

ACCOMPAGNEMENT AUPRES DES DIRECTEURS D'ETABLISSEMENT DANS LE PROCESSUS DE CERTIFICATION ET DE RECONNAISSANCE DES ELEVES

Louise Bélair

Université du Québec à Trois-Rivières
Département des Sciences de l'Éducation
33510, Boulevard des Forges
Trois-Rivières, Québec
G9A 5H7
Louise.belair@uqtr.ca

Mots-clés : *approche collaborative, évaluation des compétences, directions d'établissement*

Résumé. *Cette étude porte sur un processus de collaboration initié par des directions d'écoles aux prises avec un difficile travail de gestion pédagogique. Les objectifs sont doubles. Du point de vue des participants, cette collaboration vise à améliorer l'accompagnement offert aux enseignants, surtout au regard de leurs fonctions d'évaluateurs. Du point de vue du chercheur, les objectifs poursuivis sont d'abord (1) de décrire un processus d'accompagnement à l'aide d'outils d'analyse sociale expérimentés et construits par le groupe et (2) de permettre aux directeurs d'expérimenter ces outils en vue de susciter leur utilisation éventuelle. Les résultats tendent à démontrer que, quoique forts intéressés par la démarche que propose de tels outils, les directeurs ne se sentent pas prêts à entreprendre une telle animation dans leurs écoles. Ils ont pu dresser un juste portrait de leurs besoins et établir un plan d'action en collaboration avec leurs enseignants.*

1. Contexte de la recherche

L'école québécoise subit sans cesse des rebonds issus de décisions ministérielles créant ainsi des incertitudes et des inconforts tant chez les enseignants que chez les parents, décisions longuement commentées dans tous les médias. À cela s'ajoute les difficiles ajustements nécessaires dans le travail enseignant pour évaluer et certifier le niveau de compétences et établir un bilan valide et fidèle du niveau de compétences atteint par les élèves. À cet égard, la politique d'évaluation (MELS 2006) incite les enseignants à utiliser leur jugement professionnel pour décider du niveau de compétences des élèves. Or, une telle approche nécessite non seulement une connaissance éclairée du concept de jugement professionnel pour tout le personnel d'une école, mais aussi de créer une volonté commune pour s'approprier de nouvelles pratiques essentielles à l'exercice de ce jugement professionnel lors de l'évaluation. Dans un tel contexte, la demande des enseignants est triple : être mieux informés, être mieux outillés et surtout être soutenus dans tout ce processus de changement. Les directions d'école sont ainsi aux premières loges et doivent conséquemment, conjuguer avec ces demandes tout en permettant aux enseignants de devenir davantage les bâtisseurs de leurs propres pratiques.

C'est ainsi qu'un groupe de directions d'école¹ a voulu réfléchir et échanger sur les manières potentielles d'accompagner leurs enseignants. De fait, la formation de base généralement offerte aux directeurs d'établissement s'établit autour de deux axes, soit l'administration et l'accompagnement pédagogique des enseignants. Or, il s'avère que dans la pratique, la dimension administrative prend souvent le pas sur l'accompagnement pédagogique et les directeurs se

¹ Je voudrais remercier les directions, enseignants et conseillers pédagogiques de la CSDM pour leur participation à ces journées de travail.

trouvent ainsi vite dépassés par les nouveautés et les directives sans cesse changeantes du MELS. Afin de mieux se doter de compétences en accompagnement, un groupe de directeurs d'écoles primaire et secondaire de la région de Montréal a ainsi eu l'idée de former une communauté de pratiques en accompagnement d'enseignants. Ils ont ainsi constaté que pour une plus grande efficacité, il fallait d'une part impliquer des enseignants dans la réflexion relative aux changements proposés et d'autre part, faire appel à des chercheurs susceptibles de guider les échanges. C'est dans ce contexte que l'idée de collaborer fut abordée et mise en œuvre en 2009-2010. La communauté de pratiques ainsi créée est composée de 15 directeurs d'école, conseillers pédagogiques et enseignants. Le travail d'animation répondait donc à deux demandes. La première était de mieux comprendre l'objet même de la controverse, soit le jugement professionnel dans un contexte d'évaluation des compétences des élèves. En effet, suite à un déblayage conceptuel préalable, leur premier constat commun fut déstabilisant en ce sens où ils se sont vus confrontés à un vocabulaire complètement nouveau de la part des documents officiels du MELS et à des pratiques suggérées dans ces documents et non encore expérimentées dans leurs écoles en matière d'évaluation. Également, le groupe a vite constaté qu'il était nécessaire d'être guidé dans la manière d'approcher, de négocier et d'échanger avec leurs groupes d'enseignants et ce, en fonction de chacun des contextes et toujours en vue de faciliter le changement. D'où l'importance d'une approche collaborative.

2. Objectifs de la recherche

Cette étude porte donc sur un processus de collaboration initié par des directions d'écoles aux prises avec un difficile travail de gestion pédagogique entourant la certification et la reconnaissance des compétences des élèves du primaire et du secondaire.

Du point de vue du chercheur, les objectifs poursuivis par la recherche sont d'abord (1) de décrire un processus d'accompagnement à l'aide d'outils d'analyse sociale expérimentés par le groupe et ce, afin de poursuivre la réflexion sur l'usage et l'utilité de ce type d'outils dans des groupes. Dans un second temps, ce travail vise (2) à expérimenter des outils d'analyse sociale en vue de susciter la construction, la conceptualisation et l'interprétation d'un objet donné (à savoir l'accompagnement des enseignants dans leur fonction d'évaluation) avec les participants et éventuellement, avec leurs propres groupes d'enseignants, et ce, afin de continuer l'apprentissage entourant la posture du chercheur collaboratif. Du point de vue des directions d'école cette collaboration vise (3) à améliorer l'accompagnement auprès des enseignants, surtout au regard de leurs fonctions d'évaluateurs.

3. Multiples cadres conceptuels

Comme l'objet de la recherche porte sur l'accompagnement à l'évaluation et à la certification des compétences professionnelles, il est apparu logique d'effectuer un survol des écrits ayant influencés l'objet d'étude et le processus enclenché dans l'accompagnement des participants.

Du point de vue de l'objet traité, soit le jugement dans l'évaluation et la reconnaissance des compétences, la recension amène diverses pistes de travail, notamment les recherches de Allal et Mottier Lopez (2007) celles de Mottier Lopez et Cattaffi (2008) sur la place du jugement, ou sur le processus de régulation (Allal, 2007). Ces études permettent d'emblée de mieux situer les concepts et les différentes pratiques qu'ils suscitent en salle de classe. Du côté de la reconnaissance des compétences et de l'évaluation certificative, les travaux de Laveault (2005), Dionne (2005) ou encore de Bélair et Baribeau (2008), montrent à maints égards la difficile place du jugement dans l'évaluation et tendent à prouver que les pratiques actuelles sont peu ou prou pertinentes dans l'évaluation de compétences, d'où l'importance de mieux les cerner. Il était donc impératif de créer une culture apprenante autour de ces concepts. Par ailleurs, il est vite apparu nécessaire de d'abord débiter par le travail d'accompagnement.

Différents travaux issus de la sociologie de l'éducation soulignent effectivement l'importance de la direction d'établissement dans le processus de changement souhaité par les instances politiques. Pelletier (2007) montre d'ailleurs en quoi la reconnaissance du statut de ce personnel d'encadrement aux prises avec une identité professionnelle fort complexe devient nécessaire, voire primordiale. À maints égards, plusieurs auteurs (Bouvier, 2007 ; Gather Thurler, 2001 ; Perrenoud, 2003) affirment qu'un réel changement dans les écoles, passe obligatoirement par un leadership pédagogique affiché de la part des directions.

Dans une telle optique, il convenait de réfléchir ensemble à un cadre d'apprentissage permettant l'émergence d'une communauté de pratiques au sein des directions d'établissements, pour que celle-ci soit le moteur d'un pilotage négocié au sein de chaque école. C'est à ce titre que l'approche collaborative instrumentée trouve tout son sens. Les échanges ont ainsi été menés à partir d'outils SAS proposés au fur et à mesure des sessions de travail en fonction des situations créées par les échanges entre les participants (Chevalier et Buckles, 2008, Chevalier, Bourassa et Buckles, 2010). Ces outils d'analyse sociale se basent sur «les mouvements et les croisements de la pensée, de l'action et du vécu» (Bourassa, Chevalier et Bélair, 2007, p. 5) pour créer des manières différentes de voir une situation donnée. Dans cet esprit, il devient intéressant d'accompagner les directions dans leurs échanges pour qu'à leur tour, ils puissent accompagner les enseignants dans leurs nouvelles pratiques.

4. Méthodologie

L'approche collaborative (Bourassa, Chevalier et Bélair, 2007 ; Desgagné, 2007), est présentée ici comme une recherche construite et coproduite par deux entités dont d'une part une chercheuse et d'autre part, un groupe d'apprenants, entités qui poursuivent des objectifs qui leur sont propres et dont les attentes sont d'un côté scientifiques et de l'autre, professionnelles. Le rôle de la chercheuse et animatrice a donc été de peaufiner des outils d'analyse sociale **avec le groupe**, afin de favoriser un transfert éventuel de ces outils en milieu scolaire. Ces outils (SAS2) issus du coffret de Chevalier, Bourassa et Buckles (2010), *Les tisserands du savoir*, sont ainsi réappropriés dans divers contextes vécus par les participants.

Le groupe des directions est composé de 15 participants. Les 9 directions d'école ont fait le choix d'inclure 3 enseignants et 3 conseillers pédagogiques de leurs écoles respectives, La chercheuse est à la fois l'animatrice des échanges étalés sur 3 jours dans un délai de 2 mois, et l'instigatrice des outils expérimentés et coconstruits par le groupe. Trois outils ont été proposés par la chercheuse à partir de préoccupations formulées globalement ou soit sous forme de cas énoncés par des directions d'école. Ainsi les échanges ont non seulement porté sur la pertinence des outils en lien avec les objectifs recherchés, mais sur leur utilisation et leur appropriation et ce, en fonction de cas (situations réelles) réels.

5. Description et expérimentation des outils

Cette section se divise en trois parties afin de décrire et de commenter l'expérimentation des trois outils et ce, à l'aide d'un journal de bord d'animation, de conception et de réalisation rédigé par la chercheuse animatrice. Pour répondre aux objectifs 1 et 2, les raisons des choix de ces outils seront expliquées, de même que la manière dont l'engagement des participants s'est construite.

5.1 *Ordre et chaos*

Afin de rendre les participants acteurs de leur formation et après une session de dépayage sur le concept de jugement professionnel, le premier travail d'animation demande de poser un regard sur la faisabilité d'un projet de changement dans leur école portant sur le jugement professionnel, et de voir jusqu'à quel point chacun des participants avait confiance dans sa capacité à le conduire jusqu'au bout. L'outil utilisé *Ordre et chaos* (Chevalier, Bourassa et Buckles, 2010), exige de

compléter le graphique individuellement en répondant (de 1 à 10) aux deux questions suivantes : *Quelles sont les chances de réussir un projet d'accompagnement ? Jusqu'à quel point je me sens confiant puisque je connais les conditions, les facteurs et mes habiletés pour mener ce projet à terme ?* Le tableau qui suit a été mis en forme lors d'une plénière, ce qui leur a permis d'apprendre que, quoique l'ensemble des participants (représentés par des X) considèrent que leur projet respectif a des chances de succès, cinq d'entre eux doutent avoir les connaissances et les habiletés nécessaires à sa mise en œuvre.

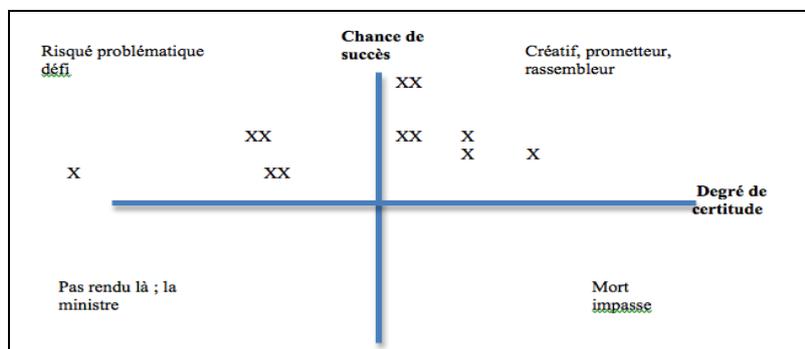


Tableau 1 : Ordre et chaos dans la réalisation d'un projet d'accompagnement

Ainsi, le graphique permet d'illustrer la confiance relative et l'ouverture des participants envers des projets qu'ils considèrent *créatifs, prometteurs* et *rassembleurs* (cadran supérieur droit). Certains croient par contre que cela relève du *défi* et que cela peut s'avérer *problématique*. Il est important de noter qu'aucun participant n'a fait de croix dans les cadrans inférieurs nommés, par eux, *impasse* ou la *ministre*, en référence à la ministre de l'éducation qui selon leurs propos est synonyme d'impasse.

Ce processus initial de collaboration qui visait l'établissement d'une confiance mutuelle non seulement entre les participants et la chercheuse, mais aussi entre les participants composés de directeurs d'école, d'enseignants et de conseillers pédagogiques, a effectivement permis de construire cette confiance réciproque favorisant d'emblée une saine collaboration entre des groupes égaux coconstructeurs d'un savoir donné. L'intérêt du groupe a d'ailleurs été sans équivoque, chacun appréciant le caractère quelque peu ludique de cet outil, démontrant un enthousiasme marqué dans l'échange et une franche camaraderie, malgré les fonctions hiérarchiques de chacun.

5.2 Dynamique causale

Afin de poursuivre plus avant la réflexion, les participants ont été invités à indiquer individuellement sur des fiches, des facteurs (un facteur par fiche) permettant d'influencer de manière générale les chances de réussite de leurs projets. Les participants devaient ensuite regrouper les facteurs communs (qui présentent des similitudes) en piles distinctes et nommer chacune d'elles par un facteur représentatif caractérisant tous les autres facteurs contenus respectivement dans chacune des piles et ce, de manière à pouvoir comprendre ensemble ce que chaque pile signifie. Ce sont dix piles de facteurs qui ont ainsi été construites et négociées en groupes et qui ont servi à la mise en œuvre d'un second outil, la *dynamique causale* (Chevalier, Bourassa et Buckles, 2010). Cet outil vise à comprendre et à préciser comment les facteurs interagissent entre eux en termes de cause et d'effet et ce, toujours au regard de l'accompagnement d'enseignants sur l'évaluation des élèves. Pour ce faire, les participants sont invités à répondre à la question suivante : *en quoi ce facteur (pile) contribue-t-il à chacun des autres facteurs (piles) ?* La négociation se situe ici dans la valeur à accorder à chacun des facteurs lorsque comparés à un autre facteur. À titre d'exemple, le facteur mobilisation du personnel contribue fortement (valeur 7) à la

compréhension de l'évaluation ainsi qu'à l'insécurité (valeur 5) etc. Cette contribution se traduit par un chiffre de 1 à 7, négocié par le groupe. Le tableau suivant montre le travail effectué.

	1-Compréhension de l'évaluation	2-insécurité	3-Surcharge de travail	4-Outils de travail	5-Temps	6-Mobilisation	7-confiance	8-parents-milieu éco	9-argent	10-Changement organisationnel	Causalité
1-Compréhension de l'évaluation	0	7	7	4	4	7	1	1	1	1	33
2-insécurité	2	0	1	4	4	7	4	1	1	1	25
3-Surcharge de travail	6	1	0	7	7	7	1	1	6	1	37
4-Outils de travail	7	7	7	0	7	4	4	1	7	1	45
5-Temps	6	5	7	7	0	7	5	1	7	1	46
6-Mobilisation	7	5	6	7	7	0	7	4	1	1	45
7-confiance	4	6	4	1	5	7	0	1	1	1	30
8-parents-milieu éco	1	5	1	1	4	4	1	0	1	1	19
9-argent	7	6	7	7	7	4	1	1	0	4	44
10-Changement organisationnel	7	6	7	5	4	4	4	1	1	0	39
Effet	47	48	47	43	49	51	28	12	26	12	

Items	Effet	Causalité
1-Compréhension de l'évaluation	47	33
2-insécurité	48	25
3-Surcharge de travail	47	37
4-Outils de travail	43	45
5-Temps	49	46
6-Mobilisation	51	45
7-confiance	28	30
8-parents-milieu éco	12	19
9-Argent	26	44
10-Changement organisationnel	12	39

Tableau 2 : Éléments de la dynamique causale

La négociation parfois forte en plénière, a donné lieu à des prises de conscience de la part de chaque groupe école tant face à l'objet étudié, soit l'évaluation que sur la manière d'amorcer un changement. Suite à ce travail, la chercheuse a transposé les résultats du tableau sur un graphique permettant de cibler les indices de causalités et d'effets de chacun de ces facteurs.

Ce graphique a été analysé par le groupe dans le cadre d'une plénière ce qui a permis aux participants de constater que les facteurs présentés dans le cadran supérieur droit : *temps (5)*, *outils de travail (4)* et *mobilisation du personnel (6)* sont très reliés, étant à la fois les causes et les effets possibles de changements éventuels. Ces derniers sont suivis de près des facteurs : *compréhension de l'évaluation (1)* et *surcharge du travail (3)*. Ils ont ainsi pris conscience qu'en étant à la fois cause et effet, ils gagneraient dans le cadre de leurs plans d'action respectifs, à intervenir d'abord sur ces facteurs. Dans le cadran supérieur gauche, on observe une autre famille : celle qui regroupe *le financement (9)* et *les changements organisationnels (10)*. Il s'agit de deux facteurs au regard desquels le groupe mentionne avoir peu d'emprise. Finalement, les autres cadrans regroupent la *confiance (7)* et *les parents (8)* (cadran inférieur gauche) d'une part et *l'insécurité (2)* d'autre part (cadran inférieur droit). Encore ici les participants ont vite observé que ces facteurs, quoique importants, risquent d'être résolus si les autres facteurs sont pris en compte dès le départ. Cette discussion animée autour du graphique a permis à plusieurs directeurs de constater leurs difficultés à créer le mouvement dans leur école puisqu'ils s'attardaient à des facteurs ayant peu d'effets sur le changement de la part de leur personnel.

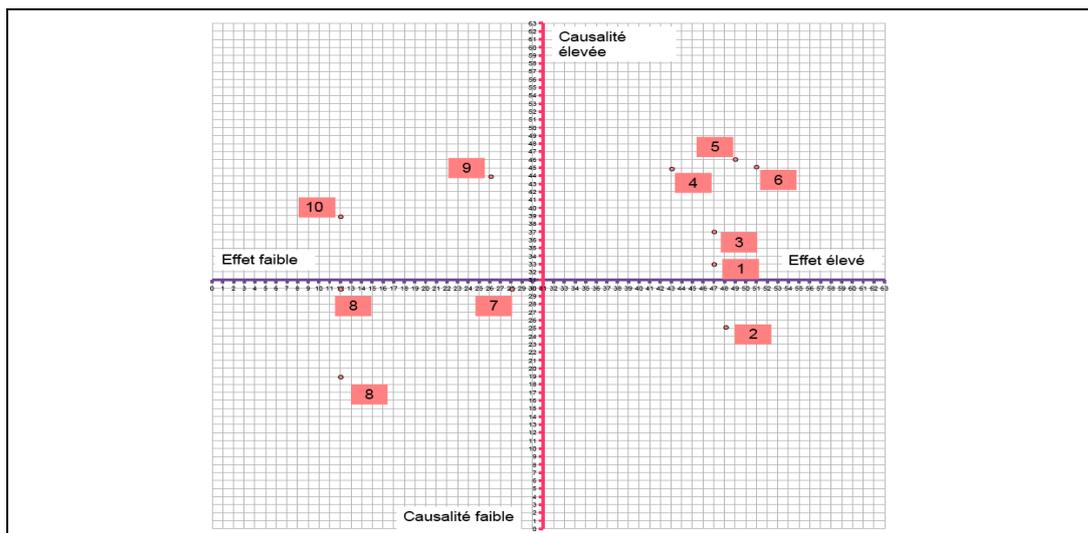


Tableau 3 : Graphique cartésien de la dynamique causale

On peut d'ores et déjà affirmer que, dès la première journée de travail et au fil des échanges, la prise de conscience des directions a été forte, tant sur leur méconnaissance de l'objet (l'évaluation) que sur leurs difficultés à planifier leur travail de leader pédagogique. Ils sont par contre devenus de réels acteurs de leur propre changement puisqu'ils ont d'emblée constaté l'écart entre ce qu'ils croyaient savoir faire et ce qu'ils faisaient réellement. Cette démarche réflexive amorcée et constamment nourrie des échanges a permis justement de bâtir une réelle conscience de l'importance de cette communauté de pratiques et surtout de voir comment transférer ce type de réflexion au sein de chaque école. De fait, les partenaires les plus réticents au départ ont adhéré et ont progressivement participé à l'échange et ce, même si dans un premier temps, ils étaient plutôt sceptiques face à des outils qu'ils qualifiaient de «bébelles» au début.

À ce stade du travail de réflexion, le groupe a émis le besoin de cibler des cas particuliers à chacune des écoles et ce, afin de permettre aux équipes écoles de développer une expertise plus grande dans l'animation de leur personnel dans une approche collaborative. Chaque équipe école a donc consulté ses membres pour décrire un cas problème en reprenant certains facteurs qui sont à la fois des causes et des effets, soit en mettant en exergue la mobilisation du personnel, ou le travail autour des outils et ce, sans oublier le facteur temps et celui de la surcharge de travail. Il est intéressant de noter que pour tous les cas, les équipes écoles ont choisi de ne pas se prévaloir du facteur : compréhension de l'évaluation. De fait, les participants ont interprété ce facteur comme la résultante de l'amalgame de la mobilisation, du travail sur les outils et du facteur temps. De fait, ils affirment que la collaboration et le travail d'équipe avec leur personnel prime sur la formation de nature traditionnelle.

5.3 Impact et faisabilité

C'est lors d'une autre séance de travail et à partir de tous les cas présentés par les équipes écoles, qu'une dernière activité a été proposée. Dans ce contexte, le groupe a choisi de traiter ensemble tous les cas présentés et ce, afin de permettre à l'équipe école titulaire du cas de renforcer son plan d'action. Cinq cas ont pu être discutés, toutefois seul le cas d'une directrice d'une école secondaire est présenté dans cet article : «Lorsque nous avons écrit notre encadrement local il y a deux ans, la ministre venait de demander à tous les enseignants de rentrer une note dans le bulletin. Les enseignants du premier cycle étaient habitués d'entrer des cotes, mais pas ceux du deuxième cycle qui n'étaient pas encore dans le nouveau programme. Lors de l'assemblée syndicale qui devait entériner les

normes et modalités de notre école, une proposition a été déposée disant que les enseignants de l'école pouvaient choisir de rentrer des cotes fixes ou des cotes à intervalles dans le bulletin et au bilan. Nous nous retrouvons donc avec un système à deux vitesses dépendamment des départements. Certains utilisent le barème fixe proposé par le MELS : 100 %, 92%, 84%, etc... et d'autres entrent encore des 52 %, 53%, 59%. Nous n'avons donc pas de barème institutionnel et le personnel de l'école refuse systématiquement de réouvrir l'encadrement local de peur qu'une ou l'autre des parties gagne. La crainte des enseignants est aussi que si on impose un barème à l'école, ils devront revoir leurs outils d'évaluation».

On constate que ce cas demande surtout une grande mobilisation du personnel et que la planification d'un plan d'action exige d'analyser les facteurs influençant sa résolution. Ainsi, les participants ont trouvé et négocié 13 facteurs influençant la résolution de ce problème, ont établi l'importance de chacun, de même que le degré de faisabilité (-F, F ou TF) et le temps nécessaire à leur résolution (court, moyen ou long terme). Le tableau 4 a ainsi permis d'établir une forme de plan d'action. Déjà à ce stade, tous les participants avaient le désir de voir à leur tour leur problème analysé par le groupe et surtout d'avoir l'opinion des enseignants et des conseillers pédagogiques présents aux journées de travail afin d'en tenir compte.

Éléments	Importance (de 1 à 5)	Faisable	Court, moyen, long terme
1. Messages syndicaux	5	-F	MT
2. Commandes externes s'ajoutant au quotidien	5	-F	MT
3. Messages contradictoires sur l'évaluation provenant du MELS	5	-F	MT
4. Faire un portrait école en évaluation	4	TF	CT
5. Démystifier l'évaluation	4	F	MT
6. Crainte des enseignants qui «perdront» selon le modèle d'intervalle choisi	5	F	MT
7. La formation est plus ou moins obligatoire	3	F	MT
8. Informer et former sur l'évaluation	4	F	MT
9. Tout le monde se sent concerné	2	-F	LT
10. Rouvrir l'encadrement local	5	-F	LT
11. Travailler par équipe matière pour l'évaluation	4	F	MT
12. Proposer ou bâtir des outils d'évaluation	4	F	MT
13. Horaire des journées pédagogiques	2	F	MT

Tableau 4 : Facteurs relatifs à l'étude de cas

Toutefois ce fut lorsque les participants ont dû insérer ces éléments dans un diagramme *Impact et faisabilité* (Chevalier, Bourassa et Buckles, 2010) qu'ils ont pu entrevoir rapidement la manière de résoudre ce problème. Ce diagramme conçu par tout le groupe a permis ainsi de cibler d'abord les éléments très faisables avec un impact élevé pour graduellement attaquer d'autres aspects du problème.

Pour ce cas spécifique, ils ont jugé prudent de débiter par un portrait de l'école en évaluation (4) et de procéder à une réouverture de l'encadrement local signé voilà 2 ans (10) dans leur convention collective. Ces deux étapes seraient alors suivies de près par un travail de concertation en utilisant le dispositif intitulé «*impact et faisabilité*» avec les enseignants afin qu'ils démystifient l'évaluation (5), qu'ils soient moins craintifs de «perdre» quelque chose (6). Pour ce faire, ils comptent remanier les horaires des journées pédagogiques (13) et faciliter ainsi le travail en équipe (11) pour bâtir des outils communs d'évaluation (12).

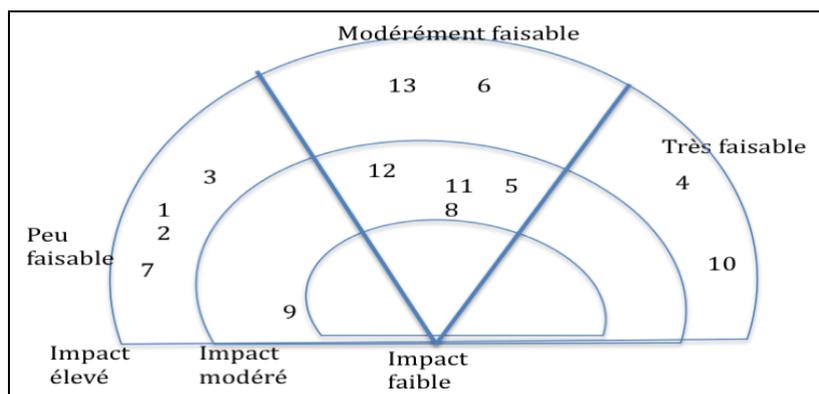


Tableau 5 : Diagramme de l'impact et de la faisabilité des facteurs

Ce qui fut probant dans ce travail, c'est que les participants ont mentionné d'emblée qu'il faudrait construire un tel diagramme avec les enseignants de l'école et ce, afin qu'ils puissent collaborer à la résolution de ce problème. Un tel résultat de la part de personnes sceptiques au départ, montre bien la force de tels outils de coconstructions et de collaborations dans le cadre de la résolution de problèmes. Il confirme ainsi l'importance de toujours négocier avec les participants pour leur permettre d'envisager en quoi ils sont constructeurs de leurs propres habiletés de leader pédagogique. De plus, les interprétations issues des données illustrées dans ces outils pour tous les cas étudiés, ont permis aux directions d'école de tout de suite entrevoir les actions à mettre en œuvre dans un très court délai et de planifier celles qu'ils prévoient entreprendre d'ici un an en collaboration avec leur équipe école.

6. Impact d'une approche collaborative

Du point de vue des participants (objectif 3), les résultats sont préliminaires. En effet, les directions ont décidé de réfléchir à la mise en œuvre d'outils de collaboration vers la fin de l'année scolaire et leur travail d'accompagnement ne fait que s'amorcer. Par contre, les diverses étapes de l'appropriation des outils leur ont permis de cerner des manières de créer l'échange, de mener des groupes de discussion avec leurs enseignants et surtout, de mobiliser leurs troupes vers des pratiques associées à une démarche par compétences à l'école.

Ainsi, en guise de retour sur ces journées de travail, une autorégulation a été proposée afin de connaître à la fois ce que les participants venaient chercher dans cette communauté de pratiques et comment ils comptent réinvestir ce travail dans leurs écoles. Ils ont tous écrits qu'ils étaient très satisfaits de ces journées de travail bien qu'ils manquaient encore un peu de confiance en eux pour amorcer leur projet dans l'école. Les outils leur ont paru essentiels et pertinents mais la plupart mentionne qu'un animateur externe serait plus approprié pour accompagner leurs enseignants. Chose certaine, tous ont écrit l'importance de prendre le temps de prioriser les éléments à traiter pour résoudre un problème et surtout, de se trouver du temps pour le résoudre en collaboration avec l'équipe école.

Au regard de ces premiers résultats concernant la mise en œuvre d'outils d'analyse sociale dans une approche collaborative en éducation, quelques questions vives se posent, surtout en ce qui concerne la validité de la démarche. En effet, à l'instar des propos de Bourassa dans ce symposium, il importe de s'interroger sur les manières d'instrumenter la collaboration, tant du point de vue des participants et de leur propre évolution que de celui du chercheur en constante réflexion sur ses démarches d'accompagnement et ce, par le biais d'un consensus entre partenaires, plutôt que par des vérifications d'experts. Ainsi les questions suivantes émergent :

En quoi ces outils peuvent éventuellement participer à cette coconstruction et favoriser le changement ?

Quel apport permet une telle démarche dans la démarche réflexive d'un professionnel ?

Le travail effectué avec ce groupe de directions montre jusqu'à quel point l'approche collaborative est certes enthousiasmante et porteuse de construction de savoirs, mais il demeure qu'elle n'est pas réellement garante d'un transfert éventuel, tel qu'on le souhaitait ici. Le travail d'animation est au cœur du succès d'une telle démarche car ce type d'outils exige une compétence dans le questionnement et l'analyse in situ des propos des participants. On peut ainsi comprendre que les participants soient moins confiants pour utiliser de telles démarches dans leur milieu respectif. Toutefois, les participants mentionnent que la démarche et les outils utilisés ont favorisé une réflexion accrue par le fait qu'on exige que tous s'impliquent d'abord individuellement dans celle-ci et qu'ils partagent leurs réflexions avec le groupe. De plus, le fait de devoir négocier et donc de discuter des choix et des valeurs accordées à des éléments, fait en sorte que les participants doivent s'impliquer et donc agir cognitivement.

Les points aveugles sont surtout de l'ordre de la transférabilité de la démarche puisque dans un contexte de recherche-action-formation, il est toujours difficile de cibler la généralisabilité des résultats obtenus dans une situation spécifique donnée. À cet égard, d'autres questions se posent : Comment s'assurer qu'une telle démarche amorcée en groupe fermé pourra être développée et réintroduite dans chaque établissement scolaire ?

Comme la tentation de réutiliser tel outil ou telle activité peut être très grande dans un contexte où l'urgence prime sur la réflexion, dans quelle mesure un travail de collaboration peut-il être réellement transféré sans être reproduit et copié ?

La difficile question du transfert ramène à la possibilité d'utiliser ce type d'approche et par conséquent, ce genre d'outils dans des contextes similaires ou encore la possibilité de les adapter afin de mieux répondre aux contextes particuliers (Bélaïr, 2007). De fait, il revient au participant de choisir d'utiliser ou d'adapter tel outil pour résoudre un problème donné et dans ce contexte, le chercheur a peu de pouvoir sur la transférabilité de l'approche initiée par la collaboration. Or, on constate bien que les participants ont tendance à oublier qu'ils ne sont pas que participants dans une formation, mais aussi des utilisateurs potentiels et des agents de changement dans leurs milieux respectifs. Ceci amène la délicate question amenée par Bourassa dans ce symposium sur l'approche collaborative dont l'objectif fondamental est celui de créer une culture apprenante au sein d'un groupe en changement : *quelles stratégies, dans quel ordre et pour quelles fins ?*

Pour conclure, il a semblé important de réfléchir sur le processus employé dans cette activité de recherche-action-formation. De fait, de quelle collaboration parle-t-on ici ? Un des éléments clés d'une recherche collaborative est la posture que le chercheur développe au sein de l'équipe de travail.

À l'instar de Ducharme, Leblanc, Bourassa et Chevalier (2007) dans un projet de recherche portant sur la recherche collaborative en milieu scolaire, l'animatrice a tenté de déconstruire la représentation des directions à son égard (professeur d'université) pour créer un réel échange tant du point de vue de leurs compétences à développer en leadership, que sur l'apport potentiel des outils utilisés. Dans cette optique, au sens où les deux premiers objectifs de la chercheuse lui permettent de poursuivre sa réflexion et que l'objectif 3, celui des participants, ne sera évalué que lors de la mise en œuvre de leurs plans dans leur école respective et qu'ils pourront alors mesurer ce qu'ils ont appris et comment le transposer, on peut donc croire que la collaboration ne fut pas qu'accessoire, mais que l'approche collaborative a été réelle puisque le travail s'est effectué «avec» les participants et non «sur» ces derniers. Également, le fait de créer l'échange et surtout la négociation au sens de Heron et Reason (1997) permet de confirmer que cette collaboration est réelle. Cette négociation a d'ailleurs permis aux participants et à la chercheuse de réfléchir sur leurs objectifs et de s'autocritiquer, et par conséquent de s'autoformer au sens de Desgagné (2007).

Enfin, le concept de communauté de pratiques mis en valeur par Lave et Wenger (1991) et souvent associée à l'approche collaborative s'adapte bien à celle créée par le groupe. Ils étaient tous volontaires et animés d'un désir de trouver ensemble des solutions face à un même problème, soit l'accompagnement pédagogique de leur personnel. Ainsi, en créant des zones d'interprétation et en stimulant l'établissement de liens entre les différentes situations relatées et vécues, le groupe s'est constitué une force dans le regard posé sur divers problèmes. Pour être en mesure d'affirmer qu'une réelle communauté de pratiques s'est formée, il faudra attendre de voir si le groupe souhaite poursuivre son travail dans les années subséquentes

7. Références et bibliographie

- Allal, L. (2007). Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques ? In M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation*. (pp. 39-56). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Allal, L. et Mottier Lopez (2007). (Dir.) *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bélaïr, L.M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles, In Bélaïr, L.M., Laveault, D. et Lebel, C. *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 181-196). Ottawa : PUO.
- Bélaïr, L.M. et Baribeau, A. (2008). *L'utilisation des échelles des niveaux de compétence pour établir un bilan des apprentissages au terme du premier cycle du secondaire : analyse des pratiques des enseignants des diverses disciplines*. ACFAS 2008.
- Bourassa, M., Chevalier, J. et Bélaïr, L.M. (2007). Liminaire. *Revue Éducation et francophonie, numéro thématique sur les outils de la recherche participative*, 1-12.
- Bouvier, A. (2007). Quelques paradoxes de l'évaluation des enseignants en France, In Bélaïr, L.M., Laveault, D. et Lebel, C. (dir.) *Les compétences professionnelles et leur évaluation*, (pp. 117-130). Ottawa : PUO.
- Chevalier, J. et Buckles, D. J. (2008). *SAS2, A guide to collaborative inquiry and social engagement*, Los Angeles : SAGE
- Chevalier, J., Bourassa, M. et Buckles, D.J. (2010). *Les tisserands du savoir ; guide du savoir accompagner en éducation*. Publication inédite.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de production de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse des récits d'une enseignante, In Anadon, M. *La recherche participative*, (pp. 89-120). Montréal : PUQ.
- Dionne, E. (2005). Enjeux en évaluation des apprentissages dans le cadre de programmes d'études formulés par compétences : l'exemple de science et technologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 49-66.
- Gather Thurler, M. (2001). Au delà de l'innovation et de l'évaluation ; instaurer un processus de pilotage négocié, In Demailly, L. *Évaluer les politiques éducatives*, (pp. 181-196). Bruxelles : De Boeck.
- Heron, J. et Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry* (3), 274-294.
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer ?, *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.
- Lave, J. et Wenger, E.C. (1991). *Situated Learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006). *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (version provisoire). Québec: Gouvernement du Québec
- Mottier Lopez, L. et Cataffi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. In Lafortune, L. et Allal, L. (dir.) *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 159-186), Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Pelletier, G. (2007). La professionnalisation du personnel d'encadrement, In Bélaïr, L.M., Laveault, D. et Lebel, C. (dir.) *Les compétences professionnelles et leur évaluation* (pp. 131-142), Ottawa : PUO.
- Perrenoud, P. (2003). Un état des lieux, *Éducation et management*, 26-29.