

## PARTENAIRES

**L'importance des recherches-actions : Expérience vécue entre la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries et l'Université de Sherbrooke**

Par Huguette Dansereau, conseillère pédagogique retraitée (C.S. des Grandes-Seigneuries)



L'année 2002-2003 marque le début d'une collaboration fructueuse impliquant Huguette Dansereau, Lise Dubois (conseillères pédagogiques), douze enseignantes et enseignants de la Commission scolaire des Grandes-Seigneuries et Abdelkrim Hasni, alors membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative.

Issu des besoins exprimés par le personnel enseignant au regard de l'enseignement du programme de science et technologie au primaire, « le projet de recherche visait à identifier les stratégies de formation qui permettraient de soutenir les enseignantes et les enseignants dans le développement de démarches d'enseignement basées sur l'implication des élèves dans des démarches à caractère scientifique favorisant la conceptualisation<sup>1</sup> ».

Cette recherche-action s'est poursuivie jusqu'en 2004-2005. Forte de cette première collaboration, la Commission scolaire participe depuis 2005-2006 au projet de *Perfectionnement des compétences en enseignement des sciences, technologies et mathématiques du personnel enseignant au premier cycle du secondaire* dans le cadre du programme de recherche et de développement du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS), financé par le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNG).

Le texte qui suit tentera de mettre en lumière l'importance de telles recherches-actions pour les personnes impliquées, pour les organisations et pour la recherche elle-même.

**Conditions de base**

La réussite de telles recherches nécessite la mise en place d'un certain nombre de conditions dont l'importance ne saurait être sous-estimée. Parmi celles-ci, mentionnons l'intérêt réciproque pour le sujet de recherche, la reconnaissance d'un besoin du milieu, une compréhension la plus univoque possible de la problématique, des objectifs, du cadre théorique retenu et de la démarche proposée.

À cela s'ajoutent des qualités humaines partagées par toutes les personnes impliquées, chercheurs, collaborateurs, assistants de recherche, personnel enseignant. Ces qualités reposent sur la confiance et le respect mutuels, l'ouverture à l'autre, la souplesse pour s'adapter aux conditions variables; chacun étant convaincu de l'apport de l'autre à la recherche. L'établissement d'un climat de confiance dès le départ assure un engagement à long terme du personnel enseignant dans les activités qui exigent son apport direct, maintient une communication franche et augmente les retombées à tous les niveaux.

**Importance pour les personnes impliquées**

La recherche-action touche, au premier chef, les personnes directement engagées dans la recherche, que ce soit les chercheuses et chercheurs, les assistantes et assistants de recherche, les conseillères et conseillers pédagogiques ou le personnel enseignant. Dans le cadre de la recherche au primaire, les conseillères pédagogiques ont pu situer le projet dans un cadre théorique, bénéficier d'un lieu de réflexions et d'échanges avec le chercheur universitaire, permettant de mieux circonscrire l'objet de recherche.

Les douze enseignantes et enseignants participants ont profité de sessions de formation sur la notion de concept et sur divers concepts reliés au programme de science et technologie. Le contact chaleureux avec l'assistant de recherche lors des enregistrements de séquences en classe a facilité la tâche aux enseignants et a créé une complicité avec les élèves rendant la situation la plus naturelle possible. Cette situation constitue aussi une source d'informations et d'apprentissages inestimable pour l'assistant de recherche.

Le visionnage de séquences d'enseignement-apprentissage représente pour les enseignants un outil de formation très pratique, grâce à la rétroaction sur leurs interventions. L'organisation, par ailleurs, des sessions d'enregistrement n'est pas très aisée et exige de la souplesse de la part des enseignants et de l'assistant de recherche.

<sup>1</sup> Dansereau H. et Dubois L., L'enseignement et l'apprentissage de concepts scientifiques et technologiques : représentations et pratiques d'enseignantes et d'enseignants au primaire, *L'intervention éducative*, 2(3), 17.

L'élément sans doute le plus important de ce type de recherche est le lieu d'échanges et de réflexions que constituent les moments de rencontre au cours desquels il y a visionnage et analyse des séquences filmées, confrontation des représentations des enseignants sur les divers concepts étudiés, confrontation qui émerge lors de la planification de situations d'apprentissage.

Les chercheurs, à la fois animateurs et formateurs, doivent, pour leur part, être vigilants quant aux objectifs poursuivis et veiller à élaborer de nouveaux outils pour le recueil de données, ajuster le modèle des rencontres de façon à maintenir l'engagement du personnel enseignant, qui identifie de nouveaux besoins en cours de route. La préoccupation première du personnel enseignant demeure toujours l'amélioration des interventions auprès des élèves pour faciliter leurs apprentissages et non pas les résultats théoriques de la recherche.

#### **Importance pour les organisations**

Les projets de recherche et de développement d'une commission scolaire, qui se font en partenariat avec des chercheurs universitaires, rejoignent les objectifs de son plan stratégique à l'égard des liens avec la communauté et jouissent aussi d'un plus grand rayonnement dans le milieu de l'éducation, le nom de la commission scolaire étant associé aux publications de l'Université.

Dans le cas de la recherche au primaire, les conseillères pédagogiques ont sollicité la collaboration de la Faculté d'éducation pour valider la pertinence de leur hypothèse de travail. Comme le sujet de la recherche rejoignait les préoccupations du chercheur, elles ont cerné la problématique et les objectifs dans l'intérêt de chaque organisation et défini la participation de chacune. L'Université a fourni l'expertise, la formation et le soutien technique pour le recueil des données. La commission scolaire a investi les fonds pour la libération des enseignantes et des enseignants, la reconnaissance du temps des conseillères pédagogiques et la diffusion des résultats dans le milieu.

D'autres retombées découlent de cette collaboration : élaboration d'outils d'observation et d'analyse utiles aux deux organisations, animation conjointe d'ateliers au congrès annuel de l'APSQ et à la journée pédagogique

montérégienne, invitation des conseillères à un séminaire d'étudiants au doctorat, participation à des journées d'étude organisées par l'Université.

Dans le cas du projet au secondaire, la sollicitation est venue de l'Université. Satisfaite de la collaboration établie lors des trois ans du projet du primaire, la C.S. des Grandes-Seigneuries trouvait naturel de poursuivre avec le secondaire, les liens étant déjà créés. Dans ce cas, le milieu doit accepter le cadre de recherche proposé par l'Université qui, elle, s'ajuste aux contraintes du milieu dans l'opérationnalisation du projet. La participation de la commission scolaire au projet démontre son engagement envers le perfectionnement des enseignantes et des enseignants en s'engageant à assumer leur libération et constitue une reconnaissance de la pertinence de la recherche.

#### **Importance pour la recherche**

Le cadre de la recherche du secondaire a été élaboré sur la base de l'expérimentation au primaire qui a eu des retombées positives dans le milieu et semblait donc prometteur pour le secondaire. Voilà un premier élément positif pour la recherche issue du partenariat.

Les partenariats de plus en plus nombreux entre l'Université et les commissions scolaires s'attaquent ainsi à la résolution de deux problèmes fréquemment évoqués. D'abord, pour l'Université, à qui le milieu reproche souvent ses recherches, sans doute intéressantes mais dont les résultats n'atteignent pas les classes et qui ne changent rien aux pratiques pédagogiques, malgré les sommes importantes englouties dans de telles recherches, la participation à ce projet démontre un souci réel de travailler avec les personnes directement concernées par les recherches. Puis, pour le milieu scolaire, à qui l'on reproche de n'être pas assez innovateur, de ne pas favoriser concrètement des changements de pratique ou du moins de ne pas le faire de façon rigoureuse, cela manifeste concrètement une ouverture à la recherche, contribuant à réduire la méfiance légendaire du milieu à l'égard des universitaires.

Les partenariats favorisent aussi l'exploration de nouveaux sujets de recherche qui tiennent compte des besoins du milieu d'une part et ancrent, d'autre part, les courants de recherche universitaires, tout en facilitant l'obtention de subventions de la part de plusieurs organismes.

**« La préoccupation première du personnel enseignant demeure toujours l'amélioration des interventions auprès des élèves pour faciliter leurs apprentissages et non pas les résultats théoriques de la recherche. »**

### Conclusion

De nombreuses raisons militent en faveur de la poursuite des recherches-actions en partenariat avec les milieux comme nous l'avons signalé précédemment. Par ailleurs, compte tenu des contraintes de temps de part et d'autre, l'analyse des données recueillies n'aboutit pas toujours rapidement ou arrive trop tard pour que les milieux puissent tirer profit des conclusions et conduire à des changements sur une plus grande échelle. Les recherches se passent toujours dans un contexte

particulier et avec un nombre limité de participantes et de participants. Il demeure difficile d'extrapoler les modèles de formation mis en place. Les enseignants engagés dans ces recherches deviennent alors les témoins privilégiés et les promoteurs des changements bénéfiques apportés par la recherche-action.

Il est à souhaiter que les bienfaits vécus par le personnel en fonction, donc en formation continue, trouvent écho dans les modèles de formation initiale des maîtres.

### La formation continue pour une enseignante au secondaire : nécessité ou fardeau?

*Par Sylvie Lavallée, enseignante à l'école secondaire Le Triolet (C.S. de la Région-de-Sherbrooke)*

Lorsque l'on quitte les bancs d'école pour se retrouver devant ceux-ci, on est loin de s'attendre à la complexité du système scolaire québécois. Ce n'est pas tant la fonction enseignante qui est mal définie mais bien les conditions dans lesquelles elle doit s'effectuer.

Nos bienveillants formateurs universitaires ne nous laissent pas entrer sur le marché du travail sans nous mitrailler de bons conseils. Considérant que le recrutement de nouveaux enseignants qualifiés est de plus en plus difficile, rien ne doit être laissé au hasard. Par contre, une de ces recommandations à propos de la formation continue avait alors suscité en moi un grand questionnement qui persistait encore jusqu'à tout dernièrement. Ma participation au CREAS a vraiment été un élément déclencheur pour ma compréhension.

Y a-t-il une préoccupation qui peut-être moins prioritaire que la formation continue au début d'une carrière en enseignement? Il n'y a même pas assez de 24 heures dans une journée pour accomplir toutes les tâches que l'on s'impose pour être satisfait de son travail auprès des jeunes. Que dis-je! Chaque journée de travail des 3 ou 4 premières années d'enseignement en est une de formation. Apprendre à gérer 32 « semi-ados » à différents stades de développement psychosocial, à préparer des leçons enrichissantes et stimulantes et qui correspondent aux multiples exigences du ministère, à évaluer tout ça pour en tirer le plus d'informations valables possibles, à communiquer avec les parents, à s'improviser psychologue et, bien sûr, à garder le sourire pour accueillir chaque cohorte : c'est ça la première formation continue. Chaque enseignant doit traverser cette épreuve pour survivre. Les formateurs sont alors nos collègues de confiance, nos directeurs de niveau et les différents

intervenants sociaux de notre école. Il ne reste donc pas de temps pour sortir et pour chercher des avis d'experts ou des théories quelconques.

Après avoir amassé un certain bagage d'expérience, on est prêt à tourner la page et à repartir en force. Mais, il ne faut pas se le cacher, plusieurs enseignants tombent alors dans une routine qui mène bien souvent à une paresse intellectuelle. Pour les autres, c'est un grand moment de remise en question qui fait émerger le concept de formation continue. Peut-être pourrait-elle être aidante pour parfaire son enseignement? Mais, que connaissons-nous de la formation continue? Est-ce un cours dans notre discipline, des séances d'information offertes par les commissions scolaires et commandées par le ministère, des conférences très intéressantes mais sans suite? Selon moi, toutes ces avenues sont bonnes mais encore faut-il qu'elles répondent à nos besoins! Et Dieu sait que l'on en a accumulé des besoins au fil des premières expériences. Heureusement, grâce au CREAS, j'ai goûté à une organisation qui m'a fait comprendre l'essence même de la formation continue.

Le CREAS m'a vraiment fait réaliser que pour qu'une formation de perfectionnement soit efficace, elle doit provenir d'un besoin personnel. Ce qui joue directement sur notre degré de motivation intrinsèque, comme avec les élèves. L'autre ingrédient magique est cependant trop souvent inaccessible : le temps. Assez de temps sans ordre du jour surchargé et prédéfini pour partager des opinions, des expériences et des inquiétudes et pour rencontrer des spécialistes qui sauraient s'adapter rapidement à nos préoccupations et expérimenter des pistes de solutions. C'est ce que m'a offert le CREAS. À mon avis, ce modèle de formation gagne à être connu et m'aura donné tout un coup de main! Merci!

**« Heureusement, grâce au CREAS, j'ai goûté à une organisation qui m'a fait comprendre l'essence même de la formation continue. »**