

LA PREMIERE DEMARCHE

**Thème: Stratégies d'intervention pour la prévention
de l'abandon scolaire dès le 1er cycle du secondaire**

5.1 La première démarche ⁶³(P1)

1) La présentation

La première démarche de recherche-action nous est venue d'un enseignant d'une école secondaire en milieu rural, dans le but de diminuer le nombre de décrocheurs dès le premier cycle du secondaire. Ce praticien a utilisé le modèle de résolution de problème proposé alors par le programme de maîtrise en éducation. Ce modèle correspond au changement planifié, tel que présenté au Chapitre 2, point 2.4.1. Il suggère un processus qui débute par l'analyse de la problématique, la mise en évidence d'un écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée, le choix d'une solution, l'élaboration d'un plan d'action et son évaluation. A mesure que la démarche du praticien progressait, nous nous rendions compte qu'elle se présentait de façon différente et plus complexe que le processus suggéré par le modèle.

Cette démarche de recherche-action a débuté en 1986, alors que l'enseignant s'inscrivait au programme de maîtrise.

2) L'analyse de la démarche du premier praticien

Etape 1: L'émergence du projet

En septembre 1984, un enseignant du secteur secondaire portait un regard critique sur le contexte actuel de sa pratique et sur les problèmes de son école, principalement sur celui du décrochage scolaire au premier cycle. Il s'agissait d'une petite école secondaire de dix-huit enseignants, accueillant quelque 300 étudiants provenant de municipalités rurales. Après dix-huit ans d'enseignement, le praticien observait un désintéressement général des enseignants et des élèves qui se manifestait par un décrochage prématuré, un taux élevé d'absentéisme, un manque de projets, etc. Des rencontres informelles avec les enseignants et la direction de

⁶³ Maheux, M. (1988). Stratégies d'intervention pour la prévention de l'abandon scolaire dès le 1er cycle du secondaire. Rapport de recherche. Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski, Québec.

l'école ont montré un consensus sur la gravité de la situation du décrochage et une volonté de "faire quelque chose".

Des discussions entre le praticien et le directeur de l'école leur ont permis de découvrir deux instruments d'analyse des problématiques d'une école et du décrochage, préparés par le ministère de l'Éducation du Québec. Le premier, Mon vécu à l'école secondaire⁶⁴, visait à évaluer les perceptions des étudiants sur leur vécu scolaire, à identifier les problèmes des étudiants et à entreprendre un projet éducatif pour les régler; le deuxième document, L'école ça m'intéresse⁶⁵, dépistait les décrocheurs potentiels .

Quant à la problématique, le discours du milieu, à ce moment, se résumait aux points suivants:

- un consensus des intervenants sur cette situation critique en raison du nombre de décrocheurs et une volonté de la direction de l'école et des enseignants de s'impliquer dans un projet;
- des connaissances des autres projets d'écoles concernant le décrochage, les instruments d'évaluation de l'école, le dépistage des étudiants et le financement des projets;
- un postulat du MEQ, confirmant l'absence de solutions généralisables à toutes les écoles incitait les intervenants de l'école à développer un projet pertinent à leur milieu.

A la lumière de ce contexte favorable, le praticien a décidé d'assumer le leadership d'un projet dans son école. De mars à septembre 1985, il a élaboré une proposition de projet et effectué des démarches en vue de son approbation: autorisation de la direction, présentation et implication des enseignants, demande de soutien financier à la commission scolaire, engagement d'une ressource, etc.

⁶⁴ Ministère de l'éducation du Québec. Direction générale du développement pédagogique, Mon vécu à l'école secondaire, oct. 1983, code: 16-1104-01.

⁶⁵ Ministère de l'éducation du Québec. Direction générale du développement pédagogique, L'école ça m'intéresse, oct. 1984, code: 16-1106-01.

Les observations (Etape 1)

P1-R-1 Le praticien était seul au début, avec son idée et son discours. Il a été en mesure d'intéresser les intervenants à son projet par de nombreuses démarches, lesquelles pouvaient servir d'indicateurs pour soutenir la démarche des autres praticiens.

P1-R-2 Une insatisfaction générale de sa pratique professionnelle et le goût de s'impliquer pour changer la situation critique des décrocheurs ont amené le praticien à s'engager.

P1-R-3 Dès le départ, le praticien croyait fermement à la nécessité d'impliquer tous les intervenants de l'école dans un projet visant à améliorer l'école comme milieu de vie. Cette orientation s'appuyait sur le constat que les intervenants de l'école véhiculaient un discours et des politiques concernant les élèves en difficulté: lorsque ces derniers dérangeaient, ils étaient exclus de l'école⁶⁶. Ce discours devait être changé pour un discours d'acceptation et de soutien des étudiants, aux plans personnel et académique. Cette position a servi d'argument aux discussions et aux implications des intervenants dans le projet.

P1-JB-4 En tentant d'intervenir dans un projet qui impliquait la participation de tous les intervenants de l'école, le praticien dépassait les fonctions normales de sa tâche d'enseignant. Ceci remettait en question notre hypothèse qu'un praticien doit inscrire son projet de recherche-action à l'intérieur des "limites de son champ de liberté"⁶⁷. Comme un projet d'école relève de la responsabilité du directeur, celui-ci a été la première personne invitée à s'y impliquer. La participation active du directeur était indispensable à la réalisation d'un projet touchant l'ensemble des intervenants de l'école. Sans son implication, l'enseignant aurait limité son intervention au contexte de sa classe.

⁶⁶ Des sanctions graduées d'exclusion de l'école et l'indifférence du personnel à l'égard des élèves en difficulté d'adaptation.

⁶⁷ Cette notion du champ de liberté de l'enseignant est précisée par Gordon (1979) in Enseignants efficaces, Montréal: Editions du jour inc. p386.

Etape 2. La compréhension de la situation

Dans un premier temps, le projet a dégagé la vision qu'avaient de leur école les 278 étudiants et identifié les décrocheurs potentiels, à l'aide des deux questionnaires Mon vécu à l'école et L'école ça m'intéresse. Ces données ont permis aux intervenants de pointer les satisfactions et les insatisfactions à partir du point de vue des étudiants. Ces résultats ont indiqué un taux élevé d'insatisfaction des étudiants sur tous les items, allant jusqu'à 44% pour quatre items, alors que le niveau acceptable était de 10%. L'identification des décrocheurs potentiels a démontré que 27% étaient des étudiants à risque ou à risque très élevé.

Les intervenants ont été surpris devant l'ampleur de l'insatisfaction des étudiants et du nombre de décrocheurs potentiels. Ils ont avancé que "cette perception négative des étudiants concernant leur milieu scolaire et le peu de responsabilités qu'ils y exerçaient, avaient un rôle important sur la démotivation des étudiants face à l'école, sur la décision de délaisser prématurément les études et sur la motivation des enseignants et du personnel en général" (Maheux, 1987, 47). Les intervenants ont réitéré leur désir de s'impliquer dans un projet d'amélioration de la situation.

Le problème consistait alors à identifier un thème, ce que le praticien appelait "un dénominateur commun"⁶⁸. Les intervenants ont remarqué qu'un manque de communication entre eux et les étudiants faisait que l'école, dans ses décisions, ne prenait pas suffisamment le point de vue des étudiants, ni ne répondait à leurs besoins. Le projet postulait qu'une plus grande communication permettrait de tenir compte des besoins individuels d'ordre académique, affectif et social, tant des étudiants que des intervenants, et aurait comme effets d'améliorer le milieu de vie de l'école (climat de l'école) et d'influencer la rétention des étudiants.

A la lumière des discussions des intervenants, le praticien a préparé un plan d'intervention pour l'année scolaire 1985-86, le soumettait au directeur de l'école, lequel formait un comité de projet. Les intervenants ont décidé de concentrer leurs stratégies sur trois volets: 1) la mise en place de moyens de concertation de divers

⁶⁸ Cette idée de dénominateur commun correspond au "thème" dans le modèle de Kemmis et McTaggart.

intervenants, centrés sur l'enseignement; 2) l'organisation de sessions de formation à la communication s'adressant aux personnels de l'école, aux étudiants identifiés décrocheurs potentiels et aux parents de ces étudiants⁶⁹; 3) l'engagement d'une personne ressource afin d'enrichir les activités orientées vers les décrocheurs potentiels.

Le directeur a présenté la proposition de formation et d'intervention aux enseignants qui l'ont accepté, tout en trouvant que l'intégration de ces nombreux changements prendrait plusieurs années. Ils ont suggéré alors que les questionnaires servent d'instruments d'évaluation annuelle dans ce projet.

Les observations (étape 2)

P1-JB-6 Cette démarche démontrait qu'un enseignant peut devenir un agent de changement dans son milieu s'il présente certaines qualités et attitudes de leadership. Dans la présente démarche, le praticien a fait preuve de motivation, de capacité d'un discours incitatif, d'attitudes positives: "Le milieu a les moyens de trouver des solutions à ses problèmes", de leadership, d'autonomie, de crédibilité dans son milieu, d'une connaissance des intervenants, d'expériences et de réussites de projets, d'agent d'information et d'une capacité d'assumer le travail et les démarches supplémentaires exigés par le projet.

Due à la stabilité du personnel, le praticien, lors de nos rencontres, référait souvent à sa connaissance des intervenants et de ceux-ci entre eux. Il disait, en démontrant beaucoup de confiance dans ses capacités, "savoir comment convaincre chacun" et quelles stratégies utiliser pour les impliquer.

Afin de les conscientiser, il a suscité des discussions concernant les conséquences néfastes de l'augmentation des décrocheurs, lors des pauses et des réunions.

⁶⁹ A cet effet, trois sessions en formation à l'efficacité humaine et en communication (Thomas Gordon, 1979) s'adressaient spécifiquement aux enseignants, aux jeunes et aux parents, sous le titre de Formation à l'efficacité humaine. Il s'agissait des cours Enseignants efficaces, Jeunes efficaces et Parents efficaces.

P1-JB-7 La compréhension du terrain ne consistait pas à analyser la situation pour comprendre le "pourquoi" du décrochage et de la non-motivation de l'ensemble des intervenants. Les informations qui intéressaient le praticien et le directeur de l'école répondraient à la question: Quelles données éclaireraient nos interventions et nous indiqueraient dans quelles directions agir?

P1-JB-8 La problématique qui a entraîné la participation était peu élaborée. Elle reposait sur quelques statistiques de décrochage et d'absentéisme et surtout, sur la lecture du terrain que le praticien avait, sur la base de son expérience. C'est seulement, suite à la décision du directeur de s'impliquer dans le projet que les perceptions des étudiants ont été recueillies à l'aide des questionnaires. Leurs résultats ont davantage été analysés en vue d'identifier des actions stratégiques pour améliorer la situation que pour consolider la problématique.

P1-JB-9 Pour les praticiens, nous convenons ici que la définition de la problématique émerge d'un ensemble de perceptions et de quelques statistiques qui suffisent pour qu'un milieu décide d'intervenir.

P1-R-10 Le praticien croyait que les perceptions des élèves devraient fournir des données qui serviraient de base à leur réflexion et à leurs actions en vue de changements. Nous voyons ici une forme de triangulation des données concernant la problématique, en ce sens qu'elle émergeait au début de la réflexion individuelle du praticien concerné, lequel a vérifié ses perceptions auprès de ses pairs (réflexion collective), puis ensuite auprès des élèves.

P1-JB-11 Il faut cependant noter que ce seront les données provenant de la perception des élèves qui orienteront la réflexion et les actions stratégiques du comité de projet. Cette participation des élèves à l'analyse de l'école apparaît un élément nouveau: une direction qui consulte les étudiants, qui leur fait confiance et qui les implique dans un processus de changement. Cette ouverture va dans le sens de la recherche-action et du concept de participation chez Morin (voir grille 1986).

P1-R-12 En résumé, la compréhension du terrain par le praticien reposait principalement sur deux dimensions:

- 1) sur son expérience dans le milieu et sa connaissance des intervenants (connaissance d'expérience);
- 2) sur les perceptions des étudiants concernant leur école (à l'aide des questionnaires comme instruments validés).

Etape 3: Le cadre de référence

Peu de recherches théoriques ont éclairé le chercheur dans ce projet. Le praticien s'appuie sur la citation de Legendre (1979) qui prend toute sa signification dans le contexte de cette démarche.

Il n'est pas nécessaire de posséder toute la théorie générale de l'éducation pour commencer les travaux dans son propre milieu. On ne doit pas non plus attendre les découvertes des autres, chaque milieu possède ses aspirations et ses caractéristiques distinctives. Résoudre son propre puzzle peut devenir pour un groupe d'enseignants un projet fort emballant et fort éducatif.⁷⁰

Le praticien a appuyé ses stratégies de quelques éléments théoriques entourant le thème du projet: la communication et le climat dans une école. Il s'est inspiré d'une approche systémique, au sens macroscopique du terme, afin d'identifier un thème qui unifiait le projet, ainsi qu'une certaine ouverture dans la recherche de stratégies. Il complétait son cadre de référence par quelques fondements de recherche-action et retenait le modèle de projet éducatif proposé par Paquet (1979) et celui des programmes de formation à l'efficacité humaine de Gordon (1976). Le modèle de résolution de problème servait de cadre méthodologique.

Les observations (Etape 3)

P1-R-13 Quelques éléments théoriques ont éclairé le praticien, mais ceux-ci n'ont pas été communiqués aux intervenants pour réaliser le projet. Ces éléments théoriques sont éclectiques tout en étant cohérents.

⁷⁰ Cité par Maheux, M. (1987). Stratégies d'intervention pour la prévention de l'abandon scolaire dès le 1er cycle du secondaire. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Rimouski, p.22.

P1-JB-14 A prime abord, la théorie aura tenu peu de place dans ce projet pour plusieurs raisons. Premièrement, le praticien n'avait pas le temps de faire une recherche théorique sur la problématique du décrochage scolaire au niveau secondaire avant d'élaborer le projet car il devait effectuer des démarches concrètes pour le faire émerger et le démarrer. Deuxièmement, le praticien, les professionnels de l'école et la direction croyaient que les perceptions des élèves suffiraient à orienter un plan d'action. Troisièmement, les intervenants eux-mêmes n'ont pas cherché, dans les théories, des solutions à leur problème.

Comme solution à ce dilemme de manque de temps et d'impopularité des théories auprès des intervenants, nous avons suggéré que le praticien identifie des théories pertinentes à son projet de recherche-action, s'en instruisse et, au moment opportun, apporte ces informations théoriques à la connaissance des participants pour en discuter. Il faut ici reconnaître que le groupe de participants est le décideur des éléments théoriques à retenir pour le projet. Les praticiens fondent leur réflexion en partant de leurs expériences et de leurs discussions, dans le sens de théories émanant des pratiques ou de théories de la pratique, telles qu'avancées par Elliott (1985).

Etape 4 Le premier plan d'action

Le plan d'action du protocole préliminaire se présente en cinq sous-étapes: 1) l'élaboration, 2) l'implantation et l'observation sur le terrain, 3) l'évaluation, 4) les modifications au plan original et 5) la réflexion sur le processus. Afin d'en faciliter la lecture, nous présenterons ces cinq sous-étapes, dans un premier temps, suivies de nos observations.

Etape 4.1 L'élaboration

Sur la base des informations et des discussions du comité, le praticien s'est engagé à rédiger un plan d'intervention pour l'année scolaire 1985-86 et à le lui soumettre. Le plan suggère trois volets: 1) la mise en place de moyens de concertation centrés sur l'enseignement; 2) l'organisation de sessions de formation à la communication s'adressant aux personnels de l'école, aux étudiants identifiés décrocheurs

potentiels et aux parents de ces étudiants (cours de formation à l'efficacité humaine: Enseignants efficaces, Jeunes efficaces, Parents efficaces); 3) l'engagement d'une personne-ressources afin d'enrichir les activités orientées vers les décrocheurs potentiels et les relations interpersonnelles avec ces derniers.

Le directeur a présenté la proposition aux enseignants qui ont accepté. Ces derniers ont constaté que son implantation prendrait plusieurs années et suggéré que les questionnaires servent d'instrument d'évaluation annuelle auprès des étudiants.

Etape 4.2 L'implantation et l'observation

La phase de préparation au projet aura pris six mois; l'étape de l'implantation progressive des trois volets, une année académique (1985-86).

Le premier volet, relié à la promotion et au développement d'un ensemble de moyens liés à l'enseignement, s'est concrétisé par la mise en place de plusieurs interventions, de janvier à juin 1986, telles que: le titulariat, les périodes de récupération, l'implantation d'activités d'émulation, l'encadrement hors cours, l'évaluation des étudiants en difficulté, l'instauration de démarches individuelles, etc.

Le deuxième volet s'est réalisé tout au long de l'année, en offrant des sessions de formation et de soutien, en vue d'améliorer la communication entre les intervenants et les élèves, les étudiants identifiés décrocheurs potentiels et les parents de ces derniers. Les cours "Enseignants efficaces", proposés à tout le personnel de l'école, se sont échelonnés de novembre 1985 à la fin avril 1986. Ceux de "Jeunes efficaces", réservés aux décrocheurs potentiels, à l'intérieur des cours "Choix de carrières", sont dispensés de janvier à juin 1986, l'animateur ayant dû suivre le cours de formation à l'automne 1985. Quant à ceux de "Parents efficaces", ils se sont donnés de janvier à avril 86.

Le troisième volet, soit l'animation auprès des décrocheurs potentiels, s'est effectué de janvier à juin 1986. En tout, quelque quatre-vingt-dix heures de formation en communication étaient dispensées aux divers groupes d'intervenants.

Tous les intervenants de l'école: directeur, enseignants, surveillant, infirmière, préposés à la cafétéria, étaient impliqués dans le projet. Les enseignants occupaient un rôle actif dans la préparation, l'implantation et l'évaluation du projet, mais moindre que celui du praticien. Ils étaient participants et non co-chercheurs. L'implication du directeur de l'école - qui a suivi le cours "Enseignants efficaces" avec les autres participants - a été un élément stimulateur de la participation des autres intervenants.

Lors de cette phase, le praticien a joué le rôle de déclencheur, de principal concepteur et d'animateur du projet dans son ensemble, tâches partagées avec le directeur de l'école, sur certains points du contenu et de l'organisation, et avec les enseignants sur les stratégies générales et individuelles pour les élèves en difficulté.

Etape 4.3 L'évaluation

En juin 1986, les résultats du plan d'action de la première année d'implantation a été évalué à l'aide des questionnaires, repassés à toute l'école.

L'analyse a montré une nette amélioration des perceptions des 24 étudiants décrocheurs potentiels: 11 étudiants ne présentaient plus les signes d'élèves à risque élevé de décrochage, l'insatisfaction diminuait chez 18 élèves et l'absentéisme chutait de 8,4%. Seulement 6 étudiants enregistraient une détérioration de leur vision de l'école. Aucun ne quittait en cours d'année, alors que chez les autres étudiants, 3 abandons étaient relevés.

A la surprise générale des divers intervenants, l'analyse des perceptions de l'ensemble des étudiants dénonçait une augmentation importante du taux d'insatisfaction de l'ordre de 20% sur l'ensemble des dimensions mesurées. Ces résultats plaçaient les intervenants dans une situation de questionnement et de recherche d'explications.

Le praticien a émis l'hypothèse que ces résultats négatifs démontraient un degré de déception important de la part des étudiants réguliers qui s'attendaient à des

changements plus nombreux et plus rapides, suite à la consultation. De plus, aucune intervention directe n'avait été effectuée auprès des élèves ne présentant pas les caractéristiques de décrocheurs potentiels, ces derniers devant profiter des retombées de la formation des enseignants sur les techniques de communication. Comme ces cours se sont terminés en avril, il était possible que les enseignants n'aient pas eu le temps d'intégrer suffisamment ces nouvelles habiletés pour modifier leurs relations avec les étudiants.

Par ailleurs, la baisse du nombre de décrocheurs et de l'absentéisme pendant l'année ont amené le comité à reconduire le même plan d'actions pour la prochaine année scolaire, avec des modifications mineures, devant permettre aux intervenants d'améliorer leur performance. Le comité a noté que des changements s'étaient produits pendant l'année et qu'il fallait accorder un temps d'ajustement et d'intégration.

Etape 4.4 Les modifications du plan

Les résultats positifs sur les élèves identifiés décrocheurs potentiels ont convaincu l'ensemble des intervenants de retenir, pour une deuxième année, les moyens pédagogiques mis en place, avec quelques modifications mineures, telles que l'implication et la consultation de tous les élèves concernant les règlements de l'école, les activités parascolaires, etc. De plus, les intervenants croyaient que les changements d'attitudes des enseignants suite aux cours de formation à l'efficacité humaine apporteraient des modifications dans leurs pratiques, lors de la prochaine année.

Les recommandations retenues par les intervenants de l'école suite à l'intervention étaient: 1) d'impliquer davantage les étudiants dans les décisions touchant la vie de leur école, 2) de continuer de recueillir les perceptions des élèves et d'identifier les décrocheurs potentiels en administrant les deux questionnaires aux étudiants, à la fin de chaque année, ce qui permettrait au comité de coordination de l'école de préparer des modifications au curriculum pour l'année suivante; 3) de donner à tous les étudiants la possibilité d'apprendre des techniques de communication et de réflexion sur les relations interpersonnelles, en offrant la formation Jeunes

efficaces dans le cours Choix de carrière; 4) de rendre disponibles, à chaque année, les cours Enseignants efficaces et Parents efficaces, pour ceux qui désirent améliorer la qualité de leur communication.

Etape 4.5 Réflexion sur le processus

Ce praticien n'a pas effectué de réflexion critique structurée sur le processus participatif du projet. Il est cependant évident que le praticien et les intervenants ont exercé une réflexion critique dans cette démarche, principalement lors de la présentation des résultats et des décisions concernant les suites du projet.

Les observations (Etape 4)

Les observations qui se dégagent de l'élaboration (étape 4.1)

P1-JB-16 Les degrés de participation ont été divers. Le recours aux perceptions des élèves de l'école pour analyser le climat montrait une ouverture de la part du directeur de l'école de recevoir leur point de vue, i.e. leur jugement sur la gestion de leur école. Par contre, la diffusion des résultats aux questionnaires a été restreinte au comité formé pour le projet et composé du directeur, des professionnels et du praticien; ils n'ont pas été divulgués aux enseignants par crainte de réactions personnelles.

P1-JB-17 Trois niveaux d'intervenants dans l'école (directeur, professionnels et un praticien) ont participé, de façon démocratique, à l'élaboration d'un plan d'actions stratégiques à proposer aux enseignants et au personnel de soutien. Nous avons constaté que les élèves n'étaient pas représentés à ce comité et que ce point n'avait jamais été soulevé.

Les observations lors de l'implantation (étape 4.2)

P1-R-18 A l'étape de l'implantation, les actions stratégiques ont été mises en application et le praticien aplanissait les difficultés à mesure qu'elles surgissaient, mais trouvait inutile d'en rendre compte dans son rapport de recherche.

P1-JB-19 Nous avons cependant établi que, dans cette démarche, le praticien avait davantage mis l'accent sur la description du plan d'action et des résultats, peu utilisé le journal de bord et peu fait état du processus d'implantation et des ajustements en cours⁷¹.

Les observations concernant l'évaluation (étape 4.3)

P1-JB-21 La démarche de recherche-action originait des perceptions que les élèves avaient de leur école et de la volonté des intervenants de créer une école pour les élèves.

P1-R-22 La cueillette rigoureuse de données en début et en fin d'année a permis aux intervenants d'évaluer si les actions stratégiques mises en place avaient donné des résultats et de les modifier aux besoins.

⁷¹ Alors que, comme chercheur, cette dimension active de l'implantation du projet nous intéresse particulièrement, le praticien la jugeait essentielle sur le terrain, mais non dans son rapport. Le praticien ne semblait pas considérer l'importance de l'observation dans l'implantation comme données intéressantes de son projet. Cette observation (P1-JB-19) était également relevée par un autre praticien en recherche-action auprès de communautés autochtones en vue d'un processus de décentralisation. Il soulignait que les rapports de projets de décentralisation consultés présentaient l'élaboration du plan d'action et les résultats, mais ne rendaient pas compte du processus d'implantation qui était la dimension la plus intéressante pour un praticien qui recherchait des expériences similaires pour éclairer ses stratégies d'actions, dans de tels projets. Ceci ne signifiait nullement que le praticien n'avait pas exercé une réflexion critique ni une approche à la résolution de problème pour régler ou pour prévenir les difficultés, mais qu'il avait jugé superflu d'en rendre compte dans sa recherche. Tenir à jour un journal de bord, dans le feu de l'action où les informations sont nombreuses et complexes, est une difficulté de la recherche-action, surtout en ce qui concerne la cueillette des données qualitatives lors de la phase d'implantation, alors que le praticien est fortement impliqué comme acteur et motivé à aplanir les problèmes qui surviennent, en vue de la réussite du projet dont il est responsable. Un travail important doit être fait auprès des praticiens pour développer cette pratique, ainsi que des instruments adéquats d'observation.

P1-R-23 Ces données ont permis d'orienter la réflexion des intervenants, de choisir et d'ajuster les stratégies d'intervention, d'évaluer le projet et de comparer les résultats en début et en fin d'étapes. Elles ont donc été la base du processus cyclique de la recherche-action.

P1-R-24 Ce projet a permis aux intervenants de découvrir et d'utiliser un instrument de mesure pertinent à leurs besoins. Les questionnaires concernant la perception des étudiants, passés et analysés en juin de chaque année, facilitaient la réflexion critique des intervenants sur l'année écoulée et la modification des actions stratégiques en vue de la prochaine année scolaire. Nous constatons ici l'importance pour les intervenants de se donner des moyens rigoureux et appropriés pour évaluer le changement.

P1-JB-25 Cette démarche a constaté l'importance pour une école de s'approprier un processus de changement et de l'intégrer dans son fonctionnement institutionnel.

Les observations concernant les modifications au premier plan (Etape 4.4)

P1-R-26 La poursuite du projet reposait sur des données objectives et rapidement diffusées parmi les intervenants concernés: baisse du nombre de décrocheurs et de l'absentéisme. La participation des intervenants se fondait sur la reconnaissance que les efforts engagés donnaient des résultats.

P1-R-27 Comme le plan d'action avait pris une année scolaire pour son implantation et que déjà l'on constatait une baisse du nombre de décrocheurs dans l'école, le comité a décidé de reconduire le plan d'action avec peu de modifications, afin de permettre aux intervenants d'intégrer les changements.

Les observations concernant le processus participatif (Etape 4.5)

P1-JB-28 A la suite de cette première démarche du praticien, nous avons senti la nécessité de l'amener à une réflexion plus poussée sur le processus de recherche-action. Il est possible que le praticien qui prend la responsabilité de mener une

première recherche-action sur le terrain de sa pratique, manque de temps pour rédiger son journal de bord, ignore quelles informations y inscrire ou éprouve de la difficulté à jouer les rôles, à la fois d'observateur et d'acteur.

Cette réflexion nous a conduite à ajouter une étape de réflexion portant sur le processus de recherche-action du praticien autonome, afin de l'amener à cette analyse, à la fin de sa première expérience de recherche-action, en vue de l'intégrer au deuxième cycle du processus. Le modèle de Morin a alors été retenu à cette fin pour être mis à l'essai avec d'autres praticiens dans le but de susciter une réflexion critique sur le processus que nous considérons être la dimension essentielle et généralisable de la recherche-action chez un praticien.

Etape 5. Le deuxième cycle et les cycles subséquents.

En décembre 86, six mois après le premier cycle de recherche-action, la commission scolaire est intervenue auprès des décrocheurs potentiels de sa juridiction, en utilisant le questionnaire, L'école ça m'intéresse. La corrélation de leurs résultats avec ceux de l'école en juin 86, démontrait une nette évolution des perceptions des étudiants sur tous les points, soit 33% d'amélioration de leur degré de satisfaction.

Quant aux décrocheurs potentiels identifiés par le test, L'école ça m'intéresse, le nombre de 24 étudiants a chuté à 17, de juin à décembre 86, soit une diminution de 29%.

Ces résultats ont amené les intervenants de l'école à de nouvelles questions: Comment expliquer ce changement de perceptions chez les étudiants de juin à décembre? D'autres hypothèses sont alors avancées: la période de l'année (juin) où le questionnaire a été passé, aurait influencé les étudiants; le temps est essentiel pour que des changements d'attitudes se produisent et soient perçus par les étudiants à l'intérieur du climat et de la communication dans l'école.

L'école a continué d'administrer les deux questionnaires de perceptions des élèves à chaque année depuis la conduite de cette recherche-action et ses plans d'action

découlaient de ceux-ci. Les résultats concernant le décrochage scolaire se lisaient comme suit: En 1986-87, le taux d'insatisfaction des élèves face à leur milieu était de 29,3%; en 87-88, de 18,3%; et en 88-89, de 15,4%. Celui des élèves à risque élevé de décrochage était de 19% en 1986-87; de 3% en 1987-88; et de 3% en 1988-89.

Le praticien a donné plusieurs présentations de ce projet à l'intérieur de sa commission scolaire et à un colloque sur la recherche-action. Il prépare actuellement un article sur le sujet.

Les observations concernant les suites du projet (étape 5)

P1-JB-29 Plusieurs cycles de recherche-action ont été indispensables, ils ont contribué à améliorer les actions stratégiques et à approfondir le discours des intervenants, vers les finalités visées.

P1-JB-30 Plus les cycles se succèdent, plus la réflexion critique en arrive à des éléments fondamentaux de façon inductive. Dans cette démarche, ce n'est qu'après trois ans et trois cycles que le comité de travail en arrivait à une participation intégrale des enseignants, selon l'expression de Morin (1986). La participation du comité étudiant était également en progression.

P1-JB-31 Il est à noter que chaque cycle de recherche-action s'est déroulé sur une année scolaire.

P1-JB-32 Depuis maintenant quatre ans que le projet existe, le praticien a conservé la responsabilité de la passation et de l'analyse des questionnaires aux étudiants et celle des données de base aux plans d'actions successifs. Nous avons ainsi observé un engagement personnel de la part du praticien qui croyait au projet, un investissement supplémentaire à sa tâche régulière d'enseignant et une constance dans la prise en charge de ces tâches.

En résumé

Les principales observations que nous avons dégagées de la première démarche touchaient les éléments suivants:

- l'importance de la phase d'émergence dans la démarche du praticien qui s'inscrit comme agent de changement dans son milieu, et la nécessité d'en préciser la dynamique et le contenu pour aider d'autres praticiens;
- le rôle du praticien qui initie un changement dans son milieu professionnel;
- l'importance de données rigoureuses sur le changement pour éclairer les participants;
- le peu d'importance accordée par le praticien à rendre compte du déroulement lors de l'étape de l'implantation du projet;
- le rôle de la théorie dans une recherche-action;
- la nécessité d'amener le praticien à une réflexion sur le processus de recherche-action.
- la nécessité, mentionnée par les intervenants eux-mêmes, de prévoir plusieurs cycles dans une recherche-action, en vue d'améliorations successives de la situation, et non celle d'identifier une solution idéale qui est implantée en un seul cycle et qui résout le problème.
- en plus de l'importance du temps cyclique, la notion de temps apparaît sous plusieurs autres dimensions, telles que:
 - l'année scolaire en relation avec les étapes d'une recherche-action,
 - la notion de "timing" ou du temps propice à mener certaines actions stratégiques,
 - le rythme de changement qui convient aux participants,
 - le temps de rencontre des intervenants intégré à la tâche des enseignants et au calendrier scolaire,
 - le temps nécessaire à l'intégration d'un changement dans les pratiques pour en percevoir les effets.

3) Les leçons tirées de la première démarche

De cette première démarche, nous retenons sept leçons qui nous amèneront à modifier le protocole préliminaire et le suivi des autres praticiens.

Leçon 1 L'importance des premières actions stratégiques du praticien dans l'émergence d'un projet.

Le début d'une démarche de recherche-action par un praticien est une étape stratégique critique qui a des implications sur les suites du projet (P1-R-1). Cette étape, que nous nommons l'émergence du projet, se caractérise par des actions stratégiques plus spontanées au début et qui deviennent de plus en plus orientées et planifiées, à mesure que le projet est pris au sérieux par le milieu concerné. En partant de la première démarche, nous tentons une première identification des actions stratégiques qui doivent guider le praticien. Ce sont:

1° Le praticien sensibilise les intervenants du milieu concerné à la situation qu'il perçoit comme étant problématique (P1-R-2), en établissant un dialogue avec ces derniers, à l'aide des moyens suivants:

- a) par un discours sur deux points: la problématique, en l'appuyant sur des faits, et la nécessité d'un changement en faisant état de sa réflexion et de ses valeurs personnelles (P1-R-3, P1-JB-6).
- b) par une écoute des valeurs, des réflexions et des commentaires des divers intervenants (P1-R-12).

2° Il vérifie ensuite si un consensus concernant la problématique est présent chez les personnes concernées et si celles-ci manifestent un intérêt en vue de s'engager dans des actions de changement.

3° Il identifie les personnes en situation hiérarchique dont l'approbation ou l'implication est essentielle dans l'éventualité d'un projet (P1-JB-4).

4° Il voit à intéresser et à former un petit groupe de personnes afin de réfléchir aux possibilités et aux contraintes, et d'entamer des discussions et des actions stratégiques concernant la possibilité du projet (approbation hiérarchique, intervenants à impliquer, financement, etc.) (P1-JB-4). Lors de cette étape, des orientations de projet sont avancées. Ces discussions sont verbales, mais la rédaction d'un projet préliminaire peut débuter à cette étape et est souvent nécessaire pour la présentation du projet à des instances supérieures.

Leçon 2 La nécessité d'amener le praticien à une réflexion critique sur le processus de la recherche-action.

Ce manque de réflexion critique sur le processus nous apparaît une faiblesse de cette démarche. Comme nous adhérons à une définition de la recherche-action dont le concept central du processus repose sur la participation, il s'avère indispensable que les praticiens prennent conscience de la dynamique du processus participatif, y réfléchissent et l'améliorent si nécessaire (P1-JB-28). Alors que dans les faits et dans le discours du praticien, la dimension de la participation était centrale, il n'y accorde que peu de réflexion à la fin du premier cycle d'implantation. Nous constatons que le processus participatif est mis en place, vécu par les intervenants et modifié si nécessaire, mais que le praticien et le comité ne rendent pas compte de ce processus humain qui soutient leur projet (P1-JB-18, 20). Les données et les observations sont centrées sur les indicateurs factuels du projet (le nombre de décrocheurs, la variation dans la perception des étudiants) plutôt que sur l'observation des changements dans les valeurs, dans les pratiques, dans les discours et dans la structure organisationnelle.

Leçon 3 Le respect du rythme de progression que les participants choisissent et que le contexte suggère.

Dès que le praticien s'est acquis la participation des intervenants, le rythme d'avancement du projet dépend des participants et du contexte. Plusieurs facteurs humains et contextuels concourent aux décisions des participants, tels que l'urgence de l'intervention, l'intérêt et la disponibilité des intervenants, le leadership, le calendrier scolaire, etc. Le praticien peut tenter d'influencer la progression du projet à l'intérieur des limites qu'imposent les participants et aux moments perçus comme étant les plus opportuns à certaines interventions (P1-JB-14).

Leçon 4 La notion de temps dans le processus d'une recherche-action revêt plusieurs dimensions

Cette première démarche aura démontré que le temps joue un rôle important dans un processus de changement. Ce concept se présente sous plusieurs dimensions. La

Cette première démarche aura démontré que le temps joue un rôle important dans un processus de changement. Ce concept se présente sous plusieurs dimensions. La première concerne les liens entre les théories existantes et le projet du praticien. Nous avons observé que celui-ci est soumis au rythme que les participants désirent donner au projet. Une première question pour le praticien est de consulter la littérature entourant son objet de recherche (P1-JB-14). Une autre question se rapporte au temps nécessaire à la transmission des connaissances théoriques au groupe de participants. D'autres dimensions touchant le temps sont les suivantes: En relation avec l'année scolaire, le projet est préparé pendant une année scolaire et ensuite chaque cycle de recherche-action se situe sur une année scolaire. De plus, le projet s'inscrit à l'intérieur du temps de travail des intervenants afin d'éviter les contraintes au plan de la participation. La troisième dimension représente le temps indispensable pour que des changements soient perçus par les personnes concernées (certains changements sont apparus après deux ans), le temps opportun ("timing") ou propice à instaurer un changement, et enfin, le rythme de changement que veulent se donner les intervenants impliqués. (P1-R-22, P1-JB-31, P2-JB-5, P2-JB-38)

Leçon 5 Les limites du modèle de résolution de problème dans cette démarche d'intervention et de réflexion.

Concernant le modèle de résolution de problème choisi par le praticien pour orienter sa démarche, nous observons peu de similitudes entre ce modèle et la démarche effective du praticien. La résolution de problème met l'accent sur l'analyse systématique de la situation problématique, les alternatives de solution, la mise à l'essai d'une solution et son évaluation. Dans le présent projet, il n'y a pas d'analyse systématique de la situation ni d'analyse d'alternatives. Alors que le modèle de résolution de problème se limite à mettre en place une solution à un problème, nous assistons ici à une orientation de projet à long terme de la part des intervenants, et à la nécessité de plusieurs cycles récursifs en termes d'années scolaires pour atteindre les objectifs visés.

Les étapes de cette démarche correspondent davantage au processus lewinien de recherche-action: l'identification de la problématique, élaboration d'un projet

scolaire, d'un premier plan d'action, de son implantation et de son évaluation; l'amélioration du plan et la nécessité d'un deuxième cycle de recherche.

Nous concédons cependant que le modèle de résolution de problème peut présenter un premier cadre de référence au praticien en début de démarche parce qu'il est simple, accessible et lui permet d'identifier les grandes étapes de sa démarche de recherche. Toutefois, la démarche d'une recherche-action sur un terrain est beaucoup plus complexe et le modèle de résolution de problème limité aux étapes proposées présente peu d'encadrement pour orienter les interventions et la réflexion. Dans la pratique, nous constatons que plusieurs praticiens démontrent un intérêt immédiat pour la simplicité apparente de ce modèle lorsqu'ils abordent la recherche-action, jusqu'à ce qu'ils en comprennent les implications.

Leçon 6 Plusieurs cycles sont nécessaires à un projet de recherche-action pour permettre des changements réels et durables dans un milieu.

Cette démarche démontre l'importance des cycles successifs dans une approche de recherche-action. C'est sur la base de la réflexion, des actions stratégiques et des effets observés de plusieurs cycles que de véritables changements sont constatés, que les participants intègrent de nouvelles pratiques et que le milieu s'ouvre graduellement à un mode de fonctionnement de plus en plus participatif (P1-JB-29, 30).

Leçon 7 Des données objectives sont nécessaires aux participants pour constater les conséquences de leurs investissements dans le projet.

La découverte d'instruments méthodologiques appropriés à leur contexte, sous la forme des questionnaires concernant les décrocheurs et le climat de l'école, sont un élément déclencheur de la faisabilité du projet. Les résultats de ces questionnaires fournissent les données à l'élaboration du projet et à son évaluation annuelle. (P1-JB-7, 8, P2-JB-35, 36, P1-R-23, 24, 26, P2-R-11)

Conclusion de la première démarche

Cette première démarche nous a permis d'établir le peu de pertinence du modèle méthodologique retenu par ce praticien suite aux observations dégagées. Nous avons aussi dénoncé le manque d'information permettant d'éclairer sa démarche. Par contre, ces expériences de soutien de praticien confrontaient les modèles et présentaient un champ riche de connaissances en vue de concevoir un modèle de recherche-action davantage approprié au praticien en éducation. Cette constatation nous a conduite à explorer d'autres modèles susceptibles de parfaire la démarche du praticien, comme agent de changement, dans le milieu de sa pratique professionnelle.