

DYNAMIQUES DE RECHERCHE ET ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

Marta ANADON,
Université du Québec
Hull, Montréal, Chicoutimi, Rimouski, Canada

Au Québec, le monde de l'éducation est en transformation faisant écho aux mutations sociales qui caractérisent le début du nouveau millénaire. Depuis les derniers États généraux sur l'Éducation, vaste processus de consultation amorcé en 1995, une nouvelle réforme s'implante progressivement dans le réseau scolaire ainsi que dans l'esprit de la société et génère des nouvelles exigences autant dans la sphère de l'enseignement que dans celle de la formation du personnel scolaire.

L'implantation du Nouveau programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2000) implique un renouvellement en profondeur des pratiques pédagogiques et cela exige des transformations majeures autant dans la formation initiale que continue des enseignants.

Ainsi, les universités, chargées de la formation initiale à l'enseignement, sont aux prises avec le défi de concevoir et d'implanter des nouveaux programmes de formation des maîtres en respectant les orientations ministérielles (MEQ, 2001) qui mettent l'accent sur deux dimensions. La première réaffirme la nécessité d'une formation à caractère professionnel. La seconde privilégie la dimension culturelle de la formation afin de former un enseignant cultivé, un « passeur de culture » comme dit Zakhartchouk, (1999), c'est-à-dire celui qui est capable d'accompagner les élèves à construire du sens dans un monde en perpétuelle mutation.

L'enseignant est donc considéré comme un professionnel et reconnu comme une personne autonome, devant constamment prendre des décisions tributaires de considérations d'ordre éthique, plutôt que comme simple exécutant (Gohier *et al.*, 1999). Ces exigences éthiques s'articulent autour de quelques dimensions dont la compétence dans l'acte d'enseigner, l'engagement, la responsabilité, le respect des différences individuelles et collectives et la nécessité d'une formation continue afin d'assurer la qualité du service. C'est ainsi qu'une des idées maîtresses est celle de la formation professionnelle en tant que continuum de formation (initiale → continue) permettant aux enseignants une transformation des pratiques et un développement professionnel.

Alors que la formation initiale doit développer chez les futurs enseignants de multiples compétences de base liées à diverses fonctions de la profession, la formation continue a pour objet d'enrichir et de transformer les pratiques professionnelles. C'est pourquoi la formation continue doit se soucier de rendre possible, d'une part, un questionnement continu sur les orientations et contenus des programmes et sur la pratique pédagogique et, d'autre part, une réflexion critique sur l'action car, les expériences de formation continue sont significatives quand les participants s'investissent dans un travail d'explicitation de leurs savoirs d'expériences et dans une démarche d'élaboration de leurs propres modèles d'intervention. Former des enseignants professionnels qui font preuve d'une « expertise pratique » dans le domaine de l'enseignement, capables de définir et d'ajuster des projets dans le cadre des objectifs, des contenus et d'une éthique, capables d'analyser leur pratique et de la transformer en savoirs communicables et, par cette analyse, de s'auto-former tout au long de leur carrière, est une des visées clairement affirmées dans les orientations du ministère de l'Éducation du Québec (2001) et ailleurs (Perrenoud, 1997, 1999 ; Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996 ; National Council for Accreditation of Teacher Education, 2000).

Par ailleurs, plusieurs travaux comme ceux de Hensler *et al.*, (1997), Desgagné, (1998/2000), Desgagné *et al.*, (2001) ainsi que Savoie-Zajc, (2001) et ceux sur la recherche en partenariat (Landry, 1994 ; Landry *et al.*, 1996 ; Robillard et St-Louis, 1998) signalent clairement que la formation continue et le développement professionnel demandent un renforcement de la collaboration entre chercheurs et praticiens.

De plus, dans une conjoncture de réforme d'envergure, l'accompagnement à la réflexion est primordial autant pour les enseignants d'expérience (Lafortune, et Daudelin, 2001) que pour ceux en formation. Cet accompagnement vise l'appropriation et la transformation des pratiques professionnelles avec un esprit de recherche et de construction de savoirs de la part des chercheurs et des praticiens. Dans cette optique, les institutions ont été appelées à revoir leur pratique de formation continue et les chercheurs en éducation, confrontés pendant quelques années à un bilan plutôt négatif de leurs pratiques de recherche, à se rapprocher du milieu scolaire et à établir des rapports plus structurés et soutenus avec les enseignants. Le lien entre la recherche et la formation se fait davantage. Si les recherches traditionnelles étaient éloignées des milieux de pratique et incapables d'élaborer un savoir à être réinvesti dans les pratiques éducatives (Hopkins, 1989 ; Kennedy, 1997 ; Van der Maren, 1995/1999), les recherches actuelles (Anadón, L'Hostie, 2001) tentent d'influencer les pratiques d'enseignement et de formation à l'enseignement et sont orientées vers une prise en charge efficace de la part des enseignants et des autres acteurs éducatifs de leur formation professionnelle.

Les chercheurs en éducation articulent leur projet de recherche à partir des préoccupations affectant les praticiens du milieu et ceux-ci, sur la base de leurs préoccupations concrètes, demandent et participent à l'identification, à la délimitation et à l'analyse des problèmes de recherche (Savoie-Zajc, 2001). On peut affirmer que les rôles du chercheur et du praticien se sont redéfinis par l'engagement dans une collaboration mutuelle. Les conséquences de ces nouveaux rôles et de l'engagement dans un rapport de collaboration sont significatives autant pour les chercheurs que pour les praticiens car la réalisation d'un projet les impliquant entraîne un développement personnel et professionnel pour chacun d'entre eux.

Quelques idées fortes sont à la base de cette conception de la formation professionnelle de l'enseignant. Tout d'abord, à partir du principe *lifelong learning*, la formation initiale des maîtres est conçue comme se situant en amont du continuum de développement professionnel dans lequel les personnels scolaires, incluant les chercheurs en éducation, sont incités à s'engager.

Depuis les travaux de Schön, (1983/1995/1996) inspirés de la perspective de Dewey, (1933) sur l'investigation critique (*critical inquiry*), un important courant de pensée sur le praticien réflexif s'est développé en Amérique et en Europe. Cette perspective ne conçoit plus la pratique professionnelle comme une application de théories élaborées par des chercheurs objectifs et éloignés du terrain mais plutôt comme un espace particulier et original d'apprentissage et de formation pour les praticiens et les chercheurs. Donc, la deuxième idée de base est que les enseignants sont considérés comme des praticiens réflexifs capables de délibérer de leur propre pratique, de les objectiver, de les partager et de les améliorer en introduisant des changements susceptibles de les transformer. Dans ce contexte, la recherche en éducation s'efforce d'alimenter, d'éclairer et de structurer la réflexion individuelle et collective se rapportant à différents aspects de la pratique professionnelle. Ainsi, la recherche s'applique à mettre à jour les savoirs des enseignants (connaissances, compétences, habiletés) afin de les systématiser et de les rendre communicables.

La troisième idée de base s'inspire des travaux du courant que l'on appelle « la cognition située » (Lave, 1988 ; Lave, et Wenger, 1991), c'est-à-dire que les apprentissages sont situés et que le contexte a une importance capitale dans la construction des savoirs. Ainsi, le savoir se construit graduellement dans des interactions sociales complexes dans lesquelles chercheurs et praticiens s'engagent avec des compétences complémentaires et un intérêt commun (Desgagné, 2001) qui est celui de transformer les pratiques éducatives. On peut rapprocher cette idée de la notion d'organisation apprenante (Senge, 1990) aussi basée sur l'échange et le dialogue et sur la capacité de travailler en collaboration, de réfléchir et d'apprendre en équipe.

Même si la responsabilité de la formation continue revient en première instance aux enseignants eux-mêmes, l'expertise et le soutien d'autres acteurs du monde de l'éducation sont nécessaires à la réalisation d'un processus de développement professionnel. Les chercheurs en éducation sont à la fois des sources de connaissances et accompagnateurs de changement et, dans ce sens, ils doivent favoriser la constitution des « communautés d'apprentissage » en élargissant la base des connaissances en éducation par la réalisation des projets de recherche conjoints.

I - DEUX EXPÉRIENCES DE RECHERCHE ET DE FORMATION CONTINUE

Les deux expériences que nous allons relater présentent une caractéristique commune : les chercheurs universitaires s'impliquent avec l'objectif d'assister, d'accompagner et d'habiliter les praticiens de l'éducation dans leur démarche de développement professionnel.

I - 1 Une recherche évaluative selon le modèle de l'évaluation répondante

La première expérience tire ses origines d'une demande de l'organisme subventionnaire (Agence canadienne de développement international par le programme d'Association des universités et collèges du Canada, ACIDI/AUCC) d'évaluer deux fois pendant son déroulement, à la mi-parcours, 1998 et à la fin 2000, un projet international d'éducation relative à l'environnement (EDAMAZ).

Edamaz (Educación ambiental en Amazonie) est un projet international qui a associé l'Université du Québec à Montréal à trois universités latino américaines, membres du réseau des universités amazoniennes, UNAMAZ : l'Universidad Gabriel René Moreno (Santa Cruz de la Sierra, Bolivie) ; l'Universidad de Mato Grosso, (Brésil) et l'Universidad de la Amazonie (Florencia-Caquettá, Colombie) (Sauvé, 1997). Ce projet s'étendait sur quatre ans (1996-2000) et avait pour objectif général de former des animateurs pédagogiques et des enseignants en éducation relative à l'environnement. Trois programmes furent développés (formation continue des professeurs universitaires, formation d'animateurs pédagogiques, formation pour les enseignants) à partir d'un principe de co-formation des participants au sein de leur propre action professionnelle en créant une communauté d'apprentissage (Orellana, 1999) dans laquelle les équipes développaient ensemble leurs projets, construisaient leurs savoirs et solutionnaient leurs difficultés.

Dans ce contexte, plusieurs questions se posaient à l'équipe d'évaluation externe.²⁸ Comment respecter le principe de développement professionnel pendant l'exercice d'évaluation ? Comment accompagner les participants à donner sens à leurs pratiques et à tirer des apprentissages ? Comment les assister à parfaire leurs savoirs et à développer des compétences ? Finalement, comment articuler la demande d'évaluation formelle telle qu'exigée par l'organisme et le développement professionnel des acteurs, principe de base du projet ? L'équipe d'évaluation externe a entrepris une recherche évaluative (Zuñiga, 1994) et dynamique, impliquant la concertation et la participation des différents acteurs du projet et leur permettant de clarifier leurs savoirs, leurs pratiques et ainsi de les transformer.

La recherche évaluative a été longtemps conçue comme un jugement après l'action, comme un jugement externe à l'action et appuyée sur une philosophie de la gestion axée sur les résultats (impacts, effets, intrants, extraits, indicateurs). C'est cette conception qui transparaissait dans le mandat de l'organisme subventionnaire. Nous avons respecté ce mandat en évaluant trois types de résultats :

- ◆ le degré de réalisation et l'atteinte des objectifs ;
- ◆ les avantages et difficultés rencontrées pendant l'exécution du projet ;
- ◆ les impacts supplémentaires ou retombées sociales.

Pendant, nous avons développé un mode d'évaluation dite « naturaliste » (Lincoln, et Guba, 1985) en abordant les réalités en contexte, telles que perçues par les acteurs ; ces derniers deviennent les principales sources de données et les significations qu'ils accordent constituent des informations importantes afin de prendre conscience des buts qu'ils poursuivent, des rapports qu'ils établissent et des actions qu'ils réalisent. Une évaluation de ce type correspond à ce que Guba, et Lincoln, (1989) appellent une évaluation « de quatrième génération » car elle dépasse les visées de mesure, de description et de jugement qui caractérisent les trois premières « générations », pour adopter une posture « répondante » (*responsive*) aux significations et aux interprétations des acteurs. Par ailleurs, dans cette expérience d'évaluation, autant ceux qui avaient le statut d'évaluateurs externes que ceux impliqués dans le projet ont été sollicités pour devenir des acteurs participants et responsables de l'évaluation.

Ce processus d'évaluation, essentiellement collaborateur, participatif et dialogique a été guidé par les évaluateurs externes dont le rôle était d'observer, d'interroger, de systématiser les points de vue des acteurs, de porter avec eux un regard critique sur le déroulement du projet et de l'évaluation et de susciter la réflexion sur l'action passée et à venir. Des stratégies méthodologiques particulières ont été utilisées : l'entrevue semi-structurée, les *focus-group*, l'observation participante et l'analyse des documents produits par la coordination générale du projet et par les équipes nationales (Anadón et al., 2000). Ces stratégies ont été adoptées avec le souci de favoriser le dialogue et l'échange. Ainsi les lectures interprétatives qui s'élaboraient progressivement ont été soumises à la discussion, en d'autres mots, ces interprétations étaient le fruit d'une co-construction entre les participants. Ces moments de partage des points de vue constituaient des expériences d'apprentissage et de recherche collective où les différents participants explicitaient leur pratique, confrontaient leurs idées, leurs réussites et obstacles et élaboraient ensemble des pistes de solution aux problèmes vécus dans chaque équipe nationale.

Prenant la forme d'une rétroaction critique, d'un bilan des acquis et des apprentissages, d'un lieu stimulant la réflexion, l'évaluation avait implicitement une visée de changement des acteurs, des pratiques et des situations.

²⁸ Marta Anadón, Moritza Torres, et Alain Boutet, étaient les responsables de l'évaluation externe.

On peut affirmer que le contexte d'évaluation était un de co-formation, de co-didaxie pour le développement personnel et professionnel. En effet, confronter les acteurs afin de jeter un regard critique sur leur projet et sur leur implication, partager nos expériences à divers moments du projet et se donner un support mutuel a eu un impact essentiellement formateur pour tous les participants.

Quelques résultats. Au bilan, cet exercice d'évaluation dans l'action a été très positif. Il a permis de répondre au mandat de l'organisme subventionnaire, mais encore et ce que nous voulons souligner, il a impliqué les acteurs dans une démarche collective de réflexion sur l'action et au cœur même de l'action. Comme stratégie de formation continue, ce processus a eu des résultats significatifs pour tous les participants. Pour les acteurs du projet, la démarche d'évaluation a contribué à :

- ◆ identifier les difficultés, les aspects à améliorer ;
- ◆ identifier les stratégies à utiliser ;
- ◆ développer une posture critique et réflexive ;
- ◆ établir des collaborations inter et intra équipes ;
- ◆ valoriser les acquis ;
- ◆ systématiser les apprentissages effectués et à les communiquer ;
- ◆ élaborer ses propres savoirs.

Pour l'équipe d'évaluation externe, ce type d'évaluation a permis :

- ◆ de s'approprier et de s'adapter aux situations à évaluer ;
- ◆ de stimuler et de réaliser avec les acteurs un consensus ;
- ◆ d'approfondir la situation ;
- ◆ d'identifier les incidents critiques et de permettre un retour réflexif ;
- ◆ d'aider les participants à exploiter leur propre capacité de réflexion et d'analyse ;
- ◆ d'élaborer une interprétation fine et nuancée de la situation en intégrant la réflexion critique de chaque participant et la rétroaction à tous les moments de l'évaluation ;
- ◆ d'apporter un éclairage et d'accompagner le processus d'objectivation ;
- ◆ de supporter les praticiens dans leur démarche de questionnement et de recherche de solutions.

Pour terminer, il faut souligner que ce processus a combiné intimement activité d'évaluation externe et activité de formation et dans ce sens, il a contribué au changement des pratiques autant chez les participants que chez les évaluateurs.

I - 2 Une recherche-action centrée sur la communauté

La deuxième expérience de recherche décrit une démarche qui est en cours. Comme dans le premier exemple, celle-ci vise aussi la transformation des pratiques et offre un accompagnement au changement. Il s'agit d'une recherche-action dite « centrée sur la communauté ». Elle prend appui sur le modèle de Stringer, (1996) lui-même inspiré du modèle de l'évaluation répondante de Guba, et Lincoln, (1989) décrit précédemment.

Stringer, a développé une approche de recherche-action qui prône le respect des communautés à l'intérieur desquelles une telle démarche s'effectue. Partant des idées de Foucault, sur la notion de pouvoir vu comme étant imbriqué dans les pratiques discursives opprimantes de groupes d'individus sur d'autres groupes d'individus qui coexistent dans une même communauté et de celles d'Habermas, selon lequel le changement est possible lorsque des pratiques communicatives basées sur la compréhension, la vérité, la sincérité et la pertinence sont développées, Stringer offre la définition suivante de la recherche-action basée sur la communauté.

La recherche-action basée sur la communauté vise le changement des dynamiques sociales et personnelles liées à la situation problématique qui fait l'objet de la recherche. Ceci s'effectue d'une manière non-compétitive et sans exploitation des uns sur les autres alors que la démarche même de recherche poursuit comme but d'améliorer la vie de tous les participants. Cette approche collaborative à la recherche vise le développement de relations de travail positives et de styles positifs de communication. Son intention est de promouvoir le développement d'un climat qui permet à des groupes disparates de travailler harmonieusement et efficacement à la réalisation de leurs buts. (Stringer, 1996. p19. traduction libre).

La prémisse de la recherche-action centrée sur la communauté c'est qu'elle tire son origine d'un problème vécu par un groupe, une communauté, une organisation. Son but est d'aider les personnes à

développer une meilleure compréhension de leur situation et ainsi les aider à résoudre le problème qui les confronte. Cette forme de recherche tentera donc d'inclure toutes les parties prenantes en regard du problème à mieux comprendre et à tenter de résoudre.

Le savoir produit à l'intérieur d'une telle recherche touche divers paliers, sa conception du savoir étant plus large que la conception traditionnelle. En effet, elle vise plus que la production du seul savoir académique (conception traditionnelle du savoir), nommé « propositionnel » par Heron, (1996) et ce que Clément, (1996, cité dans Dolbec, et Clément, 2000, p216) traduit par « extension de connaissances ». Une démarche de recherche-action centrée sur la communauté permet de systématiser des savoirs contextualisés à propos du processus de changement qui pourront possiblement être transférables à d'autres situations de changement. Ces savoirs sont dits contextualisés car ils sont liés aux contextes culturels, c'est-à-dire interactifs, émotifs, historiques et sociaux, caractéristiques d'une communauté donnée. Ceux-ci affectent le processus du changement et les dynamiques de transformation des pratiques. Trois autres formes de savoirs sont développées en recherche-action. La première forme, le savoir praxéologique (practical) consiste en un savoir-faire. Les individus, réunis autour d'objectifs liés à la résolution d'un problème concret et à la transformation de leur pratique, seront capables de retracer leur parcours et d'offrir des observations au sujet des dynamiques impliquées dans la formation de groupes de travail, de groupes de réflexion, de validation, ainsi qu'au sujet de l'effet sur leurs pratiques d'un tel engagement. Clément propose que certains des transferts de la recherche-action soient de l'ordre de l'adaptation de stratégies et de l'ordre de la planification dynamique car des connaissances nouvelles et continues en provenance d'une lecture appropriée de l'intervention entraînent la production d'un nouveau plan d'action. La seconde forme, le savoir d'expression, nommé « presentationnel » est un savoir communiquer et ce, par quelque langage que ce soit. L'enseignant par exemple témoignera auprès de ses collègues ou de parents ou de chercheurs académiques des changements de pratique et des effets sur l'apprentissage de ses élèves. De telles communications peuvent prendre diverses formes : écrite (mots, dessins), orale (parole, musique), kinesthésique (mime, danse). La troisième forme de savoir, le savoir d'expérience (experiential), est le savoir réfléchi, mûri, alors que l'individu apprend à donner un sens à son expérience. Il s'agit d'un savoir de réinvestissement par lequel la personne montre qu'elle est en cheminement et poursuit son développement professionnel et personnel. Clément nomme ce transfert possible de la recherche-action comme étant de l'ordre de la modification des attitudes.

La recherche-action centrée sur la communauté dont il est question ici se déroule dans une école secondaire d'une région de l'ouest québécois. Cette école est affligée d'un très haut taux de redoublement et de retard scolaires et conséquemment d'un haut taux d'abandon scolaire (44 %) (Table éducation Outaouais, 2000) ceci signifiant que 41,6 % des jeunes dans la tranche d'âge des 15-19 ans, travaillaient à temps plein selon les statistiques de 1995. La moyenne pour le Québec est de 28,8 % pour le même groupe d'âge. Plusieurs membres de la communauté sont concernés par cette situation tragique aux plans humain, économique et social. La direction régionale du ministère de l'Éducation et la direction générale de la Commission scolaire touchée ont ainsi pris contact avec la chercheuse universitaire afin de les aider à comprendre la situation qui prévaut dans cette école. Deux questions générales orientent le cadre et les paramètres de cette étude :

- ◆ pourquoi les jeunes abandonnent-ils l'école ?
- ◆ qu'est-ce qui devrait être fait pour améliorer la situation ?

Les objectifs de l'étude sont de poser un diagnostic de la situation qui prévaut en regard de la question de l'abandon scolaire dans une école secondaire de la Commission scolaire régionale et de proposer des recommandations d'interventions et d'actions touchant divers acteurs clés afin de rehausser la réussite et la persévérance scolaire.

La structure de l'étude. Conformément au modèle préconisé par Stringer, (1996), sept groupes d'intérêt ont été identifiés comme constituant les parties prenantes du problème de l'abandon scolaire dans cette école. Ils seront en mesure de clarifier leur position face à la problématique de l'abandon scolaire. La prise de données auprès de tous les groupes d'intérêt liés à un problème donné reposera sur la structure suivante :

- ◆ la recherche des points de divergence et de convergence entre les positions tenues par les divers groupes ;
- ◆ la diffusion à la communauté (groupes d'intérêts divers) des positions convergentes et divergentes entre les groupes d'intérêt qui ont participé à la collecte de données ;

Les groupes d'intérêt dans le cas qui nous préoccupe sont : les jeunes qui ont abandonné l'école, ceux qui sont à l'école, les parents, les enseignants de la polyvalente, les membres de la direction, le personnel scolaire (technicien en éducation spécialisée, psychologue scolaire et personnel de soutien), les membres de la communauté (employeurs actuels/potentiels, élus). Des représentants de chacun des groupes d'intérêt seront rencontrés à l'intérieur d'entrevues de groupe (groupes de discussion).

Environ 210 personnes seront ainsi rencontrées dans le cadre des groupes de discussion. Des schémas d'entrevues de groupe seront développés pour chacun des sept groupes d'intérêt identifiés. Ces schémas d'entrevues seront tous axés autour des deux questions centrales : *pourquoi les jeunes*

abandonnent-ils l'école ? Qu'est-ce qui devrait être fait pour améliorer la situation ? Ils viseront à faire ressortir les **préoccupations**, les **revendications** et les **enjeux** que chacun des groupes d'intérêt poursuit, eu égard aux questions centrales. La structure d'ensemble similaire, quoique adaptée à chacun des groupes d'intérêt, permettra ainsi les comparaisons ultérieures entre les perspectives tenues par les divers groupes d'intérêt.

Des représentants de chacun des groupes d'intérêt seront également appelés à collaborer avec les chercheurs dans le but d'élaborer les schémas d'entrevue qui seront utilisés dans leur propre groupe d'intérêt, dans une étape que nous nommons « groupes de validation » et dont la tâche est de préparer avec des représentants de chacun des groupes les schémas d'entrevues qui seront utilisés lors des groupes de discussion ainsi que l'organisation de la rencontre elle-même.

Une telle forme de collecte de données est très riche pour un système, car elle fournit des pistes d'action qui tiennent compte de l'ensemble des points de vue des groupes d'intérêt concernés tout en permettant d'apprendre des positions des uns et des autres. C'est à partir de l'expression des points de vues similaires et différents des divers groupes d'intérêt qu'un processus de résolution de problèmes à l'échelle de l'institution peut s'enclencher.

Nous en sommes, dans cette recherche, à l'étape de ce que Stringer, (1996) nomme « l'établissement des cadres d'action » (*setting the stage*). Il s'agit d'une étape importante car elle permet d'inscrire la démarche de recherche et de résolution de problème dans le contexte spécifique de l'organisation et de la communauté où la recherche se déroule. Elle permet de révéler son contexte culturel par le biais des caractéristiques interactives, émotives, historiques et sociales qui teintent les relations entre les personnes. Le rôle du chercheur est ainsi d'orchestrer un contexte d'échanges à l'intérieur duquel les diverses parties prenantes exprimeront leurs points de vue et seront appelées à travailler de façon collaborative vers le développement de solutions pertinentes compte tenu des problèmes qu'ils cherchent à résoudre.

Il s'agit ainsi d'une démarche de recherche intimement démocratique car elle permet l'expression des points de vue de tous les groupes d'intérêt interpellés par le problème à résoudre. Il s'agit aussi d'une intervention qui maximise dès le début l'adhésion des membres de la communauté : le problème origine de cette communauté et, dans le cas qui nous intéresse, le besoin ressenti de mieux comprendre la situation est endogène à cette communauté. Les pistes d'action qui seront éventuellement formulées prendront leurs sources dans le discours même des groupes d'intérêt qui auront confronté leurs points de vue et pris conscience de leurs ressemblances et de leurs divergences. Cette démarche de recherche constamment validée dans le cours de l'action ne peut exister indépendamment des acteurs premiers de la situation qui, dans le cas présent, sont à la recherche d'une meilleure compréhension de la situation afin d'intervenir d'une façon appropriée. Il s'agit ainsi d'une démarche de recherche dont la validité interne et la crédibilité sociale sont élevées pour la communauté où elle se déroule. C'est aussi une démarche qui est exigeante pour le chercheur dans la mesure où elle demande du respect, de l'écoute, de la discrimination, d'équilibre et de justice afin de bien refléter les différents points de vue des groupes d'intérêt en évitant de mettre une pondération induite sur l'un plus que sur l'autre.

Le chercheur est en réalité un facilitateur du processus de changement dont l'énergie provient de la démarche même de la recherche. Il est en position d'orchestrer une mise en scène afin que l'expression des groupes d'intérêt soit la plus authentique possible. Il possède aussi comme tâche celle de systématiser la démarche de recherche et de recueillir les témoignages des groupes de la communauté afin que le dialogue s'établisse entre ceux-ci et que les membres se sentent responsables et propriétaires des solutions et des actions à poser pour résoudre le problème vécu. De leur implication maximale dépend la qualité des transformations des pratiques qui se manifesteront.

CONCLUSION

Pour conclure, on peut affirmer que ces expériences de recherche et d'accompagnement par la recherche développent chez les personnes et les groupes un sentiment d'*empowerment*,²⁹ dans le sens que chaque participant développe un sentiment de pouvoir et de contrôle sur sa vie et sa destinée (Torre, 1986). En effet, ces expériences permettent de développer chez chacune des personnes impliquées, le sentiment d'apporter une contribution à la tâche, la confiance en ses capacités personnelles, la responsabilité face à ses choix de stratégies d'action et le sentiment que cette action peut permettre d'atteindre des résultats et de progresser vers une transformation personnelle et professionnelle. Seul l'individu a le pouvoir de se transformer, le chercheur étant un facilitateur, un accompagnant. C'est grâce

²⁹ Différents mots en français ont été suggérés pour traduire le mot *empowerment* (ex. : habilitation, responsabilisation, autonomisation). Le plus pertinent nous semble celui d'habilitation mais nous avons décidé d'utiliser le terme en anglais car les traductions ne rendent pas totalement compte de la signification que nous accordons à cette notion.

à sa compétence de systématisation des démarches et à sa capacité de conceptualisation des processus qu'une place au sein de la dynamique de transformations de pratiques éducatives lui sera dévolue.

BIBLIOGRAPHIE

ANADÓN, M., SAUVÉ, L., TORRES, M., BOUTET, A.

(2000) - « *Quand évaluer c'est apprendre ensemble : une expérience d'évaluation dans l'action* ». Education relative à l'environnement : Regard, Recherches, Réflexions. n° 2. p31-47.

DESGAGNÉ, S.

(1998) - « *La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire* ». Recherche qualitative. v.18. p77-105.

(2001) - « *La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation* ». In : Anadón, M., L'Hostie, M. (dir.). *Les nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Presses de l'Université Laval : Québec . p51-76.

DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., COUTURE, C., POIRIER, L., LEBUIS, P.

(2001) - « *L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation* ». Revue des sciences de l'éducation. n° 27 (1). p33-64.

DEWEY, J.

(1933) - « *How We Think ?* ». D.C. Heath and Company : Lexington.

DOLBEC, A., CLEMENT, J.

(2000) - « *La recherche-action* ». In : Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. (dir.). *Introduction à la recherche en éducation*. Ed. CRP : Sherbrooke. p199-224.

GOHIER, C., ANADÓN, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B., CHEVRIER, J.

(1999) - « *Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant* ». In : Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R., Parent, G. (dir.). *L'enseignant, un professionnel*. PUQ : Québec. p21-56.

GUBA, E.G., LINCOLN, Y.S.

(1989) - « *Fourth Generation Evaluation* ». Sage Pub : London.

HERON, J.

(1996) - « *Co-operative Inquiry : Research into the Human Condition* ». Sage Pub : London.

HESLER, H., GARANT, C., LAVOIE, M.

(1997) - « *L'émergence d'un modèle de mentorat à travers une expérience de recherche collaborative* ». In : Féger, R. (dir.). *L'éducation face aux nouveaux défis*. Ed. Nouvelles : Montréal. p118-192.

HOPKINS, D.

(1989) - « *Teacher research as a basis for staff development* ». In : Widden, M.F., Andrews, I. (dir.). *Staff Development for School Improvement*. The Falmer Press : New York. p111-128.

KENNEDY, M.A.

(1997) - « *The connection between research and practice* ». Educational Researcher. v.26. n° 7. p4-12.

LAFORTUNE, L., DAUDELIN, C.

(2001) - « *Accompagnement socio-constructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation* ». Presses de l'Université du Québec.

LANDRY, C.

(1994) - « *Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord* ». In : Landry, C., Serre, F. (dir.). *École et entreprise. Vers quel partenariat*. PUQ : Québec. p8-11.

LANDRY, C., ANADÓN, M., SAVOIE-ZAJC, L.

(1996) - « *Du discours politique à celui des acteurs. Le partenariat en éducation, une notion à construire* ». Apprentissage et socialisation. n° 17 (3). p9-28.

LAVE, J.

(1988) - « *Cognition in Practice* ». Cambridge : Boston.

LAVE, J., WENGER, C.

(1991) - « *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* ». Cambridge University Press : New York.

LINCOLN, Y.S., GUBA, E.G.

(1985) - « *Naturalistic Inquiry* ». Sage Pub : London.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC.

(2000) - « *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire* ». Gouvernement du Québec.

(2001) - « *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* ». Gouvernement du Québec.

NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION.

(2000) - « *NCATE 2000 Unit Standards* ». www.ncate.org/2000/pressrelease.mtl.

OJA, S.N., SMULYAN, L.

(1989) - « *Collaborative Action Research : A Developmental Approach* ». Falmer Press : New York.

ORELLANA, I.

(1999) - « *La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels* ». *Éducation relative à l'environnement : Regard, Recherches, Réflexion*. I. p225-232.

PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E., PERRENOUD, P. (dir.)

(1996) - « *Former des enseignants. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* ». De Boeck Université : Bruxelles.

PERRENOUD, P.

(1999) - « *Dix nouvelles compétences pour enseigner* ». ESF : Paris.

(1997) - « *Construire des compétences à l'école* ». ESF : Paris.

ROBILLARD, R., ST-LOUIS, F.

(1998) - « *Le partenariat, un lien privilégié de formation continue pour l'enseignant de métier* ». In : Raymond, D., Lenoir, Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. De Boeck : Bruxelles.

SAUVÉ, L.

(1997) - « *Le Projet EDAMAZ - Introduction* ». Actas del seminario internacional de investigación-formación EDAMAZ. Université du Québec à Montréal. Du 30/09 au 11/10/1996. CIRADE : Montréal. p1-5.

SAVOIE-ZAJC, L.

(2001) - « *La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites* ». In : Anadón, M., L'Hostie, M. (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Presses de l'Université Laval : Québec. p15-49.

SENGE, P.

(1990) - « *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organisation* ». Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc : New York.

SCHÖN, D.A.

(1983) - « *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action* ». Basic Books : New York.

(1995) - « *The new scholarship requires a new epistemology* ». *Change*. nov-déc. p27-34.

(1996) - « *A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes* ». In : Barbier, J-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF : Paris. p201-222.

STRINGER, E.T.

(1996) - « *Action Research : A handbook for practitioners* ». Sage Pub : Thousand Oaks.

TABLE ÉDUCATION OUTAOUAIS.

(2000) - « *Abandon scolaire en Outaouais : problématique et pistes d'intervention* ». Rapport de travail. Hull.

TORRE, D.A.

(1986) - « *Empowerment : Structured conceptualization and instrument development* ». Thèse de doctorat. Cornell University.

VAN DER MAREN, J.M.

(1995) - « *Méthodes de recherche pour l'éducation* ». Presses de l'Université de Montréal et DeBoeck : Montréal.

(1999) - « *La recherche appliquée pour l'enseignement : des modèles pour l'enseignement* ». De Boeck Université : Bruxelles.

ZAKHARTCHOUK, J.M.

(1999) - « *L'enseignant, un passeur culturel* ». PUF : Paris.

ZUÑIGA, R.

(1994) - « *Planifier et évaluer l'action sociale* ». Presses de l'Université de Montréal.