

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

CONCEPTUALISATION D'UN MODE DE SOUTIEN
A LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE D'ENSEIGNANTES
EN PROJET D'INNOVATION PAR LA DIRECTION D'UNE
ECOLE PRIMAIRE

PAR
ANNIE MICHEL



RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ EN VUE DE
L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION
SOUS LA DIRECTION DE GISELE MAHEUX

AOUT 1990



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	i
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES ANNEXES	vi
BIBLIOGRAPHIE	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I: LA PROBLÉMATIQUE	7
1. <u>Une représentation du projet d'innovation pédagogique</u>	8
1.1 L'organisation des contenus	9
1.2 La gestion du temps	12
1.3 La gestion de l'espace	14
1.4 L'organisation de l'enseignement	16
1.5 L'encadrement de l'élève	20
2. <u>Les conditions facilitant la réalisation du projet d'innovation pédagogique</u>	22
2.1 Apport des conseillères pédagogiques et de la personne ressource du ministère de l'Education	22
2.2 Apport des parents impliqués dans le projet et des parents du comité d'école	23
2.3 Apport des enseignantes elles-mêmes	24
2.4 Apport de la direction de l'école	24
3. <u>La question de recherche</u>	29

CHAPITRE II: LE CADRE DE RÉFÉRENCE	32
1. <u>L'innovation pédagogique</u>	33
1.1 Reboul, Huberman; définition de l'innovation pédagogique	33
1.2 Les administrateurs scolaires; définition de l'innovation pédagogique	35
2. <u>L'approche pédagogique</u>	36
2.1 Le curriculum	36
2.2 Le curriculum d'intention caractérisant le projet d'innovation pédagogique	41
2.3 Le curriculum effectif: les moyens pédagogiques et la relation maître-élève utilisés dans le projet d'innovation pédagogique	44
3. <u>La relation d'aide</u>	50
3.1 La supervision pédagogique selon Feyereisen ...	51
3.2 La supervision pédagogique selon Royer	52
3.3 La supervision pédagogique selon Unruh et Turner	52
3.4 La supervision pédagogique selon Fullan et Pomfret	53
3.5 L'interaction direction d'école-enseignantes	54
3.5.1 La relation d'aide selon Brammer	55
3.5.2 La relation d'aide selon Paquette	58
CHAPITRE III: BUTS, LIMITES ET MÉTHODOLOGIE	63
1. <u>Buts et limites de la recherche</u>	64
2. <u>La méthodologie utilisée</u>	68
2.1 Les étapes de la méthodologie	70
2.2 L'application de la méthodologie des systèmes souples au problème	73
Etape un: La situation qui fait problème	73
Etape deux: Enonciation de la problématique ...	74

Etape trois: L'élaboration de l'énoncé de base d'un système pertinent d'activités humaines .	76
Etape quatre: La modélisation du système pertinent d'activités humaines, le système de soutien	77
Etape cinq: La comparaison du modèle élaboré avec la réalité	78
CHAPITRE IV: LES RESULTATS	81
1. <u>La définition de l'Autwep en termes opérationnels et l'énoncé de base</u>	81
1.1 Les acteurs du système	81
1.2 Les usagers du système	83
1.3 Le processus de transformation	84
1.4 La vision du monde	85
1.5 Les contraintes de l'environnement	87
1.6 Les propriétaires du système	88
2. <u>La modélisation du système pertinent d'activités humaines, le système de soutien</u>	90
2.1 Le sous-système de la prise de conscience du soutien à apporter	90
2.2 Le sous-système de la mise en oeuvre	93
2.3 Le sous-système de l'évaluation	96
3. <u>Analyse critique du système de soutien par les enseignantes concernées</u>	100
3.1 Le sous-système de la prise de conscience du soutien à apporter	101
3.2 Le sous-système de la mise en oeuvre du soutien à apporter	101
3.3 Le sous-système de l'évaluation du soutien à apporter	104
3.4 Les attentes des enseignantes face à la direction de l'école	107

4.	<u>Analyse réflexive du modèle et de la pratique du soutien</u>	108
4.1	La prise de conscience du soutien à apporter	108
4.2	La mise en oeuvre du soutien	110
4.3	L'évaluation du soutien apporté	111
	CONCLUSION	117

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I	: Système et résolution de problèmes, selon la méthodologie des systèmes souples	72
TABLEAU II	: Sous-système de la prise de conscience du soutien à apporter	92
TABLEAU III	: Sous-système de la mise en oeuvre	95
TABLEAU IV	: Sous-système de l'évaluation	98
TABLEAU V	: Modèle conceptuel du système de soutien établi pour quatre enseignantes en projet d'innovation pédagogique	99

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I	: Projet en innovation pédagogique: sa description à l'arrivée de la directrice dans l'école, mai 1987	xi
ANNEXE II	: Compte rendu de deux réunions des enseignantes en projet d'innovation et de la direction de l'école	xxi
ANNEXE III	: Compte rendu d'une rencontre des parents ayant des enfants en pédagogie ouverte des enseignantes concernées et de la direction d'école	xxvi
ANNEXE IV	: Conférence donnée au comité de parents de la Commission scolaire en mars 1988 par la direction de l'école	xxix
ANNEXE V	: Extraits du journal de bord de la directrice	xxxii
ANNEXE VI	: Rapport d'étape du projet d'innovation pédagogique l'Étincelle, mars 1988	xxxvi
ANNEXE VII	: Rapport d'étape du projet d'innovation pédagogique l'Étincelle, mars 1989	xlili
ANNEXE VIII	: Questionnaire de validation des trois sous- systèmes	li
ANNEXE IX	: Compilation des données	lx

BIBLIOGRAPHIE

Documents non publiés

Commission scolaire Rouyn-Noranda, Politique relative à l'innovation pédagogique, Rouyn-Noranda, mars 1987.

Périodiques

ATKINSON, C.J. "Towards a plurality of soft systems methodology", Journal of Applied Systems Analysis. Vol. 13, 1986, pp. 19-31.

BANFIELD, Helen, CROCKER, Robert K, "Factors influencing teacher decisions on school, classroom and curriculum" in Journal of Research in Science Teaching, Vol, 3, no 1, 1986.

FULLAN, Michaël, POMFRET, Alan, "Research on Curriculum and Instruction Implementation" in Review of Educational Research, Winter 1977, Vol. 47, no 1.

PAQUETTE, Claude, "Naissance et premiers pas d'une école à pédagogie ouverte" Vie pédagogique, no 46, janvier 1987.

Documents publics

Assemblée nationale du Québec, Loi sur l'instruction publique, Québec, Editeur officiel du Québec, 1988.

Ecole Nationale d'administration publique, La supervision appliquée à l'enseignement, Conception Gilbert Royer, Québec, août 1984.

Ecole Nationale d'administration publique, Pratique de la supervision pédagogique. Le cadre de référence organisationnel, Québec, 1987.

Conseil supérieur de l'éducation, Par-delà les écoles alternatives la diversité et l'innovation dans le système public, Québec, Bibliothèque nationale du Québec, 1985.

Ministère de l'Éducation du Québec, L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action, Québec, Editeur officiel du Québec, 1979.

Rapports de recherche

MAHEUX, Gisèle, L'amélioration de l'exercice de la fonction soutien à la direction régionale d'Abitibi-Témiscamingue, Une application de la méthodologie des systèmes souples, C.E.U.A.T., 1982.

MAHEUX, Jeanne, Éléments pour une problématique de l'enseignement dans une classe à degré multiple, Abitibi-Témiscamingue, Rapport de recherche, C.E.U.O.Q., Rouyn, 1979.

Volumes

ANGERS, Pierre, Ecole et innovation, Laval, Québec, N.H.P. 1978.

BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul, Les options en éducation, 2e édition, revue et corrigée, Québec, Editeur officiel du Québec, 1982.

BLOOM, Benjamin, S. et ses collaborateurs, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome I, domaine cognitif, Montréal, Education Nouvelle, 1969.

BRAMMER, Lawrence, M. The Helping Relationship. Process and Skills, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1973.

CHECKLAND, Peter, B. Systems Thinking, Systems Practice, Chichester, England, John Wiley, 1987.

CLAUX, R, GELINAS, A. Systémique et résolution de problèmes, selon la méthode des systèmes souples, Montréal, Agence d'Arc, 1982.

DE ROSNAY, Joël, Le microscope, Vers une vision globale, Paris, Editions du Seuil, 1975.

- FEYEREISEN, Kathlyn, FIORINO, John, A, NOVAKS, Arlène T. Supervision and Curriculum Revewal, A Systems Approach. New York, Appleton-Century - Crofts, 1970.
- GAUTHIER, Benoit et al, Recherche sociale, De la problématique à la collecte de données, Québec, P.U.Q., 1984.
- HOPKINS, David, RUDDUCKS, Jean, Research as a Basic for Teaching, Reading from the Works of Lawrence Stenhouse, London, Heinemann, Educational Books, 1985.
- HUBERMAN, A.M., Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation, Paris, U.N.E.S.C.O., B.I.E., 1973.
- KRATHWOHL, David, R., BLOOM, Benjamin, S., MASIA, Bertram B. Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome II, domaine affectif, Montréal, Education Nouvelle, 1970.
- L'ECUYER, René, "L'analyse de contenu: notion et étapes" dans Deslauriers, Jean-Pierre et al. Les méthodes de la recherche qualitative. Sillery, Québec, P.U.Q., 1987.
- MILLER, John, P, The Educational Spectrum, Orientations to Curriculum, New York, Longman, 1983.
- PAQUETTE, Claude. Implantation des programmes, La direction d'école et l'enseignante: deux partenaires indissociables. Marieville, Québec, Interactions Editions, 1987.
- REBOUL, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre? Paris, P.U.F., L'Éducateur, 1980.
- SNYDERS, Georges, Où vont les pédagogies non-directives? Paris, P.U.F., 1973.
- UNRUH, A, TURNER, H.F. Supervision for Change and Innovation, Boston, Houghton-Mifflin, 1970.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

En tant que directrice d'école, nous nous sommes fréquemment heurtée à la problématique de l'aide et du soutien à la pratique pédagogique des enseignantes. Cette dimension suscite des interrogations pour bon nombre de directions d'école. Notre travail comporte en effet deux volets bien distincts: celui de la pédagogie et celui de l'administration d'une école. Le dernier volet est sans doute plus concret, plus palpable, il prend la forme de rapports divers, aussi bien financiers qu'annuels qui nous concernent directement. Le premier volet, celui de la pédagogie est totalement différent: il est du domaine des enseignantes, il se vit dans la classe auprès des élèves. La direction de l'école n'y est pas impliquée directement, son influence ne peut s'y retrouver que par personne interposée. A ce niveau, la direction d'école a deux choix: ou bien laisser aller ce qui se vit dans la classe, ou bien aider les enseignantes et les soutenir dans la démarche de développement de leur pratique pédagogique.

Ayant opté pour la deuxième possibilité, nous ne pouvons que nous interroger sur les moyens à utiliser pour aider et soutenir les enseignantes. Ces dernières, en effet, sont aux prises quotidiennement avec différents problèmes d'ordre pédagogique. Certaines attitudes, certains moyens qui nous apparaissent adéquats ou efficaces en théorie, s'avèrent parfois d'aucun secours dans la

pratique. Comment reconnaître ce qui peut aider nos enseignantes et surtout quelle approche devons-nous utiliser pour leur apporter cette aide et ce soutien? Il existe très peu de documentation sur le sujet et finalement chaque direction d'école y va de sa bonne volonté et de sa perspicacité. De plus, chaque fois qu'une direction d'école change de milieu de travail, elle doit repartir à zéro avec la nouvelle équipe d'enseignantes sous sa responsabilité. Les milieux étant différents, elle doit s'y adapter et s'y intégrer avant de pouvoir commencer un travail d'aide et de soutien auprès des enseignantes. C'est pour cela qu'initialement, notre problématique de recherche portait sur le soutien aux enseignantes des classes multiprogrammes dans le cadre de petites écoles. Notre situation professionnelle ayant évolué, nous sommes actuellement à la direction d'une école en milieu urbain proposant aux parents qui en font le choix, des classes de pédagogie ouverte dans le cadre d'un projet d'innovation pédagogique. Notre problématique est restée centrée sur le soutien propre au nouveau contexte de travail, à savoir le soutien pédagogique aux enseignantes en projet d'innovation, c'est-à-dire celles impliquées en pédagogie ouverte.

Cette recherche nous conduit à élaborer un modèle pour aider et soutenir la pratique pédagogique de ces enseignantes dans le contexte plus global d'une école primaire.¹

¹ L'école comporte deux classes de maternelle, neuf classes de premier cycle, six classes de deuxième cycle, quatre classes d'élèves ayant des problèmes

Dans le rapport qui suit, la problématique comporte les dimensions suivantes: le déroulement de l'expérience d'innovation pédagogique, l'analyse du projet du point de vue de la direction de l'école, le soutien au projet tel qu'il se vit actuellement et tel que perçu par la direction de l'école elle-même chercheuse. Ceci débouche sur la question de recherche au chapitre I.

Toute problématique serait incomplète sans l'élaboration d'un cadre de référence qui permet de générer de nouvelles dimensions par rapport au problème posé. Ces dimensions portent sur l'innovation pédagogique, la supervision pédagogique et la relation d'aide. L'ensemble est étudié dans la perspective du rôle d'une direction d'école en situation de relation d'aide et de soutien à un projet d'innovation pédagogique et fait l'objet du chapitre II.

La méthodologie de l'étude s'inspire fortement de la méthodologie des systèmes souples et de la mise en oeuvre des étapes qu'elle comporte. Le problème posé implique l'interaction de plusieurs éléments dans une démarche où le soutien n'est pas défini à priori et de manière absolue. Cette approche vise l'amélioration de la situation initiale sans prétendre imposer une unique solution valable. En ce sens, la méthodologie des systèmes souples répond au contexte de ce type de problématique. Le chapitre III nous permet de développer ces

d'apprentissage pour un total de vingt et une titulaires de classes et quatre cent soixante-quinze élèves.

éléments et présente les buts et les limites de la recherche.

L'application de la méthodologie, adaptée à une perspective d'éducation, nous permet de produire la modélisation d'un système de soutien aux enseignantes ayant choisi de travailler en pédagogie ouverte dans le but de les aider à perfectionner leur pratique pédagogique. C'est ce que nous retrouvons dans le chapitre IV. Ce chapitre porte également sur la comparaison du modèle avec la réalité. Celle-ci s'effectue en deux temps. D'une part la directrice d'école chercheure valide à l'aide d'un questionnaire auprès des enseignantes l'applicabilité du modèle et de ses composantes, d'autre part elle effectue une analyse critique des divers sous-systèmes du modèle et de ses composantes. La boucle se referme sur la rétroaction des divers acteurs impliqués, elle est suivie de la conclusion du rapport.

CHAPITRE I

CHAPITRE I

LA PROBLEMATIQUE

Notre cheminement de carrière en tant que directrice d'école, nous amène, en juillet 1987, dans un établissement scolaire où la mise en opération d'un projet d'innovation pédagogique est prévu pour la rentrée de septembre. Le personnel de l'établissement est composé de vingt et une enseignantes titulaires, cinq enseignantes spécialistes, deux éducatrices spécialisées, un concierge et une secrétaire. Quatre enseignantes sont engagées dans ce projet d'innovation pédagogique, une enseignante par niveau de la première à la quatrième année. Ce projet est supporté financièrement et au plan du perfectionnement par la commission scolaire dans le cadre d'une politique spécifique.

Dès son entrée en fonction, la nouvelle direction est sollicitée, pour assurer le démarrage du projet. Il devient donc impérieux pour cette dernière, de s'approprier le projet et son contenu, de prendre connaissance des démarches déjà commencées et d'entreprendre celles qui restent à mener à bien. Il apparaît nécessaire de développer les conditions les plus propices et les plus facilitantes à la mise en place du projet et à son déroulement. Il faudra être préparée à

répondre aux demandes d'aide qui ne manqueront pas de survenir tout au long de l'année.

Ainsi, l'arrivée en poste dans un établissement scolaire où un petit groupe d'enseignantes sont en démarche d'innovation pédagogique place la direction d'école en situation de s'interroger sur le soutien pédagogique et administratif qui sera nécessaire aux enseignantes durant le déroulement du projet. Il apparaît donc requis, dans un premier temps, de procéder à une définition de la situation de la pratique des enseignantes en contexte d'innovation pédagogique.

Nous analyserons ensuite les conditions facilitant la réalisation d'un projet d'innovation pédagogique, ce qui nous amènera à la question de recherche.

1. UNE REPRESENTATION DU PROJET D'INNOVATION PEDAGOGIQUE

Pour cerner les principaux aspects de la problématique, nous allons utiliser la grille d'analyse proposée par Jeanne Maheux¹, dans l'inventaire des difficultés rencontrées par les enseignantes des classes à degrés multiples. Ces difficultés peuvent se retrouver également chez les enseignantes des classes à un seul degré, classes qui constituent notre projet.

¹ Maheux, Jeanne, Éléments pour une problématique de l'enseignement dans une classe à degrés multiples, Abitibi-Témiscamingue, Rapport de recherche, CEUOQ, Rouyn, 1979, annexe A, pp. 1-7.

Les dimensions qui apparaissent dans cet inventaire sont les suivantes:

"l'organisation des contenus qui touche les programmes, l'organisation fonctionnelle de la classe que nous appellerons gestion de l'espace, l'organisation du temps ou gestion du temps, l'organisation de l'enseignement qui concerne la dispensation des contenus des programmes (approche pédagogique) et l'encadrement des élèves qui concerne le soutien à apporter à l'élève dans le but de favoriser son apprentissage"².

Nous examinerons chacune de ces dimensions dans le contexte d'innovation pédagogique qui nous préoccupe.

1.1 L'organisation des contenus

L'organisation des contenus d'enseignement/apprentissages est une partie très importante du projet d'innovation pédagogique. L'enseignante planifie les objectifs à atteindre à chaque étape avec les enfants. Cette planification peut cependant être mise de côté si les intérêts et les goûts des enfants sont les plus propices à l'atteinte d'autres objectifs. Il est donc nécessaire que l'enseignante s'arrête régulièrement pour réajuster cette planification. Elle doit posséder une bonne connaissance des programmes et des objectifs qui sont traités lors du déroulement de l'activité pour pouvoir réinvestir ceux-ci rapidement et au fur et à mesure du travail en classe.

² Idem, pp. 1-7.

L'organisation des contenus est donc assujettie à la vie de la classe et à sa dynamique. Certains ont un caractère obligatoire pour les enfants; ce sont les activités d'apprentissage qui touchent les objectifs terminaux des programmes que l'enseignante a sans cesse à l'esprit. Les autres activités peuvent être proposées par les enfants et l'enseignante en fait ressortir les objectifs utilisables et nécessaires à l'apprentissage. D'autres encore sont proposées par les parents qui animent des ateliers. Là aussi, c'est à l'enseignante que revient la planification de l'activité de manière à faciliter l'atteinte des objectifs susceptibles de l'être.

L'enseignante communique sa planification de classe aux élèves et aux parents. Ceux-ci agissent sur cette planification de façon plus ou moins importante dépendant de la classe et de l'enseignante. Les parents, dans l'ensemble, sont d'accord pour venir travailler en classe et participer à des ateliers; cette participation est assujettie à la volonté de l'enseignante.

La participation des élèves à la planification de la classe dépend de leur degré d'autonomie. Dans une classe où les enfants apportent des idées, discutent, proposent des ateliers, l'enseignante joue plutôt un rôle de guide au niveau des objectifs à privilégier dans les programmes. Si les enfants participent moins, la professeure sera plus sollicitée et devra proposer plus d'activités. Dans nos classes, cela se vérifie de la façon suivante: les enfants plus âgés

commencent, à partir de la deuxième année, à proposer leurs idées et leurs activités et l'enseignante peut alors les utiliser.

Lors de la première année d'existence du projet, les enseignantes laissent moins de place à l'interaction des enfants et des parents. Elles ont tout de même formé des comités de parents qui se réunissent au besoin et agissent surtout au niveau des sorties avec les élèves. Au cours de la deuxième année, les enseignantes ont décidé d'ouvrir davantage leur classe aux parents et de les impliquer à ce niveau. Les comités de parents s'orientent davantage vers la prise en charge de certaines activités académiques: aider les enfants lors du travail en atelier dans la classe, proposer des activités à faire en atelier et à réaliser sous la supervision de l'enseignante.

Cette brève description de l'organisation des contenus d'enseignement permet de constater que l'enseignante agit en interaction avec les parents et les élèves pour planifier les activités d'apprentissage. Le nombre des intervenants place l'enseignante en situation de s'assurer que les objectifs obligatoires des programmes d'étude sont atteints, en prenant les moyens requis et en faisant les interventions nécessaires à cette fin.

1.2 La gestion du temps

La gestion du temps est un aspect préoccupant en raison de l'implication individuelle des enfants dans l'organisation de leur horaire personnel. L'enseignante tient à s'assurer d'une utilisation adéquate et efficace du temps par chacun des enfants. La gestion du temps constitue une dimension complexe. Pour alléger cette tâche, l'enseignante utilise un tableau de programmation. Ce tableau affiché bien en vue dans la classe, regroupe toutes les activités prévues pour la journée ou la semaine. Il est rempli conjointement par l'enseignante, les élèves ou les parents. Il indique si l'activité se réalise seule ou en équipe, si elle est obligatoire ou facultative et si elle est préalable à une autre.

Pendant la première année de fonctionnement, les enseignantes éprouvent des difficultés à habiliter les enfants à l'auto-planification: le contrôle du travail de chacun est problématique et le temps passé pour une activité peut être très variable et échapper à la supervision de l'enseignante. Les enfants passent parfois à une autre activité, sans avoir terminé la première. La recherche de solution à ces difficultés permet de mettre au point un cahier d'horaire qui s'est alors avéré un outil adéquat.

En arrivant le matin, les enfants choisissent leurs activités au tableau de programmation, ils écrivent leur planification personnelle de la journée dans le

cahier appelé "cahier d'horaire"; ils y indiquent l'heure de début et de fin prévue pour chaque activité. L'enseignante vérifie et approuve chacun des horaires ainsi planifié et elle veille constamment à ce que chacun des enfants respecte sa programmation. Elle s'assure que les enfants ne perdent pas leur temps lorsqu'ils établissent leur choix d'activités. Elle vérifie qu'ils peuvent effectivement choisir telle activité et que cette dernière n'est pas limitée par le nombre d'élèves maximum pouvant y participer. Il faut mentionner que la gestion du temps est plus difficile à réaliser avec les enfants de première année qui doivent développer l'habileté en elle-même; cet apprentissage peut s'étaler facilement sur une ou deux étapes de l'année scolaire. Le cahier d'horaire permet de contrôler rapidement la progression de l'élève dans la planification de sa journée, de vérifier si le temps passé à une activité est adéquat et si l'activité commencée est terminée.

Lorsque l'enseignante prépare le tableau de programmation et les activités qui s'y trouvent, elle prend en considération la durée de réalisation des activités, qui peut varier d'une heure à une semaine. L'enseignante tient aussi compte des activités obligatoires à prévoir au cours de la journée ou de la semaine. Il s'agit alors de bloquer à l'horaire les périodes d'enseignement des professeures spécialistes: l'anglais, l'éducation physique, la musique, l'enseignement moral et religieux catholique qui sont sous leur responsabilité.

L'enseignante prévoit également des périodes de rassemblement collectif pour les présentations individuelles ou d'équipes, pour les mises au point concernant la discipline et la gestion de la classe et aussi des moments privilégiés où elle prévoit donner des explications concernant une notion à approfondir ou un objectif à travailler pour tous les élèves.

1.3 La gestion de l'espace

L'enseignante définit au départ les différents ateliers qu'elle pense offrir à ses élèves. L'espace de la salle de classe est ainsi divisé en coins de travail qui permettent la tenue des différents ateliers, où les enfants travaillent le plus souvent en équipe. Ces ateliers sont appelés le coin de lecture, le coin des mathématiques, le coin des sciences, le coin des arts plastiques et le coin de l'ordinateur. Tout le matériel pédagogique est réparti dans ces ateliers et se trouve à la disposition de l'élève. L'espace est divisé par des panneaux, ou par des meubles (bibliothèque, étagères). Un espace sans mobilier est aménagé pour faciliter le regroupement des enfants lors des présentations de travaux à tous les élèves, des mises en commun, ou des leçons collectives, et lors des activités de gestion de la classe. Les enfants peuvent se déplacer d'un atelier à l'autre, en tenant compte de leur choix d'ateliers.

L'enseignante peut agencer les espaces créés selon les besoins des activités. Lors de la période de gestion, les enfants peuvent décider des modifications à apporter. Toute décision doit être justifiée et procurer un meilleur fonctionnement des ateliers. Si les raisons apportées par les enfants sont jugées valables, l'enseignante leur donnera gain de cause. Si les élèves suggèrent un nouvel atelier, il y aura peut-être lieu de modifier l'aménagement de l'espace afin de permettre l'organisation de cet atelier. Il faut cependant noter qu'une approche ouverte au plan de l'aménagement de l'espace dans la classe est de beaucoup facilitée par un mobilier constitué de tables de travail. Un mobilier constitué de pupitres est beaucoup moins fonctionnel et oblige à une gestion plus rigide de l'espace.

Le tableau de programmation occupe une place privilégiée dans l'espace mural de la classe. Chaque élève et même l'enseignante s'y réfèrent constamment. Les autres murs de la classe sont occupés par les productions des élèves et des pancartes de référence utiles au travail de l'élève. La plupart de ces pancartes sont réalisées par les enfants; lorsqu'une règle de grammaire ou de mathématique a été découverte et bien comprise par l'ensemble de la classe, les enfants sont chargés de l'illustrer pour qu'elle devienne le point de référence et un rappel pour tous. Les pancartes illustrent ainsi les principaux objectifs cognitifs qui sont à apprendre durant l'année.

1.4 L'organisation de l'enseignement

L'organisation de l'enseignement est examinée ici sous l'angle de l'approche pédagogique utilisée, soit celle préconisée par Claude Paquette et qu'il nomme "pédagogie ouverte". Les principes fondamentaux de cette approche, tels qu'énoncés par l'auteur, sont empruntés intégralement et constituent le credo des enseignantes³. Claude Paquette la définit ainsi:

- **Une pédagogie de la contribution** par l'apport réciproque des élèves et des adultes. Tous sont placés dans un environnement qui cherche à maximiser la contribution à l'activité éducative. L'enfant est fortement sollicité et l'enseignant ou l'enseignante contribue par ses interventions à la démarche de l'enfant.
- **Une pédagogie interactionnelle** à cause de la dynamique qui s'installe entre les demandes des élèves et les offres de l'intervenant ou de l'intervenante. Cela teinte tout le style d'intervention des personnes-ressources.
- **Une pédagogie du choix**, et ce à plusieurs niveaux du processus d'apprentissage.
- **Une pédagogie de l'analyse**, par le souci de chercher à cerner avec les élèves les intérêts, les préoccupations; par le souci de comprendre les apprentissages qui se réalisent; par le souci de procéder régulièrement à des retours sur le vécu.
- **Une pédagogie de la prise de conscience**, qui est à la base de la conception de l'apprentissage dans une pédagogie ouverte. De l'interaction avec un environnement pertinent (aménagement physique, activités d'apprentissage et intervention) l'élève devient de plus en plus conscient des relations qui existent et il intègre progressivement

³ Paquette, Claude "Naissance et premiers pas d'une école pédagogique ouverte". Vie pédagogique, no 46, janvier 1987, pp. 13-17.

des apprentissages. C'est une conception qui est très rapprochée d'un processus naturel d'apprentissage.

- **Une pédagogie de l'action et de la réaction:** agir est l'un des fondements des pratiques de la pédagogie ouverte. Planifier des projets, les organiser, les vivre. Réagir est ce qui permet de fermer la boucle. Réagir pour faire des retours, des analyses critiques, mais également pour esquisser les prochaines actions à entreprendre.

Ces principes guident la démarche des enseignantes depuis le début du projet. Au cours de la première année du projet, les enseignantes ont surtout travaillé le premier principe, celui de la "contribution", puisque la relation maître-élève était alors à bâtir. Il s'avérait plus difficile, à ce moment-là, de laisser à l'élève la place qui lui revenait et de faire en sorte que l'enseignante minimise ses interventions dans la classe. Il y a eu progrès dans cette direction durant la première année, et cette évolution se poursuit encore.

Le deuxième principe, celui de la "pédagogie interactionnelle" a été une de nos priorités lors de la première année du projet au niveau de l'enseignante et des élèves. Ces derniers sont appelés à intervenir dans le choix des activités et à faire des demandes au niveau de la programmation des activités. Par contre, peu de personnes-ressources sont intervenues dans les classes en relation avec les demandes des élèves. Cet aspect-là fait l'objet d'une attention particulière et les classes s'ouvrent davantage aux interventions des parents et d'autres personnes-ressources.

Le troisième principe, celui du "choix" est un aspect très important du projet. Les parents ont le choix d'envoyer leur enfant en classe de pédagogie ouverte. Il faut que ce choix soit éclairé et qu'à la maison, les valeurs véhiculées par l'approche pédagogique de la classe ne soient pas contredites. Ainsi, l'enfant qui fait des choix en classe devra pouvoir en faire à la maison, l'enfant qui peut discuter et argumenter lors d'une prise de décision en classe devra pouvoir aussi le faire à la maison. Le choix de ce type de classe est donc impliquant pour les parents, s'ils souhaitent une convergence des interventions dans l'éducation de leurs enfants. Les parents et les enfants sont appelés à réviser leur choix chaque année. La première inscription des enfants en classe de pédagogie ouverte dépend du choix de leurs parents; la deuxième inscription, les enfants participent à la décision et ainsi de suite à chaque année. La pédagogie du choix se vit aussi régulièrement dans la classe: tous les matins, l'enfant choisit ce qu'il fera durant sa journée, il choisit s'il travaillera seul ou en équipe, à quel moment il effectuera les travaux obligatoires, la journée où il présentera son travail précis à toute la classe, les outils qui lui seront nécessaires pour mener à bien son activité. Les enseignantes elles-mêmes ont fait le choix de travailler dans l'optique véhiculée par la pédagogie ouverte. La possibilité du "choix" est le grand principe sur lequel est basé notre projet d'innovation pédagogique; les enfants eux-mêmes s'habilitent à faire ces choix tout au long de leurs apprentissages.

Le principe suivant, celui de la "pédagogie de l'analyse", est aussi un des points forts du projet. Les élèves sont amenés à verbaliser leurs intérêts et leurs préoccupations, à les proposer comme activités à ajouter au tableau de programmation ou à les exposer à la classe lors des moments de présentation. Ceci implique que les enseignantes procèdent régulièrement à des retours sur les apprentissages, les activités. Ce sont des moments privilégiés dans la gestion de la classe.

Le principe de "la prise de conscience" a été développé dès la première année du projet et se poursuit toujours à l'heure actuelle. Les enseignantes ont le souci constant d'amener l'enfant à faire ses propres découvertes, ses propres apprentissages, à créer des liens entre ses découvertes. Elles remettent constamment en question leur pratique pédagogique et tentent de l'ajuster à ce grand principe.

Finalement l'enseignante réalise le dernier principe, celui de "l'action et de la réaction", conjointement avec les enfants et les parents. Au fur et à mesure de l'évolution du projet, les parents et les enfants ont de plus en plus de place dans la planification des projets, dans leur organisation. Pour les parents, cette place s'affirme davantage au cours de la deuxième année d'existence du projet.

1.5 L'encadrement de l'élève

L'encadrement de l'élève est un aspect exigeant du projet d'innovation pédagogique puisque chacun est appelé à travailler à des activités différentes dans un même laps de temps. Il devient difficile pour l'enseignante de suivre chacun des élèves et de les aider de façon particulière. Comme dans le cas de la gestion du temps, cet aspect est plus difficile à vivre en classe de première année, où les enfants sont moins habitués à travailler seuls et où ils doivent développer cette habileté. L'enseignante doit alors faire appel à d'autres ressources, les enfants eux-mêmes; ceux qui ont déjà travaillé une activité en atelier, sont invités à donner des conseils de fonctionnement aux autres qui en sont à leur première expérience. L'autonomie de l'enfant est ainsi mise à contribution et appelée à se développer.

L'enfant participe à son évaluation et les enseignantes doivent bâtir du matériel auto-correctif permettant aux enfants de s'auto-évaluer. L'élève lui-même doit développer les attitudes requises et participer aux activités d'auto-correction et de dépannage. Il peut construire les pancartes énonçant les règles de grammaire ou d'orthographe qu'il a découvertes et les afficher dans la classe pour y référer au besoin. L'enfant est invité à bâtir un cahier de vocabulaire où les mots nouveaux sont inscrits. Au fur et à mesure de l'évolution du projet, les moyens auto-correctifs se développent pour un meilleur contrôle et un meilleur

suivi des apprentissages de l'élève. Les enseignantes utilisent la formule du carnet de bord où l'élève peut s'auto-évaluer, où la professeure suit facilement l'évolution des forces et des faiblesses de chacun et où s'établit la communication entre l'école et les parents. Cet outil de travail est appelé à se modifier au fur et à mesure de l'expérimentation.

Les parents peuvent participer à l'encadrement des élèves. Peu travaillé la première année, cet aspect l'est davantage au fur et à mesure de l'expérimentation. Dans la classe, le parent présent peut circuler dans les ateliers et agir comme personne-ressource pour les enfants. Cela devient une nécessité en classe de pédagogie ouverte et facilite ainsi l'encadrement de l'élève.

Les éléments que nous venons d'analyser s'avèrent très importants pour l'enseignante en situation d'innovation pédagogique. Ils nous permettent de cerner les grands aspects de notre projet; ils suscitent des interrogations qui sont acheminées directement à la direction de l'école. Cette dernière travaille avec les enseignantes à rendre plus facilitant et source de développement les éléments que nous venons de considérer.

2. LES CONDITIONS FACILITANT LA RÉALISATION DU PROJET D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

La réalisation d'un projet d'innovation pédagogique requiert la mise en place de plusieurs conditions facilitantes qui relèvent prioritairement de la responsabilité de la direction de l'école. D'autres ressources humaines interviennent également et leur apport est jugé très important. Ce sont les conseillères pédagogiques et une personne-ressource du ministère de l'Éducation, les parents concernés et ceux du comité d'école et les enseignantes elles-mêmes.

Le paragraphe qui suit traite de l'apport de ces personnes. Le dernier paragraphe portera sur la contribution de la direction d'école et introduira notre question de recherche.

2.1 Apport des conseillères pédagogiques et de la personne-ressource du ministère de l'Éducation

L'intervention des conseillères pédagogiques et de la personne ressource du ministère, se situe au niveau du perfectionnement de la pratique pédagogique en classe. Ces ressources rencontrent les enseignantes, effectuent des observations en classe et les aident à planifier et à intégrer les objectifs des programmes. Elles leur proposent des moyens concrets pour favoriser l'auto-évaluation de l'élève, développer les objectifs de formation générale et travailler la

résolution de problèmes.

Une personne-ressource du ministère de l'Éducation a travaillé avec les enseignantes et la direction d'école avant le début des classes. Ensemble, elles ont réfléchi aux objectifs pédagogiques du projet et aux rôles et attentes de chacune. Cette personne est ensuite revenue quatre fois durant l'année à raison de deux jours à chaque étape. Lors de ces visites, elle effectuait des observations dans chacune des classes et rencontrait ensuite l'enseignante concernée en vue de l'aider à consolider sa pratique. Elle a également rencontré quatre fois en soirée, les parents concernés par le projet. Le but de ces rencontres consiste à aider les parents à mieux connaître l'approche pédagogique choisie, à savoir la pédagogie ouverte, à prendre conscience de la pratique utilisée à la maison avec leurs enfants et comment elle s'intègre à celle favorisée en classe.

2.2 Apport des parents impliqués dans le projet et des parents du comité d'école

Les parents sont impliqués de deux façons: d'abord lors des rencontres générales et ensuite lors des comités de classe. Il existe quatre rencontres générales annuelles. La participation des parents à ces rencontres suscite un fort encouragement pour les enseignantes car elles peuvent ainsi

valider les objectifs travaillés en classe et vérifier s'ils se vivent aussi à la maison. Au niveau des comités de classe, les parents participent à la planification et à l'organisation des ateliers et à la mise en place de certaines activités. Les parents du comité d'école, sont impliqués dans l'élaboration du projet et font des représentations à la commission scolaire concernant l'appui financier pour le matériel nécessaire.

2.3 Apport des enseignantes elles-mêmes

Les enseignantes se rencontrent une fois par semaine pour discuter de leurs soucis et de ce qui leur apporte des difficultés. Elles essaient de comprendre la cause des difficultés et la cause des réussites. Ces échanges sont l'occasion de prises de conscience souvent enrichissantes. Par exemple, il est devenu évident que le moyen qui ne réussissait pas dans une classe, pouvait réussir dans l'autre parce qu'il est utilisé d'une manière un peu différente. Aussi, ces rencontres sont une source d'encouragement mutuel et d'aide personnelle. La direction d'école participe à ces échanges dans la mesure de ses disponibilités.

2.4 Apport de la direction de l'école

La direction de l'école est directement responsable de la mise en place et du maintien des conditions facilitant la réalisation du projet d'innovation

pédagogique. C'est elle qui coordonne les actions des différentes intervenantes, qui régit les relations avec les autres personnes intéressées par le projet et qui constitue le lien entre l'école et les instances de la commission scolaire.

Une des responsabilités de la direction d'école est de rendre des comptes à la commission scolaire et aux parents: il s'agit alors de respecter les échéanciers prévus, d'expliquer et justifier le déroulement du projet, de faire les demandes pertinentes pour la reconduction du projet. Un rapport détaillant les points forts du projet, ses contraintes, les éléments applicables dans d'autres milieux ainsi que le suivi à apporter est présenté au directeur des services éducatifs de la commission scolaire. Ce rapport est bâti avec les enseignantes, la personne-ressource du ministère de l'Éducation et la direction de l'école. La direction doit aussi gérer les ressources financières octroyées par la commission scolaire et en faire une utilisation judicieuse. Pour cela, des rencontres avec les enseignantes s'avèrent primordiales. Suite à ces rencontres, la direction d'école effectue les représentations nécessaires auprès des instances de la commission scolaire. La direction d'école a aussi pour mandat de mettre en place les relations avec les enseignantes et les personnes ressources: fixer les dates de rencontre convenant à toutes et planifier le contenu des échanges en accord avec les souhaits des enseignantes.

La direction d'école s'occupe aussi de la relation avec les parents. Elle agit comme personne-ressource, les informe sur la pédagogie ouverte et les aide à prendre une décision éclairée par rapport au cheminement de leur enfant. Ceci se passe lors de rencontres individuelles pour les nouveaux inscrits ou ceux qui n'ont pu assister aux rencontres d'information. Dans l'année, il faut aussi rencontrer les quelques parents qui se posent des questions et doutent de la pertinence de leur choix. Il y a aussi la planification des rencontres de parents. Quatre rencontres ont été réalisées durant l'année: une rencontre d'information lors de l'inscription des enfants en classe de pédagogie ouverte et trois activités de perfectionnement pour les parents portant sur l'approfondissement des valeurs véhiculées par le projet, la cohérence établie avec celles véhiculées à la maison, le processus d'apprentissage de l'enfant.

La direction de l'école se préoccupe aussi de l'information à fournir aux personnes intéressées. Il s'agit alors de planifier la venue des visiteurs en provenance des autres écoles ou de l'extérieur. Les personnes des autres écoles auront fait au préalable une démarche avec leur propre direction d'école: elles auront analysé les éléments à changer dans leur propre pratique et auront la volonté d'améliorer leurs attitudes. La direction d'école doit donc s'assurer que ces critères-là sont respectés avant d'accepter des visiteurs. Elle doit en parler aux autres directions d'école afin qu'elles puissent se préparer en conséquence.

Au niveau de l'école elle-même, la direction d'école favorise le travail d'équipe des quatre enseignantes impliquées. Elle assiste à chacune de leur rencontre dans la mesure du possible. Comme on l'a mentionné plus haut, ces rencontres ont lieu une fois par semaine. Les enseignantes discutent entre elles des problèmes qu'elles rencontrent en essayant de s'aider mutuellement. Par ailleurs, la direction d'école assiste à toutes les rencontres de perfectionnement prévues par le projet. Elle diffuse aux enseignantes concernées des documents d'information qui lui paraissent valables. Elle va travailler dans les classes avec les enfants et l'enseignante de façon épisodique. La direction favorise la relation avec les autres enseignantes de l'école en invitant ces dernières à des rencontres d'information données par les quatre enseignantes impliquées dans le projet. Elle donne épisodiquement de l'information à tout le personnel sur les activités vécues en classe d'innovation pédagogique.

La direction d'école, qui administre une école où se vit un projet d'innovation pédagogique, ne peut se permettre de négliger les autres enseignantes de l'école. Elle accepte que ces dernières puissent travailler sans définir explicitement et publiquement leur pratique pédagogique et sans souhaiter le faire.

Le projet d'innovation pédagogique ne touche qu'un petit nombre d'enseignantes mais peut avoir des répercussions importantes sur toute la

population de l'école. Le projet peut être source d'insécurité pour plusieurs autres enseignantes qui pourraient se sentir obligées de changer leur pratique pédagogique. Même la pratique pédagogique des enseignantes en projet d'innovation peut être remise en question par les parents, les autres enseignantes, les élèves eux-mêmes, la direction de l'école, la commission scolaire. Le projet d'innovation est toujours sujet à l'acceptation par les différentes instances qui composent l'école, la commission scolaire, le ministère de l'Éducation. Il est aussi dépendant des ressources financières, matérielles et humaines que l'école et la commission scolaire sont prêtes à investir. Par définition, un projet est une activité à réaliser, à bâtir; il peut ne jamais voir le jour ou il peut échouer en cours de réalisation. Il est donc perçu comme fragile et insécurisant pour ceux qui y travaillent et qui le réalisent. De plus, le contexte d'innovation pédagogique crée une autre insécurité: puisqu'on doit innover, il n'y a pas de modèle à suivre, tout est à construire. Nous apprenons en agissant et nous tirons des leçons de nos apprentissages. Comment savoir si nous allons dans la bonne direction? Comment faire pour éviter les échecs, les découragements?

3. LA QUESTION DE RECHERCHE

Une direction d'école est responsable de son école du point de vue administratif et pédagogique. Son action doit faire en sorte que toutes les personnes de l'école puissent développer leurs pleines capacités et leurs principaux talents, qu'il s'agisse des enseignantes, du personnel de soutien ou des élèves. Dans le cas à l'étude, l'établissement est constitué de classes de maternelle, de premier et deuxième cycles du primaire, de classes appelées cheminement particulier où les élèves suivent un enseignement adapté à leurs besoins pédagogiques et psychologiques sans tenir compte de leur âge. Il y a également une garderie. L'école se compose en tout de vingt et un groupes-classes. La direction d'école se doit d'encadrer environ trente-cinq personnes travaillant dans l'école. Toutes ces personnes ont des besoins bien différents aussi bien du point de vue pédagogique qu'administratif.

On voit donc que la problématique se situe dans un contexte d'interactions complexes où l'ensemble des intervenantes, celles qui sont directement impliquées dans le projet comme celles qui ne le sont pas, participent à la conception et à la construction du changement ou de l'évolution de l'école. La direction d'école doit fournir aide et support à celles qui sont en projet, mais aussi aux autres enseignantes et doit coordonner les activités de tout le personnel pour le mieux être des élèves qui lui sont confiés. Le projet d'innovation

pédagogique devient une zone d'activités où les partenaires doivent développer habiletés et connaissances pour que le projet lui-même se bonifie, se construise au sein d'un contexte interactionnel relativement complexe.

Dans cette optique, la question de recherche peut être formulée comme suit:

Comment une direction d'école peut-elle apporter le soutien à la pratique pédagogique d'un groupe d'enseignantes en projet d'innovation pédagogique dans un contexte interactionnel relativement complexe?

CHAPITRE II

CHAPITRE II

LE CADRE DE REFERENCE

L'aide à la pratique pédagogique de l'enseignante en situation d'innovation pédagogique place la directrice d'école en situation de participer au choix des objectifs et des moyens pédagogiques sans directement être impliquée dans leur mise en application en classe. Cependant, en tant que directrice d'école, nous essayons de fournir à la professeure toutes les ressources nécessaires à cette mise en application. Une conduite pertinente de notre démarche de recherche nous oblige donc à définir les concepts d'innovation pédagogique, d'approche pédagogique et de relation d'aide. Il s'agit en effet d'apporter une aide ou un soutien à des praticiennes de l'éducation dans le contexte d'une approche pédagogique particulière au sein d'un projet d'innovation pédagogique.

1. L'INNOVATION PEDAGOGIQUE

L'innovation pédagogique est l'objet de nombreuses définitions et a suscité beaucoup de travaux de réflexion tant de la part des philosophes et des chercheurs, que des administrateurs des systèmes d'éducation. Pour le sujet qui nous intéresse, nous avons retenu les définitions de Reboul et d'Huberman philosophes et chercheurs. Du point de vue administratif, nous référons à celles du ministère de l'Éducation du Québec et de la commission scolaire.

1.1 Reboul, Huberman; définition de l'innovation pédagogique

Olivier Reboul⁴ considère que l'innovation pédagogique porte sur trois aspects fondamentaux de l'enseignement: la méthode, l'autorité du maître et le contenu. Selon lui, "toute innovation suppose un invariant, la "chose établie" dans laquelle elle s'introduit⁵". Changer un seul de ces aspects, constitue une innovation. Dans le cas qui nous préoccupe, "le contenu" est l'invariant qui demeure inchangé puisque nous sommes soumises aux programmes officiels du ministère de l'Éducation. "La méthode" et "la relation maître-élève" sont les deux éléments que nous avons modifié. Notre projet possède alors les caractéristiques

⁴ Reboul, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris, P.U.F., 1980, pages 99 à 117.

⁵ Idem, page 100.

d'une innovation pédagogique selon Reboul.

Huberman⁶, en tant que scientifique, insiste sur les aspects observables de l'innovation pédagogique et la définit ainsi:

"... une innovation est une amélioration sensible, mesurable, délibérée, durable et peu susceptible de se produire fréquemment"⁷.

Il ajoute plus loin:

"La plupart des changements locaux sont des adaptations de quelque chose qui existe déjà dans une école voisine. C'est donc l'adoption qui nous intéresse, le fait qu'un élève, un maître, un administrateur ou toute une école, met en pratique un concept, une attitude ou un instrument qui est quantitativement et qualitativement différent de ceux qui avaient cours auparavant"⁸.

Cette affirmation, permet de supposer que la mise en pratique d'une méthode et d'une relation maître-élève, différentes de celles que nous connaissons, favorise l'innovation pédagogique. Notre projet, préconisant à la fois une méthode et une relation maître-élève différentes, répondrait à la définition d'Huberman en termes de mise en pratique d'une attitude et d'un instrument.

⁶ Huberman, A.M., Comment s'opèrent les changements en éducation, contribution à l'étude de l'innovation, Paris, U.N.E.S.C.O., B.I.E., 1973, p.8.

⁷ Idem, page 7.

⁸ Idem, page 8.

Changer la méthode et la relation maître-élève revient à modifier l'approche pédagogique de l'enseignante. L'approche pédagogique devient alors le coeur de notre projet d'innovation pédagogique. Si nous regardons maintenant les définitions données par les administrateurs scolaires, nous nous apercevons qu'elles concernent également l'approche pédagogique de l'enseignante.

1.2 Les administrateurs scolaires: définition de l'innovation pédagogique

Le ministère de l'Éducation du Québec identifie la nature de l'innovation comme: "Une pratique conçue et réalisée en vue de changements significatifs dans l'action éducative"⁹.

Il s'agit d'une "pratique" qui n'est autre que l'approche pédagogique mentionnée plus haut comme étant le coeur de l'innovation pédagogique.

De son côté, la commission scolaire met l'accent sur les moyens utilisés. Ils doivent être différents de ceux utilisés jusqu'à aujourd'hui. "Les moyens" dont parle la commission scolaire sont de l'ordre de la méthode et de l'approche pédagogique, l'invariant étant les objectifs d'apprentissage.

⁹ Ministère de l'Éducation du Québec, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Québec. Editeur officiel du Québec, 1979.

Il apparaît donc clairement qu'une innovation a lieu lorsque des changements durables et majeurs se produisent au niveau des méthodes et de la relation maître-élève donc de l'approche pédagogique. Il serait intéressant de comprendre ce qui sous-tend une approche pédagogique et comment une enseignante peut décider de changer sa propre pratique.

2. L'APPROCHE PÉDAGOGIQUE

L'approche pédagogique que toute enseignante finit par adopter découle de grandes orientations et de croyances particulières, qui déterminent ses attitudes et ses actions auprès des élèves. Avant de parler d'approche pédagogique, nous devons retourner aux valeurs qui la sous-tendent et qui l'orientent. La notion de curriculum va nous y aider. En référant à Miller¹⁰, nous allons situer la place du curriculum dans l'approche pédagogique.

2.1 Le curriculum

Nous avons tous une vision du monde résultant de nos valeurs, de nos attitudes et de nos perceptions. Cette vision du monde nous sert à décoder ce qui nous entoure. Dépendant de nos expériences, de notre culture, nous voyons le monde d'une façon particulière. Il en est de même dans

¹⁰ Miller, John, P. The Educational Spectrum. Orientations to Curriculum. New-York, Longman, 1983, p.5.

l'enseignement. Ce sont des orientations générales qui influencent la façon dont les enseignantes perçoivent la relation maître-élève et l'enseignement lui-même. Il est alors très important que chacune puisse se situer dans ces grandes orientations.

Selon Miller, le curriculum comprend un certain nombre de dimensions au niveau de la théorie et de la pratique. On peut mettre l'emphase sur le comportement ou sur les disciplines à apprendre ou encore sur l'expérience sociale. Chaque société, état totalitaire ou démocratique, élabore son modèle d'institution éducative. Ces dimensions servent à caractériser chaque orientation éducative. L'enseignante opère des choix normatifs par rapport aux différentes dimensions du curriculum. Ces choix mettent en évidence les orientations possibles du curriculum.

L'orientation appelée "Development orientation"¹¹ est celle qui facilite le développement de l'enfant et réalise l'intégration des différents aspects du moi, de la conscience morale et des connaissances, ce qui peut être considéré en filiation directe avec les travaux de John Dewey, Erik Erikson et Jean Piaget.

L'orientation humaniste du curriculum découle directement des travaux de Carl Rogers et Abraham Maslow. L'actualisation de soi est le principal

¹¹ Idem, page 5.

but de cette orientation.

L'orientation transpersonnelle ou holistique ressemble à l'orientation humaniste car elle reconnaît l'importance de la personne mais elle va au-delà en insistant sur la transcendance de soi. Elle cherche un équilibre entre pensée intuitive et analytique.

Toujours selon Miller, on peut donner au curriculum une orientation suivant le processus cognitif et, dans ce cas, c'est la résolution de problèmes qui est le focus le plus important; on met l'accent sur le développement des processus mentaux (analyse, synthèse), le but principal étant l'autonomie intellectuelle de l'élève. Cette orientation nous apparaît offrir une piste intéressante de réflexion dans le cadre d'un essai de définition du curriculum d'une classe en situation d'innovation pédagogique. Cependant, dans la réalité de la pratique, le curriculum peut être un mélange de plusieurs orientations qui se traduisent par des moyens différents proposés aux élèves. C'est ce que Rudducks et Hopkins¹², présentent dans leur définition du curriculum:

¹² Hopkins, David, Rudducks, Jean, Research as a Basis for Teaching, Readings from the Works of Lawrence Stenhouse, London, Heinemann Educational Books, 1985, page 61.

"A curriculum is the offering of socially valued knowledge, skills and attitudes made available to students through a variety of arrangement during the time they are at school, college or university"

Il devient alors nécessaire de confronter fréquemment le curriculum offert aux élèves à travers les moyens utilisés avec les grandes orientations choisies au départ. Certaines pratiques pédagogiques s'avèrent inadéquates par rapport au curriculum. Ce qui se passe réellement dans la classe peut apparaître plus ou moins éloigné du curriculum choisi. Nous retrouvons plus précisément cette idée chez Crocker et Banfield¹³. Pour eux, il existe deux sortes de curriculum: "The intended curriculum" et le "The translated curriculum"¹⁴ que nous traduirons par "le curriculum d'intention" et le "curriculum effectif".

Le curriculum d'intention est celui que l'enseignante a choisi et qui correspond à ses valeurs profondes, à ses croyances propres et finalement aux grandes orientations dont nous parlions plus haut. Ce curriculum comprend aussi les orientations ministérielles qui sous-tendent les programmes obligatoires.

¹³ Banfield, Helen; Crocker, Robert K. "Factors influencing teacher decisions on school, classroom and curriculum" in Journal of Research in Science Teaching, Vol. 3, no 1, 1986, pp. 805-816.

¹⁴ Idem, page 806.

Le curriculum effectif, est celui qui se vit dans la classe, dans la pratique quotidienne. En situation d'innovation pédagogique, l'enseignante vit des moments d'insécurité, d'incertitude face à l'approche et aux moyens utilisés. Elle aura tendance à revenir à des anciennes valeurs, à des moyens éprouvés et rassurants même s'ils vont à l'encontre de ce qu'elle préconise. Elle n'en prendra pas toujours conscience car les attitudes et les moyens qu'on a déjà utilisés prennent du temps à s'effacer et disparaître. C'est donc un danger auquel l'enseignante est confrontée et qu'elle doit combattre régulièrement. Il devient impérieux de prendre conscience de cet état de fait et de confronter le curriculum d'intention (celui auquel on croit) avec le curriculum effectif (celui qui se vit dans la classe). On s'aperçoit alors que pour changer le curriculum, il faut s'attarder aux moyens pédagogiques et à l'attitude de l'enseignante c'est-à-dire aux méthodes et à la relation maître-élève qui sont les fondements de toute innovation pédagogique.

Ces moyens pédagogiques, cette relation maître-élève constituent l'approche pédagogique comme nous l'avons déjà mentionné. Il devient donc pertinent de préciser le curriculum d'intention véhiculé par les enseignantes en projet d'innovation pédagogique et le curriculum effectif qui se traduira par l'approche pédagogique utilisée dans la classe.

2.2 Le curriculum d'intention caractérisant le projet d'innovation pédagogique

Le curriculum d'intention se traduit par des fondements éducatifs qui sont empruntés à différents auteurs. Il se caractérise par un ensemble de plusieurs grandes orientations. Certaines d'entre elles concernant la relation maître-élève, le travail de groupe, l'autonomie de l'élève, se retrouvent chez Bertrand et Valois dans ce qu'ils appellent la "pédagogie institutionnelle".¹⁵

Les auteurs la définissent comme suit:

"Le modèle favorise l'épanouissement de la créativité, le développement de la compétence et de l'autonomie, l'adaptation au changement et la prise en charge par le groupe de son fonctionnement. Il vise la formation d'individus capables de prendre des décisions et de collaborer en vue d'améliorer le processus démocratique, d'inspiration psychologique et centré sur les individus et le groupe, ce modèle préconise la transformation par étape de l'institution scolaire, la découverte à partir des intérêts, le travail de groupe. L'enseignant y est défini comme animateur"¹⁶.

Une autre orientation que l'on retrouve dans la pensée de Snyders¹⁷ concernant la pédagogie, nous permet de retenir certains aspects qui s'imbriquent

¹⁵ Bertrand, Yves; Valois, Paul; Les options en éducation 2e édition, revue et corrigée, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1982.

¹⁶ Idem, pp. 63-64.

¹⁷ Snyders, George, Où vont les pédagogues non-directives? P.U.F. 1973, Paris.

fort bien dans les grandes orientations du curriculum. L'élève y est appelé à devenir lui-même dans ce qu'il a de meilleur. Si l'on veut conserver l'égalité des chances devant la vie, et donc le plein développement de l'enfant, il faut conserver un niveau relativement élevé d'exigences et d'apprentissages. Les élèves issus de milieux défavorisés doivent recevoir la même qualité en termes de contenu et d'habileté que ceux des classes des milieux plus favorisés. Il est également très important que l'enseignante se soucie du fait que ce qu'elle apporte entre en résonnance avec le milieu de vie.

Par ailleurs l'approche pédagogique choisie dans le cadre du projet d'innovation pédagogique utilise également certains principes de base de l'éducation systémique telle que définie par Joël de Rosnay¹⁸. Ces principes offrent un cadre instrumental pertinent et s'énoncent comme suit:

1. Utiliser l'approche en spirale dans l'étude des objectifs de connaissances. Revenir plusieurs fois, mais à des niveaux différents¹⁹.
2. Etudier tout concept ou loi sous des angles différents, les replacer dans d'autres contextes.
3. Faire ressortir l'importance de la causalité mutuelle, de l'interdépendance et de la dynamique propre des systèmes complexes en s'appuyant sur les disciplines intégrant la durée et l'universalité comme la biologie,

¹⁸ De Rosnay, Joël, Le macroscopie, Vers une vision globale, Paris, Editions du Seuil, 1975.

¹⁹ idem, p. 260.

l'écologie ou l'économie²⁰.

4. Utiliser des thèmes d'intégration verticale. (Plusieurs disciplines et plusieurs niveaux de complexité autour d'un axe central).
5. Etablir les relations qui existent entre les faits."

De Rosnay parle d'enseigner pour apprendre²¹. Un élève explique une notion à un autre plus jeune ou plus âgé. Ceci est fort utile dans une classe en situation d'innovation pédagogique, au plan des méthodes et de la relation maître-élève. Nous croyons qu'il est aussi important pour l'élève de développer des habiletés que des connaissances. De Rosnay le précise très bien en affirmant que le savoir humain étant appelé à augmenter continuellement, il devient impossible de tout savoir et de tout connaître. Si l'enfant est capable de chercher et de trouver les informations dont il a besoin, on lui ouvre toutes les portes de la connaissance. C'est pourquoi il nous faut exploiter les sources de savoir: bibliothèque, audio-visuel, micro-informatique et les utiliser comme mémoire de l'information et base du développement et des découvertes. A partir de ces informations, il faut être capable de faire des liens, d'établir des relations entre les connaissances pour mieux comprendre les différents systèmes qui nous entourent. Selon cette logique, l'enseignante privilégie des projets globalisants qui intègrent

²⁰ Idem, p. 260.

²¹ Idem, p. 263.

plusieurs disciplines. Elle propose aux élèves des situations de résolution de problèmes qui suscitent leur goût de la recherche et de l'analyse et les aide à découvrir qu'il peut y avoir plusieurs solutions à un même problème.

Le curriculum d'intention qui sous-tend le projet d'innovation pédagogique réfère également à Claude Paquette et à l'approche pédagogique appelée "Pédagogie ouverte". Cet aspect théorique a été présenté au chapitre un puisqu'il constitue le cadre de référence utilisé par les actrices du projet dans leur démarche. De notre point de vue de directrice d'école et d'analyste, l'approche pédagogique ouverte constitue donc une dimension de la problématique du soutien à la pratique des enseignantes en démarche d'innovation pédagogique, c'est-à-dire en démarche de conscientisation et de mise en action d'un curriculum d'intention.

Nous venons de voir que le curriculum d'intention englobe plusieurs grandes orientations. Il s'agit maintenant de cerner le curriculum effectif en précisant les moyens pédagogiques et la relation maître-élève utilisés concrètement dans la classe.

2.3 Le curriculum effectif: les moyens pédagogiques et la relation maître-élève utilisés dans le projet d'innovation pédagogique

Les méthodes pédagogiques, les moyens d'enseignement et la

relation maître-élève sont les points principaux du projet d'innovation pédagogique. Ce sont également les aspects fondamentaux qui font l'objet de notre démarche de recherche. En effet, le soutien que la direction d'école apporte aux enseignantes en projet d'innovation se concrétise dans les méthodes pédagogiques et la relation maître-élève. Il est donc important pour la directrice d'école de connaître ces moyens pour soutenir efficacement les enseignantes. Ces dernières travaillent à développer les objectifs pédagogiques cognitifs et affectifs et à faire des liens entre eux. Considérons d'abord les objectifs pédagogiques cognitifs.

L'enfant est appelé à développer les différents processus mentaux tels que définis par Bloom²². L'auteur les a classés par niveau en commençant par le moins complexe, pour aller vers le plus complexe. Il y a six niveaux ou six catégories principales ordonnées de la façon suivante: acquisition des connaissances, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation²³ Les enseignantes s'efforcent de ne pas arrêter la situation d'apprentissage au niveau 3 qui est celui de l'application. Lorsque l'élève est capable de réussir un exercice d'application de la leçon donnée, l'enseignante ne commence pas un autre

²² Bloom, Benjamin S. et ses collaborateurs. Taxonomie des objectifs pédagogiques Tome I, domaine cognitif, Montréal, Education Nouvelle, 1969.

²³ Idem, p. 21.

objectif. Elle demande aux élèves de se rendre aux niveaux 4, 5 et 6 de la taxonomie des objectifs pédagogiques cognitifs. C'est d'ailleurs à ces trois niveaux que la pédagogie ouverte prend toute sa valeur. Cela permet d'exercer la créativité de l'enfant, de lui faire élaborer des solutions différentes, de lui faire comprendre un problème de plusieurs façons. L'analyse en effet, permet

"la recherche des éléments, la recherche des relations, des principes d'organisation"²⁴, ce que fait l'élève qui doit essayer de comprendre pourquoi on utilise telle règle de grammaire. La synthèse elle, s'applique à la "production d'une oeuvre personnelle, l'élaboration d'un plan d'action, la dérivation d'un ensemble de relations"²⁵, ce que l'élève fait lorsqu'il est appelé à composer un texte, une communication orale. L'évaluation comprend "la critique interne" et la "critique externe"²⁶.

C'est ce qu'accomplit l'élève quand il s'auto-évalue par rapport à une grille de critères établie à l'avance. "La critique externe" qui consiste à évaluer l'habileté "à comparer une oeuvre avec d'autres oeuvres considérée comme le plus sûr modèle en ce domaine"²⁷ est toutefois très peu touchée dans nos classes et devrait alors être plus travaillée.

²⁴ Idem, p. 227.

²⁵ Idem, pp. 227-228.

²⁶ Idem, p. 229.

²⁷ Idem, p. 229.

Quant aux objectifs pédagogiques affectifs, ils sont catégorisés par Krathwohl²⁸ selon une échelle ascendante. Au premier niveau, il y a la réception, ensuite la réponse, la valorisation, l'organisation et enfin la caractérisation par une valeur ou un système de valeurs²⁹. Ces catégories rejoignent les objectifs de formation générale énoncés dans le curriculum d'intention c'est-à-dire les programmes d'études du ministère de l'Éducation. "La réception" est le point de départ de toute situation d'apprentissage; l'élève manifeste alors une attitude qui facilite "la reconnaissance des phénomènes auxquels la professeure essaie de le sensibiliser"³⁰. C'est le domaine de "l'écoute" des autres: être capable d'écouter les amis qui présentent leur travail ou leurs découvertes. Au niveau "réponse", l'enfant "accepte de se soumettre aux règles de l'hygiène", d'"obéir aux règles du jeu"³¹. Il peut aussi trouver un certain plaisir, une joie dans le respect de ces règlements. C'est alors le

"plaisir de s'exprimer par la musique et les arts visuels comme moyens supplémentaires d'enrichissement personnel; trouver plaisir à lire pour se distraire; prendre

²⁸ Krathwohl, David, R., Bloom, Benjamin, S., Masia, Bertram B., Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 2, domaine affectif, Montréal, Education Nouvelle, 1970.

²⁹ Idem, pp. 203-214.

³⁰ Idem, p. 203.

³¹ Idem, p. 208.

plaisir à converser avec des gens d'horizons divers³².

Au niveau "valorisation", "L'élève manifeste un comportement avec suffisamment de cohérence dans les circonstances appropriées, pour qu'on estime qu'il détient une valeur³³. L'enfant est alors motivé non par le désir de plaire, mais par l'engagement individuel à une valeur donnée. Ces comportements devraient se retrouver dans nos classes au moment où:

"Dans un groupe, il (l'élève) assume la responsabilité de faire participer des membres réticents à la conversation. Il examine délibérément des points de vue variés sur des questions controversées avant de se former une opinion. Il participe activement à l'organisation d'une exposition de créations artistiques contemporaines³⁴.

Quant aux deux autres niveaux, "organisation et caractérisation", qui touchent "la conceptualisation d'une valeur", "l'organisation d'un système de valeurs", " la conception de l'univers", "d'une philosophie de vie", ils nous apparaissent comme l'apanage des personnes adultes puisqu'ils demandent une expérience de vie que n'ont pas nos élèves de 8 à 12 ans.

³² Idem, p. 208.

³³ Idem, p. 208.

³⁴ Idem, p. 210.

Il est intéressant de noter le rapport qui existe entre les objectifs pédagogiques du domaine cognitif et ceux du domaine affectif. En effet, pour connaître et comprendre un phénomène, être au niveau "Réception" dans le domaine affectif est primordial, puisque c'est l'intérêt, la motivation de l'élève qui est en jeu. De même, pour réaliser une oeuvre personnelle, un texte écrit par exemple, l'élève a besoin du niveau réponse et du niveau valorisation. Ce deuxième niveau implique en effet une manifestation concrète de l'appropriation de l'objectif travaillé se traduisant par une production littéraire, scientifique ou artistique. Il devient alors très important de développer ces deux aspects tout au long de l'apprentissage.

Ces considérations permettent de cerner un peu plus précisément le concept de curriculum en termes d'intention selon les points de vue respectifs des enseignantes et la philosophie véhiculée par le ministère de l'Éducation. Le curriculum effectif réfère à l'approche pédagogique utilisée en classe, à la relation maître-élève et aux moyens pédagogiques.

Ceci nous ramène à l'objet de notre recherche: la direction d'école qui aide et soutient les enseignantes au niveau de l'approche pédagogique ou, en d'autres termes, du curriculum effectif. C'est à elle de s'assurer que ce curriculum effectif corresponde le plus au curriculum d'intention que se sont données les enseignantes et à celui véhiculé par le ministère de l'Éducation du Québec. Il est

temps maintenant d'essayer de comprendre comment cette aide et ce soutien peuvent être apportés. Nous allons définir d'abord ce que peut être une relation d'aide, nous basant sur plusieurs auteurs tels que Feyereisen, Royer, Unruh et Turner, Fullan et Pomfret.

3. LA RELATION D'AIDE

Dans le cadre de ses fonctions, la directrice d'école soutient les enseignantes engagées dans une démarche d'innovation pédagogique en tenant compte de toutes les dimensions et de la complexité de l'approche pédagogique (curriculum effectif) présenté plus haut. La directrice d'école n'est pas directement impliquée dans la gestion de la classe et dans son fonctionnement. Il lui faut donc développer des moyens et des attitudes qui vont permettre une connaissance valide des problèmes vécus par les enseignantes. Il lui faut développer des moyens d'agir et d'intervenir auprès des personnes concernées qui soient efficaces et adaptés au soutien pédagogique. L'approche véhiculée par Feyereisen, une supervision pédagogique en relation d'aide, nous apparaît fort intéressante. Cette auteure considère la supervision comme "le levain" de l'amélioration en éducation.

L'approche de Royer ajoute une dimension supplémentaire en considérant que cette relation d'aide ne peut se réaliser sans le consentement de

l'enseignante. Fullum et Pomfret vont plus loin en affirmant que la relation d'aide doit être participante et doit provenir des enseignantes elles-mêmes. Unruh et Turner présentent les habiletés que doit posséder tout "leader" et ce qui facilite la relation d'aide. Brammer nous permet d'approfondir la relation d'aide entre les personnes en suggérant des moyens concrets pour la faciliter. Claude Paquette propose plusieurs niveaux, qu'il appelle "niveaux de supervision", offerts à l'enseignante et à la direction de l'école. Cette dernière approche favorise une synthèse de la supervision pédagogique en relation d'aide.

3.1 La supervision pédagogique selon Feyereisen.³⁵

Le système école étant un système social sujet au stress et à la tension, le superviseur doit essayer de réduire ces facteurs de stress et de tension sans toutefois les faire disparaître, le stress étant un stimulant de l'apprentissage. L'auteure souligne l'importance de l'unicité des personnes (chacune a des attitudes, des croyances, des valeurs différentes), de la communication entre les personnes (attention aux messages envoyés, peu clairs ou mal compris) et des influences de l'environnement (budget déficitaire, nouvelle loi, nouveau programme, parents insatisfaits...). Comme chaque enseignante a

³⁵ Feyereisen, Kathleen, Fiorino, John, A, Nowak, Arlène T, Supervision and Curriculum Renewal. A Systems Approach. New York, Appleton-Century-Crofts, 1970.

ses propres valeurs, il est important d'en tenir compte; ceci se retrouvera dans le curriculum effectif de l'enseignante qui sera différent de l'une à l'autre. La direction de l'école devra donc apporter un soutien individualisé aux enseignantes.

3.2 La supervision pédagogique selon Royer³⁶

Dans cette optique, la supervisée doit participer à toutes les décisions la concernant. Ses intérêts et ses préoccupations sont intégrés dans le processus de supervision. La superviseuse doit créer un climat de confiance tel que la supervisée n'hésitera pas à demander l'aide et le soutien. Il faut créer une relation d'aide dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages. Ceci concorde fort bien avec le but de notre étude qui consiste justement à travailler les moyens pédagogiques et la relation maître-élève.

3.3 La supervision pédagogique selon Unruh et Turner³⁷

Les auteurs insistent sur le fait qu'il est important pour la direction de l'école de reconnaître les leaders émergents d'un groupe pour les utiliser au

³⁶ Ecole Nationale d'Administration publique, La supervision appliquée à l'enseignement. Conception Gilbert Royer, Août 1984.

³⁷ Unruh, A., Turner, H.F.. Supervision for changer and Innovation, Boston, Houghton, Mifflin, 1970.

besoin en étant sûr qu'ils reflètent bien les attentes de ce groupe. Le leader de statut doit développer certaines habiletés lors des réunions de travail pour les rendre plus productives. Il doit aussi comprendre les influences que les personnes ont entre elles.

3.4 La supervision pédagogique selon Fullan et Pomfret³⁸

Pour ces auteurs, il est très important de favoriser la participation des enseignantes au processus de supervision en relation d'aide. Cette participation est centrée sur les utilisatrices qui deviennent les co-décideuses dans la planification et l'actualisation de l'aide à apporter. Ils conseillent de retenir les services d'une personne extérieure à l'école qui identifiera les habiletés et les stratégies qui semblent les plus difficiles à utiliser pour les enseignantes. Ce qui a été effectivement réalisé dans le cas à l'étude. Nous retiendrons de ces auteurs, que la relation d'aide doit être souhaitée par l'enseignante, que cette dernière doit y participer concrètement et que l'aide apportée peut l'être par des personnes différentes autres que la direction de l'école. Il devient donc important à ce moment de la démarche d'analyser les comportements et attitudes de la personne en situation d'aider ou de soutenir les enseignantes, à savoir, la direction d'école.

³⁸ Fullan, Michael, Promfret, Alan. "Research on Curriculum and Instruction Implementation" in Review of Educational Research, Winter 1977, Vol. 47, No. 1.

3.5. L'interaction direction d'école-enseignantes

L'interaction qui prend forme entre l'enseignante et la direction d'école est déterminante pour que la professeure se sente aidée et appuyée. Les auteurs Brammer et Paquette paraissent apporter un éclairage pertinent à la poursuite de notre démarche de définition. Avec leur aide, essayons de comprendre les composantes d'une relation d'aide, les différentes étapes requises et les habiletés nécessaires de la part de l'aidante.

3.5.1 La relation d'aide selon Brammer.

Pour Brammer,³⁹ on peut distinguer huit (8) dimensions dans le processus d'aide du point de vue de l'aidante, soit la direction de l'école: Tout d'abord, l'entrée en matière c'est l'ouverture de la relation⁴⁰. Vient ensuite la clarification: il faut préciser le problème, la préoccupation, les raisons de l'aide. Ensuite il y a la structuration, il faut formuler le champ d'ation. On poursuit avec la relation, il s'agit de construire une relation d'aide. La place de l'exploration nous aide à formuler des objectifs ou planifier des stratégies, à recueillir des faits, à exprimer des sentiments profonds, à apprendre de nouvelles habiletés. La phase de consolidation permet d'explorer les alternatives de solutions, de vérifier les impressions, de pratiquer de nouvelles habiletés. La planification consiste à développer un plan d'action utilisant des stratégies pour résoudre des conflits, pour diminuer les impressions désagréables, pour consolider et généraliser de nouvelles attitudes et pour continuer à diriger soi-même des activités. En dernier lieu, arrive la finalisation où il s'agit d'évaluer les résultats et de terminer la relation d'aide.

³⁹ Brammer, Laurence, M. The Helping Relationship Process and Skills. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice - Hall, 1973.

⁴⁰ Idem, p. 55, traduction libre.

La personne qui est en relation d'aide, comme veut l'être la direction de l'école, doit comprendre certaines attitudes de la personne à aider. Ces attitudes caractérisant la personne aidée peuvent se résumer ainsi:

Ce n'est pas facile de recevoir de l'aide⁴¹. Il est difficile d'accepter de se changer soi-même. Il est difficile d'être soumis à l'influence d'une autre personne; l'aide est une menace pour l'estime de soi, l'intégrité et l'indépendance. Il n'est pas facile de faire confiance à une personne étrangère et d'être à l'aise avec elle. Il n'est pas facile de voir son propre problème clairement la première fois. Le problème semble quelquefois trop large, trop unique, trop accablant pour oser en parler aisément.

Ces dimensions vont nous donner des pistes pour nous permettre d'analyser les réactions des enseignantes en projet d'innovation pédagogique. De plus, selon Bramner, il existe quatre conditions pour que la personne à aider puisse effectivement l'être. Ces conditions, qui s'avèrent très importantes au regard de notre problématique, sont formulées ainsi:

Il faut que la personne à aider ait conscience de ses problèmes, qu'elle désire changer la situation présente, c'est-à-dire s'aider elle-même, qu'elle ait conscience des possibilités et des limites de la relation d'aide, qu'elle soit volontaire pour obtenir de l'aide d'une autre personne⁴².

⁴¹ Idem, p. 57, traduction libre.

⁴² Idem, p. 57, traduction libre.

Il apparaît tout de suite évident qu'une personne ne peut être aidée que si elle le veut bien et si elle a choisi de l'être. De plus, elle doit également choisir la personne qu'elle considère pouvoir l'aider le mieux. Or, pour une direction d'école, il y a là un problème majeur: la personne choisie par l'enseignante peut ne pas être la direction de l'école. La direction d'école doit accepter que l'enseignante s'adresse ailleurs et doit même favoriser et soutenir la rencontre avec d'autres personnes. La direction d'école joue un rôle dans l'identification du problème rencontré par l'enseignante en l'aidant à en prendre conscience et en la soutenant ensuite dans sa recherche d'aide. Ce rôle d'aide est cependant exercé dans les limites des responsabilités administratives de la direction d'école qui est en autorité directe par rapport aux enseignantes; la direction de l'école a des vérifications à faire par rapport à l'application des programmes et à l'utilisation des ressources matérielles et financières de la part de l'enseignante. Comment concilier ce rôle de contrôle avec celui plus libre et sans contrainte de la relation d'aide? Claude Paquette va nous aider à répondre à cette interrogation.

3.5.2 La relation d'aide selon Paquette

Selon Paquette⁴³ il existe trois niveaux progressifs de "supervision": la supervision technique, la supervision des personnes, la supervision des effets d'un projet ou d'une innovation. Le premier niveau appelé "supervision technique", consiste surtout "à vérifier et à contrôler si certaines activités ou tâches ont été effectivement faites"⁴⁴. C'est la tâche dévolue à toute direction d'école qui doit s'assurer que les programmes, les règlements soient respectés et qui correspond à notre interrogation précédente. C'est la partie la plus objective du processus, mais peut être aussi la plus délicate: certaines personnes n'aimant pas subir cette vérification l'ont ressentie comme contraignante et étouffante. Il est donc très important de ne pas en rester là et de passer aux autres niveaux.

Le deuxième niveau est celui de la "supervision des processus". "Il s'agit de voir comment les actions et les événements influencent tant les acteurs que l'organisation"⁴⁵. Dans ce cas, le niveau deux inclut le premier niveau. Ce niveau aide essentiellement à la prise de décision. Paquette le considère comme un des éléments essentiels à la relation d'aide. C'est là que peuvent prendre

⁴³ Paquette, Claude, L'implantation des programmes. Le directeur d'école et l'enseignante: deux partenaires indissociables, Marieville, Québec, Interaction éditions, 1987.

⁴⁴ Idem, p. 58.

⁴⁵ Idem, p. 59.

place l'initiative et la créativité afin de répondre aux exigences des programmes et des règlements par des moyens variés et créatifs. Il faut toujours avoir à l'esprit que les moyens utilisés ont des conséquences prévues ou imprévues qui influencent les prises de décision et les actions futures.

Le troisième niveau est appelé "supervision des effets d'un projet ou d'une opération". Il englobe aussi le deuxième niveau. Pour Paquette, il s'agit du niveau le plus haut, celui où l'on examine et analyse les résultats obtenus. Suite à cette analyse, il faudra évaluer les actions et décider de continuer ou de choisir une autre orientation. Il s'avère très pertinent de le faire en collaboration avec la direction de l'école. La manière utilisée par la direction d'école pour fournir aux enseignantes de l'aide ou du soutien est intimement liée à son propre style d'intervention. Il devient donc important de clarifier et de connaître ce style d'intervention. Paquette en propose six⁴⁶.

"Le style "pour": la direction d'école fait le travail à la place de l'enseignante. Il n'y a pas d'intervention.

"Le style "sur": la direction d'école cherche à transformer l'enseignante et à lui faire adopter sa vision des choses. L'intervention est à sens unique.

"Le style "sous": l'enseignante répond à la demande de la direction d'école. Elle fait ce qui lui est demandé

⁴⁶ Paquette, Claude. Implantation des programmes. Le directeur d'école et l'enseignante: deux partenaires indissociables, Marieville, Québec, Interaction édition, 1987, page 47.

passivement. L'intervention donne exactement les résultats attendus.

"Le style "par": la direction d'école répond à une demande de l'enseignante et lui retourne cette demande pour qu'elle puisse y répondre seule. L'enseignante risque de percevoir cette attitude comme un désintéressement de la part de la direction.

"Le style "avec": la direction d'école et l'enseignante se concertent sur les actions à mener et font mutuellement des demandes. Il y a beaucoup d'interaction entre les deux. Les personnes travaillent ensemble jusqu'au but à atteindre. Cela peut être valorisant pour l'une et l'autre.

"Le style "contre": la direction d'école force l'enseignante à agir d'une certaine façon. Il n'y a pas de relation d'aide entre les deux personnes.

Le style qui nous apparaît idéal est celui qualifié d'"avec". La direction d'école et les enseignantes prennent ensemble les décisions d'orientation. L'enseignante accepte le soutien, en profite pour modifier certains aspects de sa pratique, retourne discuter avec la direction d'école pour évaluer cette nouvelle façon de faire et la réajuster si nécessaire. De même, la direction d'école peut exprimer un avis sur la pratique de l'enseignante et en discuter avec elle. Les relations entre les deux personnes sont excellentes et le soutien permet le développement du projet.

Cette réflexion sur l'innovation pédagogique, l'approche pédagogique et la relation d'aide, apporte un éclairage à la question du soutien (supervision en

relation d'aide) à la pratique pédagogique d'enseignantes en situation d'innovation.

La direction de l'école doit s'interroger sur les difficultés que rencontrent les enseignantes. Elle doit s'habiliter à reconnaître ces difficultés et développer des attitudes de relation d'aide avec l'enseignante. Elle doit tenir compte des décisions de l'enseignante concernant l'aide à lui offrir. Le soutien souhaité par l'enseignante est le résultat d'une démarche commune de l'enseignante et de la direction d'école qui les engage dans une amélioration de la pratique pédagogique. Les chapitres suivants nous permettent d'élaborer davantage et de clarifier cette hypothèse de réponse à la question de recherche.

CHAPITRE III

CHAPITRE III

BUTS, LIMITES ET MÉTHODOLOGIE

Nous avons vu dans le chapitre un, que la problématique se situait au niveau du curriculum effectif, celui qui se vit dans la classe en interaction avec les élèves. C'est en considérant l'écart entre le curriculum d'intention et le curriculum effectif que l'enseignante demande de l'aide et du soutien. Cette aide et ce soutien ne doivent pas être imposés de l'extérieur. L'hypothèse avancée dans le chapitre deux suggère que l'aide et le soutien s'avèrent plus efficaces si la direction d'école utilise des moyens pour lesquels une entente commune a été retenue. Nous faisons alors référence à la supervision en relation d'aide. Il nous faut maintenant préciser quels sont les buts et les limites de cette recherche-action puisque cette dernière prend place au sein d'une école qui comprend d'autres enseignantes à aider et d'autres problématiques à résoudre pour la direction de l'école.

Pour définir l'aide et le soutien requis par les enseignantes impliquées dans le projet, nous aurons recours à la méthodologie des systèmes souples. A partir de ce qui est perçu comme problématique, cette méthodologie permet de modéliser une alternative et en comparant celle-ci avec la situation de départ, de décider de certains scénarios de changement.

1. BUTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Le résultat visé par cette recherche est la conceptualisation et la validation d'un modèle⁴⁵ d'aide à la pratique pédagogique à l'intention des enseignantes en contexte d'innovation pédagogique. La recherche se déroule en situation de pratique, c'est-à-dire qu'elle s'insère dans le projet éducatif de l'école. Les professeures engagées dans le projet d'innovation le sont par choix. La recherche nous implique en tant que directrice dans l'accomplissement de la fonction soutien et en tant que chercheure sur cette pratique. Nous avons alors un double rôle d'acteur et de chercheur qui confère à la recherche les caractéristiques d'une recherche-action

"... qui rend l'acteur chercheur et qui fait du chercheur un acteur, qui oriente la recherche vers l'action et qui ramène l'action vers des considérations de recherche"⁴⁶.

Les limites de cette recherche comportent plusieurs éléments. Tout d'abord le temps pendant lequel cette recherche a été réalisé, ensuite le nombre de personnes impliquées, le rôle de la direction d'école et enfin, les contraintes

⁴⁵ Par référence au terme "model" tel qu'employé par Checkland, Peter, B. dans son livre, Systems Thinking, Systems Practice, Chichester, England, John Wiley, 1981.

⁴⁶ Gauthier, Benoit, et al. Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. Québec, P.U.Q. 1984.

inhérentes au projet lui-même.

Par rapport à la limite concernant le temps, cette démarche d'observation et d'analyse s'est amorcée dès le début de la mise en place du projet, soit en juillet 1987, la direction d'école arrivant en poste à ce moment-là. C'est ce que nous avons appelé la première année du projet d'innovation pédagogique. La démarche d'observation s'est ensuite poursuivie jusqu'en décembre 1989 lors de la deuxième année du projet, pour laisser plus de place à l'analyse et à la communication des résultats.

Le nombre de personnes impliquées dans le projet a varié au cours des années. De quatre enseignantes la première année, il est passé à cinq la deuxième année. De plus, les enseignantes impliquées ont été des personnes différentes dépendant des périodes considérées. Cependant, le principe du volontariat a toujours été respecté.

Le rôle de la direction d'école constitue lui aussi une limite à cette recherche puisque tout en étant directrice, elle est également chercheuse. De plus, sa fonction de direction l'oblige à avoir un double rôle puisqu'elle est à la fois en autorité sur les enseignantes, elle doit exercer un contrôle sur l'application des programmes, des règlements et doit également les aider et les soutenir en ayant soin de ne rien imposer dans ce domaine.

Les contraintes inhérentes au projet lui-même, sont environnementales. Le projet d'innovation pédagogique doit répondre aux critères fixés par la commission scolaire. Il doit également tenir compte des programmes d'études du ministère de l'Éducation du Québec. Finalement, il doit tenir compte des demandes des parents et des enfants, puisque le projet est basé sur le choix des parents et des enfants et que ce choix se renouvelle chaque année.

Toutes ces limites et ces contraintes, nous permettent de penser que l'utilisation de la méthodologie des systèmes souples constitue une aide efficace à l'objectivation de notre démarche. Cette recherche en effet, est de type qualitatif et interprétatif. Elle repose sur une interprétation de la réalité par une actrice-chercheuse engagée dans un processus interactionnel avec d'autres personnes. Le petit nombre de personnes impliquées et l'absence de contrôle de type scientifique ne permettent pas de procéder à des généralisations. Toutefois, la méthodologie des systèmes souples est une méthodologie éprouvée et rigoureuse pour proposer, soutenir et débattre l'émergence de changements ou d'innovations. C'est en cela qu'elle apporte l'aide nécessaire à notre recherche. De plus, certaines dimensions du processus, sinon le processus lui-même, pourraient être transférables à des situations problématiques voisines. La mise en oeuvre de ce projet de recherche-action tout comme ses conclusions, devraient fournir des guides à l'action au sein de la dynamique de l'école, notamment en

matière de soutien au projet d'innovation pédagogique et à la pratique éducative des enseignantes qui le vivent.

La méthodologie des systèmes souples est utilisée dans un contexte particulier du domaine de l'éducation. De plus, nous arrêterons volontairement notre étude aux étapes cinq et six de la méthodologie. Après avoir modélisé nous procéderons à une confrontation du modèle élaboré avec la réalité en espérant que le modèle (système) soit pertinent pour débattre de l'amélioration de la situation et nous recueillerons pour ce faire les réactions des acteurs concernés. Nous nous contenterons de préciser les pistes possibles d'aide aux enseignantes en contexte d'innovation pédagogique sans passer à la phase d'implantation, ce qui en quelque sorte constitue une amorce de l'étape six de la méthodologie.

La direction d'école fera sa propre analyse critique de ce que génère le modèle. Les enseignantes seront amenées à remplir un questionnaire⁴⁷ découlant du modèle et permettant de valider sa pertinence. Les résultats des questionnaires seront présentés de façon qualitative et sous forme de tableau récapitulatif⁴⁸. Les réponses au questionnaire seront traitées en utilisant certaines

⁴⁷ Voir annexe VII.

⁴⁸ Voir annexe VII.

étapes de la technique de l'analyse de contenu. Ces étapes décrites par René l'Ecuyer⁴⁹, se présentent de la façon suivante: tout d'abord faire plusieurs lectures pour établir une liste des énoncés. Suite à ces lectures, nous procéderons à une préanalyse du matériel pour en dégager quelles en seraient les lignes de force, comment les classer. Une autre étape consiste à choisir le matériel en unités de sens complètes en elles-mêmes. Nous soulignerons les fréquences d'apparition de ces unités. La troisième phase est considérée la plus importante pour l'Ecuyer. Il s'agit de réorganiser le matériel, pour arriver à mettre en évidence ses caractéristiques.

2. LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

La méthodologie retenue pour l'élaboration d'un modèle de relation d'aide à l'approche pédagogique des enseignantes de la part de la direction de l'école, s'inspire de la méthodologie des systèmes souples de Peter B. Checkland⁵⁰, présentée par Claux et Gélinas⁵¹. La référence à cette méthode est jugée pertinente en regard du but et des limites de notre démarche ainsi que de

⁴⁹ L'Ecuyer, René. "L'analyse de contenu: notion et étapes" dans Deslauriers, Jean-Pierre et al. Les méthodes de la recherche qualitative. Sillery, Québec, 1987. p.19.

⁵⁰ Checkland, Peter, B., Systems Thinking, Systems Practice, Chischester, England, John Wiley, 1981.

⁵¹ Claux, R., Gélinas, A. Systémique et résolution de problèmes, selon la méthode des systèmes souples, Montréal, Agence d'Arc, 1982.

la complexité de la situation d'interactions humaines à l'étude. Chacun des acteurs d'une situation a la vision des choses. L'ensemble de ces visions et leurs interactions comportent une problématique. L'approche systémique qui constitue le fondement de cette méthodologie postule que chaque élément fait partie d'un tout plus complexe composé d'un ensemble d'éléments. Ces éléments sont en relation entre eux, ont des interactions et des interdépendances. Modifier un des éléments, revient à modifier le système tout entier. On s'étonne parfois de découvrir que des aspects d'un problème qui nous avaient échappé au préalable, surgissent brusquement avec toutes leurs conséquences. La systémique et la méthodologie des systèmes souples aide à construire des images de l'univers effectif, à les décomposer en éléments et à visualiser les relations qu'elles ont entre elles. Ces images ou systèmes d'activités humaines tels que les appelle Checkland sont conçues à partir d'un point de vue ou d'une vision du monde explicites. Ainsi, le soutien ou l'aide que peut apporter une direction d'école, est orienté par rapport à la vision du monde de la direction. Cette vision du monde diffère de celle des enseignantes à qui elle offre de l'aide et ces différences de visées peuvent entraîner des incompréhensions, des malaises. Les systèmes d'activités humaines sont des systèmes ouverts qui se caractérisent par des échanges avec l'environnement; il sont capables d'apprendre de leur environnement et des interactions avec celui-ci. Dans le cas qui nous intéresse, le système d'activités humaines retenu est celui du système de soutien aux

enseignantes en projet d'innovation pédagogique, c'est-à-dire l'interaction enseignantes-direction d'école. Ce système est susceptible de changer, de se modifier compte tenu de la finalité que nous lui attribuons et qui sera actualisée par le processus de transformation du système.

2.1 Les étapes de la méthodologie

Les étapes un et deux de la méthodologie permettent de cerner le problème et de l'énoncer de façon claire et riche. Nous tenons à rendre explicite dès maintenant, même si nous y reviendrons plus en détail dans la partie portant sur l'application de la méthodologie des systèmes souples au problème, que nous n'avons pas suivi de façon orthodoxe ou mécanique la mise en oeuvre de ces étapes un et deux. Pour ce qui est de l'étape un, nous avons structuré l'expression de la situation qui fait problème à partir de notre perception de celle-ci en situation de pratique. Pour ce qui est de l'étape deux, nous avons choisi une autre façon de faire permise par l'auteur de la méthodologie des systèmes souples. Il nous semblait utile et pertinent de pouvoir modéliser non seulement à partir du concept formel de système mais aussi à partir d'éléments de contenu théorique appropriés: la supervision, la relation d'aide et le curriculum. Une étude récente démontre qu'il y a une pluralité de méthodologies des systèmes

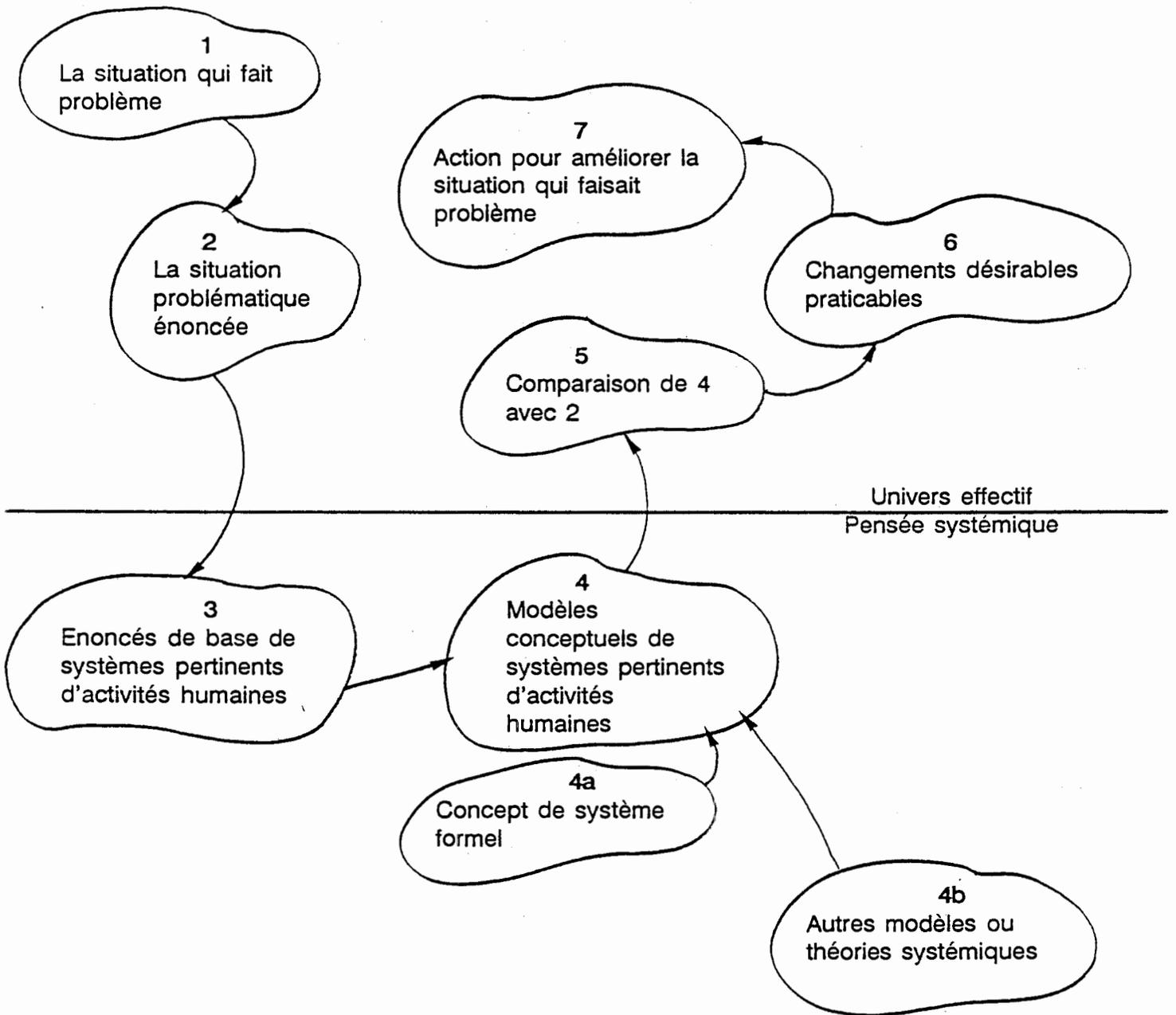
souples basée sur une parenté qui permet de les dire "souples" et "systémiques"⁵².

A la troisième étape, nous quittons l'univers effectif, pour nous retrouver dans "la pensée systémique". C'est alors que nous formulerons l'énoncé de base d'un système pertinent d'activités humaines.

A la quatrième étape, nous serons en mesure d'élaborer un modèle conceptuel faisant appel à la pensée systémique. De là, nous passerons à l'étape cinq qui nous ramène dans l'univers effectif, puisqu'il s'agit de comparer le modèle avec la situation problématique. Cette comparaison nous éclaire sur les changements souhaitables et nous conduit à la sixième étape de la méthodologie. A la septième étape, nous pourrions poser les gestes qui amélioreraient la situation problématique. Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous nous arrêterons pour cette étude à l'étape cinq de la méthodologie, soit celle de la comparaison tout en amorçant l'étape six, celle des changements désirables et praticables.

⁵² Atkinson, C.J. "Towards a plurality of soft systems methodology" Journal of Applied Systems Analysis, vol. 13, 1986, pp. 19-31.

TABLEAU I'



¹ Claux, R, et Gélinas, A. Systeme et résolution de problèmes, selon la méthode des systèmes simples, Montréal, Agence d'Arc, 1982.

2.2 L'application de la méthodologie des systèmes souples au problème

1. Etape un: La situation qui fait problème.

La situation préalable à la modélisation est celle décrite dans les chapitres I et II. La situation qui fait problème est l'aide pédagogique apportée à des enseignantes en projet d'innovation pédagogique par la direction d'école. L'étape un de la méthodologie des systèmes souples, consiste à identifier cette situation, ce qui est fait, et à identifier un certain nombre de rôles liés au processus de résolution de problèmes. Checkland ne définit aucune technique ou méthode particulière pour procéder à l'étape un, à l'exception de cette définition des rôles de client, d'agent de résolution de problème, et de propriétaire du problème. Dans cette étude, la personne qui fait appel au spécialiste est appelée le "client". Dans le cas qui nous occupe, le client est la direction de l'école qui est également analyste soit la personne qui possède le pouvoir décisionnel de changer les activités du système, l'agent de résolution du problème. Les personnes directement impliquées dans la situation problématique et qui vivent le problème, autrement dit les propriétaires du problème, sont les quatre enseignantes en projet d'innovation pédagogique et la direction de l'école.

2. Etape deux: Enonciation de la problématique

Pour cette étape, il nous faut revenir à la définition de la problématique, telle que précisée au chapitre un. Cette problématique, concerne l'approche pédagogique appelée "pédagogie ouverte" des enseignantes en projet d'innovation. L'analyse de cette problématique s'est effectuée suivant la grille proposée par Maheux J. concernant l'organisation des contenus, la gestion du temps et de l'espace, l'organisation de l'enseignement et l'encadrement des élèves. Ces éléments sont les plus susceptibles d'être à l'origine des demandes d'aide que les enseignantes formuleront à la direction de l'école. Il y a également la vision du monde de chacune qui va influencer sur l'approche pédagogique soit le curriculum effectif qui se vit dans la classe avec les élèves. La vision du monde de la direction d'école qui oriente sa manière d'intervenir avec les enseignantes, est aussi déterminante par rapport aux demandes d'aide et de soutien.

De fait, la situation problématique dans le contexte de l'école se présente comme un processus naturel ou interactif ayant été initié avant l'arrivée de la directrice tel que mentionné au chapitre un et évoluant au fil des mois. Nous n'agissons pas et ne pouvons agir comme une consultante venue de l'extérieur. Nous devons respecter le dynamisme de l'école sur les plans pédagogique, professionnel et organisationnel. Pour mieux lire cette situation problématique et l'enrichir, nous avons utilisé une situation naturelle d'enquête à

la fois dans le cadre de rencontres individuelles, de rencontres en sous-groupes (les professeures en projet d'innovation) et de rencontres école. Les fils conducteurs qui ont servi de trame de fond aux rencontres peuvent se résumer ainsi: Le rôle de la direction d'école en situation de relation d'aide ou de soutien à la pratique pédagogique des enseignantes en situation d'innovation pédagogique, les comportements et les attitudes qui semblent faire problème, les comportements, les attitudes que la direction d'école doit privilégier, la description d'une situation où le problème serait résolu et dans ce cas, l'interaction enseignantes-direction d'école. Le matériel assez volumineux puisque la situation a évolué au fil des mois et des trois dernières années (contexte propre à la recherche-action) est compilé dans un journal de bord et dans les comptes rendus et procès-verbaux des rencontres⁵³.

Après avoir énoncé la situation qui fait problème au plan de la relation d'aide ou du soutien envisagé de la part de l'aidante et de l'aidée, nous disposons des éléments nécessaires à ces analyses selon la méthodologie de Checkland présentée par Claux et Gélinas⁵⁴. Ceci, nous conduit à la troisième étape de cette méthodologie. Il est clair que dans ce processus de modélisation,

⁵³ Le lecteur trouvera en annexe des extraits de ces documents. (Annexes II, III, IV, V et VI).

⁵⁴ Claux et Gélinas, Systémique et résolution de problèmes, Montréal, Agence d'Arc, 1902, pp.25-37.

le cadre de référence précédent sera d'un grand secours au même titre que la pensée systémique développée par Checkland.

3. Etape trois: L'élaboration de l'énoncé de base d'un système pertinent d'activités humaines.

La troisième étape de la méthodologie de Checkland, nous amène à "un énoncé de base de systèmes pertinents d'activités humaines". Nous quittons le monde de la réalité (l'univers effectif), pour celui de la pensée systémique. Pour nous aider à formuler cet énoncé et vérifier que tous les éléments nécessaires pour conceptualiser le système d'activités humaines sont présents, Checkland utilise une mnémonique dont la traduction française est Autwep⁵⁵. En précisant chacune de ces composantes, nous aboutirons à la définition de l'énoncé de base du système pertinent d'activités humaines. Dans cette mnémonique, A représente les acteurs du système, soit les personnes directement impliquées dans la problématique, celles qui sont au coeur du système, qui peuvent être influencées par le système ou en réaction par rapport à lui. Le U représente les usagers du système, ceux qui vont l'utiliser, ceux pour qui le système est mis en place. Le T représente le processus de transformation qui permettra de modifier des situations existantes et d'en voir apparaître d'autres.

⁵⁵ Idem page 54.

Le W représente la vision du monde qui est rattachée aux valeurs profondes de chaque personne. Le E représente les contraintes de l'environnement dans lequel se situe la problématique. Le P nous précise qui sont les propriétaires du système. Comme l'indique Checkland, le résultat de cette définition consiste en un énoncé de base qui n'est pas autre chose qu'une description significative du système pertinent d'activité humaine, découlant d'une vision du monde particulière. Ceci ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'autres visions du monde possibles puisque les êtres humains accordent des significations différentes à des actions sociales identiques⁵⁶. Cet énoncé de base fait état de ce que le système (non la réalité) est, alors que le modèle qui va suivre fait état des activités que le système doit réaliser afin d'être le système désigné par l'énoncé de base⁵⁷ et non un autre système.

4. Etape quatre: La modélisation du système pertinent d'activités humaines, le système de soutien.

A cette étape, il s'agit de traduire dans une représentation graphique les composantes du système définies dans l'énoncé de base. La méthodologie prévoit que chaque système se compose de trois sous-systèmes interreliés qui

⁵⁶ Checkland, Peter, B. Systems Thinking, Systems Practice, Chichester, England, John Wiley, 1981, pp. 214-215.

⁵⁷ Id. 1, page 169.

permettent l'explicitation rigoureuse et ordonnée du système global. Le premier sous-système est celui de la prise de conscience, le deuxième, celui de la situation à améliorer et le troisième, celui de l'analyse et de l'évaluation. Le sous-système de la prise de conscience devient celui de la prise de conscience du soutien à apporter aux enseignantes. Les apports peuvent provenir des enseignantes elles-mêmes qui vivent une difficulté de nature pédagogique ou disciplinaire, de la direction de l'école qui remarque des actions contradictoires de la part de l'enseignante, de parents qui rapportent des malaises vécus par leurs enfants.

Le deuxième sous-système, celui de la situation à améliorer, concerne l'interrelation entre la direction d'école et les enseignantes. Des pistes de solution seront envisagées pour changer et améliorer la situation existante, c'est-à-dire le soutien à apporter aux enseignantes.

Le troisième sous-système, celui de l'analyse et de l'évaluation, nous permet de vérifier si les solutions retenues ont permis une amélioration et un changement souhaitable.

5. L'étape cinq: La comparaison du modèle élaboré avec la réalité

Suite au modèle conçu, il paraît opportun d'interroger les enseignantes impliquées. Notre but est de vérifier auprès d'elles, si une telle

démarche de soutien peut les aider à progresser dans leur approche pédagogique et dans la poursuite du projet. Il nous semble également important, de situer le rôle dévolu à la direction de l'école dans la démarche et son implication dans le projet. Les réponses des enseignantes ont pour effet de préciser le modèle ou de l'enrichir, de permettre à la direction de recevoir un feed-back au plan théorique, d'ajuster sa représentation de la situation et de son action. Le modèle présenté a été élaboré par la directrice-chercheure et comporte une "vision du monde" qui lui est propre. Les enseignantes ayant leur "vision du monde", il s'en suivra une analyse réalisée selon différents points de vue.

La recherche a donc pour but l'élaboration d'un modèle de soutien à des enseignantes en projet d'innovation pédagogique. Elle est assujettie à des limites de temps quant au déroulement à un petit nombre de personnes impliquées et à certaines étapes de la méthodologie des systèmes souples. Certaines parties de la démarche peuvent être utilisées dans des contextes identiques comme celui d'une direction d'école ayant à aider des enseignantes en projet d'innovation pédagogique.

CHAPITRE IV

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons le modèle de soutien à la pratique pédagogique des enseignantes élaboré à la suite de l'énoncé de base d'un système pertinent d'activités humaines. L'énoncé de base est défini à partir de la mnémonique Autwep appliquée à notre étude. Il est ensuite explicité en termes opérationnels. Le système ainsi élaboré sera confronté à la réalité et analysé par les enseignantes concernées et la direction de l'école.

1. LA DÉFINITION DE L'AUTWEP EN TERMES OPÉRATIONNELS ET L'ÉNONCÉ DE BASE

1.1 Les acteurs du système

Le soutien aux enseignantes est apporté par la direction de l'école. Cette dernière, dans le cadre des politiques du ministère de l'Éducation et de la commission scolaire, est responsable de son école devant la commission scolaire et devant les parents. Au point de vue administratif et pédagogique, la directrice est en autorité sur les enseignantes de l'école et s'assure que les programmes pédagogiques obligatoires en provenance du ministère de l'Éducation sont

enseignés dans son école. Elle est responsable des élèves qui fréquentent son école et représente alors l'autorité parentale. Elle s'assure que les droits des enfants sont respectés. Elle veille à ce que les élèves puissent se développer aux plans intellectuel, affectif, spirituel et moteur. Elle s'assure que les budgets alloués au fonctionnement de l'école soient respectés. La loi 107⁵⁸, définit ainsi les responsabilités légales de la direction d'école:

"Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école. Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et voit à l'application des dispositions qui la régissent. Le directeur d'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en appliquant les normes ou autres décisions de la commission scolaire et les dispositions des conventions collectives ou des règlements du gouvernement qui peuvent être applicables, selon le cas".

La direction est représentante de la commission scolaire dans l'école. Comme elle a des comptes à rendre au directeur général de la commission scolaire aussi bien aux plans administratif que pédagogique, cela lui vaut un double rôle. Certaines enseignantes peuvent en percevoir l'aspect administratif plutôt que pédagogique, ce qui crée parfois une ambiguïté lorsque la direction de

⁵⁸ Assemblée nationale du Québec, Loi sur l'instruction publique, Québec, Editeur officiel du Québec, 1988, page 18, article 44, page 19, article 49.

l'école prend une décision. La tâche de la direction d'école dans sa dualité est également précisée par Pierre Angers qui l'axe surtout sur la fonction pédagogique:

"D'une part, le principal⁵⁹ est conçu comme un administrateur de plein droit dans la commission scolaire...il est perçu comme le représentant de l'autorité et comme ayant lui-même autorité par les enseignantes et les parents. D'autre part, il est aussi considéré comme le directeur du personnel de l'école dans l'exercice de ses tâches pédagogiques, avec charge d'animer ce personnel au plan pédagogique et de faciliter les relations interpersonnelles dans l'école⁶⁰.

La fonction pédagogique de la direction est celle qui est la plus sollicitée dans une école en projet d'innovation pédagogique.

1.2 Les usagers du système

Il s'agit de quatre enseignantes de première à quatrième année qui travaillent dans une approche de pédagogie ouverte. Elles ont été volontaires pour bâtir un projet qui a suscité l'approbation de la commission scolaire et l'octroi d'un budget spécial. Elles doivent rendre des comptes à la commission scolaire sur le déroulement du projet et sur l'utilisation du budget afférant. Les

⁵⁹ Nom qui désignait anciennement le directeur ou la directrice d'école.

⁶⁰ Angers, Pierre, Ecole et innovation, Laval, Editions N.H.P., 1978, page 47.

quatre enseignantes souhaitent développer chez les enfants de première à quatrième année des habiletés et des attitudes reliées à des valeurs d'autonomie, de responsabilités, de choix éclairé, d'analyse. Elles doivent également tenir compte des connaissances obligatoires contenues dans les différents programmes, utiliser les mêmes outils d'évaluation que les autres enseignantes de l'école et de la commission scolaire. Elles travaillent depuis deux ans dans cette approche pédagogique et souhaitent s'y perfectionner et améliorer aussi leur travail auprès des enfants. Les enfants et les parents impliqués dans cette démarche le sont par choix. A chaque fin d'année scolaire, ils doivent repenser ce choix pour décider s'ils s'engagent encore pour une autre année.

1.3 Le processus de transformation

Il s'agit de fournir l'aide et le soutien nécessaires à l'approche pédagogique des quatre enseignantes pour leur permettre de se perfectionner et de favoriser la continuation du projet, son affirmation et son développement. Le soutien nécessaire à ce développement peut être caractérisé de la façon suivante: Pour Brammer⁶¹, il doit être voulu et souhaité par les enseignantes, il peut être fourni par une personne autre que la direction d'école, dans le but d'un

⁶¹ Brammer, Lawrence, M. The Helping Relationship Louss and Skill, Englewood, Cliffs, New Jersey, Lentic-Hall, 1973.

changement à apporter à la situation présente. D'après Paquette⁶², le soutien apporté par la direction d'école, dépend de son style d'intervention. Le style utilisé a une influence sur la décision des enseignantes quant à la nécessité d'obtenir du soutien. Le style d'intervention très directif n'attire que très peu de demandes de soutien. Lorsque les enseignantes décident de solliciter du soutien, cela peut être à trois niveaux différents qu'il est bon de clarifier avec elles. Pour Angers⁶³, le soutien fourni par la direction de l'école, est celui qui doit procurer une animatrice pédagogique. Elle est le chef d'orchestre du projet, le leader de l'équipe. Elle connaît ses compétences qu'elle met au service des enseignantes: aptitudes d'animation, relations positives avec les enseignantes, compétence pédagogique, base solide de sécurité personnelle, capacité de changer, intérêt pour la recherche pédagogique.

1.4 La vision du monde

Cette "vision du monde" se situe au niveau du soutien à la pratique pédagogique des enseignantes. Nous distinguons la relation entre les quatre enseignantes: travail d'équipe, échanges réguliers et formateurs et les relations

⁶² Paquette, Claude, Implantation des programmes, La direction d'école et l'enseignante: deux partenaires indissociables. Mariville, Québec, Interactions, Editions, 1987.

⁶³ Angers, Pierre, Ecole et innovation, Laval, Editions N.H.P., 1978, page 45.

entre l'équipe du projet et la direction de l'école. Il y a d'abord la perception que les enseignantes ont de la direction d'école, leur attente, la perception que la direction d'école a des enseignantes et ses attentes. Ensuite, il y a le rôle dévolu à la direction d'école. Il peut être divisé en deux parties. La partie pédagogique: le soutien apporté aux quatre enseignantes, et la partie administrative: la relation d'autorité. Cette dualité dans les fonctions de la direction d'école fausse les rapports entre les personnes puisqu'on ne sait jamais si c'est la pédagogue qui s'exprime ou la directrice.

La direction d'école a sa propre vision du soutien à apporter. Pour elle, il s'agit d'une démarche volontairement souhaitée de part et d'autre qui permettra aux enseignantes de se perfectionner dans leur approche, dans leur relation maître élève, dans la place faite aux parents. Le soutien apporté a pour résultat de développer le projet d'innovation pédagogique de le consolider, de l'élargir à d'autres classes, de le valoriser auprès d'autres personnels de l'école et auprès des parents. La direction d'école encourage les enseignantes à poursuivre leur pratique pédagogique et à la raffiner. Cela demande que la direction soit plus animatrice pédagogique qu'administratrice et qu'elle soit en mesure d'utiliser les compétences nécessaires. Ces compétences peuvent être celles de la directrice elle-même, ou celles d'autres personnes (conseillères pédagogiques). La directrice doit connaître suffisamment ses propres forces et

ses propres faiblesses, et être en mesure de reconnaître ses capacités pour répondre aux besoins particuliers des enseignantes. Si elle juge qu'elle n'a pas toutes les connaissances voulues, elle recherche les personnes qualifiées, capables de fournir l'aide souhaitée tout en tenant compte des besoins de ses enseignantes. L'action de soutien ainsi comprise permet d'établir une relation de confiance entre les enseignantes et la direction de l'école. Cette relation est à la base du processus de soutien.

1.5 Les contraintes de l'environnement

Ces contraintes se retrouvent au niveau des programmes d'étude. La direction d'école s'assure qu'ils sont dispensés aux élèves. Les enseignantes utilisent le même bulletin descriptif que les autres classes. Il y a aussi les exigences de la commission scolaire par rapport au projet. La commission scolaire est à l'écoute de ce qui se passe dans nos classes de pédagogie ouverte et ne souhaite pas nous voir abandonner le projet ou dévier de notre optique. Les parents ont aussi leurs exigences: ils apprécient ce que vivent leurs enfants et souhaitent que cela se poursuive. Les autres enseignantes ont également besoin de soutien: la direction d'école se préoccupe de sa relation avec les autres enseignantes, de la relation des enseignantes entre elles et de leur relation par rapport au projet. Elle se ménage du temps pour cet encadrement, elle est attentive aux besoins de chacun. Les enseignantes respectent les limites du

budget qui leur est alloué. Elles se plient aux règlements de l'école, de la commission scolaire.

1.6 Les propriétaires du système

Il s'agit de la directrice de l'école qui vit le projet avec les quatre enseignantes. Elle en est propriétaire à double titre: en tant qu'animatrice pédagogique et en tant qu'administratrice. La fonction soutien, s'inscrit alors dans un système plus vaste qui est celui de la supervision pédagogique et de la gestion de l'école. La direction d'école établit une relation d'aide avec les enseignantes, exerce un contrôle sur l'application des programmes, l'utilisation du bulletin descriptif, l'évaluation des apprentissages des élèves, le budget afférant au projet.

Maintenant que nous avons présenté les divers éléments de l'Autwep, nous sommes en mesure de définir l'énoncé de base. Cet énoncé de base d'un système pertinent d'activités humaines (un système de soutien à la pratique pédagogique de quatre enseignantes) peut se formuler comme suit, en référence à la méthodologie des systèmes souples.

Un système de soutien établi pour quatre enseignantes ayant choisi de travailler en pédagogie ouverte, au sein d'une école régulière, mis en oeuvre et opéré par la direction d'école, dans le but d'aider ces enseignantes à

perfectionner leur pratique pédagogique dans le respect des contraintes imposées par le ministère de l'Education, la commission scolaire et l'école elle-même.

Avec l'énoncé de base ainsi défini, nous pouvons maintenant faire état des actions qui caractérisent ce système et les traduire par un graphique pour chacun des trois sous-systèmes considérés. Ensuite, nous allons présenter et décrire le système et ses trois composantes.

2. LA MODÉLISATION DU SYSTEME PERTINENT D'ACTIVITÉS HUMAINES, LE SYSTEME DE SOUTIEN

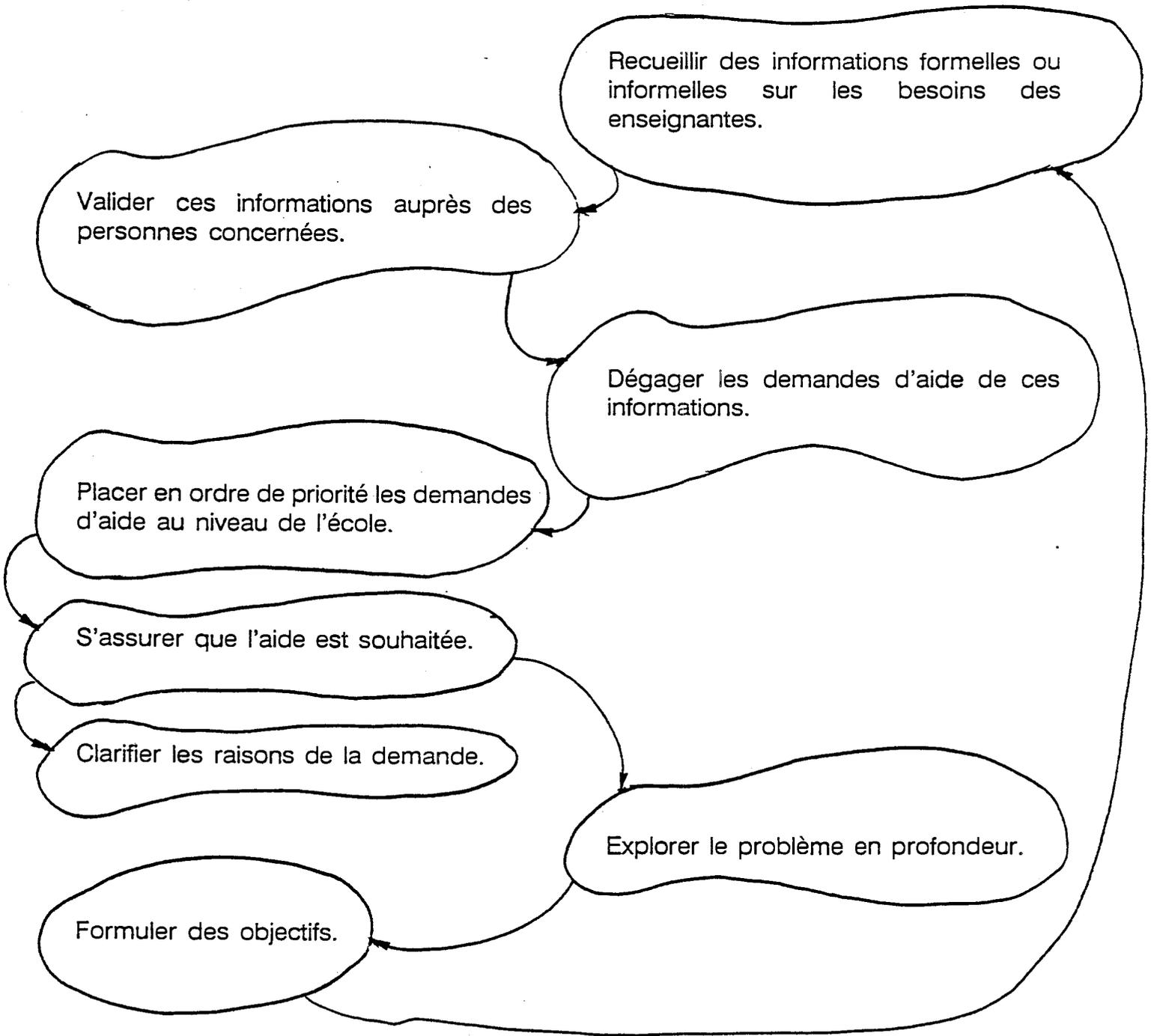
Il s'agit du système constitué par les enseignantes en projet d'innovation pédagogique, la direction de l'école et les interactions qui en découlent. Il comprend trois sous-systèmes interreliés et interdépendants: le sous-système de la prise de conscience de la situation du soutien à l'approche pédagogique, le sous-système de soutien de la situation à améliorer, et le sous-système de l'analyse et de l'évaluation du processus et de son ajustement.

2.1 Le sous-système de la prise de conscience du soutien à apporter

A cette étape, il est très important de recueillir les demandes d'aide. Ces demandes peuvent être faites de façon formelle ou informelle. La direction de l'école est à l'affût pour décoder les demandes d'aide informelles: ces demandes peuvent provenir des enseignantes, mais aussi des parents, ou des élèves. C'est une partie exigeante de sa tâche puisqu'elle est souvent en situation d'interpréter et de se questionner. Il existe des indices révélateurs des besoins de soutien des enseignantes comme par exemple, de fréquents problèmes de discipline dans la classe, de plaintes ou des interrogations de parents, la lassitude de l'enseignante, l'expression du malaise que ce qui se vit dans la classe, n'est pas conforme aux croyances pédagogiques de l'enseignante. La direction

TABLEAU II

SOUS-SYSTEME DE LA PRISE DE CONSCIENCE DU SOUTIEN A APPORTER



2.2 Le sous-système de la mise en oeuvre

Lorsque la direction et l'enseignante s'entendent pour une recherche d'aide, elles précisent le style d'intervention existant entre les personnes et évaluent s'il est souhaitable ou non en regard du travail commun à entreprendre. Les "six styles" de supervision de Paquette constituent une référence pertinente à cette fin. Pour établir le niveau d'aide souhaité de la part de l'enseignante, nous utilisons les "trois niveaux de supervision" de Paquette. Nous développons alors un plan d'action en y insérant des stratégies à utiliser. La directrice et les enseignantes sont ouvertes à s'habiller de part et d'autre à utiliser de nouvelles façons de faire. Le plan d'action du soutien à la pratique des enseignantes étant établi, il devient possible pour la directrice de procéder à un choix de priorités au niveau de son travail et de l'école. Lorsque des changements dans les styles d'intervention s'avèrent nécessaires de part et d'autre, il faut s'habiller à en utiliser plusieurs et se donner des techniques pour y arriver. Ces habiletés ont une répercussion au niveau des attitudes qui changeront elles aussi. Il est nécessaire de vérifier si les habiletés et les attitudes à développer demeurent toujours pertinentes. La direction de l'école utilise les ressources humaines et matérielles mises à sa disposition. Elle établit les priorités. Elle ne perd pas de vue le fait de maintenir des relations harmonieuses au sein de l'école. Pour que le projet puisse vivre et se développer, il faut que les autres enseignantes le connaissent

et le respectent. La direction favorise les échanges entre les enseignantes impliquées dans le projet et les autres. Elle est disponible pour les autres enseignantes. Elle gère son temps et se donne des priorités. Le projet d'innovation pédagogique étant construit selon un système de valeurs, il devient impérieux d'animer des échanges sur les valeurs pédagogiques des quatre enseignantes. Les parents sont aussi très présents dans le projet, il faut les associer aux finalités du projet, aux valeurs véhiculées. A cette étape, la direction d'école donne des conseils, fait des suggestions, donne de l'information, va dans la classe, assure la présence de personnes-ressources, etc.

TABLEAU III

SOUS-SYSTEME DE LA MISE EN OEUVRE



2.3 Le sous-système de l'évaluation

Régulièrement, durant le déroulement du plan d'action, il s'agit d'en faire l'évaluation. Cette évaluation se fait de façon individuelle et collective. L'enseignante et la direction de l'école se donnent des mécanismes d'objectivation par rapport aux objectifs poursuivis. Chacune d'entre elles, note ses observations qu'elle ramène lors d'une discussion commune. Il est très important lors de ces rencontres, d'identifier les forces et les faiblesses de la démarche entreprise pour consolider le travail effectué. Les expériences valorisantes peuvent être réutilisées au besoin et réinvesties dans d'autres situations. Il s'agit aussi d'évaluer l'impact des actions entreprises sur les enseignantes elles-mêmes et sur l'organisation de l'école en général. Nous devons investir dans l'information à fournir aux autres enseignantes qui ne sont pas tenues à l'écart de la démarche, mais au contraire, doivent la connaître et la comprendre. Ce qui est aidant pour les personnes informées peut devenir un facteur de crainte et d'insécurité pour les personnes non-informées. Nous avons le souci de favoriser des rencontres et des échanges entre les enseignantes en projet d'innovation et les autres, ce qui favorise l'objectivation du projet. Il s'agit aussi de s'ajuster par rapport aux objectifs poursuivis et même d'adopter de nouvelles habiletés si nécessaire. Nous évaluerons également la pertinence du soutien apporté et finalement, l'expertise acquise nous permet de généraliser vers de nouveaux problèmes, de nouvelles

demandes d'aide et d'évaluer la pertinence du soutien apporté. Tout au long de cette opération, nous sommes guidées par le plan d'action établi et les objectifs à atteindre.

Maintenant que nous avons exposé les trois sous-systèmes qui constituent les éléments interdépendants de notre système de soutien, nous esquissons une représentation graphique de ce dernier. On peut y distinguer l'ensemble des opérations exprimées par des verbes d'action ainsi que les liens de dépendance logique et les flux d'information. Le modèle conceptuel du système de soutien figure au tableau V ci-après.

TABLEAU IV

SOUS-SYSTEME DE L'ÉVALUATION

Objectiver individuellement puis collectivement les actions posées.

Identifier les forces et les faiblesses.

Réinvestir les expériences valorisantes.

Evaluer l'impact des actions sur le fonctionnement de l'école

Evaluer le pertinence du soutien apporté.

Adopter de nouvelles habiletés, de nouvelles attitudes.

Evaluer fréquemment les nouvelles habiletés, les nouvelles attitudes.

Généraliser vers de nouvelles demandes d'aide.

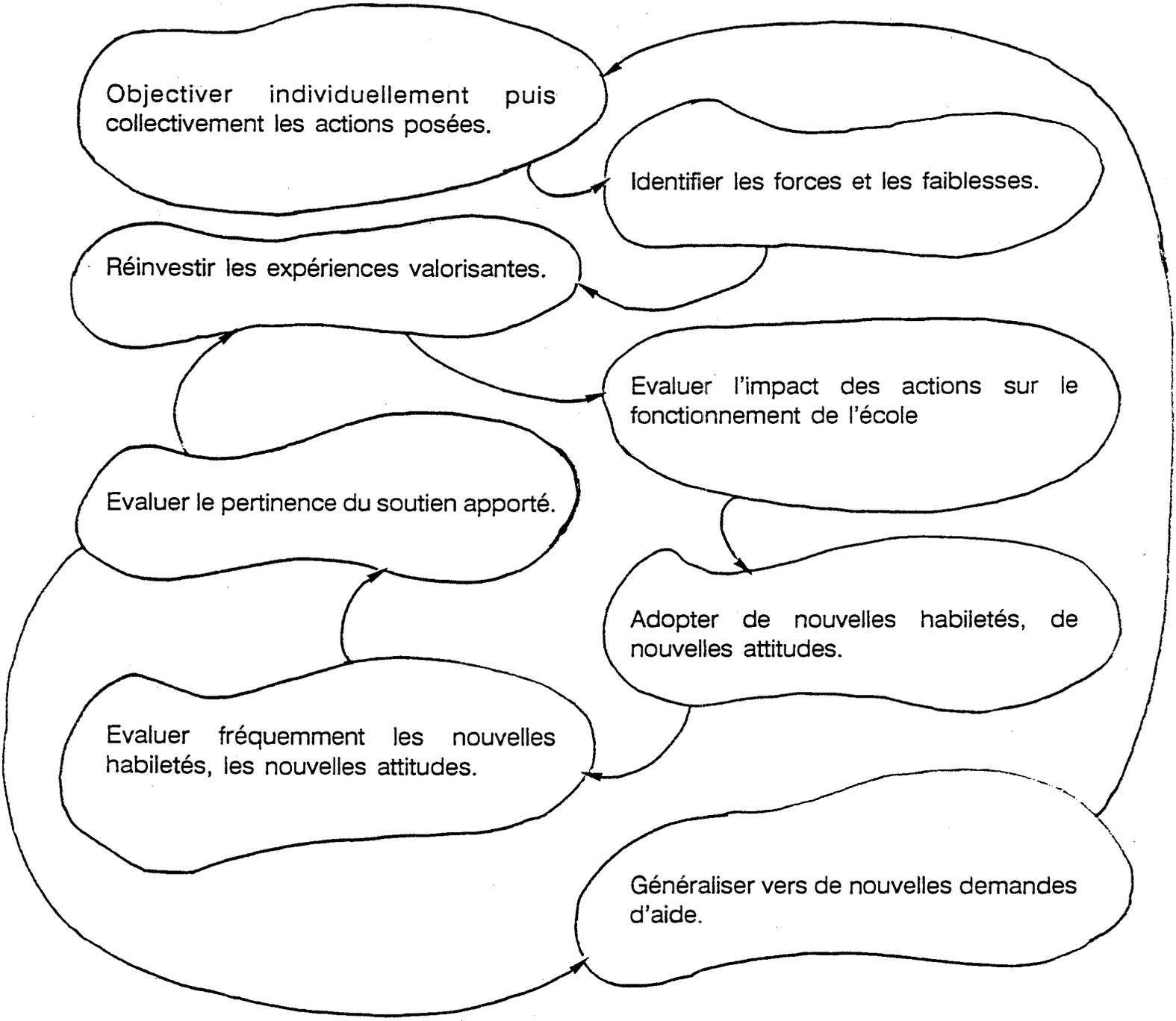
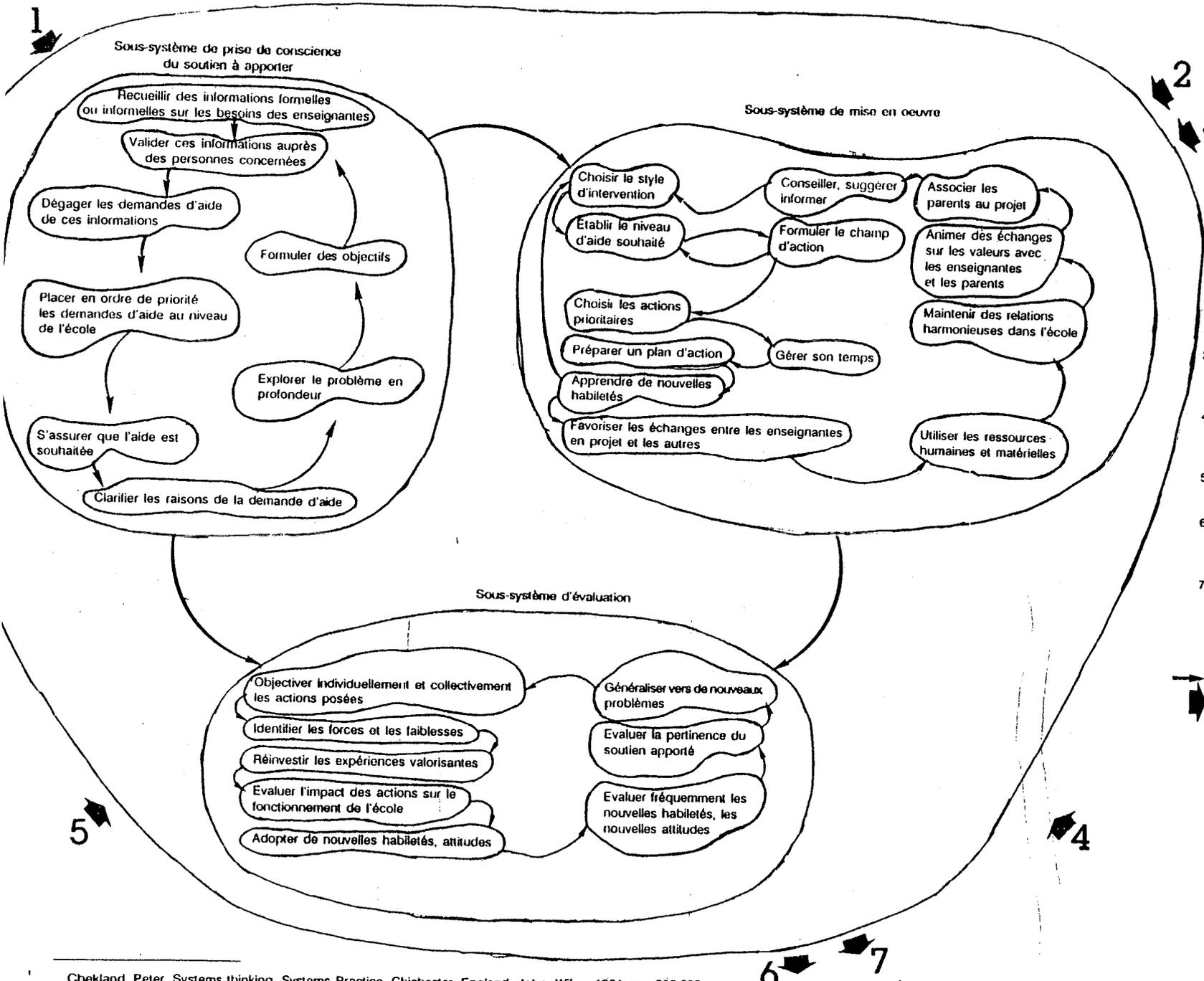


TABLEAU V

Le modèle conceptuel du système de soutien établi pour quatre enseignantes¹

Un système de soutien établi pour quatre enseignantes ayant choisi de travailler en pédagogie ouverte, au sein d'une école régulière, mis en oeuvre et opéré par la direction de l'école, dans le but d'aider ces enseignantes à perfectionner leur pratique pédagogique dans le respect des contraintes.



1. Les programmes d'études en provenance du ministère de l'Éducation et de la Commission scolaire, régime pédagogique, Loi 107.
2. Les enseignantes de la Commission scolaire et ses attentes face au projet.
3. Les exigences des parents face au projet d'innovation pédagogique.
4. Les autres enseignantes dans l'école qui ont également besoin de soutien.
5. Les limites budgétaires du projet et de l'école.
6. Pratique pédagogique améliorée en vue d'une réutilisation par d'autres enseignantes.
7. Soutien satisfaisant pour les quatre enseignantes, pouvant être réutilisé par la direction de l'école.

→ Liens de dépendance logique
 ↓ Flux d'information

3. ANALYSE CRITIQUE PAR LES ENSEIGNANTES CONCERNÉES

Le modèle de soutien est soumis à l'analyse des enseignantes engagées dans le projet d'innovation pédagogique. Cette comparaison du modèle élaboré avec la réalité de la problématique correspond à l'étape cinq de la méthodologie des systèmes souples et survient à l'automne 1989 soit au début de la troisième année du projet. Les enseignantes réagissent alors au modèle conceptuel élaboré et utilisent un questionnaire⁶⁴ qui propose de discuter de la définition des trois sous-systèmes à savoir: les indices de prise de conscience du soutien à apporter, les actions à poser pour améliorer la situation, l'évaluation de ces actions et de leur pertinence. Ce point fera état des critiques des enseignantes⁶⁵ qui seront ensuite discutées par la directrice en vue de l'adaptation de sa pratique de soutien.

⁶⁴ Le questionnaire a été élaboré par la directrice-chercheure. Voir annexe VII: Questionnaire de validation des trois sous-systèmes proposé aux enseignantes concernées.

⁶⁵ Les détails de ces commentaires se retrouvent en annexe VIII: Compilation des réponses des enseignantes.

3.1 Le sous-système de prise de conscience du soutien à apporter

A la question concernant les indices de besoins de soutien, deux enseignantes sur cinq⁶⁶ n'ont rien ajouté. Les trois autres ont apporté des compléments d'ordre pédagogique, de l'ordre de la gestion et de l'ordre des relations avec les parents. Au plan pédagogique, on ajoute les éléments suivants: les difficultés pédagogiques rencontrées dans l'une ou l'autre des matières et l'intégration dans la pratique quotidienne du développement des différents processus mentaux. Au plan de la gestion du projet, on mentionne l'importance d'un retour aux fondements pédagogiques du projet, le besoin d'encouragement et de valorisation des enseignantes engagées, ainsi que l'avenir du projet en termes de maintien et de développement. On souligne la nécessité de disposer de ressources financières adéquates. En matière de relation avec les parents, une enseignante mentionne la mésadaptation des enfants aux valeurs véhiculées par le projet, valeurs qui seraient différentes de celles vécues à la maison.

3.2 Le sous-système de mise en oeuvre du soutien à apporter

Les cinq enseignantes sont unanimes pour souhaiter le mode d'intervention où la direction et l'enseignante assument mutuellement leurs

⁶⁶ En septembre 1989, il y avait cinq enseignantes engagées dans le projet soit une enseignante par degré de première à cinquième année.

attentes. Elles souhaitent que le travail se réalise en commun, ce qui s'inscrit dans la vision du monde qui particularise le modèle proposé. Les enseignantes favorisent un climat d'échange afin que chacune se sente impliquée et valorisée. L'une d'entre elles mentionne l'importance du respect du cheminement personnel de chacune, aussi bien celui de la direction que celui de l'enseignante. Dans l'ensemble, les enseignantes soulignent la nécessité de procéder à une analyse serrée de leur projet d'innovation afin d'être en mesure de prendre des décisions pertinentes concernant l'avenir de celui-ci. Ces décisions se prennent de concert avec les enseignantes impliquées. Il faut noter qu'une des enseignantes réitère ici d'être encouragée par la direction de l'école. Une autre enseignante mentionne l'influence favorable que peut avoir un climat d'entraide sur le "bien-être pédagogique" des élèves et souligne l'importance d'objectifs pédagogiques communs. Il est donc évident que les enseignantes souhaitent la collaboration et l'aide de la direction jusqu'à la fin du processus de soutien. Quant au choix du niveau d'aide souhaitée,⁶⁷ deux enseignantes mentionnent le deuxième niveau, celui de la supervision des processus, comme étant nécessaire au début de la supervision et souhaitent poursuivre le travail en utilisant le troisième niveau, supervision des effets d'un projet, qui leur apparaît nécessaire et capital. L'une

⁶⁷ Les trois niveaux d'aide de Claude Paquette sont les suivants: Premier niveau: supervision technique; deuxième niveau: supervision des processus; troisième niveau: supervision des effets d'un projet ou d'une opération.

d'entre elles souligne que le passage à ce troisième doit se faire lorsque les personnes sont prêtes de part et d'autre. Deux enseignantes souhaiteraient partir du troisième niveau. L'une d'entre elles mentionne toutefois l'importance des deux premiers niveaux pour la réussite du projet. Finalement, l'une des enseignantes souligne que la supervision peut se faire à chacun des niveaux mais considère le troisième niveau d'une importance capitale.

L'engagement dans une démarche d'innovation pédagogique place les individus en situation de s'adapter, de changer. Le changement ne se fait pas tout seul, il peut engendrer de l'insécurité et du découragement. L'une des enseignantes mentionne l'importance d'être valorisée et soutenue à ce moment-là du processus par la direction de l'école. Lorsque nous demandons aux enseignantes ce qu'elles pensent du fait d'avoir à s'habiller à de nouvelles attitudes, quatre personnes sur cinq mentionnent que cela peut être difficile. Une autre ajoute qu'une bonne relation professionnelle est indispensable entre la direction d'école et l'enseignante.

En dépit des exigences que cela comporte, trois enseignantes sur cinq, soulignent qu'une remise en question au niveau des attitudes est bénéfique et nécessaire si l'on veut progresser. Une telle ouverture face au changement, de la part des enseignantes, nous amène à travailler au niveau de la remise en question et de l'adaptation de la part de la direction d'école. Nous constatons

que deux enseignantes abordent l'aspect de la valorisation. Dans le modèle proposé, cet aspect est présenté comme l'un des éléments de la prise de conscience du soutien à apporter. Il est également présent dans le sous-système de l'évaluation en termes de réinvestissements des expériences valorisantes. Comme nous venons de le constater, les enseignantes souhaitent qu'il apparaisse dans chacun des trois sous-systèmes. Nous remarquons aussi le souci de l'insertion du projet dans l'ensemble de l'école. Une des enseignantes souhaite que la direction mette en valeur les différents styles d'intervention pédagogique dans l'école. Selon elle, cela insécuriserait moins les enseignantes qui ne font pas partie du projet d'innovation pédagogique de l'école et permettrait ainsi d'offrir aux parents et aux élèves un choix réel au niveau des approches pédagogiques. L'une des enseignantes, souligne que la communication avec les autres enseignantes doit être constante pour éviter que le projet ne soit perçu comme une menace par les autres enseignantes. Une autre personne mentionne l'importance de l'appui et du soutien de la direction à ce moment-là de la démarche.

3.3 Le sous-système de l'évaluation du soutien à apporter

Les commentaires recueillis permettent de penser que le modèle de soutien proposé englobe l'ensemble de la problématique et répond aux attentes des personnes concernées. Le processus d'évaluation proposé par le modèle

permet, de l'avis unanime des enseignantes, d'accorder le soutien nécessaire à la pratique pédagogique de l'enseignante. Les commentaires ajoutent à cette constatation; ils soulignent l'importance de l'aide et du soutien de la direction de l'école: "Encourager et stimuler les enseignantes, ouvrir de nouveaux horizons qui s'enrichissent de part et d'autre".

L'une d'elle revient sur l'importance des attitudes, notamment l'ouverture à la relation "d'égal à égal" qui semble se dégager de la démarche et qui lui paraît très valorisante. Une autre exprime que cette démarche est stimulante et facilite son engagement dans le projet. Quant à l'évaluation du soutien apporté, une enseignante parle d'évaluation formative qui consiste à s'arrêter pour considérer le travail accompli, au fur et à mesure de l'expression des besoins. Quelques enseignantes y ont noté la présence d'éléments superflus concernant les rencontres des enseignantes et de la direction. L'une d'elles mentionne que la direction d'école ne devrait rencontrer les enseignantes qu'au besoin et non par obligation, tandis qu'une autre souhaite que le mot "régulièrement", qui qualifie les rencontres direction-enseignantes, soit précisé et défini. La direction d'école est considérée comme une ressource essentielle dans le milieu de travail. Une personne explique que l'attitude de la direction d'école vis-à-vis des enseignantes est primordiale et précède les grilles d'évaluation les plus sophistiquées. Elle souligne l'importance d'un climat de confiance, d'entente,

d'échanges, de réussite, de valorisation, de complicité entre les collègues concernées par le projet. Certaines enseignantes se questionnent sur l'avenir du projet et une d'entre elle souhaite que la direction d'école prévoit un "cadre d'application qui assurerait la survie du projet nonobstant (sic) les conventions collectives et le départ des individus". Par ailleurs, une des enseignantes exprime un souci à l'égard de la dynamique de l'ensemble de l'établissement. Elle insiste sur le fait qu'il faut une unité dans une école et qu'on ne devrait pas afficher ses différences. Pour elle, il est nécessaire d'échanger, de respecter les démarches de chacune, si on veut arriver à un réel changement et éviter la formation de clans au sein de l'ensemble de l'établissement. Nous voyons tout de suite que la direction d'école est au centre de la gestion de ces différents points de vue. Il est nécessaire pour elle de maintenir un échange entre les personnes concernées, de les valoriser, de planifier certaines activités pour éviter des écarts importants entre les enseignantes. Ceci se traduira également par une attitude critique face au projet et à son déroulement. Il ne faudra pas oublier la mise en place de différents moyens d'information auprès des autres enseignantes de l'école, de la commission scolaire et des parents.

3.4 Les attentes des enseignantes face à la direction de l'école

Cette analyse fait état des attentes des enseignantes face à la direction de l'école. Il devient évident que le projet, son contenu, son évolution, son avenir dépendent de la direction de l'école. Les enseignantes insistent sur le fait que la direction doit être à leur écoute pour orienter le projet, le diriger. C'est elle qui doit suggérer les modifications à apporter dans le respect du rythme d'adaptation, d'évolution et de fonctionnement des enseignantes. Un respect mutuel s'impose. Selon les enseignantes, la direction doit savoir encourager et valoriser ses enseignantes et ce tout au long du processus. Elle doit aussi travailler avec elles et s'impliquer dans le projet. Elle doit confronter ses croyances avec celles des enseignantes pour un enrichissement mutuel. Elle doit aussi répondre à leurs besoins d'information, de connaissance ou de formation. Les enseignantes souhaitent se sentir en sécurité face aux parents et à la commission scolaire grâce à l'appui et au soutien de leur direction d'école. La direction d'école qui choisit d'adhérer à un projet d'innovation pédagogique déjà amorcé lorsqu'elle entre en poste dans un établissement scolaire, ou qui décide d'en implanter un, doit tenir compte de ces exigences. Elle se préoccupera de fournir l'aide et le support souhaité aux enseignantes impliquées même si cela n'est pas toujours verbalisé de leur part.

Il apparaît évident que la direction d'école est le pivot autour duquel s'inscrit tout projet d'innovation pédagogique dans l'établissement scolaire. Ses attitudes d'accueil et de compréhension sont d'une importance capitale dans la réussite du projet et sans son aide et son appui, les enseignantes éprouveraient des difficultés à les mener à bien. Il s'ensuit qu'un effort d'analyse réflexive du modèle et de la pratique du soutien de la part de la direction de l'école s'avère pertinent. Nous essaierons de comparer le modèle avec la réalité et tâcherons d'en dégager des pistes de solution. L'identification de ces pistes de solution constitue une amorce de l'étape six de la méthodologie utilisée, soit l'identification d'actions à réaliser.

4. ANALYSE REFLEXIVE DU MODELE ET DE LA PRATIQUE DU SOUTIEN

Il est important de rappeler que la direction de l'école est responsable de l'école devant la commission scolaire et les parents. Un projet d'innovation pédagogique, si passionnant soit-il, n'est qu'une des nombreuses composantes de son travail quotidien. Elle doit donc gérer son temps en conséquence et établir des priorités. Cette analyse réflexive concernant les trois sous-systèmes élaborés tiendra compte de cette dimension.

4.1 La prise de conscience du soutien à apporter

Les demandes d'aide de la part des enseignantes en projet

d'innovation pédagogique sont nombreuses et intenses puisque celles-ci se sont engagées dans une démarche d'analyse et de compréhension de leur propre pratique pédagogique. Répondre d'emblée et sans restrictions à ces attentes peut susciter des perceptions et des réactions indésirables de la part des autres enseignantes de l'école.

Les quatre enseignantes en projet d'innovation pédagogique risquent d'être perçues par les autres enseignantes de l'école comme étant celles qui ont le plus d'aide et de support, puisqu'elles bénéficient de journées de libération avec des personnes ressources. Prendre du temps pour travailler avec elles peut être considéré comme inutile de la part des autres enseignantes de l'école. La direction d'école devra donc être vigilante et s'assurer que cet apport est absolument nécessaire et ne brime pas les autres enseignantes. Il faudra clairement identifier ces besoins et les expliquer à tout le personnel.

Les demandes d'aide de la part des quatre enseignantes en projet d'innovation pédagogique sont considérées sur le même pied d'égalité que celles provenant des autres enseignantes. La direction regarde l'ensemble de l'école pour y déceler ce qui semble le plus important et établit des priorités. Il faudra admettre que "le plus important" peut ne pas être le projet d'innovation pédagogique.

4.2 La mise en oeuvre du soutien

Le cadre de référence du projet d'innovation pédagogique s'inspire de Claude Paquette aussi bien du point de vue de l'approche pédagogique que du point de vue de la supervision. Il apparaît donc nécessaire que la direction d'école et les enseignantes partagent la même compréhension des styles d'intervention de Paquette ainsi que des niveaux de supervision, ce qui pourrait faire l'objet d'une session d'étude. Cependant, une telle démarche peut sembler alourdir le processus et même être perçue par l'enseignante comme une entrave à l'aide souhaitée. Celles-ci, en effet, demandent une aide pour leur pratique personnelle auprès des élèves et, en réponse, nous leur proposons un perfectionnement sur les façons d'interagir entre adultes. Il faut donc s'attendre à quelques réticences de la part des enseignantes. Il sera alors important de démontrer qu'une bonne relation d'aide entre les différents intervenants de l'école peut les aider directement dans leur classe. Cette relation d'aide bien comprise leur permettra de bénéficier des ressources nécessaires à l'amélioration de leur fonctionnement auprès des élèves.

Il est intéressant de constater que, dans une telle situation de perfectionnement, la direction d'école sera en démarche d'apprentissage en même temps que l'enseignante. Dans un tel contexte, le lien de supérieur immédiat à subordonné disparaît et se transforme en une action de coopération productrice.

Ceci devrait renforcer la relation de confiance entre les intervenantes et faciliter l'apport de l'aide. Cette situation se produit rarement en contexte ordinaire où la direction d'école et les enseignantes participent à des activités de perfectionnement en sous-groupes séparés et cloisonnés. L'ouverture aux autres enseignantes de l'école demeure à développer prioritairement. Il faudra sensibiliser les enseignantes en projet à l'importance de communiquer leurs expériences et les apprentissages qui en découlent à leurs collègues. Le groupe en projet d'innovation pédagogique doit favoriser les échanges et la communication avec les autres enseignantes. Il est nécessaire de prévoir des rencontres d'information expliquant aux autres enseignantes de l'école le déroulement du projet, le travail conjoint de la direction et des enseignantes ainsi que le plan d'action établi. La direction de l'école consulte les autres enseignantes sur les actions retenues concernant le projet d'innovation pédagogique. Il faut qu'elles soient informées du temps que la direction consacrerait au projet puisque cela peut avoir pour conséquence une moins grande disponibilité de sa part. Il est très important que l'ensemble des enseignantes connaissent l'objet du travail de la direction.

4.3 L'évaluation du soutien apporté

C'est peut-être la partie la plus difficile du processus. Elle est souvent escamotée, à peine effleurée. Il faudra donc prévoir du temps à y

consacrer et lui redonner toute son importance. C'est le moment où les forces et les faiblesses du projet et peut-être des personnes sont mises en valeur. Nous pensons qu'il faut vaincre une certaine insécurité de part et d'autre. Se faire critiquer n'est jamais agréable et peut être très déstabilisant. Il est donc très important qu'un bon climat de confiance règne entre les participantes. Nous sommes confiantes qu'après avoir suivi la démarche proposée par le modèle, les personnes impliquées auront eu l'occasion de développer la confiance nécessaire à toute évaluation. Le réinvestissement des expériences valorisantes est considéré comme étant la force de ce sous-système. L'évaluation mettra en lumière ce qui est réussi pour nous permettre d'avancer. Il faut, bien sûr, être conscientes des faiblesses, mais dans le but de pouvoir mieux construire. L'évaluation réitère l'importance de l'ouverture au reste de l'école. Cet aspect est présent tout au long de l'évaluation puisqu'il réfère au contexte d'insertion du projet. Ce qui a été jugé facilitant pour le projet, l'a-t-il été aussi pour le reste de l'école? Les autres enseignantes ont-elles pu être écoutées elles aussi, ont-elles reçu l'aide et le soutien nécessaire?

Les nouvelles attitudes à être développées et utilisées sont peut-être difficiles à évaluer. Nous allons à la fois être les évaluatrices et les évaluées et nous manquerons parfois d'objectivité. Il faut accepter cet état de fait tout en essayant d'être le plus rigoureux possible. La perception des autres enseignantes

de l'école peut nous donner un éclairage différent et fort utile. L'évaluation du soutien apporté est très pertinente. A cette étape, la direction de l'école devra accepter de changer certaines attitudes, certaines façons de faire. Il s'agit d'actualiser davantage celles qui ont été les plus aidantes pour les développer et les généraliser aux autres enseignantes de l'école. Bien conduite, cette dimension de la pratique du soutien doit apporter beaucoup. Chacune doit en ressortir plus forte et mieux armée pour affronter de nouveaux problèmes.

Ce quatrième chapitre nous a permis de valider le modèle du soutien qu'une direction d'école peut apporter à un groupe d'enseignantes en projet d'innovation pédagogique. Il s'en dégage le rôle spécifique d'une direction d'école ayant à aider des enseignantes dans un contexte bien particulier de projet d'innovation pédagogique. La relation d'aide et de soutien que les enseignantes souhaitent avec la direction de l'école est clairement établie. Elle se caractérise par un encouragement continu tout au long du projet. Les enseignantes sont également ouvertes au changement au plan des attitudes et des habiletés nécessaires au bon fonctionnement du projet. Il apparaît que le projet doit s'intégrer dans l'ensemble de l'école en faisant preuve d'ouverture aux autres enseignantes. La coopération entre les différents intervenantes apparaît primordiale. La relation entre la direction et les enseignantes est perçue comme le pivot de la réussite du projet d'innovation pédagogique. Les attitudes de la

direction d'école par rapport aux enseignantes semblent un tremplin assuré pour le développement du projet. La directrice d'école doit travailler à plusieurs niveaux: parents, enseignantes, élèves, Commission scolaire et ministère de l'Éducation. C'est elle qui fait le lien entre ces différents intervenants. Elle doit s'approprier les lois et les règlements, les objectifs des programmes et les faire accepter par les enseignantes, les parents et les élèves. Elle doit permettre aux enseignantes de travailler efficacement à l'atteinte des objectifs des programmes en les comprenant et en les adaptant aux élèves qui leur sont confiés. La direction d'école suscite l'innovation pédagogique chez ses enseignantes et doit la soutenir, l'encadrer et l'aider à se développer.

Les enseignantes doivent comprendre que la direction d'école est prête à les aider si elles souhaitent travailler dans un projet d'innovation. Elles doivent donc connaître les croyances pédagogiques de la direction d'école. Pour cela, cette dernière en aura discuté clairement avec elles. La direction d'école devra être capable d'octroyer aux enseignantes la part qui leur revient dans le projet d'innovation. La direction d'école doit s'impliquer dans le projet d'innovation pour connaître les besoins des enseignantes et pouvoir y répondre plus efficacement. Elle doit informer les parents, les autres enseignantes si le projet n'implique pas toute l'école et la commission scolaire. Les autres personnes touchées de près ou de loin par le projet doivent connaître et

comprendre ce qui se passe, comment le projet évolue. Pour qu'un changement puisse émerger dans une école, il faut un bon climat de confiance de la part des enseignantes et de la direction d'école. Ce quatrième chapitre nous livre plusieurs réponses à la question de recherche. Ces réponses s'avèrent des pistes de solutions applicables dans le contexte considéré. Il reste à la direction de l'école concernée d'en tirer le plus grand profit possible.

CONCLUSION

CONCLUSION

Notre but dans l'élaboration de cette recherche consiste à définir une relation d'aide et de soutien que peut offrir une direction d'école à un groupe d'enseignantes en projet d'innovation pédagogique. La recherche se déroule dans le contexte bien particulier d'une école primaire où le projet d'innovation pédagogique est imbriqué dans le projet éducatif de l'école. Cette recherche est menée par la directrice de l'école à la fois chercheure et actrice. La recherche porte sur les trois premières années de fonctionnement du projet d'innovation pédagogique considéré et concerne quatre enseignantes auxquelles s'ajoute une cinquième, la troisième année du projet. La recherche en est une de type qualitatif. Après avoir cerné les éléments de relation d'aide, de soutien et de supervision, nous avons utilisé la méthodologie des systèmes souples pour élaborer le modèle de soutien à l'approche pédagogique des enseignantes. Ce modèle a été présenté aux enseignantes concernées qui en ont fait une critique selon leur propre vision de la problématique. Les enseignantes ont pu définir la relation qu'elles souhaitent avec la direction de l'école, elles ont manifesté leur désir d'ouverture face au changement et la nécessité de tenir compte des autres personnes oeuvrant dans l'école. Il est également important de favoriser la coopération direction-enseignantes, de faciliter des relations harmonieuses entre

elles et d'adopter des attitudes facilitantes de part et d'autre, pour mener à bien le projet d'innovation pédagogique.

Cette étude met également en relief les attitudes et les habiletés à privilégier de la part de la direction d'école pour favoriser la mise en oeuvre du projet et son développement. La pratique de soutien de la direction de l'école à des enseignantes en projet d'innovation pédagogique se caractérise tout d'abord par l'engagement de la direction dans la démarche d'élaboration du projet. La direction travaille avec les enseignantes dans les phases de mise en oeuvre et d'évaluation. Ses attitudes se modifient et s'améliorent dans le sens d'une valorisation des enseignantes par rapport à leur projet. Ces habiletés-là et ces attitudes, ne sont pas innées. Elles prennent forme et se développent. Nous pouvons nous y appliquer ensemble: direction et enseignante, chacune conservant son identité, son point de vue. Cette interaction facilite ainsi la bonne marche du projet et permet à chacune de réaliser des changements d'attitudes qui sont valorisés par les autres. La direction de l'école doit pouvoir se dégager des contraintes administratives pour cheminer avec les enseignantes, apporter l'aide pédagogique dont elles ont besoin et créer ainsi le climat de confiance nécessaire.

Un échange au niveau des valeurs de chacune, de "la vision du monde" de chaque enseignante et de la direction de l'école, s'avère primordial. Cet échange est le clef de voûte de toute innovation. Clarifier ses propres croyances, ses

propres valeurs et les exposer aux enseignantes, en discuter avec elles, contribue à favoriser un climat de confiance pour la bonne marche du projet. De plus ces échanges au niveau des différentes visions du monde, permettent à la direction de l'école de mieux comprendre les valeurs qui sous-tendent le projet. Elle sera en mesure de valoriser le projet et de le représenter à plusieurs niveaux: aux autres enseignantes de l'école, aux parents et aux instances de la commission scolaire.

Dans son école, la direction replace le projet d'innovation pédagogique dans le contexte plus complexe de la totalité de l'école et des autres services qui y sont offerts. C'est à elle que revient ce rôle de coordination. Il ne faut pas oublier l'importance à accorder à l'échange et à la communication avec les autres enseignantes tout au long du déroulement du projet. Ainsi, il sera plus facile d'établir des priorités au niveau des actions à entreprendre dans l'école. Il faut retenir également le fait que direction et enseignantes vont apprendre ensemble de nouvelles attitudes, ce qui va contribuer à créer un climat serein dans l'école. C'est d'autant plus important que ce climat se répercute directement sur l'élève qui en bénéficiera.

Le fait que les actions valorisantes puissent être réinvesties dans l'école ajoute à cette dimension de confiance mutuelle. Les attitudes adoptées peuvent également être généralisées à d'autres demandes d'aide dans l'école.

Les enseignantes sont d'accord pour souhaiter un changement d'attitudes qui fait progresser. Dans un tel contexte, le changement n'est plus perçu comme insécurisant, mais comme souhaitable et nécessaire.

L'analyse des réponses au questionnaire proposé aux enseignantes précise et clarifie le rôle de la direction d'école en situation de soutien à apporter à des enseignantes en projet. L'aide et le soutien seront efficaces si la direction a le souci de valoriser les enseignantes en projet, de coordonner les actions en mettant sur pied un plan d'action qui évitera les écarts d'ordre pédagogique entre les enseignantes. La direction d'école informe les autres enseignantes, les parents, la commission scolaire, critique et analyse le projet lui-même et son développement. Cette attitude ainsi définie, se rapproche de celle véhiculée par Fullan et Pomfret lorsqu'ils parlent d'implantation de curriculum et "d'approche centrée sur les utilisatrices" par opposition à l'approche centrée sur la bureaucratie et la hiérarchisation. De plus, l'évaluation telle que la suggère la recherche s'inscrit bien dans cette ligne de pensée: il ne s'agit pas de "juger" mais bien d'aider, de valoriser et de comprendre.

La dualité supérieure - subordonnée semble ne plus exister dans ce contexte. La gestion du projet d'innovation pédagogique se fait avec les enseignantes dans un processus de cogestion. Il est paradoxal, en effet, de demander aux enseignantes d'appliquer la coévaluation avec leurs élèves, ainsi

que la cogestion de la classe avec les élèves et leurs parents et de la leur refuser au niveau de la direction de l'école. Cette cogestion n'est pas l'abandon de la gestion par la direction de l'école, au contraire. Cette gestion est resituée dans le processus décisionnel ou évaluatif. Elle prend une autre valeur, un sens plus profond qui est sa vraie finalité: les buts et les objectifs poursuivis sont précis et bien définis, les orientations sont choisies et bien articulées, les enseignantes sont confiantes et rassurées, prêtes à donner de leur temps et de leur énergie à la bonne marche du projet. Si une direction d'école confine ses actions au niveau du contrôle, rien ne pourra émerger de cette situation peu enrichissante et motivante. La direction de l'école est persuadée du bien-fondé du projet, elle s'en imprègne et oriente ses actions vers le développement de celui-ci. Voilà autant d'avenues intéressantes qui se présentent à toute direction d'école qui souhaite voir son école se doter d'orientations pédagogiques, originales et innovatrices.

Au delà de ces retombées directes qui se retrouvent en quelque sorte être les réponses à la question de recherche, nous pouvons dégager un certain nombre de conclusions ou de leçons. La première réside dans le dépassement de la pratique et du savoir faire qui s'y rattache pour examiner ceux-ci d'un point de vue critique et pour réinvestir dans notre pratique professionnelle un savoir renouvelé. Les éléments théoriques contenus dans le cadre de référence de cette

recherche nous ont permis d'explorer et de mettre en lumière non seulement nos valeurs mais aussi les théories implicites qui en découlent et qui sous-tendent nos gestes pédagogiques et organisationnels. Ces mêmes éléments théoriques ont permis un recadrage de notre pratique professionnelle. Autant la chercheuse que les enseignantes impliquées ont fait un cheminement d'analyse et d'enrichissement de leur action pédagogique. La chercheuse a eu l'occasion de poursuivre une démarche d'explicitation de cette dialectique théorie-pratique reliée à la problématique du soutien à un projet d'innovation pédagogique. De ce point de vue, au même titre que les enseignantes qui soulignaient l'importance de la valorisation dans la relation d'aide, nous considérons que le fait d'avoir pu conduire une recherche-action de ce type constitue un processus majeur de valorisation sur le plan professionnel en raison du ressourcement et de l'engagement s'y rattachant.

La deuxième leçon touche davantage la dynamique du changement organisationnel. Prendre conscience d'une situation vécue favorise l'implication des acteurs et facilite le changement à apporter. Notre recherche permet de mieux clarifier quel soutien s'avère requis et fournit un éclairage utile pour la poursuite de notre pratique professionnelle dans une interaction où les enseignantes en situation d'innovation pédagogique se sont à leur tour redéfinies et resituées.

La troisième leçon réside dans le rôle joué par l'explicitation d'un cadre de référence. Ce point a déjà été abordé au chapitre trois. Si la méthodologie des systèmes souples peut apporter une contribution à l'objectivation de la démarche de recherche tant par le processus qu'elle suscite que par la prise de conscience de la séparation entre la réalité effective et la théorie (les propositions de changement), elle ne suffit pas en elle-même pour générer le contenu de ces propositions de changement à débattre. Nous avons trouvé utile et nécessaire de pouvoir nous appuyer sur un cadre de référence pertinent au domaine de la supervision pédagogique en relation d'aide à l'innovation pour élaborer le modèle, c'est-à-dire les propositions de changement. Cette remarque constitue à notre avis, une des limites de la méthodologie des systèmes souples, ce qui n'enlève rien à son potentiel de modélisation du changement dans une perspective d'interaction. Dans le cas présent, s'il n'y avait pas de cadre de référence explicite, le modèle serait bâti à partir des théories implicites du chercheur ou de la chercheuse sur l'objet à modéliser. Lorsque ce cadre de référence est explicite, non seulement il facilite le recadrage mais il contribue aussi à clarifier la position de la chercheuse.

Le point de vue utilisé pour aborder la question de recherche, celui de la direction de l'école dévoile la complexité de la situation de gestion d'un projet d'innovation pédagogique à l'intérieur d'une école régulière. Les pistes de

solution envisagées concernent l'aide et le soutien que peut apporter la direction de l'école à des enseignantes en projet d'innovation pédagogique. Celles-ci peuvent être utilisées, sur le terrain, avec la complicité des enseignantes; il serait intéressant de vérifier les retombées positives d'une telle démarche dans le futur. Cette recherche s'avère donc un point de départ pour une action concertée et constructive dans le développement global de l'école considérée.

ANNEXE I

ECOLE NOTRE-DAME DE PROTECTION
ROUYN-NORANDA

PROJET EN INNOVATION PEDAGOGIQUE
L'ETINCELLE

ORIGINE DU PROJET

Les parents qui forment le comité d'école, participent aux activités de leur école et sont ouverts aux réalités nouvelles. Lorsqu'une enseignante s'est rendue à Montréal pour visiter une école où deux classes pratiquent la pédagogie ouverte, les parents lui ont demandé de venir les en informer. Plusieurs se sont montrés intéressés et désireux de vivre un tel projet à l'école Notre-Dame. A l'étude de la politique en innovation pédagogique, ce point s'est retrouvé dans la liste de suggestions de projets.

De leur côté, certains enseignants cheminent vers une démarche de pédagogie ouverte et, dans la liste de suggestions de projets en innovation pédagogique, le même point s'est retrouvé.

Un comité spécial, composé de parents, d'enseignants et d'une éducatrice a été formé pour étudier les différentes suggestions et procéder à l'élaboration d'un projet.

C'est ainsi qu'après discussion, un consensus s'est établi pour retenir le point:
Pédagogie ouverte.

DESCRIPTION DU PROJET

Notre projet en innovation pédagogique consiste à mettre sur pied, dans notre école, des classes clairement identifiées à la pédagogie ouverte.

Par la même occasion, nous voulons offrir aux parents concernés par ces degrés, le choix de cette approche pour leurs enfants et, aux enseignantes, la possibilité de vivre une pédagogie qui réponde à leur goût personnel.

Il n'est nullement question d'imposer cette approche pédagogique à toutes les intervenantes de l'école: elle devra être choisie. Il n'est pas question non plus de faire des études comparatives entre la pédagogie ouverte et les autres approches pédagogiques.

Créer un milieu où les croyances et les habiletés de chacune seront respectées: voilà l'intention primordiale de l'équipe-école de Notre-Dame de Protection.

ANALYSE DE LA SITUATION ACTUELLE

Depuis la parution des programmes actuels, les enseignantes de l'école Notre-Dame délaissent de plus en plus la pédagogie encyclopédique et fermée et s'orientent vers une pratique plus ouverte.

Certaines d'entre elles, plus à l'aise avec cette philosophie, ont le goût de vivre une véritable "pédagogie ouverte".

Des parents manifestent de l'intérêt face à cette approche et désirent une information en ce sens.

OBJECTIFS POURSUIVIS:

Les objectifs que nous poursuivons sont les suivants:

- maximiser la contribution des élèves et des adultes à l'activité éducative;
- installer une dynamique entre les demandes des élèves et les offres des intervenantes;
- favoriser une pédagogie du choix à plusieurs niveaux du processus d'apprentissage;
- avoir le souci d'objectiver le vécu de la classe en tenant compte des intérêts et des préoccupations des élèves de même que des apprentissages réalisés dans un environnement stimulant;
- amener l'enfant à intégrer progressivement ses apprentissages et, ainsi, se rapprocher de plus en plus d'un processus naturel d'apprentissage;
- vivre une pédagogie de l'action et de la réaction en planifiant des projets, en les organisant, en les vivant et en réagissant par des analyses critiques pour amorcer un nouveau départ.

CLIENTELE VISEE

Le projet que nous présentons prévoit pour l'année 1987-1988, un fonctionnement en pédagogie ouverte, dans les groupes suivants:

- une classe de 1^{re} année si l'enseignante de la classe nouvellement formée l'accepte;
- une classe de 2^e année;
- une classe de 3^e année si l'enseignante de la classe nouvellement formée l'accepte;
- une classe de 4^e année.

Si le fonctionnement en pédagogie ouverte ne peut s'organiser dans l'un des groupes nommé précédemment, il sera offert à un groupe de 5^e année.

Nous désirons, pour la première année, un maximum de 4 classes.

ECHEANCIER PREVU

5 mai	Présentation du projet aux enseignantes
6 mai	Présentation du projet au Comité d'école
14 mai	Envoi du projet au Service éducatif
8 juin	Présentation du projet aux parents des groupes concernés (sondage)
12 juin	Retour du sondage
Août	Perfectionnement des enseignantes concernées
Septembre	Début du projet
Février	Evaluation d'étape et rapport au Service éducatif
Juin	Evaluation finale et consignation dans le rapport annuel de la direction.

La directrice

IMPLICATIONS AU NIVEAU DES RESSOURCES

a) Ressources humaines demandées et temps anticipé par chacune d'elles

Conseillers pédagogiques:

Nous aimerions une rencontre par mois avec chacune des enseignantes qui participent au projet.

Ressources extérieures:

N.T.
Edifice G, 9e étage
1035, de la Chevrotière
Québec (Québec)
G1R 5A5

Enseignantes:

L. B. (forte en pédagogie) 1er cycle
L. V. (forte en animation) 2e cycle
Ecole Le Jardin des Lacs
St-Denis Brompton
JOB 2P0

A la suite d'une conversation téléphonique avec N.T., nous avons déterminé dans un premier temps les besoins pour la réalisation de notre projet. Cela nous a permis d'établir le coût approximatif de cette demande d'aide.

Ressources: N.T. 2 enseignantes en pédagogie ouverte (L.B. et L.V.)

1. Perfectionnement en août avant le début des classes:
 - . professeurs concernées
 - . direction d'école
 3 jours avec N.T.
 Aide des deux enseignantes pour deux jours.

2. Rencontres individuelles
 - . enseignantes avec N.T.
 - . 4 fois dans l'année à raison de 2 jours à chaque étape

Ces rencontres se déroulent comme suit:

 - . observation par N. dans la classe
 - . partir des besoins de chaque personne
 - . rencontre pour discuter et suggérer des choses pouvant permettre de poursuivre la démarche.

3. Animation auprès des parents
 - . 4 fois en soirée en même temps qu'elle se déplace pour les enseignantes
 - . partir des besoins à combler
 - . questionnement

4. Evaluation de la démarche lors de la dernière rencontre

Coûts: N.T. 11 jours à 200,00 \$	2 200,00 \$
Frais de séjour (environ)	2 800,00 \$
(comprenant avion et taxi 350,00 \$,	
repas et coucher 175,00 \$ x nombre de jours)	
<u>Total</u>	5 000,00 \$
2 enseignantes pour 2 jours	2 000,00 \$
<u>Total du perfectionnement</u>	7 000,00 \$
Frais de suppléance:	
(8 jours x 90,00 \$)	720,00 \$
(pour rencontres individuelles)	
<u>Total des frais</u>	7 720,00 \$

Les enseignantes pourraient se rendre dans des écoles en pédagogie ouverte en province à deux reprises durant l'année et ce deux jours.

Pour 4 enseignantes:	
Avion 250,00 \$ x 8	2 000,00 \$
Coucher 70,00 \$ x 8	560,00 \$
Repas 25,00 \$ x 16	400,00 \$
* Frais de suppléance 90,00 \$ x 16 jours	1 440,00 \$
	<hr/>
Total des frais (comprenant avion, coucher, repas et suppléance)	4 400,00 \$
* Frais de suppléance pourraient être réduits si l'on pouvait s'y rendre certaines journées P.E. si le calendrier le permet.	
Le projet totalise une somme de	<u>12 120,00 \$</u>

b) Ressources financières demandées et mode de financement:

- . Budget régulier aux écoles
- . Subvention de démarrage: 2 000,00 \$ par classe
- . Equipe de consultants: 12 120,00 \$ (tel que décrit ci-haut)

PRESENTATION DU PROJET

Personnel d'école

Le projet a été présenté à l'équipe des enseignantes et éducatrices en réunion régulière le 5 mai 1987.

Il fut accepté à l'unanimité.

Comité d'école

Le projet a été présenté au comité d'école, en réunion spéciale, le 6 mai 1987.

Voici la résolution extraite du compte rendu de cette réunion.

"Il est résolu par le comité d'école Notre-Dame de protection d'accepter à l'unanimité le projet d'innovation pédagogique en pédagogie ouverte"

C.C., présidente

D.H., vice-présidente

M.A., secrétaire

ANNEXE II

- b) M. C. veut que la lecture soit détaillée en 3e comme celui de 1re et 2e. A. G. communiquera avec J.
- c) Nous nous interrogeons sur la lourdeur du document pour les enfants.
- d) Nous désirons voir le vidéo proposé par J. sur l'évaluation formative avant de travailler davantage sur le carnet de l'élève.

4. Différences en pédagogie ouverte et régulière

- . On s'interroge sur les différences.
- . C'est le processus qui n'est pas le même: créativité, individualisation, prise en charge, autonomie, laisser plus de place aux enfants, cogestion.
- . On pense à élaborer des projets plus engageants dans le milieu avec les enfants.
- . Ces projets permettraient l'intégration des matières.
- . Après Noël, nous ferons un brainstorming d'idées afin de voir des possibilités de réalisation en impliquant les enfants dans le processus.

REUNION EN PEDAGOGIE OUVERTE, LUNDI LE 4 JANVIER 1988

Etaient présent-e-s:

L. M.
A. G.
D. D.
A. C.
M. C.

1. Visite du directeur des services éducatifs

Afin de planifier la visite de Y. C. pour le 20 janvier prochain, nous regardons l'horaire pour voir qui a des périodes avec des spécialistes. Etant donné qu'aucune des classes ne reçoit de spécialistes cet après-midi là, la visite pourra se faire sans difficulté.

2. Journée de libération pour travailler au carnet de bord avec J. B.

Nous regardons quelles sont les personnes qu'il est possible de retenir pour faire la suppléance dans les classes de pédagogie ouverte pour les deux journées des 12 et 13 janvier prochains. Nous soumettons quelques noms à A. C. qui s'occupera de faire les contacts.

3. Journées de libération pour visiter une école fonctionnant en pédagogie ouverte

Etant donné que les journées de visite avaient été prévues pour des journées P.E., les possibilités sont limitées d'ici la fin de l'année scolaire. En s'arrangeant pour faire reporter notre stage de formation en art dramatique, prévu pour le 20 mai, nous pourrions utiliser les dates des journées P.E. du mois de mai pour réaliser le projet.

Nous discutons ensuite des écoles qui seraient susceptibles d'être visitées. Nous procéderons à une recherche et nous ferons des contacts avant de pouvoir nous prononcer sur des dates précises.

4. Visite des classes par J. B.

Nous préparons un horaire pour faciliter la venue de J. B. pour les 8 et 9 février.

5. Discussion sur notre vécu de classe

Nous discutons de différents problèmes qui sont vécus dans nos classes. Concernant la participation et la production des élèves, nous remarquons une lenteur et de la nonchalance dans la réalisation des activités. La lenteur à terminer les activités nous empêche de faire des retours collectifs aux moments appropriés.

Nous remarquons aussi que beaucoup d'élèves évitent de choisir des activités qui demandent un peu plus de travail et d'effort.

Nous remarquons également que les élèves ne choisissent même pas des activités qu'ils ont pourtant suggérées eux-mêmes.

Nous discutons des moyens pouvant nous aider à surmonter ces problèmes.

ANNEXE III

**COMPTE RENDU D'UNE RENCONTRE DES PARENTS
AYANT DES ENFANTS EN PEDAGOGIE OUVERTE DES ENSEIGNANTES CONCERNEES
ET DE LA DIRECTION D'ECOLE
16 NOVEMBRE 1987**

Madame N.T. présente aux parents un parallèle entre la pédagogie ouverte, la pédagogie fermée ou encyclopédique et la pédagogie libre.

Les parents ont posé les questions suivantes:

- . Y aura-t-il un suivi au projet l'an prochain?
- . Y a-t-il longtemps qu'existe la pédagogie ouverte?
- . Comment agir avec des enfants qui argumentent?
- . Comment agir avec des enfants qui ne veulent pas s'impliquer à la maison, qui ne veulent pas décider?
- . Sommes-nous libres en tant que parent, d'inscrire notre enfant à l'école de notre choix?

Madame T. a ensuite demandé aux parents leurs attentes face à la pédagogie ouverte par rapport à leurs enfants.

Les parents ont fait ressortir les valeurs suivantes:

- . Développer l'être de l'enfant avant le savoir
- . Développer l'autonomie
- . Favoriser la réalisation de soi
- . Développer la confiance en soi-même
- . Développer l'auto-évaluation
- . Développer le savoir faire
- . Développer le sens des responsabilités
- . Développer le respect de soi et des autres

Au niveau des ressources à exploiter, toute situation peut être prétexte à apprentissage: sortie à bicyclette, en ville, etc.

Au niveau des attitudes, à la maison, les parents doivent développer:

- . La patience, l'écoute, la créativité, le leadership, la résolution de problèmes, la communication.

Les enfants aiment discuter. Ils font de la cogestion, de la coopération et de la négociation.

A la question: "Quel type d'enfant voulez-vous voir apparaître?", les parents répondent:
- Enfant bien dans sa peau, responsable qui accepte les conséquences de ses actes.

La directrice

ANNEXE IV

CONFERENCE DONNEE AU COMITE DE PARENTS DE LA COMMISSION SCOLAIRE EN MARS 1988 PAR LA DIRECTION DE L'ECOLE

Notre projet de pédagogie ouverte touche 4 classes à notre école, de 1re à 4e année, une classe par niveau. Notre projet se caractérise par le volontariat et le libre choix des personnes impliquées:

- Volontariat des professeurs qui ont vu dans le projet l'occasion d'afficher ouvertement leurs croyances pédagogiques.
- Volontariat des parents et de leurs enfants, qui choisissent de vivre cette expérience en toute connaissance de cause.
- Libre choix enfin que les enfants de ces classes sont appelés à faire tout au long de leur apprentissage.

Pour que ces choix puissent s'exercer, il faut que les personnes soient informées et sachent en quoi consiste le choix. Aux environs du mois d'avril, nous rencontrons tous les parents des classes maternelles intéressés par le projet. Nous leur expliquons ce qu'est la pédagogie régulière et ce qu'est la pédagogie ouverte. En pédagogie ouverte, les enfants sont confrontés à des choix et doivent les assumer. Ils développent leur autonomie, leur esprit critique. Il est alors très important que les parents partagent eux aussi cette philosophie, ce qui se vit à la maison ne doit pas être à l'opposé de ce qui se vit en classe. L'enfant doit être soutenu à la maison dans ce qu'il vit en classe et vice-versa.

L'an passé, nous avons eu plusieurs rencontres d'information pour les parents avec Mme Nicole Tardif, du ministère de l'Education qui agit comme personne ressource dans notre projet.

Les parents ont une place importante dans le projet. La plupart des classes ont un comité de parents qui s'occupe de trouver les ressources nécessaires à la réalisation d'un atelier ou d'une activité.

Cette année, les parents sont plus présents dans les classes où ils agissent comme personne-ressource auprès des enfants, comme animateurs d'ateliers, comme participants à la vie de la classe. C'est aussi la 2^e année du projet et les enseignantes se sentent beaucoup plus à l'aise avec cette nouvelle approche.

Un sondage à la fin de l'année passée, nous a permis de constater la satisfaction des parents et des enfants et leur désir de poursuivre dans cette approche.

Evidemment, comme nous n'avons qu'une classe de P.O. par niveau, tous ne peuvent pas s'inscrire. Nous sommes obligés de nous doter de critères et même d'une liste d'attente!

Je laisse maintenant la parole à Mme D.D., enseignante en 2^e année en classe de pédagogie ouverte. Elle va vous expliquer concrètement comment se passe une journée de classe en pédagogie ouverte.

ANNEXE V

EXTRAITS DU JOURNAL DE BORD DE LA DIRECTRICE

Septembre 1987

L'équipe d'enseignantes de pédagogie ouverte se rencontrera une fois par semaine après la classe. Les enseignantes insistent pour que je sois présente.

Novembre 1987

Je rencontre une personne de la Commission scolaire qui voulait savoir où en était le projet d'innovation.

Décembre 1987

Aujourd'hui, les parents viennent participer à une journée ouverte: ateliers dans les quatre classes de pédagogie ouverte. Le comité de parents de la classe, vient me rencontrer pour le problème de la suppléance en janvier.

Le fait qu'une nouvelle personne doive entrer en poste les inquiète beaucoup. D'après eux, l'adaptation des enfants est à refaire, la continuité du projet d'innovation est remise en cause (c'est en effet la première année d'existence du projet). Les enfants sont bien partis et il va y avoir une baisse dans leur progression. Je dois les rassurer de mon mieux.

Janvier 1988

Les enseignantes en pédagogie ouverte s'inquiètent de la continuité du projet. Le projet leur tient à coeur, elles veulent qu'il vive plus qu'une année. Elles ont peur que le projet soit remis en cause pour les années futures.

Février 1988

Les enseignantes rencontrent des difficultés par rapport à l'évaluation des élèves. Elles veulent fabriquer un carnet de bord pour que l'élève puisse s'auto-évaluer. Elles souhaitent que cette évaluation soit signifiante pour l'élève.

Nous prévoyons des rencontres d'équipe, où nous allons travailler le carnet de bord. Il faut travailler aussi le coin des mathématiques. Il y faudrait plus d'activités ouvertes. Nous nous sommes toutes données le mot: "Chercher des activités ouvertes en mathématiques et les apporter au groupe".

Mars 1988

Les enseignantes ont des attentes par rapport à la Commission scolaire. Elles veulent que cette dernière s'implique davantage dans le projet. Elles voudraient que la Commission scolaire leur assure la continuité du projet. Le conseil des commissaires devrait voter des mesures particulières pour que le projet se poursuive même s'il y a une classe de moins l'an prochain.

Les enseignantes vérifient où en est le budget alloué par la Commission scolaire. Elles veulent planifier une visite dans les écoles à pédagogie ouverte de Montréal.

Avril 1988

Les enseignantes se visitent mutuellement dans leur classe pour évaluer et améliorer certains aspects pratiques. Suite à ces visites, une enseignante a réaménagé totalement sa classe: les coins sont disposés de façon plus fonctionnelle.

On reçoit la visite des conseillères pédagogiques de la commission scolaire en français et en mathématiques. Elles nous aident à planifier des activités ouvertes.

Les enseignantes sont d'accord pour qu'un reportage sur les classes de pédagogie ouverte soit fait par Radio-Nord. Les enfants et elles-mêmes seront interviewés.

Suite à plusieurs visites d'enseignantes d'autres écoles de la commission scolaire, les enseignantes souhaitent qu'à l'avenir les visiteuses fassent une demande écrite exposant les raisons de leur visite.

Mai 1988

Des nouveaux parents viennent inscrire leurs enfants à l'école. Je leur donne de l'information. Il faut penser au compte rendu à faire pour la commission scolaire sur l'évaluation du projet. Il faudra planifier plusieurs rencontres de travail intensif avec l'équipe.

Juin 1988

Je rencontre les directions d'école et je leur présente notre projet et son déroulement durant l'année. Les directions se montrent particulièrement intéressées.

ANNEXE VI

RAPPORT D'ETAPE DU PROJET D'INNOVATION PEDAGOGIQUE "L'ETINCELLE"
MARS 1988
ECOLE NOTRE-DAME DE PROTECTION

1. Améliorations apportées et succès obtenus

a) Au niveau des professeurs

- . Deviennent plus conscients de la valeur de l'acte pédagogique.
- . S'assurent de poursuivre une continuité dans les activités proposées.
- . Utilisent davantage les situations événementielles.
- . Ont le souci d'élargir les connaissances des élèves et leurs habiletés à travers les processus mentaux. Délaissent la routine.
- . Développent leur propre créativité.
- . Ont remis les situations prédéterminées à leur place réelle dans la planification. Se sont aperçues de leurs valeurs potentielles, de leur utilisé dans une démarche de résolution de problèmes.
- . Sont valorisés parce qu'en utilisant la pédagogie de la réussite, ils découvrent dans chaque enfant ce qu'il a de positif, ce qui rend l'acte pédagogique beaucoup plus agréable.
- . Développent une plus grande tolérance face aux problèmes vécus: certains troubles de comportement s'estompent dans le fonctionnement de la classe.
- . Accueillent la différence en individualisant, en respectant davantage le rythme de chacun, en utilisant les différents niveaux de pensée.
- . Acceptent de s'exposer à la critique des élèves, de se laisser remettre en question par les élèves. Acceptent d'en discuter avec l'enfant.
- . Découvrent une communication plus facile avec les parents, plus enrichissante: ils acceptent que les parents aussi aient leur mot à dire sur la vie de la classe.
- . Développent un sens de l'organisation plus globale et acceptent de placer l'enfant au centre de cette organisation. L'élève participe activement, donne son avis.
- . Utilisent le processus de résolutions de problèmes lorsque l'organisation de la classe le requiert.
- . S'habilitent à observer les attitudes des enfants dans leur cheminement individuel et non plus seulement leurs acquisitions en terme de connaissance.
- . Evaluent au fur et à mesure des apprentissages et non à la fin de l'étape.
- . Conscientes que l'enfant a le droit à l'erreur.
- . Intègrent l'évaluation au vécu de la classe.

b) Au niveau des élèves

- . Prennent plus de place dans la gestion de la classe.
- . Sont impliqués dans le processus de prise en charge.
- . Sont concernés par leur apprentissage.
- . Sont considérés comme des personnes qui ont des goûts et des intérêts variés dont on tient compte.
- . Ont la possibilité de faire des choix.
- . Ont la possibilité d'une plus grande expression personnelle.
- . Influencent la vie de la classe, le déroulement des activités.
- . Se disciplinent entre eux, bâtissent eux-mêmes les règlements de la classe, deviennent moins punitifs.
- . Emettent leurs idées et en discutent: processus dynamique toujours en mouvement.
- . Sont assurés que leur rythme d'apprentissage est respecté.
- . Développent la cogestion, la coévaluation et l'auto-évaluation.
- . S'habitent à objectiver leurs apprentissages.
- . Développent leur esprit critique.
- . Utilisent l'enseignement par les pairs.
- . S'adaptent aux autres adultes qui viennent travailler dans la classe.
- . Développent une grande tolérance les uns envers les autres, sont conscients des différences, les acceptent, peuvent reconnaître à un enfant ce qui lui revient.
- . Se concentrent beaucoup mieux, sans être dérangés par ce qui se passe à côté.
- . Développent l'entraide entre les enfants lors du travail d'équipe.
- . Utilisent et développent les processus mentaux.
- . Savent qu'ils sont écoutés.
- . Sont conscients de ce qui se passe dans les autres écoles.

c) Au niveau de la classe de 1re année

- . Facilitation du passage maternelle - 1re année.
- . Travail en ateliers comme à la maternelle, pas de place attirée à un pupitre, mise en commun se fait en cercle comme à la maternelle.

d) Au niveau des parents

- . Communiquent plus facilement avec le professeur et n'hésitent pas à donner leur avis sur certains points.

- . Discutent avec l'enseignante de la pédagogie de la classe.
- . Vivent une complicité avec l'enseignante, se sentent en confiance.
- . Conscients de l'évolution de leur enfant et étonnés du climat de travail des classes.
- . Sentent qu'ils ont leur place.
- . Suggèrent des activités de classe.
- . Se soucient de ce qui se passe à l'école.
- . S'intègrent facilement dans la classe.

e) Au niveau de l'équipe des professeures

- . Renforcement de l'équipe des 4 enseignantes.
- . Se questionnent et s'améliorent ensemble.
- . S'aident mutuellement.
- . Se rencontrent régulièrement 1 fois/semaine au moins.
- . Utilisent beaucoup d'outils semblables ce qui élimine le tâtonnement.
- . Seule la force d'une équipe peut permettre de mener à bien un tel projet.

f) Au niveau des programmes

Les enseignantes

- . Utilisent l'intradisciplinarité (intégration des objectifs des programmes).
- . Recherchent la signifiante des approches pédagogiques.
- . Resituent la démarche d'apprentissage.
- . Respectent les orientations des programmes.
- . Enrichissent les programmes en utilisant les différents niveaux de pensée.
- . Adaptent les objectifs intermédiaires car l'accent est mis sur l'objectif terminal.
- . Mettent davantage l'accent sur les habiletés, les attitudes préconisées par les programmes. Font les liens entre les disciplines.
- . Mettent l'accent sur le développement de la personne, (objectifs de formation personnelle et sociale).

2. Contraintes et difficultés rencontrées

a) Au niveau de l'évaluation

- . Formation générale n'est pas développée dans le bulletin. Peu de place lui est faite par rapport aux autres matières.
- . Le vocabulaire du bulletin est difficile à comprendre par l'élève. Il lui est donc difficile de s'auto-évaluer. Fabrication et utilisation d'un carnet de bord en français.
- . On va reprendre les thèmes de sciences de la nature mais en partant de ce que savent les enfants. (Enseignement en spirale).
- . Les thèmes du bulletin ne correspondaient pas à ceux proposés par les enfants.
- . Evaluation prédéterminée, ne va pas avec nos structures événementielles.

b) Au niveau de l'enseignante

- . Autonomie des enfants n'est pas encore assez grande pour permettre à l'enseignante de travailler au niveau des activités qui se vivent en classe ou au niveau d'un enfant en particulier. Plus difficile encore en 1^{re} année.
- . Difficulté d'organiser et d'aménager le temps de présence et d'aide des parents là c'est absolument nécessaire soit en 1^{re} année.
- . Difficulté à faire le lien entre la théorie de la résolution de problèmes et la pratique en mathématique.
- . Manque de perfectionnement en mathématique car moins de temps y a été consacré, la démarche de résolution de problème n'était pas évidente.
- . L'éparpillement des classes de pédagogie ouverte dans l'école, provoque des problèmes de communication.

3. Eléments applicables dans d'autres milieux

- . Tableau de programmation
- . Carnet de route
- . Organisation de la classe par ateliers.
- . Intégration des parents dans la classe.
- . Enrichissement des programmes à l'aide des processus mentaux.

- . Démarche de résolution de problèmes.
- . Importance d'une équipe pour mener à bien un projet.

4. Suivi à apporter au projet

- . Le poursuivre une autre année aux niveaux actuels soit 1re, 2e, 3e et 4e.
- . Faire de la publicité concernant le projet.

POUVOIR ALLER PLUS LOIN DANS:

- . L'exploitation des processus mentaux.
- . La planification de l'évaluation.
- . Les styles d'apprentissage.

La directrice
Mars 1988

TABLEAU

ENSEIGNANT

PROGRAMME

ENFANT

ENVIRONNEMENT

ANNEXE VII

RAPPORT D'ETAPE DU PROJET D'INNOVATION PEDAGOGIQUE L'ETINCELLE
MARS 1989
ECOLE NOTRE-DAME DE LA PROTECTION

1. Les processus mentaux

Améliorations apportées

a) Au niveau des enseignantes

Lors des rencontres avec les conseillères pédagogiques, nous avons travaillé les processus mentaux à travers des pistes ouvertes et la résolution de problèmes.

Nous avons utilisé le modèle d'analyse des processus mentaux qui développe quatre aspects: prédiction, évaluation, créativité, raisonnement logique - chacun de ces aspects comprend différents niveaux qui doivent se retrouver dans les pistes ouvertes. Nous avons aussi utilisé les stratégies de Osborn pour développer les capacités créatrices des élèves.

b) Au niveau des élèves

Il s'agissait de diversifier les activités, en utilisant davantage l'abstraction pour les élèves qui en étaient capables.

Il fallait aussi mentionner aux enfants que certaines activités étaient plus abstraites que d'autres donc plus difficiles. Il est important de responsabiliser les enfants face à leur apprentissage.

La grande variété d'activités utilisées, élimine peu à peu les activités collectives.

La motivation des élèves est plus évidente quand on travaille par activités et que l'on décode par la suite les objectifs des divers programmes.

Le cheminement des enfants à travers les processus mentaux nous apparaît plus important que les connaissances elles-mêmes.

c) Au niveau des parents

Les enseignantes ont favorisé l'information aux parents de façon informelle au fur et à mesure des besoins.

Difficultés rencontrées:

a) Au niveau des élèves

Les pistes travaillées en dehors du contexte de la classe s'avèrent difficiles à utiliser avec les enfants. Il est plus opportun de les bâtir avec eux selon le vécu de la classe.

On avait tendance à favoriser des activités concrètes, alors qu'il faudrait aller davantage vers l'abstrait, bien que ce soit plus difficile de faire cheminer les enfants dans ce genre d'activités.

D'où l'importance de susciter l'intérêt des enfants pour qu'après la manipulation, ils aillent vers les activités écrites.

b) Au niveau des enseignantes

Le matériel didactique ne va pas jusqu'au bout des processus mentaux. Nécessité de faire un décodage des programmes par rapport aux processus mentaux.

c) Au niveau des parents

Il est difficile d'expliquer que le résultat obtenu avec les enfants, n'est pas mesurable en termes de résultats académiques. Les habiletés sont longues à développer et ne sont pas mesurables au bout d'une année.

Nous travaillons le transfert des connaissances dans l'écrit et non pas les connaissances pour elles-mêmes.

Succès obtenus

Nous sommes arrivées à amener les enfants plus loin dans les processus mentaux, en modifiant notre tableau de programmation. Au lieu de présenter beaucoup d'activités touchant tous les programmes, nous avons détaillé les

activités pour un même champ d'étude: (lecture, écriture, etc.). Ces activités étaient progressives et les enfants pouvaient les choisir en fonction de leur niveau d'apprentissage. Elles allaient du concret à l'abstrait.

Difficultés rencontrées

Il est très difficile de décoder l'activité en fonction des processus mentaux, difficulté de savoir quelles habiletés et quels processus mentaux ont été développés par chacun des élèves.

II- Respect du rythme des enfants

Améliorations

Dans les activités proposées, on commence à tenir compte des différents styles d'apprentissage - plus on a de modèles, mieux c'est:

L'enseignante a aussi son propre style avec lequel elle fonctionne. Il est important de connaître ce style. L'enseignante le complète en utilisant les autres styles pour faire bénéficier les enfants de toutes les stratégies d'apprentissage possibles.

Certains enfants comprennent davantage quand on utilise leur propre style d'apprentissage.

Pour les enfants, très convergents, il faut se placer à leur niveau et les aider à développer une pensée plus divergente.

Le mode d'organisation du tableau de programmation permet à l'enfant de faire du "magasinage d'activités".

L'enfant peut aller voir toutes les activités proposées et choisir celle qui est la plus adaptée à ses capacités. L'enfant progresse alors par rapport à lui-même et son rythme d'apprentissage est respecté.

Les élèves faibles sont moins identifiés dans la classe et ils ne se sentent pas inférieurs parce qu'ils choisissent une activité à leur niveau.

L'enseignante va aider l'enfant pour le choix d'une activité de plus en plus difficile.

Au niveau des enfants

L'objectivation est très importante pour habiliter l'enfant à réfléchir sur sa démarche.

Il ne faut pas donner trop d'importance au travail fini: dosage à faire par rapport à la démarche.

On fournit aux enfants des méthodes de travail variées pour objectiver leurs productions.

Il est nécessaire d'organiser la divergence de la pensée chez l'enfant surtout au 2e cycle.

Difficultés rencontrées

Nous n'avons pas eu de personnes ressources pour travailler les styles d'apprentissage. Nous avons dû nous contenter de lectures sur le sujet.

III- Elaboration de pistes ouvertes

Améliorations apportées et succès obtenus

Au niveau des enseignantes

On part du vécu des enfants et non pas des objectifs des programmes.

Les pistes ouvertes sont devenues des projets intégrateurs de matières. Les sciences servent de point de départ à ces projets et le français et les mathématiques en constituent la trame de fond.

Les enseignantes bâtissent à l'occasion des pistes ouvertes communes aux 4 classes. Chacun et chacune les adapte à sa classe et les réinvestit par la suite. Ils travaillent en partenariat.

Les enseignantes ont développé des habiletés pour bâtir des pistes ouvertes. Ils ont pris conscience de la progression à utiliser dans leur élaboration.

Au fil des années, on montera une banque d'activités en fonction des intérêts.

Les enseignantes ont appris à intervenir au moment où l'enfant est arrêté lorsqu'il suit la démarche proposée par la piste ouverte.

L'encadrement des élèves se fait au niveau de la démarche de l'élève.

Les enseignantes négocient davantage avec les enfants pour les changements des activités au tableau de programmation.

IV- Implication des parents

Améliorations et succès obtenus

Il existe un comité de parents dans la plupart des classes. Il recueille les disponibilités des parents. On offre aux parents le volet "animation" des ateliers. Les parents organisent des ateliers. Ils aident aussi les enfants dans la réalisation de leurs activités.

Il est nécessaire de leur expliquer ce qu'ils peuvent faire dans la classe pour se sentir utile.

A chaque année, les classes offrent une semaine "classe ouverte" ça permet d'aller chercher des parents qui autrement ne s'impliqueraient pas. Ils évaluent ensuite leur visite. On tient compte de leurs suggestions.

Les parents sont une source d'encouragement pour les enseignantes: ils leur fournissent une rétroaction fort valable.

V- Evaluation

Améliorations et succès obtenus

Au niveau des enseignantes

On objective encore plus au niveau des objectifs de formation générale, de la résolution de problèmes, de la méthode de travail et on les intègre aux autres programmes.

On est encore plus centré sur le développement de l'élève et sur ses attitudes.

On utilise le partenariat au sein de l'équipe. Exemple si l'un deux, essaie une façon d'évaluer, il l'objective et si le résultat s'avère positif, les autres enseignantes peuvent décider de l'appliquer, si c'est un besoin pour leur classe.

Le carnet de bord a été utilisé comme outil de planification. On s'est approprié des contenus en travaillant sur le carnet de bord.

On a beaucoup utilisé cette année, la coévaluation. Elle précède l'auto-évaluation. C'est une prise de conscience importante.

Il est important que l'élève ait une image positive de lui-même: on part de ses points forts pour aller vers ses points faibles.

Au niveau des parents

Beaucoup plus facile pour eux de faire une coévaluation au niveau des habiletés que des connaissances.

Difficultés rencontrées

L'évaluation des processus mentaux est difficile, il nous faudrait des pistes d'observation pour les enfants. Il est difficile de connaître la démarche qui a été utilisée par un enfant, et surtout où il a été bloqué.

Le carnet de bord, nous semble trop élaboré pour être utilisé avec tous les élèves.

Les élèves ne peuvent pas l'utiliser pour l'auto-évaluation. On continue quand même de l'expérimenter avec quelques élèves.

Il nous semble que l'approche utilisée au niveau des apprentissages et celle utilisée au niveau de l'évaluation du bulletin descriptif ne se rejoignent pas toujours.

Comment gérer ce bulletin?

On rencontre des difficultés au niveau des objectifs intermédiaires que l'on trouve trop prescriptifs.

Éléments applicables dans d'autres milieux

Notre expérience, notre expertise.

Echanges avec d'autres enseignantes de la commission scolaire qui veulent modifier leur acte pédagogique, leurs attitudes face à l'apprentissage des élèves.

L'organisation par champs d'activités progressives au tableau de programmation: Y placer aussi les tâches évaluatives.

Le concept du "magasinage" pour les activités.

L'implication des parents dans la classe.

Information donnée au comité de parents, aux étudiants en éducation de l'Université, au congrès pédagogique, aux professeures soutien.

Différencier ateliers et pédagogie ouverte.

Suivi

Maintenir le projet en 1re, 2e, 3e et 4 années.

Y ajouter une 5e année en respectant le libre choix des enseignantes.

Travailler au niveau du décodage des processus mentaux.

Travailler la transmission et la consignation des résultats dans le bulletin actuel qui est moins axé sur les habiletés que ne l'est la pédagogie ouverte.

L'EQUIPE DU PROJET "L'ETINCELLE"

La directrice
Mars 1989

ANNEXE VIII

- . La direction valide ces indices auprès de l'enseignante
- . Si l'aide est demandée: est-ce une priorité par rapport aux demandes des autres enseignantes?
(Direction répond oui ou non)

Si oui: La direction s'assure auprès de l'enseignante que l'aide est souhaitée.

Si aide souhaitée: La direction et l'enseignante s'entendent sur les actions à entreprendre et se fixent des objectifs de travail.

II- Mise en oeuvre du soutien à apporter

- . Choix du style d'intervention (6 styles de Paquette):
(pour, sur, sous, par, avec, contre)
- . Pour: La direction fait le travail à la place de l'enseignante (pas d'intervention)
E
- . Sur: La direction cherche à transformer l'enseignante (intervention à sens unique)
D---->E
- . Sous: L'enseignante répond à la demande de la direction
D---->E---->D
- . Par: La direction répond à une demande de l'enseignante et lui retourne cette demande pour qu'elle y réponde seule
E---->D---->E
- . Avec: La direction et l'enseignante font mutuellement des demandes
D< >E
- . Contre: La direction force l'enseignante à agir d'une certaine façon

D

E

D'après vous, quel est le modèle d'intervention souhaitable?

Pourquoi?

Choix du niveau d'aide souhaité: (3 styles de supervision) (Paquette)

1er niveau:

Supervision technique:

- . vérification, contrôle

2e niveau:

Supervision des processus:

- . influence de l'environnement
 - . programmes, règlements
 - . gestion de la classe, de l'école
- . influence des actions posées, des événements

Ce 2e niveau permet la prise de décisions.

3e niveau:

Supervision des effets d'un projet ou d'une opération:

C'est l'analyse des actions, des résultats, des décisions prises, en vue d'orientations futures.

Quel est le niveau de supervision que vous souhaiteriez?

Pourquoi?

Lorsque le choix du style d'intervention et du niveau de supervision est fait:

- Direction et enseignante doivent s'habiliter à utiliser le style d'intervention et le niveau de supervision choisi. (Apprentissage de part et d'autre, mise en commun, aide mutuelle).

- Direction prépare un plan d'action, informe les autres enseignantes de l'école des priorités choisies et du temps à y consacrer, favorise les échanges entre les deux groupes d'enseignantes, anime des échanges sur les valeurs avec les enseignantes en projet et les autres, associe les parents aux actions à entreprendre, s'assure d'utiliser toutes les ressources humaines et matérielles à sa disposition.

Que pensez-vous du fait que la direction et l'enseignante doivent s'habiller à de nouvelles attitudes?

Expliquez votre réponse:

Que pensez-vous du rôle dévolu à la direction à ce moment-ci du processus?

Y aurait-il des actions à ajouter, à enlever?

Pourquoi?

Evaluation du soutien apporté

- . Nécessité de rencontres entre la direction et les enseignantes pour objectiver la démarche.
- . Identifier régulièrement les forces et les faiblesses rencontrées.
- . Utiliser les forces et réinvestir les expériences valorisantes.
- . Vérifier et analyser les changements prévus d'attitudes ou d'habiletés, les modifier si nécessaire.
- . Evaluer l'impact de nos actions sur le fonctionnement de l'école en général.

La partie "évaluation" vous paraît-elle complète?

Y a-t-il des éléments superflus? Si oui, lesquels?

Des éléments manquants? Si oui, lesquels?

Après avoir suivi toutes ces étapes, croyez-vous qu'une enseignante ait pu recevoir le soutien nécessaire à sa pratique et à son développement pédagogique?

Expliquez votre réponse.

Auriez-vous d'autres commentaires?

Je vous remercie beaucoup pour votre excellente collaboration.

La directrice

ANNEXE IX

COMPILATION DES DONNEES

Sous-système	Composantes	Nombre d'enseignante en accord	Nombre d'enseignantes en désaccord	Ajouts majeurs
Prise de conscience du soutien à apporter	<ul style="list-style-type: none"> . Problèmes de discipline . Appels de parents . Essoufflement de l'enseignante . Ecart entre la pratique effective et les croyances pédagogiques de l'enseignante. <p style="margin-top: 20px;">Autres:</p>	5	0	<p style="margin-top: 20px;"><u>Divers problèmes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . La mathématique . les processus . les fondements . l'avenir du projet . motivation, encouragement, valorisation . budget . Difficultés d'adaptation de certains enfants à des valeurs, des attitudes reliées à un type de projet.

Sous-système	Composantes	Nombre d'enseignantes en accord	Nombre d'enseignantes en désaccord	Ajouts majeurs
<p>Mise en œuvre du soutien à apporter</p>	<p><u>Styles d'intervention</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Pour . Sur . Sous . Par . Avec . Contre 	<p>5</p>	<p>5</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>0</p> <p>5</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Respect du rythme . Co-gestion . Implication de l'enseignante . Unir nos forces . Faire équipe
	<p><u>Choix du niveau d'aide</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . 1er niveau . 2e niveau . 3e niveau <p style="margin-left: 150px;">} une enseignante</p> <p style="margin-left: 100px;">} deux enseignantes</p> <p style="margin-left: 50px;">} trois enseignantes</p>		<ul style="list-style-type: none"> . Supervision peut se faire à chacun des niveaux. . Niveau 3 est capital. . Importance du soutien de la direction d'école aux trois niveaux 	

Sous-système	Composantes	Nombre d'enseignantes en accord	Nombre d'enseignantes en désaccord	Ajouts majeurs
Mise en œuvre du soutien à apporter	Direction et enseignante s'habilitent à utiliser style d'intervention et niveau choisi	5	0	<ul style="list-style-type: none"> . Changements doivent s'opérer au plus tôt de part et d'autre . Direction doit s'impliquer et prendre des décisions éclairées pour l'orientation future du projet. . Accepter les différences de vue et d'opinion
	<u>Direction</u> <ul style="list-style-type: none"> . Prépare . Informe . Favorise . Anime . Associe . S'assure 	5	0	Rôle d'encouragement, de partage, de planification, de porte-parole, de recherche, d'analyse et de critique. <ul style="list-style-type: none"> . Doit travailler de pair avec les enseignantes . Doit valoriser les aspects positifs des gestes posés. . Respecter les rythmes d'apprentissage. . Pour amener une personne à changer, il faut beaucoup d'encouragement . Insécurité face au changement. Importance d'une bonne relation pédagogique avec l'enseignante <ul style="list-style-type: none"> . Nécessité de changer sa façon de faire face aux valeurs préconisées par le projet.

Composantes (suite)	Ajouts majeurs (suite)
<p>Actions à ajouter ou à enlever</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Mettre en valeur différents styles d'apprentissage. . Analyser les résultats obtenus. . Laisser le temps agir <p><u>Direction:</u> Est un pivot dans l'école:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Doit appuyer et guider les enseignantes. . Doit mettre en lumière les différentes approches pédagogiques dans l'école pour les offrir à la clientèle . Doit conserver un bon climat d'entente. . Etre à l'écoute de ses enseignantes . Est une ressource essentielle dans l'école. . Ouvre des horizons nouveaux . Doit travailler au niveau des attitudes . Doit favoriser la relation direction-enseignante . Doit favoriser climat d'échange d'entente, d'harmonie au sein de l'école

