

Nancy Granger et Christian Dumais

La concertation pédagogique comme catalyseur des forces vives au sein des équipes-écoles

Résumé

Cet article porte sur deux études de type collaboratif menées dans deux milieux différents et visant à soutenir la transformation des pratiques enseignantes. Nous définissons d'abord la communauté éducative, puis nous décrivons chacune des recherches et rendons compte des bénéfices perçus. Finalement, nous discutons des inattendus qui ont ponctué ces deux démarches de changement et nous concluons en présentant les avantages qui permettent de canaliser les forces de chacun au service de la réussite des élèves à risque.

Zusammenfassung

Dieser Artikel stellt zwei partizipative Studien vor, die in verschiedenen Milieus durchgeführt wurden und zum Ziel hatten, den Wandel pädagogischer Methoden zu unterstützen. Im Folgenden wird zunächst eine Definition der Erziehungsgemeinschaft gegeben, bevor die beiden Studien und die dabei festgestellten Nutzen beschrieben werden. Anschliessend werden unerwartete Erkenntnisse diskutiert, die aus den Veränderungsprozessen hervorgegangen sind. Zum Abschluss wird dargelegt, wie es gelingen kann, die Kräfte der Einzelnen zu bündeln und auf die Unterstützung von gefährdeten Schülerinnen und Schülern auszurichten.

Définition de la communauté éducative

Selon Bordage et Clavel (1997), les divers intervenants qui s'engagent dans la création d'une communauté éducative favorisent le développement d'attitudes d'accompagnement, encouragent le partage du leadership et s'inscrivent dans une démarche d'apprentissage. Telle que définie par Larrivée et Terrisse (2012), la communauté éducative peut être constituée d'enseignants, de directions d'établissement, de conseillers pédagogiques, d'enseignants-ressources, de parents, etc. Pour ces auteurs, la communauté éducative encourage la concertation des acteurs du milieu scolaire autour de buts et de valeurs communes.

Des défis de mise en œuvre

S'engager dans une démarche de transformation des pratiques qui convie à un changement de posture et de croyances ainsi

qu'à l'adoption de nouvelles pratiques peut être source d'appréhension. Dans cette perspective, rallier le personnel d'une équipe-école autour d'un projet commun offrirait un cadre sécurisant pour apprendre à travailler ensemble. Selon Thomazet (2008), la concertation pédagogique¹ et la cohésion au sein du personnel offrirait un terreau fertile à l'émergence de pratiques mieux adaptées aux réalités vécues. Or, il apparaît que les enseignants se sentent insuffisamment préparés pour mener à bien un dialogue constructif avec leurs collègues (Brodeur, Daudelin, & Bru, 2005). Plusieurs

¹ La concertation pédagogique représente les efforts déployés par une équipe-école qui souhaite s'entendre sur des moyens, des gestes, des attitudes ou des pratiques favorables à la réussite des élèves. Elle est considérée comme un vecteur de cogestion et de coresponsabilité des apprentissages au sein des établissements (Lator, Bonami, & Garant, 2007).

écrits soulignent les bénéfices que peut générer un dispositif d'accompagnement valorisant la coconstruction des savoirs professionnels des personnels impliqués (Bourrasa, Phillion, & Chevalier, 2007). Ce dispositif devient alors un cadre stimulant pour l'adoption de différentes pratiques qui encouragent la participation optimale de tous les apprenants aux activités d'apprentissage du groupe-classe par le recours à des stratégies d'enseignement et des moyens d'évaluation variés et adaptés.

Dans cet article, il est question de deux recherches initiées par des milieux différents qui souhaitaient transformer certaines de leurs pratiques en raison des besoins perçus chez leurs élèves. Dans un premier temps, nous présenterons de façon succincte les deux recherches qui ont inspiré cet article. Ensuite, nous expliciterons les rôles joués par chacun des acteurs dans une perspective de collaboration, puis les bénéfices perçus, et nous terminerons en exposant les inattendus avec lesquels nous avons dû composer.

Première recherche : soutien à la cohésion d'une équipe-école²

Contexte de départ

Cette recherche a été réalisée dans trois écoles secondaires de milieu socioéconomique très défavorisé situées en région rurale. Des équipes d'enseignants souhaitaient améliorer leurs pratiques pédago-

giques à l'égard des élèves à risque, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) intégrés en classe ordinaire. Les enseignants étaient tous très soucieux de la réussite des élèves et souhaitaient que ces derniers accèdent à un niveau de vie convenable tout en étant outillés pour s'intégrer au monde du travail. Il faut souligner que, dans ces milieux, plus du tiers des élèves n'obtiennent pas de diplôme parce qu'ils décrochent avant de terminer leurs études. Tous les enseignants impliqués avaient suivi une formation sur l'enseignement explicite reconnu par plusieurs chercheurs et praticiens comme une pratique d'enseignement efficace. L'enseignement explicite se caractérise par une appropriation graduelle du contenu d'apprentissage suivant trois temps d'enseignement précis soient : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010). Mentionnons que cette pratique d'enseignement ne faisait pas partie du projet. Malgré une formation reçue à son sujet, qui était qualifiée par plusieurs de très intéressante, les enseignants peinaient à apporter des changements dans leurs pratiques et à mettre en œuvre les principes de l'enseignement explicite qui leur avaient été enseignés. C'est pourquoi les trois équipes-écoles voulaient être soutenues pour pouvoir mieux répondre aux besoins de leurs élèves et mieux mettre en pratique l'enseignement explicite. Elles cherchaient des réponses à de nombreux questionnements portant sur le rôle qu'elles devaient jouer ainsi que sur le type de soutien ou de stratégies à utiliser pour faire réussir les élèves.

² L'expression « équipe-école » est utilisée pour identifier un groupe de personnes qui travaillent ensemble dans une école. Leur action n'est pas nécessairement concertée et c'est pourquoi la concertation pédagogique est amenée comme plus-value pour orienter les décisions à prendre et pour les justifier.

Demande du milieu

Afin de faire vivre des réussites scolaires à leurs élèves et de les aider à optimiser leur potentiel d'apprentissage, les enseignants, les directions d'établissements et les orthopédagogues voulaient s'inscrire dans une démarche commune qui leur permettrait de développer davantage de cohésion au sein de leur équipe-école respective.

Caractéristiques de l'accompagnement offert

Dans le cadre de cette étude, un mécanisme d'accompagnement à deux volets oscillant entre la théorie et la pratique a été offert dans le but de soutenir le changement des pratiques professionnelles des acteurs impliqués. Ce dispositif avait été développé dans le cadre de notre recherche doctorale (Granger, 2012) et avait démontré la pertinence de soutenir le développement des pratiques au regard des avancées de la recherche en éducation tout en confrontant ces dernières à la réalité de la classe ordinaire. Ainsi, une démarche de formation continue composée d'un enseignement en groupe et de moments de soutien individualisés a permis de développer une dynamique de construction sociale entre les acteurs (Bourassa et al., 2007).

Un mécanisme d'accompagnement à deux volets oscillant entre la théorie et la pratique a été offert dans le but de soutenir le changement des pratiques professionnelles des acteurs impliqués.

La formation de groupe constituait le premier volet d'accompagnement. Elle s'est déroulée sur cinq demi-journées pédagogiques réparties tout au long de l'année

scolaire et visait à fournir un apport théorique au regard 1) des caractéristiques des élèves en difficulté; 2) des pratiques efficaces reconnues par la recherche en psychologie cognitive et en éducation; 3) des processus cognitifs à mobiliser; 4) des types de connaissances sollicitées dans les activités proposées en classe et, 5) des stratégies d'apprentissage utiles et transférables en contexte de classe au secondaire.

Le deuxième volet consistait à offrir un soutien individualisé aux enseignants soit dans la planification didactique des activités d'apprentissage et d'évaluation, soit dans le pilotage des activités en salle de classe ou encore dans l'élaboration de stratégies de gestion de classe. L'objectif de ce deuxième volet visait à offrir un modelage aux enseignants en contexte réel pour intégrer les éléments théoriques vus lors de la formation de groupe à leur réalité singulière. Ces volets ont été vécus selon un mouvement itératif permettant de construire sur les expériences précédentes et les éléments théoriques convoqués. En effet, puisque le soutien individuel faisait toujours suite à la formation de groupe, chaque rencontre de groupe subséquente débutait par un retour sur les activités vécues par les participants et les apprentissages réalisés. Ces moments de partage entre les participants donnaient lieu à des prises de décisions communes avec l'objectif de mieux soutenir les élèves au regard des apprentissages à réaliser dans les différentes disciplines.

Bénéfices perçus

Des échanges profitables semblent s'être réalisés entre les enseignants: «Je me rends compte que j'arrivais trop vite avec des solutions. Maintenant, je me permets plus de questionner les élèves». Le travail

de concertation a nécessité des moments de confrontation qui au bout du compte se sont avérés profitables : « Il faut être ouvert à explorer de nouvelles approches, d'investir dans la formation, de les essayer et de se réajuster ». La confiance des enseignants s'est construite au fil des essais et des erreurs : « Je me trouve de plus en plus efficace dans ma façon de questionner les élèves, de les faire cheminer » ; « Je me sens plus outillé pour les faire réussir ». Les énoncés recueillis corroborent les propos de Crahay (2002, p.132) quand il avance « qu'une étape importante est franchie lorsque l'homme de terrain se décide à essayer ».

Deuxième recherche : soutien pour l'accompagnement d'enseignants œuvrant en milieu plurilingue et pluriethnique

Contexte de départ

Lors de recherches et de formations concernant l'enseignement et l'évaluation de l'oral réalisées auprès d'enseignants du primaire et du secondaire, un même constat était régulièrement émis de la part des enseignants : si les élèves ont une compétence faible à l'oral, c'est en raison d'un manque d'enseignement dans les années antérieures de la scolarisation. Nous avons donc souhaité connaître ce qui se faisait à l'oral dès les premières années de la scolarisation. Pour cela, nous nous sommes intéressés aux pratiques pédagogiques des enseignantes du préscolaire en ce qui concerne l'oral.

Demande du milieu

La demande reçue émanait des enseignantes de la maternelle quatre ans et cinq ans de la région montréalaise qui accueillent des enfants issus de l'immigration.

À leur entrée à l'école, ces enfants sont, pour la plupart, intégrés dans des classes ordinaires francophones de la maternelle quatre ou cinq ans (Armand, 2005). Les enseignantes de ces classes sont confrontées à un défi de taille puisque ces enfants, pour la plupart, ne connaissent pas le français à leur entrée à la maternelle. La langue de scolarisation, le français, est donc une langue seconde pour eux (Armand, 2009). Les enseignantes souhaitaient donc être accompagnées dans le développement de la compétence à l'oral des enfants de maternelle et, plus précisément, de ceux n'ayant pas le français comme langue première.

Étant donné cette situation, nous avons contacté deux conseillères pédagogiques spécialisées en éducation préscolaire pour qu'elles se joignent aux onze enseignantes intéressées afin de créer une communauté éducative autour des besoins identifiés. À ce nombre s'est ajoutée une chercheuse spécialiste du développement du langage des enfants de zéro à six ans.

Caractéristiques de l'accompagnement offert

Notre modèle de recherche est inspiré de celui de Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001, p. 33) qui décrivent la recherche collaborative comme « un moyen de faire de la recherche <avec> plutôt que <sur> les praticiens ». Dans ce contexte, les praticiens sont amenés à réfléchir à « une pratique en train de se faire et de se dire, <un savoir> en train de se construire » (Desgagné et al., 2001, p. 38). Nous souhaitons que les enseignantes puissent soutenir des enfants dès leur entrée à l'école maternelle. L'accompagnement s'est déroulé entre avril 2015 et mars 2016.

Les rencontres de cette communauté éducative ont permis d'échanger sur les différentes approches utilisées en classe pour développer la compétence à l'oral des enfants, notamment par l'entremise du jeu symbolique. Les enseignantes ont reçu une formation continue qui partait des besoins réels qu'elles avaient verbalisés. À la suite de chacune des rencontres, les enseignantes déterminaient ce qu'elles trouvaient pertinent de mettre en pratique dans leur classe. La journée de rencontre suivante permettait à chaque enseignante de partager avec le groupe sa mise en pratique.

En tant que chercheurs, il nous a fallu faire preuve de beaucoup de flexibilité et d'adaptation pour que les orientations proposées aient du sens et permettent à l'équipe de progresser.

Mentionnons que les chercheurs et les conseillères pédagogiques se sont rendus dans certaines classes lorsque les enseignantes le désiraient afin d'observer leurs pratiques et de les accompagner. Au total, sept rencontres ont eu lieu avec les conseillères pédagogiques et les deux chercheurs : trois pour préparer les rencontres avec les enseignantes, trois rencontres de travail avec les enseignantes et une dernière pour faire le bilan du travail de la communauté éducative.

Bénéfices perçus

Les discussions en grand groupe ont amené les enseignantes à prendre conscience de la place de l'oral en classe : « Je me rends compte que je parle trop et que mes élèves n'ont pas de temps pour prendre la parole pendant la journée. » De plus, de nom-

breuses questions ont émergé quant à la place de la langue première des enfants en classe : « Est-ce que je dois laisser les enfants jouer en anglais ? » Des questions sur leur rôle dans l'apprentissage du français des enfants étaient aussi présentes : « Est-ce que je peux intervenir auprès des enfants pour les aider avec leur français ? » Les enseignantes ont osé poser des questions qu'elles n'auraient pas posées avant de peur d'être jugées. Elles ont aussi pris des risques en modifiant leurs interventions en classe : « Je me sens moins stressée et j'ai davantage confiance en ce que je fais et en moi. »

Malgré le nombre limité de rencontres, la mise en place d'une communauté éducative qui fait intervenir différents acteurs (chercheurs, conseillères pédagogiques et enseignantes) semble répondre à un besoin des enseignantes et permet par la même occasion de documenter la recherche en classe de maternelle. De plus, ce type de communauté semble très apprécié et enrichissant selon les propos émis par les enseignantes : « J'aime l'idée de la collaboration pour apprendre, ça m'amène à réfléchir. », « J'ai le goût de travailler en équipe maintenant. » et « C'est stimulant, on échange, on repart avec des outils et de l'enthousiasme. » Les enseignantes ont même manifesté le désir de travailler avec les enseignantes de première année primaire pour assurer un meilleur passage préscolaire-primaire, ce qui n'avait pas été envisagé auparavant selon elles.

Inattendus des recherches

Plusieurs éléments inattendus ont émergé des pratiques de nos communautés éducatives. Tout d'abord, nous relevons l'importance de rester centrés sur les besoins des enseignants. En tant que chercheurs, il nous a fallu faire preuve de beaucoup de flexibi-

lité et d'adaptation pour que les orientations proposées aient du sens et permettent à l'équipe de progresser.

Un autre élément inattendu est la rapidité avec laquelle les enseignants participant aux communautés éducatives sont devenus des personnes ressources dans leur milieu : « Depuis que j'ai changé ma pratique, il y a un rayonnement avec mes collègues. On me demande maintenant, dans mon école, des conseils et je vais dans les autres classes pour aider ». À cet égard, la communauté semble avoir servi de courroie de transmission des savoirs dans l'action.

Conclusion

À partir des résultats de ces deux recherches, il est possible de constater que la communauté éducative et la recherche vont de pair. Les retombées vont bien au-delà de ce qui était prévu au départ. Selon nous, trois éléments incontournables permettent la réussite de communautés éducatives incluant des chercheurs universitaires. Il s'agit tout d'abord de la flexibilité, car les chercheurs doivent être en mesure de s'adapter aux besoins réels et immédiats des enseignants. Ensuite, pour que cela soit possible, ils doivent être attentifs à ce que leur disent ou tentent de leur dire les enseignants. L'écoute est donc indispensable pour les chercheurs et ces derniers doivent favoriser un contexte qui permette à tous les enseignants de prendre la parole. Finalement, les chercheurs ne doivent pas avoir en tête de vouloir changer complètement les pratiques des enseignants. À notre avis, ils doivent plutôt partir de ce que font déjà les enseignants. Cela permet de valoriser ce qu'ils mettent en place dans leur classe et, selon les dires des enseignants, les motive à aller plus loin.

Références

- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Revue Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Armand, F. (2009). Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez les élèves allophones au préscolaire. *Vie Pédagogique*, 152, 123-130.
- Bordage, J., & Clavel, A. (1997). L'école, communauté éducative : Une voie promiseuse. *PRISME*, 7(2), 328-336.
- Bourassa, M., Pillion, R., & Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits : une co-construction de groupe. *Revue Éducation et francophonie*, 35(2), 78-116.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.
- Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. Essai de recadrage socio-constructiviste. In M. Bru et J. Donnay, *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 107-132). Paris : De Boeck Université.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier L., & Couture C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33- 64.

Granger, N. (2012). *La transformation des pratiques professionnelles chez les enseignants du secondaire : Analyse des effets de la participation aux cercles d'apprentissage et d'inclusion*. Thèse de doctorat inédite. Université de Sherbrooke : Québec.

Larivée, J., & Terrisse, B. (2012). Le processus d'évaluation d'un projet d'intervention en milieu familial : le projet « Réussite scolaire ». *Formation et profession*, 20(1), 41-59.

Letor, C., Bonami M., & Garant M. (2007). Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes* (pp.143-156). Bruxelles : De Boeck.

Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.



Ph. D. Nancy Granger
Professeure engagée dans la formation continue et la professionnalisation des enseignants
Université du Québec à Trois-Rivières
Département des sciences de l'éducation
3351, boul. des Forges
C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), Canada
G9A 5H7
Nancy.granger@uqtr.ca



Ph. D. Christian Dumais
Professeur de didactique du français
Département des sciences de l'éducation
3351, boul. des Forges
C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), Canada
G9A 5H7
christian.dumais@uqtr.ca