'autres

situations de changement en éducation, nous souhaitons l'amener à une réflexion sur le processus (P2-JB-8). La question était de savoir comment et à quel moment une telle réflexion devait se situer. Notre premier essai a été de la situer à la phase de l'évaluation du projet, suite à l'évaluation des résultats concernant l'objet de la recherche. Le contexte d'un séminaire a permis à un groupe de praticiens terminant un processus de recherche-action de s'enrichir collectivement des expériences individuelles que chacun avait vécues dans son projet, dans un premier temps, et de réinvestir cette réflexion dans un approfondissement de leur réflexion individuelle en vue de la rédaction de leur rapport de recherche, dans un deuxième temps.

Nous croyons que la réflexion critique du praticien sur le processus de recherche-action peut se situer à l'étape de l'évaluation du premier cycle. Pour les cycles subséquents, la réflexion critique sur le processus devrait faire partie intégrante de la démarche, à toutes les étapes.

Cette réflexion critique devrait idéalement être exercée par tous les participants. Dans la démarche de ce praticien, la réflexion sur le processus n'a pas été effectuée avec les participants sur le terrain, mais par lui seulement. Il y aurait lieu d'étudier la stratégie la plus appropriée pour qu'un praticien amène tous les participants à une réflexion sur le processus.

Lors du séminaire, les praticiens ont reconnu, dans la grille de Morin/Landry (1986), l'évolution de leur propre processus, principalement vers une participation plus démocratique, à mesure que le projet avançait et que la maturation des participants, dans et par le groupe, progressait.

**Leçon 11      La reconnaissance du terrain dans le modèle australien fournit un cadre de référence au praticien pour comprendre le contexte de sa recherche.**

Afin de rendre compte du projet depuis ses débuts, le praticien s'est situé dans une perspective évolutive selon trois niveaux hiérarchiques: provincial, régional et local (P2-R-3). Nous retrouvons cette même idée d'approche systémique dans la

dernière version du "Action Research Planner" (1988), mais davantage développée. Telle que présentée au point 2.2.4 du Chapitre 2, cette reconnaissance du terrain se situe dans la perspective de l'action selon les points suivants:

- 1- une réflexion personnelle du praticien en relation avec le monde de l'éducation et la société, afin de comprendre comment son approche éducative s'est formée et développée;
- 2- une identification du thème de sa recherche et une revue de la littérature afin d'enrichir sa réflexion en vue d'actions futures;
- 3- une analyse de la situation en relation avec le thème selon trois dimensions:
  - 1) le langage et le discours historique et actuel, institutionnel et collectif,
  - 2) les activités et les pratiques des personnes concernées par la thématique,
  - 3) les relations sociales et l'organisation: culture et histoire passées et actuelles, structures, etc.

Ce cadre de référence tient compte de ces dimensions organisationnelle, collective et individuelle, considérées dans leurs contextes historique et culturel. Il met l'accent sur trois dimensions sur lesquelles porte le changement: le discours, les pratiques et l'organisation, en vue d'éclairer le praticien à chaque étape du processus. Selon les auteurs, ces trois dimensions serviront au praticien à structurer la problématique, à élaborer un plan d'action et à en observer les conséquences.

### **Conclusion de la deuxième démarche**

Cette deuxième démarche nous a permis d'observer l'émergence d'une recherche-action à partir d'un projet déjà existant (Leçon 8) et bien intégré à la structure organisationnelle de l'école (Leçon 9), de pousser le praticien à un premier essai de réflexion sur le processus (Leçon 10) et de retenir un cadre de référence pour la compréhension du terrain (Leçon 11). Ces éléments seront considérés dans les démarches suivantes.

### **LA TROISIEME DEMARCHE**

**Thème: Projet de tutorat pour les élèves en difficulté  
d'apprentissage dans une petite école en milieu rural**

### 5.3 La troisième démarche (P3)

#### 1) La présentation

Cette démarche a été effectuée sous le thème d'un Projet de tutorat pour les élèves en difficulté d'apprentissage dans une petite école en milieu rural<sup>76</sup>. Alors qu'une conseillère pédagogique, responsable du dossier des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDAA), s'inscrivait au programme de maîtrise en éducation, elle était affectée à la direction de trois petites écoles primaires en milieu rural. Reconnue pour son expertise dans le dossier des EDAA par les enseignantes de ces écoles, ces dernières lui ont présenté la problématique du manque de services spécialisés offerts à ces élèves et de l'absence de moyens pour intervenir dans le contexte d'une la classe régulière. Cette praticienne a alors orienté sa recherche sur l'élaboration d'une intervention appropriée aux EDAA, en tenant compte du contexte des enseignantes des classes régulières dans une petite école.

Elle a choisi le modèle de recherche-action proposé par Kemmis et McTaggart, dans le "Action Research Planner" (version 1982), car elle prévoyait que la mise au point d'un mode d'intervention approprié pourrait nécessiter plusieurs cycles successifs.

Le premier cycle s'est déroulé sur une année et demie. L'étape de la planification a été effectuée de janvier à septembre 1987 et la mise en place des interventions, d'octobre 1987 à mai 1988, pour être évaluées en juin et modifiées en vue de la prochaine année scolaire.

Pour les fins du rapport de recherche, la praticienne a retenu l'école où la participation des enseignantes était assurée, alors que dans les deux autres écoles, certaines enseignantes semblaient plutôt réticentes, compte tenu des investissements exigés.

A partir de ses expériences passées, la praticienne a élaboré une proposition de tutorat dans les trois écoles sous sa juridiction. La recherche rendait compte du

---

<sup>76</sup> Huard, S. (1990). Rapport de recherche. Programme de maîtrise en éducation. Université du Québec à Rimouski.