

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 rural⁷⁶. 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

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

processus d'adaptation, d'implantation et d'évaluation du premier cycle de la recherche-action sur une année scolaire.

Un processus participatif et ouvert a permis au projet, originellement orienté vers une aide aux EDAA, d'y intégrer un système d'enrichissement pour les élèves non impliqués en tutorat. Il a été intégré aux activités régulières de l'école et comportait une phase de formation des intervenants.

Une amélioration substantielle des résultats académiques des EDAA, à la fin de la première année d'implantation, a encouragé les intervenants à reconduire le projet l'année scolaire suivante.

En résumé, ce projet a émergé des besoins des enseignantes, pris en considération par une nouvelle directrice d'école qui a tenté de trouver une réponse appropriée au contexte de la petite école en milieu rural. Une approche systémique à la lecture du contexte et une approche participative au processus ont permis à la praticienne d'élaborer un projet impliquant tous les intervenants et les élèves de l'école, ainsi que des parents de la communauté.

Nous présentons maintenant la démarche de cette troisième praticienne à l'aide du protocole préliminaire, des observations et des leçons qui s'en dégagent.

2) L'analyse et les observations

Etape 1. L'émergence du projet

Dès l'arrivée de la nouvelle directrice, plusieurs enseignantes lui faisaient part de leurs difficultés concernant les EDAA, et de leur manque de moyens d'identifier, d'intervenir et d'évaluer ces enfants, dans le contexte de la classe régulière et des classes à degrés multiples. Il faut souligner que ces petites écoles rurales, éloignées des centres urbains, n'ont pas de ressources spécialisées sur place et peu de spécialistes itinérants. Les attentes des enseignantes ont été réitérées à la directrice, alors qu'elle s'adaptait à ce nouveau milieu, observait, dialoguait avec les

enseignantes et réfléchissait afin d'identifier un projet de recherche à sa nouvelle pratique professionnelle.

Les observations (Etape 1)

P3-JB-1 Cette recherche-action est née de la réflexion de la praticienne touchant la convergence des besoins individuels et collectifs exprimés: 1) les besoins manifestés par les enseignantes concernant les EDAA, 2) la nouvelle directrice, réputée pour son expertise dans ce dossier, inscrite à un programme de maîtrise dont l'objet de recherche était les services aux EDAA, 3) le besoin des enseignantes et de la nouvelle directrice à développer un projet adapté à leur contexte scolaire et 4) les besoins de soutien des EDAA.

P3-JB-2 Dans cette troisième démarche, la demande d'aide venait des enseignantes à une instance supérieure (la directrice de l'école), sur la base de son expertise et non de son autorité hiérarchique.

P3-JB-3 La praticienne n'a effectué aucune démarche de sensibilisation auprès des intervenants car les enseignantes avaient déjà établi un consensus concernant leurs besoins et manifesté leur désir de recevoir de l'aide.

Etape 2. La compréhension du terrain

Conseillère pédagogique durant de nombreuses années, la praticienne connaissait bien la problématique des EDAA aux niveaux provincial, régional et local, ainsi que les services offerts par la commission scolaire aux petites écoles rurales.

Pendant la première moitié de l'année scolaire, tout en s'adaptant à ses nouvelles fonctions de directrice, elle était à l'écoute des problèmes posés et en mesure d'observer les difficultés académiques des EDAA et leurs conséquences. En janvier, elle préparait une rencontre avec les enseignantes afin de vérifier ses observations (triangulation) et de discuter des possibilités de projets. Elle s'est assurée ainsi de leur intérêt à un projet et a discuté des possibilités et des contraintes de son contexte.

Les observations (Etape 2)

P3-JB-4 La praticienne connaissait bien le dossier des EDAA (le thème de sa recherche) et des services offerts aux enseignantes en milieu rural, avant son arrivée dans ces écoles. Elle a pu centrer ses observations sur les intervenants et la culture de ce milieu, tout en dégagant les possibilités et les contraintes.

P3-JB-5 La compréhension du terrain par la praticienne se présente en trois étapes successives: 1) ses connaissances passées sur la base de son expertise dans le dossier des EDAA; 2) sa connaissance du terrain actuel, en étant à l'écoute des enseignantes à l'intérieur de ses fonctions de directrice; cette période d'observation des spécificités du terrain a duré quatre mois; 3) la journée d'étude avec les enseignantes afin de vérifier systématiquement la problématique et leur intérêt à s'impliquer et ensuite, de discuter des perspectives que pourrait prendre un tel projet.

P3-JB-6 La praticienne a abordé les premiers intervenants avec des propositions préliminaires de projet en vue de les impliquer comme participants.

Etape 3. Le cadre de référence

Ici, le cadre de référence de la praticienne comportait deux parties. La première concernait l'objet de la recherche qui était le tutorat et l'identification d'un modèle de tutorat approprié au contexte du milieu et de la clientèle concernés. La deuxième partie portait sur le processus de recherche-action et de ses éléments essentiels (Morin, 1986) et sur le concept de projet éducatif développé par le M.E.Q. et Bertrand, Beaulieu et de Carufel.

Les observations (Etape 3)

P3-JB-7 Compte tenu de ses nombreuses années d'expérience et de ses connaissances pratiques sur l'implantation d'un système de tutorat, la praticienne

ne semblait pas trouver dans la littérature des éléments qui enrichissaient son projet au-delà de ses connaissances théoriques et de ses expériences.

P3-JB-8 La praticienne a prioritairement misé sur le plan d'action, utilisant ses expériences passées pour réfléchir à un plan opérationnel approprié au contexte actuel.

P3-JB-9 Dans cette démarche, le cadre de référence des enseignantes était la praticienne elle-même, à cause de ses acquis et de ses expériences passées. Elle était porteuse de connaissances auprès du groupe d'enseignantes, se reconnaissait elle-même comme experte et en était reconnue des participantes.

P3-JB-10 La praticienne présentait une grande facilité à discourir explicitement de son projet au plan opérationnel, avec les divers intervenants. Elle éprouvait cependant des difficultés à accéder à une écriture dite scientifique dans son rapport. Ses difficultés posaient la question de l'écriture d'un rapport de recherche-action par un praticien et de son destinataire, pour déterminer la forme et le niveau de langage de sa présentation.

Etape 4 Le premier plan d'action

Le premier plan d'action a été préparé par la praticienne et proposé de façon formelle aux enseignantes, lors de journées pédagogiques planifiées à cet effet, vers la fin de l'année scolaire, en vue de changement au début de la prochaine année.

Etape 4.1 L'élaboration du plan

Une proposition de projet de tutorat pour aider les EDAA a été préparée et expliquée aux enseignantes. Ce système consistait à utiliser, comme tuteurs, des enseignants et des élèves de 3^e à la 6^e année. Cette proposition impliquait un réaménagement de la grille horaire afin de fixer une période de 50 minutes de tutorat par semaine pour l'ensemble de l'école car des élèves de chaque classe y étaient impliqués. Cette proposition présentait un problème, celui de l'occupation des élèves qui n'étaient ni aidés, ni tuteurs. Lors d'une rencontre des enseignantes, il a été proposé d'ajouter un

tutorat en enrichissement pour ces élèves. Quatre parents informés du projet se montraient intéressés à intervenir comme tuteurs et ont été intégrés au groupe.

En juin, le plan d'action retenu rejoignait tous les élèves de l'école, soit en soutien ou en enrichissement, impliquait toutes les enseignantes et intégrait quatre parents. La praticienne a alors opérationnalisé un premier plan d'action détaillé et chronologiquement ordonné concernant l'identification des EDAA et des tuteurs, des activités de récupération et d'enrichissement, du matériel nécessaire et des locaux, ainsi qu'un programme de formation des enseignantes et des tuteurs. Ce plan écrit a été proposé à l'ensemble des enseignantes et des parents, au début de l'année scolaire. Des tests académiques en français et en mathématique ont été passés aux élèves pour identifier les EDAA, des fiches d'identification et autres formulaires, préparés par la praticienne, sur la base de ses expériences passées.

Tout en se préoccupant de l'organisation du tutorat, la praticienne prévoyait des rencontres de formation et de socialisation (tuteurs-aidés; enseignantes-parents).

Les démarches de la praticienne auprès des intervenants se déroulaient de façon très orientées et structurées, leur fournissant un encadrement sécurisant dans ce changement. Le projet semblait correspondre à leurs besoins, car il se déroulait avec beaucoup d'harmonie.

Le projet était entièrement intégré au fonctionnement régulier de l'école.

Les observations lors de l'élaboration du plan (Etape 4)

P3-JB-11 L'élaboration du plan d'action a été réalisé par la praticienne, à partir de ses expériences passées et de sa lecture de son nouveau contexte.

P3-JB-12 Bien qu'experte dans ce domaine, la praticienne a vécu une période d'intégration au milieu afin d'y être acceptée, pendant laquelle elle a été à l'écoute des enseignantes, de façon informelle au début, attendant de les connaître suffisamment pour aborder la problématique de façon formelle, en vue d'un projet. Ainsi, elle a été principalement attentive aux caractéristiques sociales du milieu et à l'acquisition de connaissances reliées aux dimensions humaines du contexte,

avant d'intervenir formellement. Cette observation confirme la dimension relationnelle et sociale, présente dans la reconnaissance du terrain chez Kemmis et McTaggart, que se doit de considérer le praticien et que nous avons déjà retenue à la Leçon 11.

P3-JB-13 Le projet a été soumis aux enseignantes en deux occasions. En premier, un système de tutorat a été proposé, expliqué et discuté concernant ses implications et les résultats positifs de telles expériences dans le passé. Les questions soulevées par l'occupation des élèves non impliqués dans le tutorat ont fait naître une solution originale: l'enrichissement. Ensuite, une proposition plus détaillée de l'opérationnalisation a été élaborée par la praticienne et leur a été présentée.

P3-JB-14 La praticienne respectait un rythme de rencontres, ainsi que la quantité et la qualité de l'information transmise aux participants. Les enseignantes et les parents ne se sentaient pas bousculés par un processus trop rapide. En juin, le plan d'action était accepté et les étapes de l'implantation de la prochaine année scolaire étaient comprises par tous. De nombreuses rencontres appuyées de documents opérationnels avaient clarifié à tous les intervenants le fonctionnement détaillé du projet.

Étape 4.2 L'implantation et l'observation sur le terrain

Dès le début de l'année scolaire, une rencontre a permis un retour sur les étapes du projet et sur l'opérationnalisation de chacune d'elles, selon l'ordre prévu.

Les premières actions visaient à identifier les EDAA et leurs difficultés, les élèves-tuteurs, les activités d'aide pour chaque élève et le matériel nécessaire à l'intervention. Un inventaire complet de tout le matériel et des jeux éducatifs de l'école a été effectué et du matériel commandé. Ensuite, ont démarré les rencontres d'information et de formation des tuteurs, le pairage des aidés et des tuteurs et la formation spécifique de chaque tuteur en regard des élèves aidés. Cette étape a été réalisée pendant le mois de septembre et le début d'octobre.

Les interventions de récupération et d'enrichissement auprès des élèves ont débuté à la mi-octobre et se sont poursuivies jusqu'à la fin avril. Une évaluation a été prévue pour la mi-décembre et une ouverture à des modifications en cours de fonctionnement, selon les besoins.

La praticienne supervisait chaque séance de tutorat et solutionnait les problèmes ponctuels qui survenaient et en tenait un journal de bord. Le contenu des séances de chaque EDAA était consigné dans une chemise individuelle. Compte tenu de la diversité des activités de récupération, les effets du tutorat ont été observés à l'aide de notation au bulletin scolaire, à chaque étape de l'année scolaire.

Les observations lors de l'implantation (Etape 4.2)

P3-JB-15 Par ce projet, l'école est devenue une préoccupation importante de la petite communauté. Lors de nos rencontres avec la praticienne pendant cette phase, elle débordait d'enthousiasme et d'anecdotes sur le processus humain qui se déroulait dans l'école. Des liens d'amitié se créaient entre les EDAA (souvent rejetés) et leurs tuteurs; lors des récréations, des parents se présentaient à l'école pour recevoir des informations sur le projet: "car leur fils n'avait jamais été aussi enthousiaste pour ses études".

P3-JB-16 Dans la conduite de ce changement, nous avons senti un encadrement expérimenté de la praticienne lequel a sécurisé les intervenants, augmenté leur assurance dans les interventions et dégagé harmonie et enthousiasme.

P3-JB-17 Même si la praticienne était dans un processus de recherche et se référait à une méthodologie, la priorité a été donnée aux intervenants et au contexte.

Etape 4.3 L'évaluation

Le projet a été évalué sur trois dimensions, soit l'amélioration des résultats scolaires des EDAA, l'évaluation des enseignants en regard de leurs besoins d'identifier des moyens et de développer des habiletés d'intervention et, en dernier lieu, le processus de changement mis en place.

Les résultats scolaires des EDAA, touchant la matière académique où le soutien a été exercé, démontraient une amélioration de près de 30%, entre les résultats du bulletin scolaire de la première étape et ceux de la dernière étape de l'année. Les enseignantes ont eu l'occasion de faire l'évaluation de l'expérience vécue pendant l'année.

Le fonctionnement du projet très ouvert et de type communautaire aurait facilité le changement dans l'école. Cette ouverture se caractérisait par a) une implication de tous les intervenants de l'école et des parents d'un projet, b) une modification de la grille horaire, c) une acceptation par les enseignantes de changer leur approche individuelle dans leur classe pour un projet coopératif, ouvert à l'ensemble de l'école, d) une intégration des parents et e) des attitudes positives et aidantes de la praticienne.

L'approche humaniste et individualisée de la praticienne, sa préoccupation constante des personnes et des relations sociales dans le projet, les stratégies de motivation et de valorisation utilisées, ainsi que l'implication continue et soutenue de la praticienne ont été des facteurs déterminants du succès du projet. Tous les intervenants du projet se sont sentis valorisés.

Quant à l'analyse du processus, la praticienne considérait que les actions stratégiques planifiées présentaient une logique par rapport à ses expériences passées en relation avec ce nouveau contexte.

Pour rendre compte et évaluer le projet, sous la forme d'un rapport écrit qui correspondait au processus vécu par la praticienne, un ordre chronologique du déroulement de la démarche au sujet de moments de réflexion et de moments d'action⁷⁷, a été retenu. Chaque étape du projet a été formulée en de nombreux cycles selon quatre points:

⁷⁷ Ce modèle pour rendre compte du vécu de la praticienne s'est inspiré des "moments" d'une recherche-action pour rendre compte de la construction et de la reconstruction de la réalité, tel que proposé par Kemmis et McTaggart (1981, p 10) et se déroulant en quatre points: **le plan** prospectif à l'action, **l'action** guidée par la planification, **l'observation** des actions devenant prospective à la réflexion, et

- 1° L'objectif ou les objectifs à ce moment de la recherche.
- 2° Les actions stratégiques retenues.
- 3° Leur déroulement sur le terrain.
- 4° Leur appréciation en vue de la prochaine étape.

Ce déroulement par petits cycles a été retenu à la Leçon 13, en vue de le suggérer à d'autres praticiens. Selon ce modèle, la démarche de recherche a présenté 12 cycles secondaires à l'intérieur des étapes du premier cycle de recherche-action, soit: sept cycles à la phase de l'élaboration, deux, à celle de l'implantation et trois, à celle de l'évaluation.

Les observations (Etape 4.3)

P3-R-18 Pour la praticienne, l'évaluation des effets du projet devait porter sur trois dimensions: 1) les effets sur les résultats académiques des EDAA, 2) sur l'instrumentation des enseignantes à aider les EDAA, ce qu'elle a réalisé lors des rencontres du groupe et des rencontres individuelles afin de recueillir leurs commentaires, 3) la réflexion sur le processus de recherche-action.

Etape 4.4 Les modifications

Sur la base des résultats des élèves et des apprentissages effectués par les enseignantes, aucune modification à la structure du projet n'a été effectuée. La décision des enseignantes, à la fin de l'année scolaire, a été de continuer le projet

enfin, la **réflexion** rétrospective basée sur les observations et prospective à la planification. Lors de la révision du Action Research Planner en 1988, les moments de l'action et de l'observation ont été regroupés en un seul moment "Act and Observe" lesquels se déroulent simultanément dans la réalité. Ici, nous séparons la planification en deux moments indépendants et subséquents dans la démarche de la praticienne. Suite à une intervention sur le terrain, la praticienne devait réfléchir et faire le point sur ce qui s'était passé pour identifier les prochains objectifs de sa démarche et ensuite planifier les actions stratégiques les plus appropriées. Deux autres praticiens (voir Brassard, C. 1990, Gestion participative d'une école secondaire polyvalente et Godbout, G. 1990 Amélioration de l'organisation pédagogique d'un groupe d'élèves en cheminements particuliers) ont présenté le déroulement de leur recherche-action en trois moments: 1) l'identification des objectifs, 2) les actions stratégiques sur le terrain et 3) les appréciations de ces actions.

l'année suivante. D'autres ajustements mineurs, d'information, de rectification, de modifications de matériel avaient été solutionnés dès qu'un problème survenait au cours de la phase d'implantation.

Les observations concernant les modifications (Etape 4.4)

P3-JB-19 Le groupe de travail n'a pas procédé à des modifications majeures du premier plan d'action en vue du deuxième cycle.

Etape 4.5 La réflexion sur le processus.

Les observations du praticien sur le processus

Concept de contrat

P3-S-20 Les participants et moi-même avons convenu d'une entente pour une année, suite à une réunion où les conditions en avaient été définies, car le projet demandait plus de temps aux enseignantes. Ensuite, je les ai laissées libres de décider de leur implication.

P3-SR-21 Les besoins venaient des gens et mon implication, à titre de chercheur, a été de les soutenir. Celui qui présente un projet doit préciser le soutien qu'il est prêt à leur donner. Sa crédibilité entre aussi en jeu.

Concept de participation

P3-SR-22 La participation demande un minimum de consensus sur les valeurs, les approches, ainsi qu'une certaine motivation. Comme praticien-chercheur, nous avons choisi l'école où les participants semblaient les plus enclins à participer au projet. La participation dépend d'éléments personnels et d'affinités interpersonnelles. Nous constatons que des enseignants sont individualistes et que d'autres aiment travailler en équipe. Il faut respecter le goût des individus de participer ou non.

P3-SRR-23 Plus le climat du groupe est ouvert, plus la participation est grande. Les participants distribuent eux-mêmes les compétences et dessinent leur propre dynamique de groupe. Nous avons été surpris du potentiel et des capacités individuelles qui existaient dans le groupe.

P3-SRR-24 Pour que les personnes s'impliquent dans un projet, il faut que nous-même, comme leader, y croyons fortement et soyons prêt à investir plus que toute personne dans le projet.

Concept de discours

P3-SR-25 Le projet développe de la congruence et de la cohérence. Les participants sont heureux dans un projet qui fonctionne harmonieusement sur les plans des relations et qui produit des effets positifs. Ceci leur apporte beaucoup de satisfaction, d'énergie et de tolérance. Un bon projet canalise les énergies, les discours, les pratiques, i.e. le potentiel humain de la personne.

Concept d'action

P3-SR-26 Nous nous posons la question suivante: Est-ce que l'action est le fait des gens qui se regroupent pour planifier ou si ce sont les actions dans la pratique elle-même que nous devons considérer?

P3-SRR-27 Nous pouvions observer plusieurs groupes d'actions, les nôtres, celles des professeurs, celles des étudiants.

Concept de changement

P3-SR-28 Nous ne visions pas de changement des personnes au départ. Au niveau des acteurs, il a été plus un effet de la recherche. L'observation des commentaires et des tactiques des participants, en cours de recherche, était révélatrice de leur évolution personnelle. Ces participants s'étaient engagés à changer une situation, alors que le plus grand changement constaté s'était opéré en eux. Des discussions ou des projets sur papier, sans actions, ne sont pas engageants

pour des acteurs. Par contre, des actions dans leurs pratiques permettent de discerner les progrès des acteurs dans leurs valeurs, leurs perceptions, leurs attitudes, etc., par leurs commentaires et leur pratiques quotidiennes.

P3-SR-29 Le changement reposait sur notre leadership. Le type de leadership du praticien doit développer l'autonomie des participants afin que ces derniers soient en mesure de continuer le projet de façon autonome, advenant son départ, et de le justifier au besoin.

Les observations du chercheur sur la réflexion du praticien

P3-S-30 Nous avons insisté pour que la praticienne effectue une réflexion critique de sa démarche de recherche, cet exercice ne lui apparaissant pas nécessaire. Lors du séminaire qui regroupait les praticiens terminant une recherche-action, les discussions sur les éléments essentiels à l'aide de la grille de Morin/Landry (1986) ont permis des échanges qui se sont révélés très riches sur le processus vécu par chacun et la mise en commun de leur réflexion.

P3-JB-31 La transmission des connaissances chez les praticiens repose principalement sur les discours des personnes reconnues expertes dans leur milieu. Le véritable cadre de référence des intervenants dans le projet a été la praticienne elle-même. Les éléments théoriques sont transmis aux participants dans le discours de la praticienne, en fonction du contexte. De ce fait, la praticienne assume ainsi la formation des intervenants.

Quant aux écrits transmis aux intervenants par la praticienne, ils ont porté sur des éléments très opérationnels, tels le plan de tutorat (le comment), les fiches d'identification des EDAA, etc.

Etape 5. Le deuxième cycle et les suivants.

Le projet s'est poursuivi l'année suivante, selon le même fonctionnement mis en place. Ce deuxième cycle de recherche-action ne faisait pas partie du rapport de recherche de la praticienne. La troisième année du projet, la praticienne était

affectée à la direction d'une autre école. Le milieu a réagi fortement à ce départ et quelques parents se sont retirés du projet en signe de protestation. Les enseignantes se sont questionnées sur l'avenir du projet, mais le nouveau directeur en a assuré la continuité avec leur support et leur expérience.

Directrice d'une nouvelle école, la praticienne y implantait un système de tutorat en lecture, avec 24 élèves du secondaire auprès d'enfants de 1^{ère} et 2^e année. Elle a entrepris également le développement d'un projet d'école, avec les enseignantes et le personnel de soutien, en débutant par des discussions sur les valeurs. Alors qu'ils ne croyaient pas possible un consensus sur leurs valeurs individuelles, ils ont choisi, après une journée de discussion, "le développement de l'autonomie et de la responsabilité de l'élève" comme thème du projet. Le groupe est actuellement à élaborer des actions stratégiques pour transposer ces valeurs dans ses pratiques. Suite à l'expérience positive de l'implication des parents dans le premier projet, leur participation sera à nouveau considérée.

Les observations (Etape 5)

P3-R-32 Comme les deux premières démarches, cette troisième démarche s'est poursuivie vers un deuxième et un troisième cycle, après le départ de la directrice.

P3-JB-33 Chaque cycle de recherche-action dans les trois démarches analysées s'inscrit toujours sur une année scolaire.

P3-JB-34 Nous constatons que le premier cycle, lors d'une première année d'expérimentation, permet aux intervenants d'intégrer les changements organisationnels et de s'approprier de nouveaux modes de fonctionnement et d'instrumentation. Si des résultats positifs apparaissent lors du premier cycle, les intervenants croient que le deuxième cycle leur permettra de perfectionner le projet et de vivre le processus avec plus de confiance et moins de stress.

P3-JB-35 Le leadership est assumé par un enseignant dans la première démarche, et par un supérieur hiérarchique dans les deux autres démarches.

3) Les leçons tirées de la troisième démarche

Leçon 12 Les premières démarches dans la recherche de participation sont informelles, puis formelles.

Alors que les premières démarches d'émergence et de compréhension du terrain présentent des avantages à conserver une approche informelle, il y a lieu d'amorcer des actions stratégiques de façon formelle lorsque le praticien sent qu'il possède suffisamment d'informations pour entamer le projet d'intervention avec des perspectives de réussite. A ce moment, les ententes se formalisent sous forme de rencontres, de comptes rendus et de propositions écrites, ce qui permet de diffuser l'information et donne plus de rigueur et de sérieux à la démarche. (P3-JB-5, 23)

Leçon 13 L'importance des cycles successifs et la nécessité d'un temps de repos.

Le premier cycle d'une recherche-action, en milieu scolaire, semble permettre aux intervenants d'implanter le projet dans ses grandes lignes et de s'adapter aux divers changements organisationnels (changements dans leurs pratiques, dans leurs attitudes, dans leurs valeurs, etc.).

Le deuxième cycle permet l'approfondissement du nouveau mode de fonctionnement mis en place. Nous émettons également l'hypothèse que les praticiens, après avoir investi dans un changement important dans leur milieu, ressentent le besoin d'un repos avant de procéder à d'autres améliorations substantielles. (P1-R-27)

Leçon 14 Chaque étape de la démarche se compose de plusieurs cycles.

Afin de faciliter à la praticienne le compte rendu de son projet, nous avons retenu l'idée de plusieurs cycles à l'intérieur de chaque étape (Collerette et Delisle, 1982). L'identification de ces cycles repose sur l'alternance de moments de réflexion et de moments d'actions (Kemmis et McTaggart, 1982).

En nous référant à l'étape 4.3, nous retenons l'idée de cycles (à l'intérieur des étapes), composés des quatre points suivants: 1° un objectif ou des objectifs ponctuels, 2° des

actions stratégiques, 3° un déroulement sur le terrain et 4° une appréciation en vue de la prochaine action. Ce mode de planification et de réflexion correspond davantage à la démarche réelle du praticien.

**Leçon 15 Une recherche-action débute par une réflexion initiale du praticien
et repose sur ses connaissances du milieu.**

Selon les modèles proposés, la réalisation des étapes d'une recherche-action semble suivre un ordre chronologique. Nous observons que la démarche de réflexion du praticien n'emprunte pas cet ordre. Avant que le praticien n'effectue ses premières démarches auprès des intervenants, il avait déjà complété une phase importante de réflexion sur les possibilités d'un projet. (P3-JB- 4, 5, 7, 8, 9)

Lors de cette réflexion initiale, le praticien projette déjà des idées d'intervention, de participation, de conséquences, de possibilités et de contraintes. Dès ses premières démarches, il conçoit qu'un projet est possible, autrement, il en aurait écarté l'idée. Ensuite, lors des premières rencontres informelles, il vérifie ses idées auprès de quelques intervenants. Il évalue les nouvelles informations recueillies avant de planifier une autre démarche, ou de laisser tomber cette idée de projet. Ainsi, pendant un temps, la perspective d'un projet oscille entre des adoptions et des abandons.

Cette réflexion préliminaire du praticien balaye toutes les étapes du processus et identifie un certain nombre de dimensions critiques du projet. Nous constatons ici que la réflexion du praticien précède ses actions sur le terrain. De plus, cette réflexion permet de concevoir les étapes possibles d'un projet. Elle ne se limite pas à une compréhension de la situation actuelle, elle projette, imagine un futur et c'est par ce jeu et les probabilités qui s'en dégagent que le praticien prendra une décision concernant la faisabilité du projet. Par la suite, lorsque le processus participatif se formalisera, le contenu du projet se précisera dans un plan général discuté, proposé et adopté. C'est dire que les idées de projet ont déjà subi l'épreuve de la réflexion critique du praticien avant que celui-ci les communique aux intervenants.

Conclusion

Cette démarche stratégique d'un praticien a mis en évidence que l'émergence d'une recherche-action comporte une réflexion initiale du praticien afin de considérer les possibilités d'un projet, suivie ou complétée de vérifications informelles, avant qu'il ne s'engage dans des démarches formelles. La réflexion du praticien à la Leçon 12 précède les démarches sur le terrain, telles que retenues à la Leçon 1. Cette réflexion du praticien est continuellement projetée sur l'ensemble des étapes du processus (Leçon 15). Les recherches-actions analysées, jusqu'à maintenant, se déroulent sur une année scolaire par cycle, et se poursuivent lors d'une deuxième année, sans procéder à des modifications majeures, permettant ainsi l'intégration des changements (Leçon 12). Chaque étape parcourue par un praticien comprend également plusieurs cycles où alternent des moments de réflexion et des moments d'action (Leçon 14).

LA QUATRIEME DEMARCHE

**Thème: Elaboration d'une pratique pédagogique
favorisant le développement personnel chez l'étudiant et l'étudiante
en techniques d'éducation spécialisée.**