

CHRISTINE HAMEL

**L'ÉMERGENCE D'UNE COMMUNAUTÉ PROFESSIONNELLE  
D'APPRENTISSAGE ET SON ACCOMPAGNEMENT EN RÉSEAU**

Essai  
Présenté  
à la Faculté des sciences de l'éducation  
de l'Université Laval  
pour l'obtention  
du grade de maître ès arts (M.A.)

Département de technologie éducative  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ LAVAL

JUILLET 2003

© Christine Hamel, 2003

## **AVANT-PROPOS**

---

La réalisation de cette étude n'aurait pu être possible sans la disponibilité, la participation et l'engagement des enseignants de l'école secondaire Jacques-Rousseau de Radisson. Un merci spécial à Hélène Dessureault, la directrice de l'école, pour son ouverture, son appui et sa confiance dans la réalisation de cet essai.

Merci au Ministère de l'éducation du Québec et au CEFRIO pour le projet École éloignée en réseau, c'est un magnifique cadeau dans mon parcours.

Merci à mes collègues de l'équipe de recherche TACT, particulièrement Stéphane Allaire, pour les réflexions, les idées, le partage et le soutien.

Merci à ma famille pour les questions et l'intérêt face à mes études et plus spécialement à mon homme pour la grande fierté qu'il a de mes réalisations et de mes ambitions.

Et finalement, merci à ma directrice, Thérèse Laferrière. C'est un privilège pour moi que de bénéficier de votre attention, de votre soutien et de vos idées innovatrices qui n'ont pas de limites. Merci de m'inspirer et d'avoir guidé avec discernement cette étude en m'accordant votre confiance.

## **TABLES DES MATIÈRES**

---

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
<b>Chapitre 1</b>	
<b>La question à l'étude .....</b>	<b>7</b>
Le contexte de la réforme de l'éducation au Québec .....	8
La formation continue des enseignants à l'heure du paradigme de l'apprentissage .....	9
Les communautés professionnelles d'apprentissage .....	12
Un terrain de formation continue non formelle et informelle, celle des enseignants d'écoles de petits villages .....	13
La question à l'étude .....	14
Pertinence de cette recherche-action .....	15
Limites de l'étude .....	16
<b>Chapitre 2</b>	
<b>La revue de littérature et le cadre conceptuel.....</b>	<b>18</b>
L'innovation et le personnel enseignant .....	18
Les représentations sociales des enseignants face au changement et à l'innovation .....	20
La participation périphérique légitime ou la reproduction du paradigme d'enseignement .....	22
L'apprentissage informel et l'innovation .....	22
La communauté professionnelle d'apprentissage, un concept qui reflète une volonté de changement .....	24
La communauté professionnelle d'apprentissage et le réseau .....	25
Accroître la capacité (façons de faire) de la communauté professionnelle d'apprentissage à l'aide du réseau par l'accompagnement .....	27
Relier des communautés professionnelles en réseau : outils techniques (moyens) .....	28
<b>Chapitre 3</b>	
<b>La planification de l'action – Méthodologie d'intervention et de recherche .....</b>	<b>32</b>
Description de la communauté professionnelle d'apprentissage à l'étude .....	32
La présence de l'étudiante-chercheure dans la communauté .....	34
La planification de l'action (entendre l'accompagnement).....	35
Rationnel d'intervention .....	35
Repérage des représentations sociales .....	38
Intervention dans le respect de la zone proximale de développement .....	41
Intervention dans le contexte d'un large projet de recherche-action .....	43
Instruments de cueillette.....	43
Organisation des données et analyse .....	45

## Chapitre 4

### **La description de l'action .....46**

Description des activités type d'accompagnement en réseau.....	46
La disponibilité en réseau pour les élèves (coordination et mentorat) .....	47
La disponibilité en réseau pour les équipes d'élèves (médiation) .....	50
La disponibilité en réseau pour les enseignants (mentorat au plan technique) .....	51
La disponibilité en réseau pour la résolution de problèmes techniques (interface) .....	52
La planification de projets d'apprentissage avec les enseignants (animation et médiation) .....	56
La planification de projet d'apprentissage entre enseignants (médiation) .....	58
La gestion du projet d'ensemble (coordination) .....	60
La communauté professionnelle d'apprentissage émergente .....	60
Le leadership partagé et source d'appui .....	61
Des valeurs et une vision partagées .....	62
Un apprentissage collectif et l'application des nouveaux apprentissages.....	64
Des conditions facilitantes .....	65
Le partage des pratiques personnelles .....	66

## Chapitre 5

### **Discussion, implications pédagogiques et retombées en matière de développement**

### **professionnel .....68**

Une variété intéressante d'activités en réseau .....	68
Un déploiement des fonctions d'accompagnement .....	69
Une contribution où s'entrecroisent les actes de « membership » et de « leadership » .....	69
L'attention aux représentations sociales et au vécu des enseignants .....	70
L'écoute active et le recours à l'expérience professionnelle personnelle .....	72
L'ancrage de l'intervention dans la réalité des enseignants, mais aussi dans la réforme de l'éducation .....	72
La diversification de l'expertise au sein de la communauté professionnelle d'apprentissage en réseau .....	73
La spontanéité d'échange en réseau .....	74
Les implications pédagogiques du projet réalisé sur le développement professionnel des enseignants.....	75
Le développement de compétences techniques au service de la pédagogie.....	75
L'importance de la pratique réflexive sur les demandes de soutien pédagogique .....	76
La satisfaction nécessaire des enseignants face au soutien et à l'accompagnement....	76
Les implications pour la communauté professionnelle d'apprentissage locale.....	77
La prise en charge du soutien technique par la communauté professionnelle d'apprentissage.....	77
Le leadership enseignant et la mise en place d'approches pédagogiques permettant l'implication active des élèves .....	78
Les retombées de la mise en réseau sur la communauté professionnelle d'apprentissage.....	79

Les retombées sur la nature même d'une communauté professionnelle d'apprentissage locale.....	80
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>82</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>83</b>

## **INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES**

**Tableau 1** : Portrait des enseignants pour l'année 2002-2003 (p.30)

**Figure 1** : Les représentations sociales des enseignants (p.36)

**Figure 2** : Les théories de l'action et le rationnel d'intervention (p.38)

**Figure 3** : Exemple d'une fiche de la base de données (p.39)

**Figure 4** : Extrait de clavardage – mentorat (p.45)

**Figure 5** : Extrait de clavardage – interface (p.50)

## **INTRODUCTION**

---

Depuis toujours, l'école est soumise aux impératifs que lui dicte la société en ce qui concerne les attentes qu'elle a pour les enfants qui la fréquentent. Au fil des années, les attentes se sont modifiées devant les nouveaux défis de la société du savoir, une appellation fortement utilisée par les temps qui courent afin d'exprimer la rapidité des changements vécus par notre société. Ainsi, il importe que les élèves qui sortent des écoles québécoises soient en mesure d'être innovateurs et capables de s'adapter grâce aux compétences qu'ils auront développées durant leur vie scolaire tout en ayant compris que l'apprentissage ne se limite pas qu'à ce qui est appris sur les bancs d'école. Qu'en est-il des enseignants ? Ceux-ci sont fortement soumis aux défis de l'innovation tout en étant considérés par une majeure partie de la population comme une masse critique récalcitrante au changement.

Les communautés professionnelles d'apprentissage sont vues comme une force de changement de l'intérieur même de l'école et le réseau quant à lui est reconnu pour l'accès à des ressources, à des personnes, une force de ralliement et de collaboration. Quelles incidences pourraient avoir la combinaison du réseau et de la communauté professionnelle d'apprentissage sur une petite école dans une région éloignée du Québec ? Quelles formes d'accompagnement en réseau sont disponibles dans un tel contexte ?

# Chapitre 1

## La question à l'étude

---

Le discours actuel sur la nouvelle économie et la société du savoir sous-entend que nous devons modifier les méthodes d'apprentissage et de travail si nous voulons être performants. Comparativement à l'ère industrielle, cette société du savoir demande que les individus qui en font partie soient significativement plus compétents et capables de s'adapter rapidement au changement. L'arrivée et l'intégration massive des technologies de l'information et de la communication n'est pas étrangère à la formulation du concept de société du savoir. Ces profondes mutations que connaît notre société ont inévitablement un impact sur l'école et les attentes qu'on a envers elle.

Ainsi, l'implantation d'un nouveau programme, le *Programme de formation de l'école québécoise*, est en cours et son application implique de privilégier l'axe de l'apprentissage plutôt que celui de l'enseignement. Les TIC, entre autres, font partie des nouveaux outils disponibles à cette fin. Cependant, nombre d'enseignantes et d'enseignants les voient davantage comme une demande additionnelle à satisfaire plutôt qu'une façon de faciliter leur travail ainsi que les apprentissages des élèves. Au Québec comme ailleurs, la question de la formation continue (formelle et non formelle) des enseignants se pose (Breuleux et al, 2002).

Le présent mémoire part du postulat que la formation des enseignants est un élément indispensable à la mise en place de nouvelles pratiques dans les écoles et, par le fait même, au changement et à l'innovation en éducation. Tout en reconnaissant la place de la formation créditée (formation formelle), c'est à la formation non formelle que nous nous intéressons dans cette étude. Nous entendons par formation non formelle<sup>1</sup> celle prise en

---

<sup>1</sup> Les types d'éducation ont d'abord été employés par Coombs and Ahmed (1974) afin de représenter les possibilités de l'apprentissage continu (*lifelong learning*) qui sont reconnues par le domaine :

- **L'éducation formelle** est celle qui est institutionnelle, structurée hiérarchiquement dans un système d'éducation, du préscolaire jusqu'au plus haut niveau universitaire ;

- **L'éducation non-formelle** est une activité éducative qui est organisée, systématique qui est dispensée à l'extérieur du cadre formel du système éducatif.

- **L'éducation informelle** est le processus d'apprentissage continu par lequel chaque personne accumule des savoirs, des habiletés et des attitudes à partir des expériences quotidiennes et des contacts avec leur environnement.

charge par les organisations elles-mêmes, à savoir les écoles et les associations professionnelles (journées pédagogiques, colloques, ateliers, activités de l'équipe-école), mais non créditée. Plus spécifiquement, ce sont les nouvelles formes de communautés professionnelles d'apprentissage (« professional learning communities ») d'enseignantes et d'enseignants en réseau que nous voulons aborder et, plus particulièrement encore, explorer leur pouvoir d'amélioration des pratiques pédagogiques et, indirectement, des apprentissages effectués par les élèves dans le contexte, entre autres, des réformes de l'éducation.

### **Le contexte de la réforme de l'éducation au Québec**

Présentement, les écoles primaires du Québec ont enclenché un processus d'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise*<sup>2</sup>. Ce programme de formation est basé sur une définition des résultats escomptés articulée autour de compétences. Pour les atteindre, l'apprentissage actif de l'élève est favorisé, car le *Programme de formation* hausse le niveau d'exigences tout en visant la réussite du plus grand nombre d'élèves. L'apprentissage actif, jadis suggéré par les Dewey et Freinet, est aujourd'hui recommandé par nombre de recherches en sciences cognitives (APA, 1997), entre autres, celles se situant dans la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage (Bransford et al., 1999). Si le nouveau programme de formation en est inspiré, les enseignants expriment néanmoins des réticences et des craintes.

Différents sondages effectués par les médias mettent l'accent sur le manque de soutien offert aux enseignants dans le contexte de cette réforme ; sans la contribution informée des enseignants, il sera difficile, voire impossible, de l'implanter, voire d'en observer l'impact sur les notes et la réussite des élèves. Pourtant, le *Programme de formation* vise justement à privilégier l'apprentissage et la réussite des élèves en ne mettant pas uniquement l'accent sur l'évaluation sommative en fin de course, mais bien sur tout le processus d'acquisition de compétences.

---

<sup>2</sup> À noter qu'on a probablement enlevé l'épithète de réforme à ce programme afin de diminuer les craintes et les réticences autant chez le corps enseignant que dans la population en général.

Il est vrai qu'il est difficile, peu importe le métier pratiqué, de changer sa méthode de travail et de s'adapter à une nouvelle vision sans avoir été directement impliqué dans la définition de celle-ci. Un bon nombre d'enseignants du Québec ont en effet l'impression de subir cette réforme plutôt que de l'implanter, et cela semble plus vrai encore au secondaire qu'au primaire.

Qui plus est, la formation créditée donnée aux enseignants ne souscrit souvent pas elle-même, pour des raisons épistémologiques ou pratiques, à l'approche socioconstructiviste prônée par le Programme de formation. Comment faire alors pour innover au chapitre de la formation si l'on veut que les enseignants eux-mêmes innovent dans leurs propres classes ? En quoi l'intégration pédagogique des TIC peut-elle aider la mise en œuvre du *Programme de formation* à offrir aux élèves du primaire et de secondaire? Ce qui est mis de l'avant pour faciliter l'apprentissage et le succès des élèves ne devrait-il pas pouvoir se concrétiser lorsqu'il s'agit de la formation et du développement professionnel des enseignants ? Ce sont là des questions d'importance auxquelles nous ne pouvons apporter de réponses sérieuses dans le cadre de cet essai. Nous les avons cependant en tête.

### **La formation continue des enseignants à l'heure du paradigme de l'apprentissage**

*La raison d'être collective des professionnels de l'éducation, faire apprendre, gagne ainsi plus d'importance puisque l'objectif d'assurer l'égalité des chances est dorénavant inséré dans un objectif plus large encore, celui d'assurer la réussite scolaire, voire éducative du plus grand nombre. (Laferrière, 1997)*

Afin de rendre ces formations congruentes avec le paradigme de l'apprentissage, il est pertinent que les enseignants soient placés dans des situations d'apprentissage (formel et non formel) qui leur permettent non seulement de se familiariser et de mettre en pratique les composantes du *Programme de formation* et de répondre à leurs besoins propres, mais de reconnaître les pratiques d'autres enseignants, de l'université ou d'ailleurs, réguliers ou précaires, qui se préoccupent déjà de l'apprentissage actif de l'élève.

Cependant, il faut pourtant constater que la culture de participation n'est pas très développée ni dans l'université, ni dans les écoles. Ainsi, l'idée d'apprentissage continu (*lifelong learning*) en milieu de travail n'est pas encore très présente dans les enceintes scolaires même si un certain discours sur les organisations apprenantes se répand en général dans la société. Pourtant, il importerait d'allier formation continue et travail, car la solution offerte par les universités pour permettre aux enseignants de s'approprier la réforme, convient à certains mais pas à d'autres. De plus, comme le souligne Lieberman (1995), la formation offerte dans le passé a peut-être trop souvent ressemblé à du transfert de petites parcelles de connaissances aux enseignants sans grand lien souvent avec leurs savoirs et leur pratique. Pour que la formation (ou l'apprentissage) ne soit pas perçue comme étant en rupture avec les pratiques actuelles et passées, il importe de ne pas présenter les changements à être apportés comme une abrogation des pratiques existantes, mais de manière affirmative des acquis des enseignants. Dans ce mémoire, nous voulons miser sur la continuité plutôt que sur la rupture en ce qui concerne l'acquisition de nouveaux savoirs. Les mérites maintenant reconnus de l'apprentissage informel (Lave et Wenger, 1991) nous y encouragent.

Sur le continuum de développement professionnel des enseignants, leurs expériences informelles d'apprentissage prennent une place prépondérante, soutient Lieberman :

*Transforming schools into learning organizations, in which people work together to solve problems collectively, is more than a question of inserting a new curriculum or a new program. It also involves thinking through how the content and the processes of learning can be redefined in ways that engage students and the teachers in the active pursuit of learning goals; it involves a joining of experiential learning and content knowledge (Lieberman, 2001).*

Lieberman a étudié les réseaux d'enseignants et elle a montré que la collaboration entre les enseignants pouvait dépasser les limites d'une école donnée. C'est dire que le manque de collaboration entre les professionnels de l'éducation oeuvrant auprès des mêmes élèves dans un même contexte pourrait être compensé par l'appartenance à un réseau d'enseignants. À certaines exceptions près, ni les modes de formation, ni la division du travail qui dominent dans les écoles secondaires du Québec n'incitent les enseignants à collaborer. En d'autres termes, l'organisation du travail des professionnels

de l'éducation les encourage à agir de manière individuelle, dans leur propre champ d'expertise, alors que l'ampleur de la tâche demande de plus en plus souvent la collaboration entre les spécialités, entre les intervenants (Laferrière, 1997).

Bâtir une culture de collaboration locale importe, soutiennent des chercheurs en administration scolaire comme Fullan (2001), mais, à défaut ou non, bâtir des réseaux d'enseignants à des fins de développement professionnel importe aussi.

Le réseau électronique permet à l'enseignant d'accéder à une manne d'informations par le biais d'Internet et des principaux moteurs de recherche, à de nouvelles ressources en ligne comme, par exemple, des enseignants qui, comme lui, désirent améliorer, en les partageant, leurs pratiques, du matériel pédagogique ou, encore, des intervenants du système scolaire qui peuvent lui fournir du soutien sur demande. Cette nouvelle forme d'accès à des personnes permet de briser l'isolement que vivent plusieurs enseignants soit parce qu'ils sont en région éloignée, dans une petite école ou, encore, parce que la culture même de leur école urbaine ne permet guère d'échanges entre enseignants pour la poursuite d'une même fin. L'utilisation du réseau électronique permet donc à une communauté de pratique ou à une communauté professionnelle d'apprentissage donnée d'élargir et de soutenir ses activités, mais lui ouvre aussi de nouvelles portes. Comme le mentionne Lieberman et Grolnick, le réseau électronique ouvre encore plus de possibilités aux réseaux d'enseignants déjà constitués puisque ceux-ci ont la propriété « de contrer les obstacles liés aux rôles institutionnalisés, aux hiérarchies et à la dispersion géographique » (cité par Laferrière, 2001).

Lorsque la culture de l'école le permet, une communauté professionnelle d'apprentissage prend forme ou reflète une culture de partage. Dans cet essai, nous voyons l'intérêt de combiner les notions de communauté professionnelle d'apprentissage et de réseau à des fins de développement professionnel.

## **Les communautés professionnelles d'apprentissage**

Ce type de communauté n'est pas une nouvelle finalité éducative en soi, ni un programme spécifique de perfectionnement des enseignants, il s'agit plutôt d'une infrastructure de formation ou d'un mode de travail où apprendre ensemble fait partie de la culture de l'école. La communauté professionnelle d'apprentissage est présente dans une école qui cherche à s'améliorer et à réfléchir sur son rôle (entendre ici instruire, socialiser et qualifier) dans l'apprentissage des élèves et leur réussite scolaire.

Selon DuFour et Eaker (2001), la communauté professionnelle d'apprentissage souscrit aux cinq principes suivants :

1) *Le leadership partagé et source d'appui.* La personne considérée comme le leader de la communauté, souvent le directeur, doit animer la communauté professionnelle et une relation collégiale doit exister entre les enseignants de l'école afin de faciliter les échanges et la collaboration. Le soutien du leader doit favoriser le partage du pouvoir et des responsabilités tout en facilitant la prise de décision et l'échange au sein de la communauté professionnelle d'apprentissage.

2) *Des valeurs et une vision partagées.* La communauté doit décider d'une vision et des valeurs qui permettront de mettre l'accent sur et de conserver en tête la réussite scolaire de l'élève ainsi que l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

3) *Un apprentissage collectif et l'application des nouveaux savoirs à l'apprentissage.* À tous les niveaux, la communauté doit travailler en collaboration à résoudre des problèmes et fournir des occasions d'apprentissage. Ensemble, ils travaillent à de nouveaux savoirs et ils les appliquent à leur pratique tout en agissant comme des apprenants permanents.

4) *Des conditions facilitantes.* Des conditions professionnelles, personnelles et physiques soutiennent le travail du personnel de l'école.

5) *Le partage des pratiques personnelles.* Les interactions entre les enseignants se produisent dans une structure reconnue afin de donner de l'encouragement et des rétroactions sur les pratiques dans une atmosphère de respect mutuel et de confiance.

Une communauté professionnelle d'apprentissage, grande ou petite, qui se met en réseau y gagne plutôt qu'y perd au change croyons-nous et c'est cette idée que nous allons explorer au cours de cet essai et dans le contexte d'une petite école de village. De plus, le contexte actuel québécois s'y prête vu, d'une part, la situation aiguë<sup>3</sup> de survie qui prévaut pour nombre d'écoles de petits villages et, d'autre part, la large bande passante du réseau électronique qui se déploie (voir le *Programme Villages branchés*<sup>4</sup>). L'idée de communauté professionnelle d'apprentissage en réseau devient un développement intéressant quand une large bande passante est disponible et que des outils, offerts gratuitement ou non (vidéoconférence, forum de discussion, etc.), peuvent être utilisés.

### **Un terrain de formation continue non formelle et informelle, celle des enseignants d'écoles de petits villages**

Le Ministère de l'éducation finance le projet *L'école éloignée en réseau* afin de trouver des solutions nouvelles en matière d'accessibilité à l'éducation et de réussite scolaire et éducative pour les populations de petits villages. Entre autres, le problème de la mise en oeuvre et de l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* se pose. Par école éloignée, il est entendu les écoles qui sont géographiquement éloignées des centres de population, mais aussi les écoles dans lesquelles le petit nombre d'élèves empêche l'accès à certains cours, personnes ou services plus spécialisés et produit, par conséquent, une déviation des normes habituelles.

Ce projet examine le rôle que les technologies de l'information et de la communication (TIC) pourraient jouer afin de fournir des solutions viables pour la survie des écoles à très petite clientèle. Effectivement, le *Programme Villages branchés* permettra de mettre sur

---

<sup>3</sup> Le faible taux de natalité du Québec ainsi que l'exode des familles vers les centres urbains sont des enjeux importants concernant la survie des écoles des petites localités de même que la qualité des services pédagogiques offerts.

<sup>4</sup> Le gouvernement du Québec a octroyé des subventions aux villages du Québec afin de leur donner accès à un large réseau de bande passante. (<http://www.meq.gouv.qc.ca/lancement/villagesbranches/>)

piéd un réseau susceptible de s'avérer une opportunité pour les élèves et les intervenants des écoles éloignées, car il permettra un accès à une information diversifiée de même que des possibilités d'échanges variées.

C'est dire qu'une nouvelle conjoncture se dessine : implantation d'un programme de formation qui vise l'apprentissage et le développement des compétences chez les élèves, présence d'une large bande passante et certains enseignants en soif de soutien afin d'appliquer le Programme sous ses différentes composantes. Autrement dit, comment le développement professionnel des enseignants peut-il tirer avantage du téléapprentissage, défini comme l'accès à des ressources et à des outils disponibles par l'intermédiaire du réseau électronique ? Par ressources, il est entendu autant des personnes, du matériel didactique, pédagogique, que des informations provenant de diverses sources.

### **La question à l'étude**

La notion de communauté professionnelle d'apprentissage restreinte est associée ici à celle de réseau d'enseignants. Nous nous intéressons plus spécifiquement à la façon d'établir et de faciliter la mise en réseau à des fins de formation continue informelle et non formelle en fournissant aux participants des outils technologiques et une aide pédagogique adéquats tels que des forums de discussion ou d'autres outils de télécollaboration. L'utilisation et l'apprentissage de ces outils se réaliseront en contexte authentique et les enseignants seront accompagnés tout au long de cette démarche.

Dans le contexte du projet provincial *École éloignée en réseau*, nous nous pencherons sur l'analyse de l'accompagnement qui aura été rendu disponible en réseau de même que sur celui qui aura été fourni à une communauté professionnelle d'apprentissage en émergence.

Cette question inclut un volet intervention (recherche-action) qui consiste à repérer ce qui peut faciliter l'émergence d'une communauté professionnelle d'apprentissage en réseau à l'aide d'un accompagnement conçu pour répondre aux besoins des enseignants en place. Ainsi, le défi d'intervention ou d'accompagnement est d'arriver à favoriser la communication, voire la collaboration au plan pédagogique, dans une petite école

secondaire de 35 élèves, mais qui est organisée selon le modèle des écoles secondaires de plus grande envergure au Québec.

Les questions de recherche spécifiques sont les suivantes : 1) quels sont les types d'activités d'accompagnement qui font sens en contexte d'émergence d'une communauté professionnelle d'apprentissage en réseau ? ; 2) comment se développe la communauté professionnelle d'apprentissage en réseau ? ; 3) quelle satisfaction en ont retiré les enseignants, la direction de l'école ainsi que l'accompagnatrice ? 4) quelles implications peuvent être dégagées ?

### **Pertinence de cette recherche-action**

Le développement professionnel des enseignants de l'école est appelé à être d'abord plus étroitement lié au développement de la compétence touchant les technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins d'apprentissage. L'utilisation pédagogique des TIC est devenue une priorité dans l'agenda scolaire, voire une urgence (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2000), et il apparaît évident que les subventions accordées dans le cadre du projet permettront aux enseignants impliqués de développer cette compétence, ce qui devrait avoir une incidence sur le développement de cette compétence transversale chez les élèves.

D'ailleurs, le projet de recherche est subventionné par le Ministère de l'éducation et sa gestion est assurée par le CEFRIO, ce qui démontre que l'utilisation du réseau pour pallier à l'isolement est une solution qui est envisagée à long terme et valorisée par deux partenaires importants dans leur propre domaine, soit l'éducation et l'informatisation des organismes.

Cette recherche-action est pertinente dans le contexte actuel de l'éducation puisqu'elle se penche sur le changement et l'innovation dans une école en région éloignée. L'accompagnement fourni aux enseignants par des intervenants locaux et à distance vise à augmenter les occasions de développement professionnel des enseignants en passant

par le réseau électronique. Ainsi, le rapport qualité / prix pourrait être amélioré si les résultats s'avéraient satisfaisants.

La communauté professionnelle d'apprentissage est une innovation pédagogique en soi compte tenu des pratiques habituellement en vigueur dans les écoles secondaires. De fait, le contexte de la petite école éloignée donne l'opportunité de mettre en valeur le travail d'une communauté d'enseignants qui vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement ainsi que de l'accompagnement qui peut s'avérer utile tant auprès de la direction que des enseignants. Présentement, les écoles secondaires sont plutôt reconnues pour le travail en solitaire des enseignants et pour le cloisonnement des matières, des niveaux. Même si certaines écoles secondaires se démarquent par des projets éducatifs qui intègrent une grande partie des élèves et des enseignants, il demeure que ce phénomène est loin d'être généralisé et qu'il s'agit là d'une des plus grandes contraintes face à l'éminente arrivée du *Programme de formation* pour ce palier.

La présence d'intervenants directs dans le projet est signe de la collaboration entre praticiens et chercheurs, entre l'université et le milieu. Chacune de ces entités bénéficie de cette collaboration puisqu'elle permet une réelle mise à l'épreuve de la théorie, mais aussi un lien direct avec les recherches en éducation pour les enseignants de l'école. La formule d'accompagnement pédagogique prévue inclut des rencontres en face-à-face, mais surtout des rencontres en ligne, en temps synchrone et asynchrone, afin d'assurer un suivi et de fournir du soutien aux enseignants. Cette démarche se veut innovatrice puisqu'elle pourrait représenter une solution intéressante à long terme pour assurer la viabilité des petites écoles du Québec.

### **Limites de l'étude**

En tant qu'intervenant direct dans la recherche, à titre d'accompagnateur auprès des enseignants impliqués dans le projet, notre analyse est limitée par le degré d'objectivation qui sera le nôtre. Ainsi, au fil des interventions, des relations seront créées avec les enseignants impliqués, ce qui aura une incidence directe sur la lecture des événements.

Une autre limite concerne le terrain en lui-même, c'est-à-dire les caractéristiques individuelles et collectives de l'école et du personnel enseignant qui les composent. De fait, même si le projet se déroule dans trois écoles, la présente étude met l'accent sur la communauté d'apprentissage professionnelle d'une seule école, dont le personnel enseignant est réduit. Toutefois, il importe de préciser que cette recherche est exploratoire et qu'elle vise à tirer des constats des interventions faites tout au long du projet. Ainsi, plus encore que les améliorations apportées dans l'école, ce sont les activités d'accompagnement, leur évolution, le degré de satisfaction des enseignants de même que les implications, entre autres, du réseau sur le développement professionnel, qui seront étudiés dans cette étude.

En plus, puisque la majorité des observations et des interventions s'effectueront à distance, il sera difficile de tenir compte des dynamiques inhérentes au contexte de l'école. Cette dynamique pourrait modifier les buts de la communauté d'apprentissage professionnelle et il faudra être attentif à ce que les enseignants nous donnent comme information afin d'en arriver à avoir une lecture objective de la communauté.

## Chapitre 2

### La revue de littérature et le cadre conceptuel

---

#### L'innovation et le personnel enseignant

Avec la mise en œuvre de la réforme de l'éducation, les écoles du Québec sont invitées au changement et à l'innovation. Les réformes éducatives mises en place actuellement se fondent sur le principe que l'éducation doit se préoccuper de l'économie du savoir en permettant aux élèves d'acquérir les compétences qui seront requises au XXI<sup>e</sup> siècle. Ces compétences devraient permettre aux élèves de devenir des apprenants toute leur vie durant. Afin d'être congruents avec cette pensée, il importe que les apprenants soient placés, du moins une partie du temps, dans des situations d'apprentissage innovatrices qui leur permettront de dépasser leurs limites, mais aussi d'acquérir de nouveaux savoirs et de développer de nouvelles compétences. L'acceptation la plus courante du terme innovation consiste en l'action d'une personne ou d'un groupe de personnes conduisant à une mise en œuvre plus efficiente de leurs ressources. Granier (1999) spécifie que « cette définition certes exhaustive, permet cependant de distinguer l'invention qui est liée à une activité de création pure de l'innovation qui identifie une démarche introduisant, dans une chose établie, une combinaison nouvelle ». Ainsi, une pratique peut être innovatrice pour une école qui enclenche son processus de transformation alors qu'elle paraîtra plus simpliste, voire dépassée, dans une école où la capacité d'innovation se renforce depuis un certain temps.

Pour voir se manifester la capacité d'innovation au sein d'une école, de nouvelles activités, de nouveaux processus de classes doivent se produire. Ainsi, les enseignants doivent être en mesure de créer un climat d'apprentissage propice à la construction de connaissances de l'élève en lui permettant de jouer davantage un rôle de premier plan. Afin de renforcer la capacité d'innovation des enseignants, ceux-ci doivent se voir offrir les outils nécessaires de même qu'un soutien adéquat au plan pédagogique, technologique et administratif (Owston, 2002). L'utilisation et l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) jouent un rôle prépondérant puisqu'elles permettent à

l'apprenant d'avoir accès à de l'information de premier plan provenant de sources diversifiées. En plus, elles leur donnent l'opportunité de partager et de communiquer de diverses manières autant avec des experts, des intervenants qu'avec d'autres apprenants. C'est pourquoi actuellement les termes TIC et innovation sont étroitement reliés puisque celles-ci constituent une occasion sans précédent de transformer et d'actualiser sa pratique tout en fournissant aux élèves des opportunités de travail en contexte authentique.

La nature pratique d'une innovation constitue un facteur déterminant de son adoption par un enseignant. De fait, la plupart des innovations technologiques ou pédagogiques perturberaient l'autonomie des enseignants tout en renforçant l'isolation relative dans laquelle ils sont habitués de travailler (cité par Breuleux, Laferrière et Lamon, 2002). Toutefois, en ce qui concerne les technologies, on peut constater que l'utilisation est d'abord mécanique, par la suite une routine s'installe et là vient une utilisation professionnelle.

Des études en éducation ont démontré que les enseignants innovateurs n'ont pas attendu les technologies pour transformer leur pratique. Cependant, ils saisissent l'occasion d'intégrer les technologies afin d'améliorer leur pratique et d'offrir à leurs élèves des opportunités plus grandes de s'impliquer dans leurs apprentissages (Becker et Riel, 2000). Enfin, les enseignants innovateurs apprennent avec d'autres enseignants innovateurs (Harris et al., 2002 ; Breuleux, Laferrière et Lamon, 2002), ce qui amène une plus grande interactivité et une plus forte présence de ce type d'enseignants sur les réseaux.

Un point d'attention concerne l'implication des enseignants dans l'élaboration du projet *École éloignée en réseau*. Ainsi, sans avoir été imposé, le projet a été élaboré par des personnes externes à la communauté d'apprentissage professionnelle. De ce fait, les principaux objectifs n'ont pas été déterminés par les acteurs en présence et il est possible que les enseignants ne s'identifient pas aisément à ceux-ci. De fait, un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (*Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*), précise qu'aucune réforme, aucun changement en éducation ne peuvent être réalisés sans l'adhésion et l'engagement du personnel enseignant (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2001). En considérant cet énoncé comme pertinent, il apparaît donc important de créer un pont entre

le savoir théorique et la pratique tout en favorisant l'éclosion d'un sentiment d'appartenance afin d'impliquer les enseignants. Afin de pallier cette limite, il nous apparaît essentiel de déterminer les principaux objectifs avec les enseignants qui permettront l'atteinte des buts globaux du projet tout en favorisant l'engagement des enseignants. Ainsi, l'utilisation du réseau est un des éléments centraux du projet. Toutefois, il faudra rendre ce dernier plus signifiant auprès des enseignants afin de ne pas créer d'obstacles supplémentaires et s'assurer que les enseignants ne feront pas qu'adhérer au projet mais qu'ils ressentiront un réel sentiment d'appartenance et d'engagement.

### **Les représentations sociales des enseignants face au changement et à l'innovation**

Un article de Felice Carugati et Carlo Tomaseto (2002) relate le grand impact qu'ont les représentations sociales (Moscivici, 1961 ; Mugny et Carugati, 1985) des enseignants sur les changements à apporter dans le domaine de l'éducation et, entre autres maintenant, sur l'intégration des technologies en éducation. Ainsi, plusieurs arguments sont présentés quant à l'importance de documenter les débats et les conflits qui suivent l'instauration de toute nouvelle technologie dans les milieux scolaires.

Par représentations sociales, «on entend le produit d'un processus de construction symbolique du réel effectué par un individu en interaction avec un collectif de pair, peu importe que cette production porte sur le monde physique ou sur des objets sociaux.» (Carugati et Tomaseto, 2002). Ces représentations sociales ont un réel impact sur l'action collective quotidienne d'un groupe de professionnels puisqu'elles peuvent amener une interprétation et une construction du réel qui façonne l'organisation collective des connaissances dont les contenus affectifs, cognitifs et symboliques jouent un rôle primordial. Chaque individu ne peut être un récepteur passif d'un stimulus, celui-ci est sans cesse l'objet de reconstruction et de réaménagement dans le réel. Le stimulus n'est donc plus une représentation du réel, mais bien une transformation à la suite de l'appropriation par l'individu en fonction du contexte dans lequel il évolue (Vinsonneau, 1997). Les représentations sont ancrées chez les individus, c'est-à-dire que l'organisation

de leurs connaissances et perceptions face à certains aspects de leur monde est durable (Kaes, 1968, cité dans Vinsonneau, 1997).

Une représentation est sociale puisqu'elle est adoptée et partagée par un groupe et non parce qu'elle porte sur des éléments sociaux. D'ailleurs, Moscovici (1976) précise qu'elle remplit une fonction sociale primordiale soit «de contribuer aux processus formateurs et aux processus d'orientation des communications et des comportements sociaux» (cité dans Vinsonneau, 1997). Ainsi, les membres d'un même groupe partagent certaines représentations du réel ainsi que des façons de réagir semblables ou congruentes dans des situations vécues. L'identification des représentations sociales est complexe puisqu'elle ne prend pas le même sens pour des personnes extérieures et qu'elle est parfois tellement ancrée chez les membres du groupe qu'ils ont peu ou pas conscience de celles-ci.

À titre d'exemple, Caragutti et Tomaseto (2002) mentionnent que les approches pédagogiques privilégiées de même que les situations d'apprentissage mises en place dans une école par les nouveaux enseignants ou les stagiaires sont en bonne partie causées par des apprentissages informels venant de sources diverses, comme la discussion entre collègues, le modelage qui s'opère souvent durant la réalisation des stages de même que tous les impératifs auxquels sont soumis les débutants dans un nouveau milieu. En plus, les enseignants ont eux-mêmes une représentation sociale qui leur provient de leur propre cheminement scolaire. Dans ce cas précis, on peut donc supposer qu'un enseignant débutant dans une école dont le personnel est plus enclin à enseigner de manière traditionnelle (exposé magistral, cahier d'exercices, etc.), débutera sa pratique en utilisant les mêmes normes que ses collègues afin de s'intégrer au groupe. Cette constatation vaut aussi bien pour l'intégration pédagogique des TIC puisque l'utilisation de celles-ci dépend fortement de l'opinion des enseignants déjà installés dans le milieu de pratique (Carugatti et Tomaseto, 2002). Toutefois, des acteurs externes au système de l'éducation pourraient y voir d'autres types de représentations sociales.

## **La participation périphérique légitime ou la reproduction du paradigme d'enseignement**

La théorie des représentations sociales rejoint celle de Lave et Wenger (1991) en ce qui a trait à leur concept de participation périphérique légitime (PPL) à l'intérieur des communautés de pratique. Ce concept signifie que les débutants (newcomers) dans un corps de métier effectueront beaucoup d'apprentissages informels au contact des personnes déjà actives dans cette pratique. S'ensuivra alors une acquisition de savoirs tacites et informels de même que des connaissances explicites qui permettront au débutant de s'intégrer à la pratique en place. Éventuellement, l'apport des débutants pourra permettre l'arrivée de nouvelles idées et connaissances provenant de leur propre formation (formation universitaire, par exemple).

Le concept de communauté de pratique est apparu assez récemment dans les recherches même s'il réactualise la notion d'apprenti qui, elle, fut dans le passé centrale en matière de formation professionnelle. Le concept de communauté de pratique est intimement lié à la formation continue et au développement professionnel puisque l'engagement et la collaboration des enseignants dans une telle communauté permettent, selon Lave et Wenger (1991), une construction de connaissances qui s'articule autour de l'exercice même de la pratique. En participant au sein de sa communauté de pratique, l'enseignant débutant s'engage ainsi dans un processus d'échange qui lui fournit l'occasion de connaître les expériences et les stratégies de collègues ayant plus de métier et qui viendront enrichir sa propre pratique. Les enseignants avec plus d'expérience aussi profitent de l'échange informel de savoirs au sein de la communauté de pratique.

## **L'apprentissage informel et l'innovation**

Depuis la parution du volume de Lave et Wenger (1991), l'importance de la formation continue de nature informelle au travail est davantage reconnue, et ce peu importe le domaine. De fait, lorsqu'une organisation veut introduire une culture de changement afin de stimuler la capacité d'adaptation au progrès, voire l'innovation, l'identification des

communautés de pratique (apprentissage informel) qui existent au sein de l'organisation devient un facteur important (Brown, J.S. et Duguid P., 1991). Cependant, ces auteurs observent que les apprentissages et l'innovation générés de manière informelle dans une organisation sont souvent ignorés par les décideurs en faveur des savoirs théoriques plus abstraits (apprentissages formels et non formels).

Le fait de dissocier le concept apprendre du concept travail entraîne souvent des résistances au changement significatives qui sont amplifiées lorsque le concept innovation entre en jeu. La pratique des travailleurs est centrale si l'on veut comprendre le travail en tant que tel. Lave et Wenger (1991) abondent dans le même sens en précisant que la séparation du savoir et de la pratique est « malsaine » autant en théorie qu'en pratique (Lave, J. et Wenger, E. ,1991). En plus, les deux auteurs précisent que, pour comprendre le travail et l'apprentissage, il est nécessaire de se pencher sur la formation informelle et le changement au sein des communautés dans lesquelles le travail se fait. La formation continue s'effectue lors d'échanges entre travailleurs en matière d'expériences professionnelles, de planification et de mise en place de stratégies, donc de manière située (Lave et Wenger, 1991 ; Benoît, J., 1999). L'apprentissage, le travail et l'innovation sont trois concepts interdépendants pour les communautés de pratique qui existent à un niveau plus local. Il faut ici signaler qu'une communauté de pratique ne peut être commandée par les dirigeants d'une organisation, car elle résulte de l'interaction quotidienne en milieu de travail. Bien sûr des mesures aux plans de l'aménagement physique, du temps et des lieux peuvent être prises afin de favoriser les interactions au sein d'une communauté de pratique, mais celle-ci ne peut être imposée car l'apprentissage qui s'y produit est essentiellement de nature informelle. Il importe donc d'identifier les communautés de pratique, de les soutenir en leur fournissant des lieux d'échange, de partage et de collaboration.

Cependant, avec l'intérêt montant constaté pour les communautés virtuelles de pratique<sup>5</sup> dû, en partie du moins, au désir des organisations de tirer profit du savoir tacite de leurs praticiens, et la nécessité pour ces dernières d'offrir des incitatifs en ce sens, voire une certaine forme de structure, il y a lieu de se demander si l'apprentissage informel qui

---

<sup>5</sup> Voir le projet Modes de travail en collaboration à l'ère d'Internet du Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) qui compte une quinzaine d'organisations québécoises ayant établi des communautés virtuelles de pratique [http://www.cefrio.qc.ca/projets/proj\\_30.cfm](http://www.cefrio.qc.ca/projets/proj_30.cfm)

caractérise les communautés de pratique n'est pas en train de se transformer en apprentissage non formel bel et bien administré par l'organisation de travail.<sup>6</sup>

### **La communauté professionnelle d'apprentissage, un concept qui reflète une volonté de changement**

Dans le contexte de cette recherche-action, nous mettons l'accent sur la communauté professionnelle d'apprentissage car ce concept nous paraît reconnaître aussi bien l'échange informel de savoirs d'une communauté de pratique que les apprentissages non formels délibérément pris en charge par une organisation. Le concept de communauté d'apprentissage professionnelle convient plus que celui de communauté de pratique puisqu'il est véritablement campé et ancré dans la mission ainsi que la réalité d'une école donnée. Quant au concept de communauté d'apprentissage, il renvoie davantage, lorsque utilisé en contexte scolaire, à la notion de classe et aux apprenants qui la forment (Brown, 1994 ou 1997). Un autre type de communautés doit être mentionné ici, soit celui de communauté virtuelle. Il nous semble peu pertinent, dans le contexte de cette recherche-action, de qualifier l'équipe professionnelle d'une école en réseau par les outils qu'elle utilise pour interagir avec d'autres de manière délocalisée. C'est pourquoi nous privilégions le concept de communauté professionnelle d'apprentissage par rapport aux autres types de communautés, sans pour autant mettre de côté ce que les autres types de communautés peuvent apporter à la communauté à l'étude dans cette recherche.

Dans un contexte de réforme scolaire et de mise en place de nouvelles méthodes de travail, entendre ici, une plus grande ouverture des enseignants les uns par rapport aux autres afin de coopérer et de collaborer, il est essentiel d'établir un lien entre la communauté professionnelle d'apprentissage et le changement. De fait, même si la notion de changement est souvent galvaudée, dans le contexte de cet essai, elle est à considérer puisque la mise en place du projet bouleversera sans doute les habitudes et les représentations sociales des enseignants impliqués. Dans sa conférence présentée au Réseau des écoles innovatrices du Canada, Michael Fullan (2002) précise d'emblée que le changement n'est pas reproductible en copie carbone dans les écoles puisque les

---

<sup>6</sup> Témoignage d'un informateur anonyme travaillant au sein du projet de recherche de la note précédente.

pratiques adoptées, les compréhensions de chacun ainsi que le matériel et les ressources mis à la disposition des enseignants sont généralement très diversifiés. L'élément clé du changement se situe, tout comme dans le cas des communautés professionnelles d'apprentissage, dans le leadership exercé dans l'école impliquée. Ce leadership n'est pas seulement entre les mains des directions scolaires, loin de là. Dans une dynamique de réforme ou de changement, chaque acteur est un agent de changement et il importe que les forces de chacun des acteurs de la communauté soient mises au service de celle-ci.

Ainsi, afin d'améliorer l'enseignement dispensé dans l'école, il importe que les politiques et les programmes de développement professionnel des enseignants ne soient pas sporadiquement éparpillés dans le temps (Fullan, 2002). Ils doivent être partie prenante de la nouvelle dynamique qui s'établit dans l'école, c'est donc dire faire partie de la communauté professionnelle d'apprentissage. Lorsque l'accent est mis sur les formations en cascades, ces dernières offrent des moments ponctuels afin de travailler ensemble alors que l'accent mis sur le développement de la communauté permet de l'inscrire dans une dynamique continue de changement et, ainsi, éviter que les acteurs soient confrontés au changement à un moment où, ne pouvant plus s'y soustraire à cause des politiques gouvernementales, ils agissent en réaction à celles-ci, ce qui n'a pas toujours les effets escomptés. L'application du modèle de la communauté professionnelle d'apprentissage permet aux acteurs de souscrire à une dynamique de changement puisqu'ils sont alors invités à être proactifs, les interventions sont négociées plutôt qu'imposées et l'amélioration de l'école devient une partie cohérente du système plutôt qu'un ensemble de décisions externes aux enseignants, le leadership est distribué et le support pour la communauté provient autant de celle-ci que du réseau qu'elle entretient. En tout temps, la relation entre communauté professionnelle d'apprentissage et changement permet à ses membres d'agir et de penser dans une dynamique d'amélioration, ce qui est central à ce type de communauté.

### **La communauté professionnelle d'apprentissage et le réseau**

Nous postulons ici que le soutien et l'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle peuvent apporter des éléments positifs dans une optique

d'amélioration et d'innovation dans l'école. En conséquence, il est jugé important de ne pas la considérer uniquement au niveau de l'école, mais bien à un niveau élargi. Ainsi, la mise en place du nouveau *Programme de formation* des jeunes au secondaire ayant ses exigences et le Québec se caractérisant par l'immensité de son territoire, une attention doit être apportée, entre autres, aux écoles éloignées des grands et petits centres de population. Le projet *École éloignée en réseau* intègre le concept de communauté professionnelle d'apprentissage puisque les écoles impliquées dans le projet pilote ont des besoins spécifiques afin d'améliorer la qualité des apprentissages en composant, entre autres, avec le manque de ressources autant matérielles qu'humaines. Ainsi, l'un des objectifs du projet consiste en la mise en réseau des petites écoles rurales comme facteur de consolidation (maintenir l'accès et l'égalité des chances et assurer la qualité) (CEFRIO, 2002). Le concept mis de l'avant dans l'École éloignée en réseau sous-entend que l'école est branchée à Internet à l'aide d'une large bande passante. L'activité du personnel de l'école et de la direction reflète une culture d'innovation (classes multiprogrammes, ouverture envers la réforme, usage des TIC, vie parascolaire, etc.) Le concept se veut innovateur puisqu'il interpelle les acteurs et met à profit leur créativité tout en requérant leur participation à plusieurs niveaux.

De fait, les possibilités de développement professionnel peuvent avoir lieu à distance à l'aide d'outils de télécommunication et d'échanges (vidéoconférence, forum de discussion, clavardage, Knowledge Forum).

Il est possible de penser, pour les écoles participantes, les possibilités d'entrer en contact avec d'autres acteurs extérieurs à l'école (élèves, enseignants, formateurs, experts) pourraient favoriser un certain rapprochement à l'interne. Au début de l'année scolaire 2002, les trois écoles participantes ont eu à remettre un plan de mise en réseau et un processus d'amélioration continu fut aussi mis en place (activités réalisées à l'école ou au moyen du réseau électronique). De l'accompagnement est disponible sur demande, y compris pour les communautés professionnelles d'apprentissage.

### **Accroître la capacité (façons de faire) de la communauté professionnelle d'apprentissage à l'aide du réseau par l'accompagnement**

Le simple fait de rencontrer des difficultés lors de la réalisation de situations d'apprentissage à l'aide des TIC peut être un facteur de découragement pour les enseignants. En plus, certaines stratégies de formation pour l'intégration des TIC ont la fâcheuse tendance d'inciter les enseignants à les utiliser afin de reproduire ce qu'ils font déjà à l'aide d'autres outils. De cette manière, les TIC ne sont pas utilisées à des fins d'apprentissage actif mais bien à des fins de transmission des connaissances, ce qui n'est pas congruent avec le paradigme d'apprentissage. C'est ce que Salomon (2002) qualifie de paradoxe technologique, c'est-à-dire que l'école se préserve des nouvelles technologies en les assimilant aux pratiques d'enseignement déjà présentes dans l'école. L'accompagnement doit donc permettre aux enseignants impliqués de prendre conscience du paradigme dans lequel ils sont afin que les intentions qu'ils ont envers le réseau soient cohérentes avec la dynamique du projet qui vise l'apprentissage en collaboration à l'aide du réseau.

Dans un contexte de développement professionnel des enseignants (formation continue) axé sur l'utilisation du réseau, il importe donc que les problèmes techniques liés à la connexion électronique de même que l'accessibilité aux outils ne soient pas le principal objet de discussion. De fait, lorsque le réseau est fiable, il est plus aisé pour les enseignants impliqués de s'attarder à la création d'activités novatrices ainsi qu'à l'utilisation d'outils qui faciliteront l'apprentissage actif et interactif de l'élève. La stabilité de l'infrastructure tend alors à rassurer les enseignants et les incite à utiliser plus fréquemment les technologies mises à leur disposition.

L'accompagnement réussi des enseignants (et de la direction d'école) repose, sur une saisie des représentations sociales qui les habitent en regard du projet de mise en réseau, un projet qui, somme toute, fut imposé par les instances politiques. Cependant, il fait bel et bien appel aux écoles participantes afin d'innover et de donner forme au concept même d'école éloignée en réseau<sup>7</sup>. Les représentations sociales des participants sont opérantes

---

<sup>7</sup> Le concept *École éloignée en réseau* vise d'abord l'apprentissage en collaboration et en réseau et il se distingue nettement du concept de formation à distance.

concernant, par exemple, diverses tentatives d'intégration pédagogique des TIC présentement vécues dans les écoles. Si les communautés professionnelles d'apprentissage reconnaissent les bienfaits de l'utilisation des technologies et l'importance de les utiliser, il fut néanmoins constaté (Laferrière, rapport technique interne, 2002) qu'elles étaient surtout outillées pour faire une intégration de l'ordre de la recherche d'information sur le Web ou de la production de pages Web.

Une connaissance restreinte du réseau est observée chez les participants au projet. Ainsi, le réseau se résume souvent à la recherche d'information où on atteint un premier niveau de collaboration, soit celui de rendre disponible les activités, les situations d'apprentissage de même que les classes et l'école. Les interactions sont pratiquement inexistantes, à part quelques échanges de courrier afin de clarifier des informations. Dans le contexte de ce projet, le réseau doit être exploité pour ses capacités de communication qui permettront aux participants d'interagir, de planifier, mais surtout de construire ensemble. Cette utilisation renforcée du réseau touche autant les enseignants que les élèves de même que la communauté. Afin d'améliorer la capacité d'utilisation, il importera, dans l'accompagnement de la communauté professionnelle, de démontrer aux participants les possibilités du réseau pour qu'ils les explorent (forum de discussion, Knowledge Forum, vidéoconférence, courriel, clavardage). Par la suite, les enseignants seront plus à même de choisir les outils qui conviennent à leur style et avec lesquels ils sont à l'aise pour collaborer.

### **Relier des communautés professionnelles en réseau : outils techniques (moyens)**

Plusieurs études ont démontré le potentiel des outils technologiques dans un contexte de développement professionnel pour les enseignants. En plus, les technologies permettent de briser l'isolement des enseignants qui sont en régions éloignées :

*...has confirmed the profound potential of this technology to reduce teacher isolation by building communities of learners without regard to location.. Networks design for such a purpose are capable of providing significant opportunities for professional development, new learning, the dissemination of research, and the transformation of schools. (Watts & Castle, 1992)*

D'ailleurs, dans les communautés virtuelles de collaboration qui ont été créées dans le cadre de l'étude de Watts et Castle (1992), les chercheurs ont pu observer une distribution de l'expertise des participants ainsi qu'une véritable «construction professionnelle». Cette distribution de l'expertise a permis des dialogues réflexifs sur des défis professionnels, le partage d'expériences et des discussions sur la recherche. Le réseau devint donc un lieu de partage, de collaboration et de construction.

Dans le cas de l'étude «Rural Telecomputing Initiative» (Yap, 1997), celle-ci devait permettre aux enseignants de milieu rural d'innover à l'aide du réseau, en mathématique et en science à cause de la réforme aux États-Unis. Les enseignants impliqués se percevaient comme isolés, et cet isolement rendait difficile l'apprentissage des innovations en mathématique et en sciences. Les conclusions préliminaires de cette recherche ont démontré que l'utilisation du réseau et des outils mis à la disposition a permis de diminuer le sentiment d'isolement et d'augmenter la collaboration entre les experts de ce domaine. Plusieurs études et recherches dans le domaine des mathématiques et des sciences ont été menées aux États-Unis durant la décennie 1990 afin de démontrer que l'utilisation du réseau et d'outils reliés permettent de briser l'isolement et d'accroître la collaboration (Harmon et Blanton, 1997, Yap, 1997, Pedretti et al., 2001). Ces études ont démontré que les «télécommunications» à l'aide du réseau ont permis la création de communautés d'apprentissage et de développer des formes de soutien plus économiques, plus pratiques et facilement réutilisables dans un autre contexte.

Dans le contexte de l'étude qui est nôtre, trois outils techniques accessibles sur Internet ont été identifiés afin d'augmenter et de rendre plus signifiante l'utilisation du réseau. Il s'agit de iVisit (vidéoconférence), Knowledge Forum (coélaboration de connaissances) et MSN Messenger (clavardage). Ces trois outils permettent un dosage entre le synchrone et l'asynchrone de manière à faciliter les communications et la collaboration.

Certains médias ont un potentiel plus important que d'autres pour faire voyager l'information que ce soit au niveau des émotions, de la compréhension du sens et des intentions, ce qui permet une compréhension plus complète et efficiente du message (Graetz et al., 1998). Ainsi, les outils électroniques en temps réel comme le clavardage auraient certains désavantages comme de ne pas laisser transparaître les émotions qui

sont souvent transmises lors des échanges par la voix. L'utilisation des émoticônes et autres symboles courants sur les logiciels de clavardage permet de pallier cette lacune, mais il demeure qu'il est plus laborieux d'exprimer ses sentiments et émotions à partir des outils de clavardage, surtout lorsque l'utilisateur est un néophyte. Il doit s'appropriier tout un schème de langage et d'expression qui n'est pas, au demeurant, tout à fait évident. Toutefois, l'utilisation de ces outils peut réduire l'anxiété d'émettre une opinion, une suggestion, un avis opposé, contrairement au face à face, soutiennent les intéressés. De plus, les règles traditionnelles de prise de parole sont changées puisque les participants peuvent intervenir à tout moment sans « déranger » la discussion ou être impolis. La vidéoconférence peut contrebalancer certains effets négatifs du clavardage puisqu'elle représente l'outil le plus rapproché de la discussion en face à face.

En ce qui a trait aux outils en temps asynchrone, ils ont comme principal avantage de ne pas fixer de contrainte de temps aux participants. De plus, l'utilisation en temps différé permet aux participants de réfléchir plus attentivement à leurs interventions tout en portant un regard critique sur celles-ci.

Le premier outil retenu, iVisit, vise les échanges en temps synchrone afin de faciliter l'adhésion et l'engagement au projet, de même que les communications. De fait, autant pour les enseignants que pour les élèves, il est essentiel de créer des liens et de briser l'isolement. L'utilisation de cet outil permet de reproduire une rencontre en face à face de la manière la plus réaliste possible, mais aussi d'être en contact avec plus d'une personne à la fois. En effet, plusieurs outils de vidéoconférence sont disponibles en ligne, mais peu d'entre eux offrent la flexibilité d'iVisit. Jusqu'à seize personnes peuvent être en ligne simultanément, ce qui permet des séances de planification ou de collaboration beaucoup plus riches. Cet avantage demande une certaine discipline de la part des participants, qu'ils soient élève ou enseignant, lors de la prise de parole dans la discussion.

Le deuxième outil, Knowledge Forum, permet la coélaboration de connaissances. Plus qu'un simple forum de discussion, cet outil en temps asynchrone permet une multitude de possibilités. L'utilisation d'échafaudages (scaffolds) permet aux participants de préciser leurs idées, d'élaborer sur les idées des autres et ensemble de construire en collaboration. Cet outil développé par des chercheurs de l'Université de Toronto vise la construction de nouvelles connaissances, de nouveaux sens et savoirs, ce qui est cohérent avec le

paradigme d'apprentissage. Le choix de cet outil nous semble conséquent avec l'approche de recherche collaborative que nous entreprenons avec cette école. En effet, nous suggérons aux enseignants une démarche réflexive sur leur pédagogie, intimement liée au modèle de Schön (1983), et ce logiciel nous semble pertinent puisqu'il permet d'élever le propos au-delà de la simple opinion. De plus, il permet de garder des traces des échanges, ce qui donne l'opportunité d'établir des liens et de voir l'évolution que connaît la communauté.

Le dernier outil, MSN Messenger, est très répandu chez les utilisateurs de l'ordinateur puisqu'il permet d'avoir toute une liste de contacts en ligne, peu importe l'ordinateur sur lequel ils travaillent. La liste des contacts est conservée sur le serveur MSN et peu importe d'où on se connecte, il est possible d'entrer en communication en temps réel avec les personnes que nous avons ajoutées à notre liste. Il suffit de se procurer un mot de passe et un nom d'utilisateur pour avoir accès à MSN Messenger. Nous avons choisi d'utiliser cet outil puisqu'il permet aux enseignants d'obtenir du support rapidement.

Bien entendu, le courriel servira de point d'ancrage afin de transmettre des informations plus ponctuelles aux participants de même que des documents pertinents dans la démarche de développement professionnel qui sera entreprise. Toutefois, il faudra s'assurer que les informations pertinentes à toute la communauté se retrouve dans l'espace de collaboration et de coélaboration de connaissances qu'est le Knowledge Forum.

## Chapitre 3

### **La planification de l'action – Méthodologie d'intervention et de recherche**

---

La présente étude exploratoire se fait en collaboration avec l'équipe de l'école secondaire Jacques-Rousseau de la commission scolaire de la Baie-James. Elle porte sur la communauté professionnelle d'apprentissage de cette école et principalement sur les démarches d'accompagnement entreprises afin de relier en réseau les enseignants d'une petite école de milieu rural (école éloignée) à d'autres enseignants.

#### **Description de la communauté professionnelle d'apprentissage à l'étude**

Lors de la présentation du projet *École éloignée en réseau* à l'été 2002, seulement deux enseignants présents à l'école devaient y revenir l'année scolaire suivante. Cependant, lors du début officiel du projet, seulement une enseignante demeurait en poste, les trois autres étant nouvelles. Il fallut donc retravailler la description du projet avec elles afin qu'elles se l'approprient, mais aussi pour leur permettre de s'y intégrer en cours de parcours (une enseignante se joignait à l'équipe au mois de novembre seulement).

Ainsi dans l'école secondaire qui est notre contexte d'exploration, quatre enseignantes sont présentes dont une à demi temps et une autre qui enseigne l'anglais aux deux paliers (primaire et secondaire). En plus, la directrice enseigne l'informatique pour 30 % de sa tâche globale. Il est important de mentionner que seulement 27 élèves au total sont inscrits au secondaire et qu'il n'y a pas d'élève en cinquième secondaire. Les élèves sont regroupés en classes multiâges (premier et deuxième secondaire; troisième et quatrième secondaire) et certaines matières sont dispensées à toutes les deux années seulement. Par exemple, cette année les élèves de premier et deuxième secondaire font tous de l'écologie et de la géographie, mais pas d'histoire générale.

Étant donné la faible clientèle, l'organisation du programme scolaire en matières distinctes et les modes d'évaluation des apprentissages de nature néo-béavioriste, les

enseignantes ont une lourde planification composée de plusieurs matières dont certaines pour lesquelles elles ne sont pas qualifiées. Le temps de planification est donc très prenant. La gestion de classes multiples l'est aussi, soit une situation beaucoup moins courante au secondaire qu'au primaire. Ainsi, même si trois enseignantes ont de l'expérience, les conditions de travail sont vraiment différentes pour elles. En plus, deux d'entre elles enseignaient auparavant dans des écoles de Québec et de Montréal et la quatrième enseignante venait à peine de terminer son baccalauréat lors de son embauche. Toutefois, dans l'équipe-école, il y a une grande diversité au niveau des compétences et de la générosité, ce qui fait que les enseignantes peuvent s'entraider même si la matière n'est pas dans leur tâche officielle. Malgré cela, les enseignantes ont peu de temps sur leur temps de tâche pour planifier conjointement ou pour s'entraider puisqu'il est rare qu'elles aient des périodes libres communes. De plus, elles précisent elles-mêmes lors de la première rencontre qu'elles « se laissent déborder par chaque matière et les objectifs spécifiques plutôt que d'avoir un regard plus englobant sur la matière » (Entrevue B, octobre 2002).

Dans le contexte de cette étude exploratoire, la participation des enseignantes était volontaire. Les enseignantes C et D ont refusé, pour des raisons situationnelles et personnelles différentes, de s'engager dans cette étude. Les trois autres enseignantes se sont engagées à des degrés divers dans le projet, entre autres, en sollicitant de l'aide et de l'accompagnement selon leurs besoins aux niveaux pédagogique, technique, organisationnel et administratif.

**Tableau 1**  
**Portrait des enseignants pour l'année scolaire 2002-2003**

<b>Enseignant</b>	<b>Provenance</b>	<b>Qualification</b>	<b>Nombre d'années d'expérience</b>	<b>Matières enseignées</b>
A	Radisson	Brevet	22	Anglais (primaire et secondaire), arts plastiques, économie familiale, morale
B	Québec	Bacc. en enseignement secondaire géographie et histoire	0	Géographie, écologie, éducation physique, biologie, mathématique 3, histoire 4
C	Québec	Primaire	10	Mathématique sec. 1, 2, 4, religion, sciences physiques
D	Montréal	Bacc. en français	9	Français sec. 1 à 4
E (directrice)	Radisson	Bacc. biologie	10	Informatique Direction de l'école

### **La présence de l'étudiante-chercheuse dans la communauté**

À titre d'étudiante-chercheuse pour le projet *École éloignée en réseau*, le premier contact avec le personnel enseignant de l'école Jacques-Rousseau de Radisson a eu lieu à l'été 2002. Une partie de l'équipe de recherche ainsi que celle de la coordination du projet s'étaient rendues à Radisson même afin de rencontrer le personnel enseignant et des représentants de la localité. Cette visite avait permis de définir le projet avec le personnel enseignant tout en permettant de prendre le pouls de la communauté en ce qui le concernait. Ainsi, de tous les intervenants rencontrés, qu'ils soient scolaires ou communautaires, tous s'entendaient pour dire qu'il était essentiel d'améliorer la qualité de l'enseignement et des projets qui se vivaient à l'école si l'on voulait garder les familles dans la localité de Radisson.

Ce premier contact nous a permis de travailler et de planifier en compagnie de la directrice de l'école. C'est d'ailleurs au cours de cette visite que nous avons échangé sur les manières de travailler avec les enseignants afin que la mise en œuvre du projet soit

facilitante pour eux et qu'elle tienne compte des besoins de chacun. Dès le départ, il a été entendu que l'étudiante-chercheuse et la directrice de l'école travailleraient en étroite collaboration afin de planifier les interventions, mais aussi les projets avec les enseignantes. Il a aussi été entendu que l'étudiante-chercheuse serait disponible afin d'aider les élèves dans des situations d'apprentissage ainsi que dans l'utilisation des outils technologiques retenus pour le projet. Tout au long du projet, l'étudiante-chercheuse (et intervenante) jouera donc un rôle auprès des élèves et des enseignants, mais seule l'intervention auprès du personnel enseignant fait l'objet d'une analyse dans la présente étude.

La pertinence de sa présence dans cette communauté a rapidement été reconnue par la directrice puisqu'elle avait une expérience d'un an comme enseignante, comme conseillère pédagogique ainsi qu'une solide connaissance des outils conceptuels et techniques utilisés dans le cadre du projet. Ainsi, dès le départ, la directrice et elle ont convenu de travailler en collaboration afin d'utiliser les outils et ressources mis à la disposition par le projet à des fins de planification, de réalisation et d'évaluation de projets d'apprentissage et, par ricochet, de développement professionnel.

Le projet de recherche *École éloignée en réseau* a donc donné un contexte d'intervention unique qui tenait compte des compétences ainsi que des expériences antérieures de l'étudiante-chercheuse. En plus, le contexte de la recherche se déroulait dans une communauté toute nouvelle qui avait à composer avec plusieurs particularités dont le grand nombre de matières enseignées, les classes multiâges au secondaire, l'isolement géographique et l'enjeu de la réussite scolaire.

### **La planification de l'action (entendre l'accompagnement)**

#### **▪ Rationnel d'intervention**

Afin de guider les enseignantes dans ce projet et de les accompagner adéquatement, nous avons utilisé le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983). Celui-ci soutient que les bons professionnels prêchent par excès de modestie puisqu'ils en savent plus que ce qu'ils laissent entendre. Ainsi, pour surmonter les défis de leur métier, l'approche suggère que les enseignants se servent moins des apprentissages effectués lors de leur formation

formelle que des apprentissages acquis durant leur pratique professionnelle. Le savoir d'expérience se développerait donc en étant intimement lié à une recherche sur sa pratique dans le quotidien, ce qui développe l'exercice de la pratique réflexive.

Un praticien réflexif est un professionnel qui, tout en restant centré sur l'action, essaie de la comprendre. Cette pratique réflexive permet à celui qui la fait d'analyser ses actes à travers des observations personnelles pour ensuite les expliquer et les comparer avec certains modèles théoriques. Dans le cas de notre intervention, nous avons voulu analyser la communauté en fonction du modèle des communautés professionnelles d'apprentissage de DuFour et Eaker (2000). Tout au long de l'accompagnement, nous avons vérifié la présence des cinq attributs que les deux chercheurs ont identifiés pour la réussite de ce type de communauté. Le choix de ce modèle s'imposait pour nous étant donné que les échanges visaient d'abord un objectif d'amélioration des pratiques de l'école (*school improvement*), du fait que les enseignants et la direction sont confrontés à l'urgence d'innover et de s'adapter, et ce autant pour la survie de l'école que pour leur propre qualité de vie à titre d'enseignant.

Dans le cas de l'intervention directe auprès des enseignants, Perrenoud (2001) affirme qu'un formateur ou un conseiller peut jouer un rôle important puisque le rôle du praticien réflexif est très complexe. Le rôle de l'accompagnateur sera donc d'aider l'enseignant dans la prise de recul et dans l'analyse des pratiques sans s'interposer entre celles-ci et l'enseignant. C'est ce rôle que l'étudiante-chercheuse entend poursuivre auprès des enseignants tout au long du projet.

Plusieurs modèles théoriques ont aussi servi d'assise à l'accompagnement auprès des enseignants de cette école. Un diagramme se basant sur les théories de l'action, soit la théorie en usage et la théorie épousée de Donald Schön et Chris Argyris (1974), synthétise plus bas tout le rationnel d'intervention (Figure 2).

When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance, and which, upon request, he communicates to others. However, the theory that actually governs his actions is this theory-in-use. (Argyris and Schön, 1974: 6-7)

Ainsi, même si nous avons des modèles théoriques sur lesquels se base notre rationnel d'intervention (théorie épousée, explicite), l'adaptation de ces théories, l'improvisation et la pratique créent des théories en usage beaucoup plus souples tout en étant plus complexes à identifier (théorie en usage, implicite) et à décrire. Intuitivement, il y a des éléments auxquels nous faisons confiance pour que les choses fonctionnent dans une situation professionnelle donnée. Cette réflexion sur les théories en usage et les théories épousées permet, selon nous, de mieux relativiser l'action et de la faire progresser. C'est un lien évident entre la recherche et l'action. Malgré cela, il faut être aux aguets afin de distinguer les théories en usage qui deviennent seulement des routines ordinaires. L'utilisation seule des théories en usage permet des apprentissages en boucle simple, c'est-à-dire des apprentissages restreints qui permettent de changer uniquement l'action, mais pas ce qui la sous-tend réellement tandis qu'un apprentissage en boucle double permet de prendre une distance face à l'action et aux routines installées (Argyris, 1995).

Certaines stratégies sont issues de l'accompagnement pédagogique privilégié dans cette étude proviennent de l'expérience de l'étudiante-chercheuse à titre de conseillère dans l'Est ontarien. Durant cet emploi, elle a développé plusieurs stratégies à force de dialogue et d'échange avec ses autres collègues, eux aussi conseillers pédagogiques. De fait, il s'agissait d'une toute nouvelle équipe qui devait aider les enseignants dans la mise en œuvre d'une réforme passablement lourde pour ceux-ci. Même si leurs champs d'accompagnement étaient très différents (technologie, français, mathématiques, sciences et sciences sociales) leurs échanges portaient principalement sur les méthodes utilisées pour créer le contact avec les enseignants. Ces discussions permettaient de prendre du recul et ils prenaient toute la journée du lundi à chaque semaine pour échanger, réfléchir sur leurs méthodes afin de maximiser l'accompagnement dans les écoles.

Au bout de quelques mois, ils avaient développé plusieurs petites stratégies afin d'être plus efficaces et surtout plus économiques dans leur gestion du temps. Par exemple, le fait de manifester de l'empathie pour l'enseignant lors de la rencontre ne devait pas durer trop longtemps puisque le temps passé à écouter et comprendre les problèmes pouvaient sérieusement amputer le temps sur la tâche et sur le but véritable de la visite. Toutefois, ils avaient remarqué que ce petit temps passé à comprendre l'autre et à lui manifester de l'empathie avait un effet très bénéfique sur l'accompagnement et sur le lien créé auprès des enseignants.

Durant cette expérience, l'étudiante-chercheuse a souvent réfléchi sur ses actions avec ses pairs ou encore seule afin de tracer des bilans pour améliorer son accompagnement et le rendre plus approprié et de répondre aux besoins des enseignants. Ainsi, elle n'a pas souvent vécu de grandes situations d'échec puisque elle avait un champ très populaire, celui de la technologie. Toutefois, tout au long de ses interventions, elle s'arrêtait pour réfléchir autant dans l'action qu'après l'action afin de faire avancer sa pratique, son accompagnement. Plus encore que le développement de stratégies, elle a développé une grande qualité d'écoute et de lecture des événements (observations) qui lui ont permis de mieux répondre aux besoins des enseignants. Ainsi, elle aurait pu simplement répondre aux besoins techniques des enseignants sans nécessairement mettre l'accent sur l'apprentissage à l'aide des technologies. C'est d'ailleurs principalement à cause de cette problématique, soit celle de dépasser la simple utilisation pour mettre l'élève en contact avec des logiciels, qu'elle a beaucoup centré ses réflexions et ses actions sur l'apprentissage des élèves. D'ailleurs, plusieurs autres expériences de travail et de recherche ont inévitablement une incidence sur ses stratégies d'intervention ainsi que sur sa théorie en usage (enseignante, chargée de cours en perfectionnement professionnel à l'Université d'Ottawa, assistante de recherche pour TACT, stagiaire dans le programme PROTIC). Le fait de baigner dans un environnement qui vise à utiliser les technologies dans une perspective d'apprentissage et de collaboration a toujours guidé ses intentions et ses interventions. Les savoirs d'expérience développés et acquis dans ces différents contextes ne peuvent que s'avérer utiles.

#### ▪ Repérage des représentations sociales

Avant de débiter son accompagnement officiel auprès des enseignantes de l'école Jacques-Rousseau, l'étudiante-chercheuse a effectué avec elles des activités en ligne afin de mieux connaître les représentations sociales qu'elles avaient concernant le projet *École éloignée en réseau* du lieu qui était le leur. De fait, l'imposition du projet<sup>8</sup> avait engendré certains malentendus et nous croyons qu'il était nécessaire de mettre tout cela au jour afin que les enseignantes puissent s'approprier le projet de manière plus personnelle. Les

---

<sup>8</sup> La Direction régionale avait informé la commission scolaire et la direction de l'école de leur participation dans le projet.

enseignantes avaient manifesté beaucoup d'appréhensions à la directrice lorsque celle-ci les avait rencontrées pour leur annoncer le projet (Journal ethnographique, Fiche no. 9).

La méthode d'intervention retenue devait consister à travailler partant de ce que les enseignants faisaient déjà dans leur pratique et la connaissance de leurs représentations sociales pouvait nous permettre de bien aiguillonner l'intervention. D'ailleurs, nous croyions que l'apprentissage individuel de chaque enseignant pouvait permettre l'avancement de la communauté dans son intention d'amélioration de la qualité de l'enseignement. De fait, l'intervention auprès de chacun des enseignants a été définie de manière individuelle en fonction des compétences qu'elles se reconnaissent ainsi que des attentes face au projet. Étant donné que l'équipe enseignante s'est beaucoup transformée depuis la première rencontre en juin 2002, il a fallu renégocier, au moyen du réseau électronique (courriel, clavardage, vidéoconférence, forum de discussion) cette partie avec chacune des nouvelles enseignantes. En effet, les coûts pour avoir des rencontres en face à face étant exorbitants, c'est dire que la grande majorité des interactions sociales se sont déroulées sur le réseau Internet.

Ainsi, afin d'aider les enseignantes à reconnaître leurs compétences ainsi que le type d'enseignante qu'elles étaient, des questionnaires en ligne ont été mis à leur disposition à des fins de réflexion et de discussion en groupe. Ces questionnaires sont disponibles sur le portail *Apprendre autrement* de l'Université Laval (Voir pour plus d'information, le site Internet <http://apprendreautrement.fse.ulaval.ca>). Les trois questionnaires choisis contenaient des rétroactions sur les résultats obtenus par les enseignantes (Mon profil de gestion de classe – Vie pédagogique (avril 2001), Ma pédagogie préférée et Mon style d'intervention – Inspiré de C. Paquette, 1990). À la suite des résultats obtenus, les enseignantes ont discuté entre elles, avec la médiation de l'étudiante-chercheuse. Cette activité a eu lieu en réseau à l'aide du logiciel Knowledge Forum lors d'une formation en face à face. Pour créer une situation authentique, nous avons créé une perspective – endroit de travail du Knowledge Forum qui accueille les contributions des participants - qui portait sur les craintes et obstacles qui pouvaient nuire au projet. Afin de guider la réflexion des enseignantes, nous avons offert, à même le logiciel, des échafaudages (*scaffolds*) qui permettaient de préciser la pensée et d'orienter la discussion virtuelle selon quatre domaines d'obstacles, soit des obstacles techniques (outils, logiciels, apprentissage), pédagogiques (élèves, projet), administratif (gestion du projet) et d'autres reliés à la

compréhension du projet (orientation, moyens, résultats attendus). Le choix d'utilisation du logiciel pour la réalisation de cette activité charnière a été guidé par trois raisons : 1) une initiation au logiciel qui pouvait prendre un caractère authentique ; 2) l'importance de conserver des traces écrites afin de pouvoir construire sur celles-ci et d'y revenir tout au long du projet ; 3) l'utilisation potentielle et envisagée de ce logiciel par les enseignantes mêmes avec leurs élèves.

Les représentations que les enseignants avaient du projet ont été canalisées sur les obstacles qu'ils avaient mentionnés lors des premières rencontres. Ils se sont servis des échafaudages pour clarifier leurs pensées et centrer leurs discussions sur la définition des obstacles. Chacun des obstacles a été codé en fonction de l'échafaudage utilisé, mais aussi en fonction de l'idée générale de la contribution de l'enseignant. Ainsi, plusieurs contributions contenaient plusieurs obstacles et plusieurs idées. C'est à la lumière de ces résultats que l'étudiante-chercheure a envisagé de guider les enseignants dans une démarche de coresponsabilité, c'est-à-dire qu'autant les enseignants que les élèves étaient en mesure de reconnaître leur responsabilité et de poser des gestes afin d'améliorer la motivation et le climat de classe.

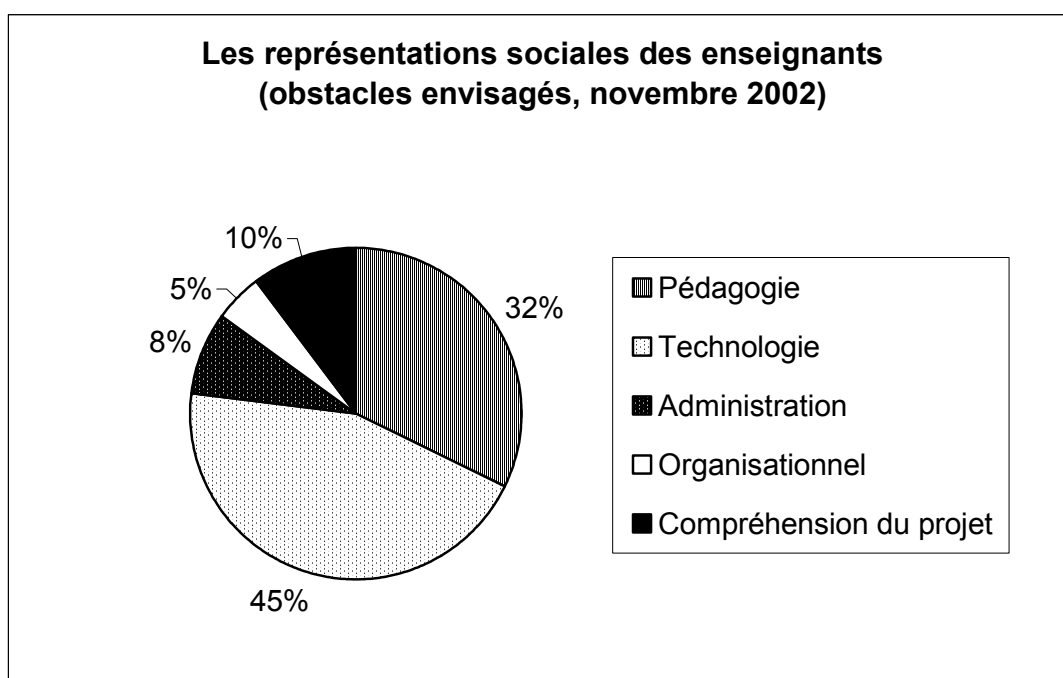


Figure 1. Les représentations sociales des enseignants

Déjà lors des premiers contacts préliminaires plus informels, les enseignants reconnaissaient qu'il était impératif pour eux d'être plus efficaces dans leur pratique pédagogique et leurs approches afin de ne pas se laisser prendre au piège d'un enseignement traditionnel qui convient peu aux fondements du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*. Qui plus est, les enseignants étaient conscients que les élèves retiennent peu lorsqu'ils ne sont pas en action, mais il semble plus facile de reproduire les méthodes d'enseignement dans lesquelles ils sont à l'aise. Plus encore, ce sont les méthodes d'enseignement qu'ils connaissent le mieux, étant peu à l'aise ou mal informés sur la perspective socioconstructiviste et les approches pédagogiques qui en découlent (Journal ethnographique, rapport de la visite informelle, juin 2002). Ainsi, cette perspective permettait de mettre à jour certaines de leurs représentations sociales à l'endroit du projet. Bien entendu, ce processus a permis de mettre à jour seulement quelques-unes de représentations sociales des enseignantes, et celles-ci ne constituent pas une liste exhaustive.

#### ▪ **Intervention dans le respect de la zone de développement proximal**

Afin de favoriser leur développement professionnel, ou plutôt l'apprentissage des enseignants (voir le concept de teacher learning dans la littérature américaine), le concept de zone de développement proximal (Vygotsky, 1978) fut retenu. En effet, nous avons considéré que la présente recherche-action constitue une opportunité d'apprentissage en contexte unique et enrichi pour les enseignants, ce qui est susceptible de favoriser leur développement professionnel. Dans le cas présent, la zone de développement proximal signifie 1) que la communauté professionnelle d'apprentissage cheminera plus rapidement du fait de sa mise en réseau (entendre, entre autres, les interactions avec l'étudiante-chercheure et les autres membres de l'équipe de recherche) et 2) que les enseignants chemineront du fait, entre autres, de leur mise en réseau et de leurs contacts avec d'autres enseignants poursuivant des fins pédagogiques similaires.

## Le rationnel d'intervention

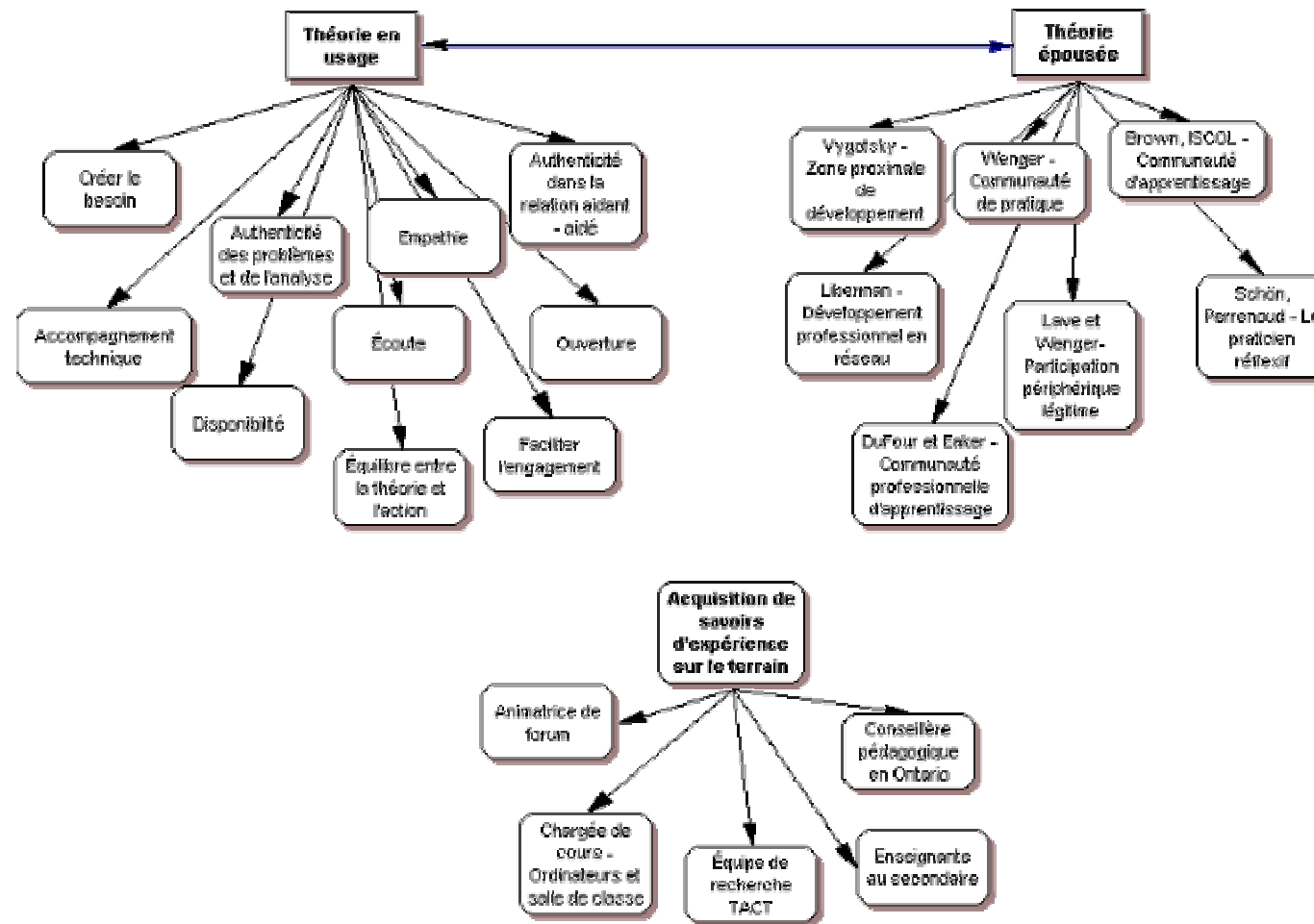


Figure 2. Les théories de l'action et le rationnel d'intervention

## ▪ Intervention dans le contexte d'un large projet de recherche-action

Dans tout ce rationnel d'intervention, il importe de tenir compte du contexte dans lequel se déroule l'étude, soit dans une école éloignée. De fait, peu de rencontres en face à face ont été envisagées en raison du coût que cela entraîne, ce qui fait que la plupart des interventions et des démarches d'accompagnement auront lieu en réseau. En plus, cette démarche d'accompagnement s'insère dans un processus de recherche plus large et plus englobant qui concerne tous les acteurs du système scolaire.

Dans la revue des écrits concernant le projet *École éloignée en réseau*, Laferrière et al. (2002) précisent qu'il y a quatre possibilités d'activités qui peuvent être réalisées en réseau par les enseignants. Il s'agit de :

- 1) donner accès à de l'information sur le Web en demandant aux élèves de faire, par exemple, des cyberquêtes (*WebQuests*);
- 2) favoriser des échanges entre élèves qui laissent des traces du processus suivi (notes ou messages écrits en cours de réalisation d'activité et autres artefacts tels un dessin ou une carte conceptuelle) (*Knowledge Forum*);
- 3) réaliser un projet ou une partie de projet et partager le produit fini (par ex., une page Web ou une présentation PowerPoint);
- 4) animer une communauté d'apprentissage formée d'élèves du même âge mais en provenance de classes multiprogrammés de différentes écoles.

La démarche d'accompagnement est donc guidée par un rationnel qui considère les théories de l'action. La réalisation des activités en réseau par les enseignantes sera donc étayée par les interventions de l'étudiante-chercheure en relation avec les différentes étapes prévues dans le projet.

### **Instruments de cueillette**

Afin de conserver des traces des interventions auprès des enseignantes de l'école, l'équipe de recherche a consigné toutes les rencontres en réseau dans un journal de bord

sous format de base de données de manière à faciliter la consultation. Ce journal constitue un instrument de cueillette central puisqu'il offre un regard ethnographique sur les activités qui ont été vécues en réseau. Plus de 170 situations en réseau y sont décrites de manière détaillée. Certaines de ces situations ont été enregistrées. Voici une capture d'écran provenant du journal ethnographique que partageaient aussi les autres intervenants du projet afin de pouvoir collaborer ensemble et d'y puiser certaines informations pouvant guider leur propre accompagnement.

The screenshot shows a web interface for an ethnographic database. The main title is 'ethnographie virtuelle.fp5'. The page is divided into a left sidebar with navigation options like 'Tableau', 'Recherche', and 'Nouvelle fiche', and a main content area. The main content area displays a 'Journal de bord - ER' entry for a video conference. The entry includes fields for 'Fiche rédigée par' (Christine), 'École' (Radisson), 'Date (jj/mm/aa)' (06/09/02), 'Heure' (10h00), and 'Durée' (45 min.). The 'Type de comm.' is 'Vidéoconférence'. There are checkboxes for 'Type d'interv.' (Intervention checked, Recherche unchecked) and 'Qualité de la vidéoconférence' (Excellent checked, Bon unchecked, Insatisfaisant unchecked). A 'Commentaires' section contains three paragraphs of text describing the planning of activities, the context of the work, and decisions about inviting teachers from the 'Porte-du-Nord' school.

Figure 3. Exemple d'une fiche de la base de données. Journal ethnographique, 6 septembre 2002.

En plus, durant les quatre itérations, correspondant aux quatre étapes de l'année scolaire, des entrevues construites et élaborées conjointement avec d'autres intervenants du projet ont été réalisées avec les enseignantes. Elles ont permis de tracer un bilan réflexif des activités vécues par les enseignantes, mais aussi de travailler certains objectifs plus

personnels pour chacune d'entre elles par voie d'analyse réflexive sur l'action pédagogique.

Finalement, les courriels et les archives de clavardage ont été consignés puisqu'ils retracent des situations d'accompagnement différentes. Toute la cueillette de données de l'ensemble du projet est aussi archivée dans une base de données protégée qui permet à tous les intervenants, assistants de recherche et chercheurs principaux d'y accéder en tout temps en autant qu'ils disposent d'un accès Internet.

### **Organisation des données et analyse**

Afin de répondre à la première question spécifique qui concerne les activités types qui résultent de cette année d'intervention et de recherche, une analyse qualitative des fiches ethnographiques, des courriels et des clavardages permettra la catégorisation des activités qui illustrent les diverses formes qu'a pu prendre l'accompagnement cette année dans cette communauté professionnelle d'apprentissage en devenir.

L'analyse de l'intervention et de l'accompagnement se fera aussi en fonction du cadre conceptuel mis de l'avant à propos des communautés professionnelles d'apprentissage. Ainsi, nous tenterons de vérifier si les cinq attributs de DuFour et Eaker sont présents tout en documentant leur présence à partir des données recueillies.

## Chapitre 4

### La description de l'action

---

L'action dans le contexte de cette étude s'est précisée au fil des événements de l'année en fonction du travail des enseignants. Cette action se centre principalement sur les activités qui se sont déroulées en réseau au niveau de l'accompagnement tant technique que pédagogique. Même si certaines activités en réseau étaient envisagées au départ par l'étudiante-chercheure, plusieurs autres types d'activités ont émergé durant les interactions. Ces activités ont été classifiées en catégories et la principale action de l'étudiante-chercheure est placée entre parenthèses.

La deuxième partie de la description de l'action porte sur une analyse en fonction des cinq attributs de la communauté professionnelle d'apprentissage de DuFour et Eaker (2001). Ainsi, de quelle manière s'est traduite dans l'action la volonté d'améliorer la qualité de l'enseignement dans l'école et quelles en sont les illustrations ? Les actions de l'étudiante-chercheure étaient la plupart du temps posées dans le but de permettre le renforcement de la communauté professionnelle d'apprentissage dans l'école, mais aussi en réseau par le biais des partenariats avec les autres enseignants à distance.

#### Description des types d'activités d'accompagnement en réseau

Dans le contexte de l'accompagnement de la communauté professionnelle de l'école de Radisson, nous avons recensé sept types d'activités en réseau. Il importe de préciser qu'au départ la communauté professionnelle, avait défini qu'elle désirait utiliser le réseau pour se perfectionner et apprendre afin d'augmenter la motivation chez les élèves (Fiches 6, 11. Bilan de la première rencontre en face à face). Les situations sont décrites à l'aide d'exemples concrets qui ont été conservés comme des artefacts de recherche dans la base de données.

La classification des types d'activités a été effectuée à la relecture des fiches contenues dans la base de données ainsi qu'à celle de son journal de bord et des différents clavardages archivés. Les catégories d'activité ont émergé de la lecture et certains découpages ont été faits afin de différencier les interventions auprès des élèves et des enseignants, ce qui ne semblait pas apparent au départ. Le plus difficile a été de placer les interventions avec la directrice qui est aussi enseignante afin que ce soit pertinent. C'est pour cela que la catégorie 7 est apparue en tout dernier lieu puisqu'elle permettait d'illustrer le côté plus administratif et stratégique de l'accompagnement en réseau.

#### ▪ **La disponibilité en réseau pour les élèves (coordination et mentorat)**

Dès le mois de septembre, la directrice de l'école, dans la définition des attentes envers l'étudiante-chercheuse, a manifesté le besoin que les élèves aient de la formation et de l'accompagnement au même titre que les enseignants sur le réseau (Fiche 9, 15). Ainsi, l'étudiante-chercheuse a créé une banque de personnes disponibles en fonction des matières scolaires et des besoins nommés par les élèves. Entre autres, les élèves de troisième et quatrième secondaire devaient jouer le rôle de brigade informatique et d'experts auprès des enseignants et des élèves des autres niveaux.

Lors de la première rencontre en face à face (septembre 2002), les élèves de troisième et quatrième secondaire se sont reconnus des compétences techniques qui leur permettraient d'aider les enseignants et les autres élèves de l'école. Ils ont aussi identifié la formation dont ils auraient besoin pour accompagner les personnes pour la durée du projet. Un élève-expert a été nommé par le groupe pour le Knowledge Forum et un autre pour iVisit, deux des outils utilisés afin d'échanger et de collaborer en réseau. En plus, les élèves ont manifesté le désir d'apprendre à construire des pages Web, à utiliser le logiciel FLASH ainsi qu'à faire du montage vidéo lorsque le matériel serait disponible.

À la suite de cette rencontre, des experts ont été mis à leur disposition en lien avec ce qu'ils faisaient comme projet en salle de classe. Ainsi, l'étudiante-chercheuse coordonnait la présence des experts en fonction de l'horaire des élèves et de leur demande et de celles de la directrice. Un enseignant a donc été rendu disponible à distance (Chibougamau) pour l'apprentissage de FLASH, un infographiste de l'équipe de recherche

TACT de l'Université Laval pour la construction des pages Web, un spécialiste en sciences et en biologie, et un expert pour l'utilisation du Knowledge Forum et de iVisit. Ainsi, à la fin du mois de septembre, les élèves avaient tous ces contacts disponibles par le biais du clavardage (voir extrait exemplaire à la figure 4) et chacun d'entre eux connaissaient les outils réseau à partir desquels ils pouvaient prendre contact avec eux pour les aider.

Enseignante a demandé s'il était possible de montrer au groupe comment utiliser Dreamweaver. Ils n'ont jamais conçu de pages Web et sont un peu craintifs par rapport à l'utilisation de l'outil. Je vais donc leur expliquer le fonctionnement général de l'outil et les principales fonctions de base un peu plus tard dans le courant de la journée (Fiche rédigée par Stéphane, Journal ethnographique, Fiche 37).

Élève me parle de haute vitesse et il me pose des questions sur la taille des fichiers et la conversion. Je lui explique mais il me manque malheureusement des connaissances. Je lui propose de demander à un technicien de la Commission scolaire Portneuf sur la vidéoconférence. Les deux ont discuté ensemble afin que l'élève comprenne la taille des fichiers (Fiche rédigée par Christine, Journal ethnographique, Fiche 86)

Ce type d'activité est souvent recensé dans le journal ethnographique de l'étudiante-chercheuse, même s'il elle n'a pas toujours joué un rôle central dans ces échanges. Au demeurant, on peut supposer que la présence quasi quotidienne de l'étudiante-chercheuse a fait d'elle une personne ressource de premier niveau pour les élèves puisqu'ils lui demandaient la plupart du temps où était l'expert et comment le joindre s'il n'était pas en ligne. Les élèves prenaient toujours la chance de poser la question à l'étudiante-chercheuse afin de trouver rapidement la solution pour terminer le travail. Cette résolution de problème était enrichissante autant pour elle que pour l'élève puisque tout deux étaient en apprentissage.

#### **Extrait d'un clavardage (mars 2003)**

**Élève dit :**

allo

**Étudiante-chercheuse dit :**

salut

**Élève dit :**

peut tu me dire comment couper une images en 4 sur corel draw

<p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> heu... je suis pas certaine... attends je vérifie</p> <p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> non, je n'ai jamais utilisé ce logiciel alors je ne sais pas comment faire</p> <p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> il n'y a pas de ciseau dans ton logiciel ?</p> <p><b>Élève dit :</b> ok</p> <p><b>Élève dit :</b> aurais tu un autre moyen</p> <p><b>Élève dit :</b> sûrement</p> <p><b>Élève dit :</b> mais je ne c po comment men servir</p> <p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> Habituellement, il y a des ciseaux et tu peux sectionner l'image</p> <p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> tu es capable élève ?</p> <p><b>Élève dit :</b> Je vais essayer autre chose</p> <p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> ok</p> <p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> tu es obligé de faire ça dans corel draw ?</p> <p><b>Élève dit :</b> non</p> <p><b>Élève dit :</b> paint sa marche tu</p> <p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> oui</p> <p><b>Élève dit :</b> ok comment</p> <p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> tu prends l'outil pour couper et tu coupes ton image en 4</p> <p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> il faut que tu colles ton image dans 4 fichiers différents</p> <p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> tu y arrives ?</p> <p><b>Élève dit :</b> je ne te suis po trop</p> <p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> désolée, je recommence... Je vais le faire en même temps que toi, ça va être plus facile de t'aider</p> <p><b>Élève dit :</b> J'essaie la</p> <p><b>Étudiante-chercheuse dit :</b> tu as réussi à couper une image ?</p> <p><b>Élève dit :</b></p>
---

comment

**Élève dit :**  
la j'ai mon image,

**Élève dit :**  
que dois je faire

**Étudiante-chercheuse dit :**  
tu es capable de sélectionner une partie de l'image ?

**Élève dit :**  
oui

**Étudiante-chercheuse dit :**  
après avoir sélectionner tu vas dans édition et tu fais couper

**Étudiante-chercheuse dit :**  
et tu vas le coller dans un autre document

**Élève dit :**  
oui mais la elle est ou cette image la

**Étudiante-chercheuse dit :**  
elle est dans le presse papier

**Élève dit :**  
ok

**Étudiante-chercheuse dit :**  
fait nouveau document : coller

**Élève dit :**  
ok merci sa marche

**Étudiante-chercheuse dit :**  
parfait plaisir !

Figure 4. Extrait de clavardage - mentorat

#### ▪ La disponibilité en réseau pour les équipes d'élèves (médiation)

Trois projets ont permis aux élèves de collaborer avec d'autres élèves provenant d'écoles différentes. Le premier et le deuxième consistaient en une collaboration à l'aide du Knowledge Forum ponctuée de rencontres sur iVisit pour faire le point. Le troisième consistait en la création d'un clip vidéo fait à partir de FLASH, les élèves devaient faire un seul clip et ils étaient jumelés en dyade avec un élève d'une autre école.

Le rôle de l'étudiante-chercheuse dans ce cas a consisté en de la médiation afin de faciliter les contacts entre les élèves et d'enrichir les discussions. Ainsi, au départ les contacts entre les élèves sont plus laborieux puisque «... ils sont aussi timides qu'en face à face, alors je dois stimuler les conversations en jouant les intermédiaires...» (Journal

ethnographique, Fiche 112). On peut constater que le rôle de médiation permet aux élèves d'approfondir leurs réflexions, ce qui a enrichi les échanges. Ainsi, on passe de la simple affirmation de faits et de transmission de l'information trouvée par les élèves à une explication de ceux-ci et à une exploration d'hypothèses.

Lors de la rencontre avec l'OCDE, les élèves donnaient principalement de l'information très factuelle à leurs coéquipiers virtuels. Afin de stimuler et d'enrichir la discussion, je les ai questionnés lorsque des « blancs » survenaient. Ce rôle est venu quasi spontanément puisque je guidais déjà à prime abord pour la gestion du son et de l'image étant donné les problèmes de bande passante. Cela a permis d'enrichir la discussion puisqu'il semble que les élèves sont encore assez timides puisqu'il s'agit de la troisième rencontre en face à face. La présence des visiteurs de l'OCDE leur enlève aussi un peu de leur spontanéité au départ. (Journal ethnographique, Fiche 176).

Ce type d'activité est différent du précédent puisqu'il permettait des relations différentes tant pour les élèves que pour l'étudiante-chercheuse sur le réseau. Ainsi, cette médiation facilitait les contacts entre les équipes d'élèves tout en les guidant dans un approfondissement de leurs discussions. Ce type d'activité et ce rôle dans l'accompagnement n'avaient pas été envisagés au départ lors de la planification. Il est né spontanément des interactions présentes sur le réseau et il aurait été intéressant de s'arrêter à la reproduction des rôles dans une situation virtuelle. En effet, il semble que le réseau n'aseptise pas les relations entre les jeunes et que le simple fait de voir l'autre peut permettre de porter un jugement sur son groupe d'appartenance, ce qui a une incidence sur les relations.

#### ▪ **La disponibilité en réseau pour les enseignants (mentorat au plan technique)**

Ce type d'activité était prévu dès le départ, et ce avant même que les enseignants et la direction en fassent la demande. Plusieurs études, dont celle de Pelgrum (2001), ont démontré que le manque d'assistance technique pouvait être un obstacle majeur à l'innovation et à la mise en œuvre de projets intégrant les technologies. Ainsi lorsqu'un support technique efficace est disponible, il semble que le manque de connaissances des enseignants soient moins un obstacle dans la mise en œuvre d'un projet.

Cette disponibilité demandait une grande disponibilité de la part de l'étudiante-chercheure et des autres membres de l'équipe de recherche. Toutefois, cela a contribué à créer un lien affectif très intéressant avec les enseignants. Plusieurs demandes techniques étaient des demandes qui exigeaient une réponse immédiate afin de régler un problème vécu par l'enseignant ou par les élèves de la classe. Certaines étaient aussi pour nous signifier un problème avec les outils comme le Knowledge Forum ou iVisit, ce qui a permis d'apprendre à résoudre des problèmes ensemble.

Il est aisé de constater que le soutien technique a permis aux enseignants de devenir plus « aventuriers » dans leur utilisation des outils du réseau. Ainsi, l'enseignante B précise qu'elle a certainement pris plus de risques, parce qu'elle trouvait cela sécurisant d'avoir une ressource qui pouvait la soutenir rapidement (Entrevue enseignante B, avril 2003). La directrice, quant à elle, exprimait que la grande disponibilité et les réponses instantanées avaient permis de donner confiance aux enseignantes tout en leur permettant de développer des habiletés, et cela puisque l'étudiante-chercheure axait son intervention sur le processus afin de les aider dans la compréhension de la facette technique (Directrice, juin 2003).

Au demeurant, il est intéressant de constater que beaucoup de résolution de problèmes se fait maintenant à même l'équipe-école et que l'étudiante-chercheure n'a jamais répertorié dans son journal de demandes techniques qui se ressemblaient puisqu'elle est incitait souvent les enseignantes à partager leurs apprentissages avec d'autres.

#### ▪ **La disponibilité en réseau pour la résolution de problèmes techniques (interface)**

Cette disponibilité a constitué un point d'ancrage fort au départ puisqu'elle a nécessité la concertation de plusieurs acteurs ainsi que la définition de nouvelles interactions sur le réseau et sur iVisit. De fait, la compréhension et la définition des problèmes liés à iVisit entre les acteurs ont demandé du temps aux intervenants et plusieurs fiches dans le journal ethnographique en traitent (Fiche 67 à 72, 75, 77). Sans l'avoir planifié, l'étudiante-chercheure est devenue un pivot central, une espèce d'interface entre les divers intervenants. En effet dans plusieurs situations entre écoles de commissions scolaires

différentes, les écoles ne se voyaient pas et seule l'étudiante-chercheuse pouvait voir tous les intervenants. Son rôle consistait donc à guider les intervenants afin qu'ils ne parlent pas tous en même temps et aussi d'expliquer à ceux qui n'entendaient pas ce dont il était question. Ce type d'activité était crucial puisqu'il a permis d'élucider le problème et aussi de faire des essais dans des écoles où ça ne fonctionnait pas.

... lorsque deux firewalls, proxy ou tout autre mesure de protection se rencontrent : on ne se voit pas. À part l'université Laval qui peut voir tout le monde, ce qui permet de faire des essais plus facilement. La permanence est donc efficace à ce niveau là puisque sans Laval, deux sites ne peuvent même pas faire des essais puisqu'ils sont incapables d'entrer en communication (Fiche ethnographique 67,7 novembre 2002).

Par la suite, l'étudiante-chercheuse a servi d'interface afin de mettre en relation de nouvelles écoles et de nouvelles commissions scolaires afin de valider les théories que les techniciens et autres intervenants avaient réussi à écrire à la suite de plusieurs essais. Ce type d'activité a permis l'implication des enseignants de plusieurs écoles, ce qui les a beaucoup aidés dans l'apprentissage d'un jargon plus technique relié aux pare-feu et autres mesures de protection des réseaux. En plus, les enseignants ont pu développer un savoir-faire dans la résolution technique en participant en périphérie aux essais techniques (Lave et Wenger, 1991).

Enseignante B me mentionne que la participation aux discussions l'a aidé à se débrouiller plus facilement sur l'ordinateur. Elle sent qu'il faut plus de débrouillardise que de compétences techniques et mentionne que cette découverte la rend plus à l'aise dans sa résolution de problème technique. Elle est toujours un peu insécure (sic), mais elle est plus à l'aise (Fiche 117, 21 janvier 2003).

La résolution de problèmes a permis de créer des liens affectifs entre les enseignants et l'étudiante-chercheuse. Ainsi, durant les demandes d'aide, les enseignants manifestaient leur sentiment, surtout par le biais du clavardage. L'étudiante-chercheuse était empathique à leur problème et les guidaient afin de les rassurer et de leur permettre de continuer. Plusieurs des clavardages archivés par l'étudiante-chercheuse témoignent de cette relation.

**Extrait de clavardage – octobre 2002**

**Enseignante dit :**

Bonjour Étudiante-chercheure

**Étudiante-chercheure dit :**

allo Enseignante!

**Étudiante-chercheure dit :**

tu vas bien ?

**Enseignante dit :**

pas vraiment

**Étudiante-chercheure dit :**

ok

**Étudiante-chercheure dit :**

tu as besoin d'aide ?

**Enseignante dit :**

Je me suis probablement levée du mauvais côté du lit, je me sens dépassée, oui je pense que j'aurai besoin d'aide..

**Étudiante-chercheure dit :**

ok, qu'est-ce qui ne fonctionne pas ?

**Enseignante dit :**

Je ne sais plus comment faire évoluer les jeunes dans la construction du site web

**Étudiante-chercheure dit :**

ils en sont où ?

**Enseignante dit :**

Bon, ils ont explorés plusieurs sites (pour se donner des idées concrètes) ,

**Étudiante-chercheure dit :**

ok

**Étudiante-chercheure dit :**

est-ce que tes équipes sont formées ?

**Enseignante dit :**

élève écrit le plan sur le KF

**Étudiante-chercheure dit :**

ok

**Enseignante dit :**

Élève travaille à la page de fond du site

**Étudiante-chercheure dit :**

ok

**Étudiante-chercheure dit :**

est-ce que les sections ont été distribuées ?

**Enseignante dit :**

que veux-tu dire par les sections

**Étudiante-chercheure dit :**

les élèves avaient parlé de certaines sections comme école, tourisme

**Étudiante-chercheure dit :**

est-ce qu'il y a des responsables pour chaque section du site ?

**Enseignante dit :**

Oui, nous avons éliminé le section tourisme et nous avons précisé nos idées pour les différentes sections sur le sites

**Étudiante-chercheure dit :**

ok

**Étudiante-chercheuse dit :**

et là tu as l'impression que les élèves n'avancent pas ?

**Enseignante dit :**

oui

**Étudiante-chercheuse dit :**

est-ce que tout le monde a commencé sa pagew

**Enseignante dit :**

Peut-être faudrait-il que je fixe un but à chacun des élèves, je l'ignore...

**Enseignante dit :**

non

**Étudiante-chercheuse dit :**

tu devrais oui en fixer

**Étudiante-chercheuse dit :**

est-ce que vous vous êtes fixés une date butoir ?

**Enseignante dit :**

pour chacun

**Étudiante-chercheuse dit :**

oui

**Étudiante-chercheuse dit :**

pê même leur demander d'inscrire dans la section du plan, quelle est leur responsabilité et comment ils entendent y parvenir

**Enseignante dit :**

je ne sais plus quoi dire

**Étudiante-chercheuse dit :**

à qui ?

**Étudiante-chercheuse dit :**

aux élèves ?

**Enseignante dit :**

à toi

**Étudiante-chercheuse dit :**

je comprends pas ce que tu veux concrètement

**Enseignante dit :**

c'est probablement parce que ce n'est pas clair pour moi

**Étudiante-chercheuse dit :**

tu sais les premières ébauches d'un site web sont souvent longues à produire

**Étudiante-chercheuse dit :**

est-ce que tu trouves que les élèves ne font rien...

**Étudiante-chercheuse dit :**

ou encore qu'ils ne savent pas comment faire ?

**Enseignante dit :**

c'est un peu des deux je pense

**Étudiante-chercheuse dit :**

est-ce que tu veux qu'on refasse une scéance pour la formation

**Enseignante dit :**

Et tu sais c'est la première fois que je travaille sur un site web. J'ai l'impression de ne pas avoir les connaissances pour les faire progresser.

**Étudiante-chercheuse dit :**

est-ce que les élèves sont encore motivés à faire cette tâche ?

**Enseignante dit :**  
je pense que oui

**Étudiante-chercheuse dit :**  
ne t'en fais pas avec tes connaissances

**Étudiante-chercheuse dit :**  
c'est juste que toi aussi, tu dois te trouver là-dedans

**Étudiante-chercheuse dit :**  
dans le fond, oublie la technique et aide les à progresser au niveau du contenu et de l'organisation

**Enseignante dit :**  
j'essaie

**Étudiante-chercheuse dit :**  
je n'en doute pas

**Étudiante-chercheuse dit :**  
est-ce qu'ils ont commencé à mettre des images, des couleurs ?

**Enseignante dit :**  
je suis un peu fatiguée, peut-être

**Étudiante-chercheuse dit :**  
je pense que tu te mets beaucoup de pression

Figure 5. Extrait de clavardage. Interface

#### ▪ La planification de projets d'apprentissage avec les enseignants (animation et médiation)

Lors de la définition des attentes de l'école envers l'étudiante-chercheuse, il a été entendu qu'elle guiderait les enseignants dans la planification par le biais du réseau. Cette demande va dans le même sens que les études qui démontrent que du soutien pédagogique en début de planification sur une base régulière donnent de bons résultats (Harmon et Blanton, 1997, cité dans Laferrière et al., 2002).

Ces activités d'accompagnement se déroulaient souvent de la même manière, entre l'étudiante-chercheuse et les enseignantes de l'école. Au fil du projet, d'autres enseignants qui étaient associés de manière périphérique au projet, ont aussi cherché du soutien auprès de l'étudiante-chercheuse pour la gestion du projet (Fiche 110, 125, 140). La planification de projet enseignant et étudiante-chercheuse se faisait principalement à l'aide de la vidéoconférence (iVisit) et du courrier électronique. De fait, les enseignantes ont envoyé des ébauches de leur projet afin d'obtenir des rétroactions pour la mise en œuvre de ceux-ci. La plupart du temps, l'étudiante-chercheuse donnait des rétroactions rapides

en guidant l'enseignante dans une planification qui allait permettre d'augmenter les capacités. Ainsi, plusieurs concepts pédagogiques ont été abordés dans ce type d'échange dont l'authenticité de la tâche proposée aux élèves, une définition moins englobante de la motivation (participation, engagement, persévérance) afin de préciser l'action qui serait entreprise par l'enseignante pour cet aspect, la planification d'un projet, le réinvestissement des apprentissages, la coopération.

Quant aux rencontres en vidéoconférence, elles permettaient de faire un suivi et une mise à jour de ce qui se déroulait dans le projet. Ces rencontres permettaient de trouver des solutions à la gestion des conflits entre élèves dans le travail d'équipe, de demander de l'information, d'en donner, de remettre en question hors de l'action les méthodes entreprises récemment, de planifier la suite des projets, de gérer des situations affectives et des demandes d'aide.

Enseignante E me demande de l'aide avec MSN, elle semble vraiment très préoccupée aujourd'hui et elle tient à m'en faire part. Elle ne sait plus comment faire évoluer les élèves à propos du site Web. Je lui demande de me préciser si elle se sent dépassée parce que les élèves ne savent pas quoi faire ou encore parce qu'ils ne sont pas motivés. Elle me précise que c'est un peu des deux. Je lui propose de mettre les élèves sur le KF et d'établir des responsabilités en fonction de chaque section. C'est Alexis qui se charge de créer la perspective ainsi que le design avec l'aide de Stéphane (Fiche 53).

Quelques précisions en fonction de l'approche pédagogique choisie. Elle semble réceptive à adopter un vocabulaire qui sera plus approprié dans le contexte de la réforme. Aussi, je lui fais parvenir une grille de planification provenant de mes documents afin de planifier selon l'approche par projets. Les idées sont là, il suffit de la guider dans l'application de l'approche, mais aussi dans une prise de conscience de sa centration sur son enseignement et non sur les apprentissages que les élèves vont faire. Elle semble très ouverte et prête à être en développement professionnel même si elle vient de terminer son baccalauréat (Fiche 44).

Ce qui est intéressant, c'est de constater l'évolution de la prise de contact entre les enseignants et l'étudiante-chercheuse. De fait, si, au départ, les enseignantes prenaient rendez-vous avec elle par le biais du courrier électronique quelques jours à l'avance, il est apparu que pour les enseignantes les plus engagées dans le projet, le contact est devenu

plus instinctif sans l'intermédiaire d'un courriel. Spontanément, les enseignantes voyaient par le biais du clavardage que l'étudiante-chercheuse était disponible en réseau et elles demandaient à ce qu'elle vienne dès qu'elle serait disponible dans la salle désignée sur iVisit. En plus, l'étudiante-chercheuse était toujours disponible dans la salle principale de ce même logiciel et, à partir du mois de décembre, les enseignantes s'y présentaient souvent pour demander de l'aide.

#### ▪ **La planification de projets d'apprentissage entre enseignants (médiation)**

Afin de répondre aux attentes du projet ainsi qu'à celles des enseignants, des partenariats ont été établis avec des écoles partenaires. Dans ces écoles, des enseignants ont travaillé plus spécifiquement avec des enseignants de Radisson afin de planifier des projets communs dans lesquels les élèves pouvaient travailler. Encore une fois, l'étudiante-chercheuse a joué un rôle de pivot en ce sens puisqu'elle a servi de médiatrice afin de guider les enseignantes dans une planification de groupe. Elle avait l'expertise dans ce domaine puisqu'elle en avait souvent fait auprès d'enseignants dans des écoles. Ces habiletés ont été utilisées en réseau dans un contexte tout autre, mais elles ont permis de jouer un rôle clé dans la planification entre les enseignants. De fait, les enseignants ont souvent passé par elle pour planifier les rencontres et c'est elle qui les a animées afin de les aider.

Il a fallu jouer un peu les intermédiaires pour que les échanges deviennent plus spontanés entre les deux. J'anime la discussion afin de les aider à définir ce qu'ils veulent comme projet. Je crois que ma connaissance des deux contextes permet une cohérence dans la discussion puisqu'il y a vraiment des incompréhensions (Fiche 74).

En plus, les enseignants de Radisson travaillaient en collaboration avec des enseignants plus expérimentés qu'eux dans certaines facettes. Dans ce cas, l'étudiante-chercheuse guidaient aussi les plus expérimentés afin qu'ils permettent aux enseignants de Radisson de progresser dans leur développement professionnel en lien avec leur projet.

Cette planification a permis l'émergence de sept projets en collaboration avec d'autres écoles en réseau. Tout au long de la réalisation de ces projets, l'étudiante-chercheuse a

guidé les enseignants lorsqu'ils rencontraient des problèmes au niveau de la gestion de classe ou du projet. Ainsi, la motivation des élèves a souvent été au cœur des discussions (Fiche 3, 120, 138) de même que les méthodes de travail qui semblaient déficientes aux yeux des enseignants. L'étudiante-chercheuse envisageait des pistes de solutions avec les enseignants, et le fait qu'elle connaissait bien les élèves de Radisson, puisqu'elle travaillait régulièrement en ligne avec eux, facilitait le travail auprès des enseignants. De fait, les enseignants la consultaient pour la gestion de problèmes comportementaux, de problèmes d'équipe et aussi pour le réinvestissement des apprentissages.

Je guide Enseignante B et Enseignant à distance dans leur planification de projet afin qu'il soit plus authentique et plus signifiant pour les élèves. Elle semble apprécier puisqu'elle ne connaissait pas vraiment ces concepts avant. Ce qui semble la préoccuper (Enseignante B) davantage, c'est la création des équipes et la gestion du travail étant donné qu'elle en a rarement fait auparavant. Elle se demande si les élèves vont bien travailler et apprendre autant s'ils sont responsables dans le projet. Je la rassure en lui parlant de mes propres expériences comme enseignante et je lui précise que son rôle est tout aussi important (guider et accompagner) même s'il est à se définir pour elle. D'ailleurs, je lui précise que tout au long du projet, elle doit beaucoup utiliser la métacognition afin d'aider les élèves à nommer et comprendre les apprentissages qu'ils font (Fiche 174).

Durant les rencontres, l'étudiante-chercheure a incité les enseignants à dépasser leur limite tout en les gardant dans leur zone de développement proximal. Ainsi, étant donné que les enseignants reconnaissaient les compétences de l'étudiante-chercheure en matière d'intégration des technologies et de pédagogie par projets, il a été plus facile de les faire cheminer en ce sens. Spontanément, les enseignants lui demandaient des conseils sur ce qui existait comme possibilités. Fait étonnant pour l'étudiante-chercheure, les enseignants mettaient souvent l'accent sur le fait qu'elle était très impliquée dans la recherche universitaire sans jamais en traiter comme d'un idéal inaccessible, mais plutôt en des termes très favorables qui soulignaient l'importance de la recherche en éducation.

### ▪ La gestion du projet d'ensemble (coordination)

Au départ, avec l'équipe-école complète, nous avons élaboré une intention commune qui allait guider l'action de tous les intervenants de l'école pour la durée du projet. Cette intention se lit ainsi dans la perspective des enseignantes sur le Knowledge Forum : *Augmenter la motivation des élèves en modifiant les approches pédagogiques et en utilisant le réseau*. Cette intention a été formulée à la suite du travail des enseignantes concernant leurs intentions personnelles qui prenaient en compte leurs compétences et leurs habiletés. Cette intention a servi de toile de fond tout au long de l'accompagnement puisqu'elle appartenait à la communauté professionnelle d'apprentissage (partage d'une vision commune) et qu'elle témoignait d'une appropriation personnelle du projet. Toutefois, cette intention restait toujours à un niveau plus formel et les enseignantes travaillaient des compétences qu'elles voulaient développer au niveau personnel. Les actions de chacune, autant l'étudiante-chercheure que les enseignantes, se situaient toujours sous le grand chapeau de cette intention.

La coordination s'effectuait la plupart du temps entre la directrice et l'étudiante-chercheure afin de faire un bilan des dernières rencontres avec les enseignantes et les élèves et aussi de déterminer ce qui allait se passer ensuite pour le projet. L'étudiante-chercheure s'assurait que la directrice soit au courant des initiatives et des projets entrepris dans son école. La coordination du projet permettait aussi à l'étudiante-chercheure d'aider la directrice à planifier les étapes subséquentes dans le projet de même que les présentations à la communauté et aux écoles susceptibles de collaborer l'année suivante. Cette collaboration d'ensemble a permis de développer un lien très important entre la directrice et l'étudiante-chercheure, mais aussi d'assurer une cohésion et une distribution du leadership au sein de la communauté professionnelle d'apprentissage.

### **La communauté professionnelle d'apprentissage émergente**

La communauté a profité du projet, malgré les difficultés rencontrées principalement au niveau technique au départ, cela ne fait pas de doutes aux yeux des enseignantes. Quelle

lecture peut être faite de son évolution ainsi que celle de l'accompagnement offert en fonction des cinq attributs de DuFour et Eaker (2001) concernant la communauté professionnelle d'apprentissage, des actions accomplies durant l'année ainsi que celles envisagées pour la prochaine année ?

#### ▪ Le leadership partagé et source d'appui

Ce partage du leadership s'est principalement articulé entre deux enseignantes, la directrice et l'étudiante-chercheuse tout au long de l'année scolaire. Au départ, c'était principalement la directrice et l'étudiante-chercheuse qui planifiaient le déroulement du projet ainsi que les rencontres sur le réseau. Elles se rencontraient au moins une fois par semaine par vidéoconférence et utilisaient régulièrement le clavardage (171 séances de clavardage recensées entre octobre 2002 et juin 2003). Au départ, ces rencontres étaient planifiées dans le temps afin de s'assurer de la présence de l'autre lors de la rencontre en vidéoconférence. Dès le mois de décembre, on peut constater que les contacts sont devenus beaucoup plus spontanés en fonction des besoins de la directrice et de l'étudiante-chercheuse.

Par la suite, les enseignantes se sont greffées à elles afin de s'approprier le projet et de s'y engager. Pour deux d'entre elles, il a été impossible de s'engager pour diverses raisons dont la crainte des technologies et le refus de collaborer avec d'autres personnes extérieures à la classe. Les deux autres enseignantes se sont engagées à des degrés divers durant l'année scolaire et elles ont toutes deux témoigné que le support et l'appui de la direction de l'école a été une grande source d'incitation à l'engagement et à la participation.

Directrice a accepté que je modifie le programme de morale afin de l'adapter à mes élèves, ce qui va les motiver davantage. C'est difficile les élèves ne sont pas motivés alors le fait d'avoir fait un projet plus englobant sur la compréhension des Amérindiens les a motivés (Enseignante A, entrevue novembre 2002).

Aussitôt que j'ai besoin de soutien, elle vient m'aider, elle me guide et comme c'est ma première année d'enseignement, ça m'incite à aller plus loin. Je sais qu'elle me soutient et qu'elle me

laisse une part des responsabilités. C'est important pour moi.  
(Enseignante B, entrevue avril 2003).

Le partage du leadership a été une grande source de motivation pour les enseignantes, mais aussi pour l'étudiante-chercheure qui a pu participer activement à la communauté, tout en étant à l'extérieure de celle-ci au départ. La validité de sa présence n'a jamais été mise en doute et il était entendu que tout ce qui concernait la recherche relevait d'elle.

Pour sa part, la directrice a précisé que le partage du leadership avait permis aux enseignants de s'approprier le projet, mais aussi à elle-même d'être présente dans les classes de ses enseignants et plus présentes au niveau de la pédagogie. Son rôle s'est donc modifié et elle n'était plus seulement consultée pour l'administration de l'école. La directrice mentionne aussi que c'est une méthode qui a permis de repenser le rôle de la direction de l'école à ses yeux.

Pour l'an prochain, le leadership sera encore plus partagé étant donné que les enseignantes auront toute la flexibilité pour construire un horaire afin de collaborer avec les autres écoles. Ainsi, cela permettra de diminuer les contraintes d'horaire qui ont engendré des mécontentements durant l'année scolaire qui se termine.

#### ▪ Des valeurs et une vision partagées

La définition des valeurs et de la vision a été une des premières actions qu'a posées l'étudiante-chercheure afin d'augmenter la capacité de la communauté. Au départ, les enseignantes et la directrice travaillaient de manière individuelle, il a donc fallu les guider afin qu'elles puissent se centrer sur une action commune et déterminer quelles seraient les intentions communes pour leur école. De fait, si chacune des enseignantes rencontrées désiraient l'amélioration de la qualité de l'enseignement pour garantir la viabilité de l'école aux yeux de la communauté, elles n'étaient pas à l'aise au départ de partager cela avec leurs collègues.

La définition de l'intention de la communauté a demandé un travail de médiation, mais surtout une négociation de sens concernant le concept de motivation. De fait, chacune des

enseignantes s'entendaient pour dire que les élèves étaient peu motivés, mais aucune n'avait la même conception de la motivation. L'étudiante-chercheure les a guidées à partir de la définition du PEP (Participation, Engagement, Persévérance) (Lavoie (1996), Barbeau, 1993, Tardif (1992), Viau (1994)). Tout au long de l'année, les interventions portaient sur ces trois facettes de la motivation ainsi que sur les actions entreprises par les enseignants. L'intention que la communauté s'est définie a donc servi de trame de fond à toute l'intervention tout en amenant une appropriation personnelle pour chacune des enseignantes.

Toutefois, il aurait été souhaitable que les enseignantes bénéficient d'un temps de planification commun durant chacun des cycles, ce qui n'a pu être possible faute de ressources disponibles. Cela a eu une incidence sur les projets communs vécus dans l'école. En plus, la non-participation des deux autres enseignantes a créé des relations conflictuelles dans la communauté et a affecté la cohésion de celle-ci. Les enseignantes ont donc plus souvent travaillé en ligne avec l'étudiante-chercheure qu'en équipe puisque cela générerait des conflits dans l'école. Le détachement des deux enseignantes a généré du travail plus individuel et il n'y a pas vraiment eu de projet englobant pour l'école ; les enseignantes engagées ont préféré travailler seules ou en réseau plutôt que de travailler avec les enseignantes qui désiraient moins s'engager.

Le partage de la vision et des valeurs s'est donc principalement vécu en réseau et par la collaboration avec les enseignantes du primaire de l'école, plus habituées aux fondements et principes du *Programme de formation de l'école québécoise*. Les enseignantes qui désiraient s'impliquer ont donc cheminé vers le réseau afin d'établir des partenariats avec d'autres enseignants et l'étudiante-chercheure.

Au niveau de la collaboration en réseau, la vision partagée était très forte entre les intervenants. Néanmoins, certaines incompréhensions ont jailli de cette collaboration ainsi qu'une forme de compétition concernant l'implication des acteurs de même que les réalisations des élèves. Certains enseignants y voient un manque d'ouverture face à la réalité des autres, d'autres y voient un manque de planification et d'organisation. Il demeure que les enseignants impliqués ont été très satisfaits du travail effectué par leurs élèves ainsi que des résultats maintenant présents sur le réseau. Tous les enseignants s'entendent pour dire qu'ils recommenceraient. Le bilan réflexif a permis de mettre en

lumière ces écueils dans la relation de réseau et il est clair qu'un manque de transparence (Wenger, 1998) dans les intentions des membres de la communauté en réseau peut expliquer cet état de choses. Il aurait sans doute fallu que les enseignants se sentent assez à l'aise pour mentionner ce qui leur plaisait moins et certaines attentes plus implicites sans passer par l'intermédiaire de l'étudiante-chercheure. C'est d'ailleurs une des composantes qui sera mise en évidence dès le départ des nouveaux projets en septembre prochain auprès de tous les enseignants. La définition d'intention aurait dû être présente aussi dans la partie plus réseau du projet afin que chacun puisse s'y retrouver et sentir qu'il avait sa place.

#### ▪ **Un apprentissage collectif et l'application des nouveaux savoirs dans l'apprentissage**

L'apprentissage a été au cœur de la communauté, principalement au niveau des technologies de l'information et de la communication. Chacune des sessions de formation se voulait authentique et ancrée à la réalité des enseignantes. Ainsi, les apprentissages technologiques devaient être viables, c'est-à-dire être réutilisés à tout le moins peu de temps après par les enseignantes, soit dans des situations de développement professionnel, soit dans des situations de classes. Une des enseignantes engagées dans le projet a d'ailleurs eu de la difficulté à utiliser les outils technologiques en réseau faute de personnes disponibles au bout du fil. Elle estime que parfois les technologies utilisées peuvent encore plus isoler les petits milieux s'il n'y a pas un effort de concertation au niveau provincial (Enseignante A, novembre 2002).

En plus, l'arrivée du matériel a été retardée à cause de plusieurs facteurs, ce qui a eu des répercussions sur la motivation des élèves et des enseignants. Toutefois, lorsque les enseignants ont tous reçu leur ordinateur portable, il a été évident qu'ils étaient disponibles et bien en ligne. Leur présence sur le clavardage ainsi que dans la liste de contacts MSN témoignaient d'une grande présence en ligne et ce, autant durant les heures de classe qu'en dehors de celles-ci.

Les enseignants ont reçu une formation sur l'approche par projets en plus des outils technologiques. Graduellement, au fil des interventions de l'étudiante-chercheure, l'approche a été liée à plusieurs composantes de la réforme, ce qui a satisfait les enseignants. Toutefois, certains points plus nébuleux concernant l'évaluation des apprentissages sont encore à être appris selon les enseignants (Entrevue Enseignante A, avril 2002).

Les enseignantes disent avoir beaucoup appris surtout au niveau technique et elles sont satisfaites de leurs apprentissages puisqu'elles ont réutilisé ce qu'elles ont appris très rapidement et qu'il y a eu un suivi afin de les guider dans l'appropriation. En plus, les deux enseignantes les plus engagées dans le projet demeurent dans cette école l'an prochain et elles ont déjà défini les points qu'elles aimeraient approfondir pour améliorer les apprentissages des élèves. Une des enseignantes mentionne dans son entrevue que « c'est facile d'apprendre dans un contexte comme celui-là, tout est à bâtir, alors c'est encore plus intéressant » (Enseignante B, entrevue avril 2003).

Pour l'an prochain, les enseignantes veulent apprendre à planifier en équipe des projets multidisciplinaires. Elles veulent aussi combiner tous les niveaux du secondaire étant donné le petit nombre d'élèves. Pour elles, le grand défi sera d'apprendre à partager la classe et aussi à impliquer davantage les élèves dans les décisions. Pour l'étudiante-chercheure, il s'agira de les guider à distance dans des apprentissages qui répondront à leurs attentes, surtout en ce qui a trait à l'authenticité de la tâche. Il s'agira aussi de mieux établir son expertise en pédagogie afin que les enseignantes aient recours à son aide autant pour la planification que pour la gestion du projet dans l'ensemble.

#### ▪ Des conditions facilitantes

Au chapitre de cet attribut, certaines conditions facilitantes ont été mises en évidence par les acteurs du projet comme le soutien technique en ligne, les partenariats et un ordinateur personnel.

En ce qui concerne le soutien technique, il a été plusieurs fois évoqué comme étant la principale condition facilitante du projet pour les enseignants impliqués. Ainsi, la présence permanente d'une personne en ligne a sécurisé les enseignants tout en leur permettant d'aller plus loin. L'absence de technicien dans l'école n'a pas été un obstacle pour ces enseignants qui prétendent au contraire en avoir appris plus parce qu'ils en avaient plus à faire par eux-mêmes.

Le soutien, le soutien a été très grand, quand on parle de ton équipe technique ça c'est un élément qui a été apprécié autant du personnel enseignants et de moi-même (Directrice, juin 2003).

La recherche et la négociation de partenariats ont été effectuées par les conseillers pédagogiques, la direction de l'école et les intervenants de l'équipe de recherche. Les enseignants étaient au courant des démarches entreprises pour trouver des écoles avec lesquelles collaborer, mais les enseignants n'avaient pas à se préoccuper de trouver des partenaires. Cela ressort dans le discours comme une condition facilitante puisque les enseignants ne savaient pas exactement comment faire et ils n'avaient pas un réseau de partenaires au préalable.

Finalement, les enseignants témoignent que le fait d'avoir leur propre ordinateur portable en tout temps, en plus des autres outils comme la caméra et le casque d'écoute leur ont permis d'en apprendre plus. D'ailleurs, les enseignantes ont pu repartir avec leur portable cet été. Elles se considèrent privilégiées d'avoir un ordinateur portable fourni par l'école qu'elles peuvent amener à la maison le soir ou encore prêter aux élèves durant les périodes de cours.

#### ▪ Le partage des pratiques personnelles

Ce projet là a amené au niveau de l'équipe une collaboration, à l'interne justement parce que chacun a vu les limites de l'autre et a permis de voir les faiblesses, mais les forces de l'autre aussi, je pense que justement on s'embarque ensemble en se disant qu'on

va travailler en collaboration avec nos forces et nos faiblesses  
(Directrice, juin 2003)

Le partage des pratiques personnelles est l'attribut le plus difficile à reconnaître dans la communauté professionnelle d'apprentissage puisque les enseignantes ont majoritairement travaillé en réseau avec d'autres enseignants pour cet attribut. Ainsi, à même l'école, le partage était très discret et l'étudiante-chercheuse a été en mesure de l'identifier seulement lors de sa dernière visite à Radisson. De fait, les enseignantes du secondaire partageaient peu entre elles, mais elles partageaient beaucoup avec les enseignantes du primaire. L'essentiel des échanges se produisait entre elles et même la localisation spatiale avait une incidence. Les enseignantes partageaient uniquement dans les locaux du primaire, c'était vraiment là le lieu de rencontre entre les enseignantes engagées et les enseignantes du primaire. Et c'est là qu'on retrouvait la collaboration dans l'école que l'étudiante-chercheuse n'avait jamais été en mesure de reconnaître à distance.

## Chapitre 5

### **Discussion, implications pédagogiques et retombées en matière de développement professionnel**

---

Ce chapitre permet de faire le point sur la démarche d'accompagnement entreprise en discutant des résultats, des implications et des retombées qu'a eu la communauté professionnelle d'apprentissage en réseau sur le développement professionnel des participants. Ainsi, nous rappelons les trois questions spécifiques de recherche ayant orienté cette étude :

- 1) quels sont les types d'activités d'accompagnement qui font sens en contexte d'émergence d'une communauté professionnelle d'apprentissage en réseau ;
- 2) comment développer la communauté professionnelle d'apprentissage en réseau et
- 3) quelle satisfaction en ont retiré les enseignants, la direction de l'école ainsi que l'accompagnatrice ?

#### **Une variété intéressante d'activités en réseau**

Un total de sept types d'activités ont été recensés en réseau, ce qui permet de constater la variété des possibles qui sont devenus réalité lors de la première année de mise en œuvre du projet. Les activités concernaient autant les élèves que les enseignants et la direction d'école, mais ce qui nous intéresse particulièrement ici concerne ces derniers. Force est de constater que quatre des sept activités concernent la gestion technologique de projet de même que le développement de compétences technologiques. Quant à elles, les trois autres activités traitent de gestion pédagogique et de coordination du projet. Nous pourrions émettre l'hypothèse que, durant la prochaine année scolaire, le type d'activité pourrait changer en fonction des intentions de la communauté professionnelle d'apprentissage, mais aussi en raison de la compétence technique acquise par des membres au sein de cette dernière. Est-ce que cela conduira à l'expression de besoins différents en matière d'accompagnement?

### **Un déploiement des fonctions d'accompagnement**

Peut-être que les activités seront différentes, mais l'analyse de l'intervention effectuée porte à croire qu'il demeure des constantes dans le rôle émergent d'accompagnateur d'une communauté professionnelle d'apprentissage en réseau. Ainsi, la fonction d'interface jouée par l'étudiante-chercheuse au cours de la première année s'annonce tout aussi pertinente durant la prochaine année puisque d'autres enseignants collaboreront de manière délocalisée pour la première fois. Bien entendu, les fonctions d'animation et de médiation devraient se maintenir. En ce qui concerne la fonction de coordination, il sera intéressant de voir comment le leadership et la coordination se répartiront maintenant que la communauté a des assises beaucoup plus solides.

Nous croyons que le rôle d'accompagnement devrait aussi se manifester dans l'exercice plus fréquent d'une fonction de « mémoire collective » afin que la communauté puisse puiser à l'expertise développée cette année et appropriée par ses membres à un niveau ou l'autre. Cette fonction a émergé de la pratique lors de la présente année et nous croyons que son renforcement pourrait avoir une incidence très positive sur la communauté et son avancement.

Des deux classifications précédentes (activités et fonctions), il est maintenant possible de mieux distinguer la contribution d'une personne délocalisée (l'intervenant en réseau), des autres contributions au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage d'une école éloignée en réseau. De même, les possibilités de développement professionnel pour les uns et les autres ressortent.

### **Une contribution où s'entrecroisent les actes de « membership » et de « leadership »**

La présence en réseau d'une intervenante qui, même si elle a eu l'occasion dans le cas présent de rencontrer les membres de la communauté professionnelle d'apprentissage en face à face à trois reprises, accompagne cette dernière dans son développement professionnel, se manifeste par des actes de membership et de leadership. Bien que

d'autres personnes (enseignants et direction d'école) posent de tels gestes<sup>9</sup>, et ceux-ci seront identifiés au passage, la conceptualisation suivante des actes d'accompagnement est offerte :

▪ **L'attention aux représentations sociales et au vécu des enseignants**

Dès l'activité de départ, l'étudiante-chercheuse s'est soucié de repérer les représentations sociales des enseignants à l'égard du projet (a membership). Ceci lui a permis de prendre en considération les obstacles qu'entrevoyaient les enseignants pour le bon déroulement du projet (a leadership). Même s'il avait été précisé aux enseignants que le réseau allait servir de lieu de soutien technique pour les participants et qu'en permanence une personne serait disponible pour les aider, la crainte de la technologie constituait néanmoins 45 % des obstacles invoqués par les enseignants (p membership). Les craintes de ne pas avoir le contrôle sur la machine, de perdre le contrôle de la classe, de ne pas être en mesure d'apprendre les nouveaux outils ont été longuement relatées et exprimées. La principale crainte concernait les capacités de chaque enseignante, mais aussi celles des élèves puisqu'on voyait mal comment les aider « si à l'avance on ne connaît pas ça ».

Technologique : Mes connaissances de l'ordinateur qui ne sont pas très développées. Donc s'il y a un problème, je ne peux répondre à la demande (Enseignante C, Knowledge Forum, 6 novembre 2002).

Technologique : Le système est très instable lorsque nous utilisons iVisit, ce qui me rend nerveuse (Enseignante B, Knowledge Forum, 6 novembre 2002).

Toutefois, le bilan technologique de fin d'année par les enseignants différait de manière frappante des craintes énoncées au départ. Ainsi, les enseignants ont senti que les élèves étaient « dix fois plus débrouillards et compétents qu'eux » (Enseignante B, juin 2003),

---

<sup>9</sup> Ces actes sont ici repérés en utilisant les catégories suivantes : p membership et p leadership pour indiquer les actes des participants enseignants ou de la direction d'école ; a membership et a leadership sont utilisés pour désigner les actes d'accompagnement.

mais ils se sont aussi aperçus que les principaux obstacles technologiques demeuraient la machine elle-même et le mécontentement des élèves lorsque cela ne fonctionnait pas (p membership). Plusieurs séances de vidéoconférence ont échoué soit parce que l'école avec laquelle ils collaboraient n'avait pas une bande passante suffisante au moment voulu ou parce que les horaires ne coïncidaient pas. Ces obstacles ont fait surface lors de l'utilisation des outils, mais on s'entendait pour dire que ceux-ci avaient ajouté un caractère d'authenticité à l'apprentissage (p/a membership).

Au plan pédagogique, les enseignants avaient davantage centré leur crainte sur les capacités des élèves que sur la manière dont ils enseignaient (p membership). Ainsi, leurs propos en matière pédagogique traitent-ils principalement des capacités des élèves de même que de leur méthode de travail plutôt que de leur pédagogie (a leadership). Afin d'agir de manière plus efficace ici, il aurait sans doute fallu diviser l'échafaudage fourni (au sein de l'environnement d'apprentissage en collaboration, soit le Knowledge Forum) en fonction des capacités des élèves et de la pédagogie utilisée par l'enseignant (a leadership). De fait, aucun enseignant ne ramenait le manque de motivation, les méthodes de travail déficientes ou le manque d'autonomie des élèves vers la gestion de classe ou les approches pédagogiques utilisées (p membership). Certains s'interrogeaient sur les capacités des élèves à fonctionner de manière plus autonome sans perdre de vue les savoirs essentiels (p membership).

Pédagogie : Je suis bien d'accord. J'ai peur aussi que des élèves passent à côté de certains savoirs importants par le travail en recherche (Enseignante C, Knowledge Forum, 6 novembre 2002).

Pédagogie : Personnellement, mes craintes se résument principalement à l'acquisition de certains savoirs par la recherche des élèves (comme la tectonique des plaques). Je crois que je devrai expliquer ce type de savoirs. En fait, les difficultés seront de bien répartir le temps entre la recherche des élèves et les «exposés» (Enseignante B, Knowledge Forum, 6 novembre 2002).

Un retour sur les obstacles qu'entrevoyaient les enseignants au mois d'avril 2003 a permis de constater que ceux qui avaient le moins explicité leurs craintes ne s'étaient pas impliqués dans le projet du tout (a leadership). L'accompagnement auprès de ceux qui avaient des craintes plus explicites a permis principalement de rassurer les participants et

de les aider à aller plus loin (a leadership). Toutefois, peu d'entre eux ont inclus ces développements comme faisant partie de leur perfectionnement professionnel (p membership). Selon nous, le manque de recul face à l'année que les enseignants viennent de vivre de même que les énergies mises à la planification pour la prochaine année scolaire peuvent expliquer que les enseignants sont arrivés difficilement à nommer spontanément les apprentissages qu'ils avaient faits, mise à part peut être l'enseignante B. De fait, ils sont facilement capables de nommer les apprentissages techniques, mais ils ont plus de difficulté à s'exprimer en matière de pédagogie et de support reçu à ce niveau (p membership). Seules les enseignantes B et E manifestent être en mesure de discuter de son nouveau rôle dans une classe en réseau ainsi que des implications sur sa pédagogie (p membership).

- **L'écoute active et le recours à l'expérience professionnelle personnelle**

La meilleure stratégie consiste toujours en l'écoute active des enseignants, afin de saisir les possibilités au plan pédagogique qui se présentent (a leadership). Qui plus est, nous avons pu remarquer que l'expérience en enseignement de l'étudiante-chercheuse lui a été précieuse à cette fin (a membership/leadership). En partant de son expérience, elle pouvait plus facilement participer aux discussions pédagogiques (a/p membership). La connaissance qu'elle avait des élèves de l'école, à cause des contacts en réseau qu'elle avait avec eux, lui était aussi précieuse (a membership).

- **L'ancrage de l'intervention dans la réalité des enseignants, mais aussi dans la réforme de l'éducation**

L'accompagnement s'ancrait dans la réalité des enseignants (a membership : communauté locale), d'une part, et dans les orientations de la réforme de l'éducation (a membership : communauté professionnelle élargie). Les fonctions de médiation et d'interface remplies par l'étudiante-chercheuse visaient la mise en place d'approches pédagogiques qui tendaient à mettre en œuvre la future réforme (a leadership).

Tu pourrais peut-être susciter davantage la motivation des élèves en les plaçant dans une situation de contrat authentique. Par exemple, pourquoi ne pas leur mentionner que c'est à eux de fournir un produit pour un quelconque organisme ? Ou encore, qu'on désire produire un atlas de pays différents que nous pourrions présenter à d'autres classes ? Dans le fond, ce que je veux dire plus concrètement, c'est qu'il faut que la mise en situation, tout en étant une mise en scène, soit authentique puisque sinon les élèves auront beaucoup de difficultés du côté affectif à se sentir motivés et à développer un sentiment d'appartenance et d'engagement dans le projet (Courriel de l'étudiante-chercheuse à Enseignante B, 4 novembre 2002).

Il faut mentionner que, dans les entrevues de départ (juin 2002), les enseignants mentionnaient ne rien connaître ou presque des pédagogies socioconstructivistes mis de l'avant par la réforme (p membership).

En analysant les premières planifications envoyées par les enseignants ainsi que les courriels de rétroactions, on pouvait constater que, sans être dogmatique, l'étudiante-chercheuse a orienté et guidé les décisions pédagogiques des enseignants dans leur planification (a leadership). Cet accompagnement a eu une incidence principalement sur l'implication des élèves dans la classe ainsi que sur l'authenticité des tâches qui leur étaient proposées (p/a leadership).

▪ **La diversification de l'expertise au sein de la communauté professionnelle d'apprentissage en réseau**

Les enseignants ont eu plus de facilité à expliquer ce que d'autres enseignants avaient pu leur apporter au niveau de la pédagogie (p leadership), mais plus difficilement ont-ils pu nommer ce que l'intervenante en réseau leur apportait d'un point de vue pédagogique (p membership). Ici, l'expertise située, soit celle reconnue au sein de la communauté locale, et l'identité du corps professoral semblent avoir joué (p leadership). En plus, il était clairement défini que les enseignants des autres écoles avec lesquels des partenariats étaient établis avaient des compétences que les enseignants de Radisson n'avaient pas de manière à leur permettre de progresser à ce niveau (p leadership). Par contre, les enseignants ont eu plus de difficulté à nommer ce que les enseignants de leur

communauté leur apportaient comme aide et soutien, même si c'était facilement observable d'un regard extérieur (p leadership). Par contre, ils ont reconnu aisément l'aide extérieure (a leadership).

Si l'accompagnement de l'intervenante au plan pédagogique a été peu reconnu (a leadership), c'est peut être aussi du fait de sa jeune expérience en enseignement ou encore parce que l'accompagnement offert est demeuré informel. En effet, les enseignants n'étaient pas du tout contraints d'y participer. Si au départ la perception de la présence de l'équipe de recherche dans l'école semblait être plus pour contrôler que pour aider, cette perception s'est estompée par la suite et, cela, à la satisfaction même de l'équipe d'intervention et de recherche. L'intervention de l'équipe de recherche visait à guider et à pister les enseignants (a leadership) et non à leur donner une marche stricte à suivre. Leur liberté était totale (p membership).

#### ▪ La spontanéité d'échange en réseau

On peut remarquer que l'apparition plus spontanée des enseignants sur le réseau pour interagir avec l'équipe d'intervention et de recherche (p membership) a permis de développer des liens, laissant ainsi une certaine place à la dimension socioaffective dans le travail en réseau. Les archives de clavardage témoignent d'une grande variété de situations socioaffectives qui se sont déployées plus tard dans l'année. Ces clavardages ont sans doute permis de créer des liens forts entre les personnes à distance (p/a membership).

Les éléments ci-dessus portent à suggérer que les participants, incluant l'accompagnatrice principale et les autres intervenants, sont devenus membres d'une communauté professionnelle d'apprentissage en réseau. L'émergence de cette communauté a été démontrée et le rôle d'accompagnement conceptualisé dans les lignes ci-dessus. Le développement de la communauté professionnelle d'apprentissage en réseau se manifeste, entre autres, par une certaine distribution des actes de membership et de leadership. Peut-elle encore développer son interdépendance ? Certainement que oui mais, à tout le moins, il faut reconnaître que les apports de l'équipe d'intervention, et

surtout ceux de l'accompagnatrice, se sont de moins en moins distingués de ceux des enseignants et autres collaborateurs provenant d'autres écoles.

### **Les implications pédagogiques du projet réalisé sur le développement professionnel des enseignants**

#### **▪ Le développement de compétences techniques au service de la pédagogie**

Que ce soit pour la résolution de problèmes techniques immédiats ou la résolution de problèmes à long terme, les enseignants ont été très impliqués et engagés. Malgré les difficultés rencontrées, ils persévéraient, consultaient l'équipe d'intervention et de recherche et s'entraidaient entre eux. Les apprentissages ayant découlé des activités types ci-dessus mentionnées de même que la satisfaction des enseignants ne font pas de doute et ils sont mentionnés à nombre de reprises dans leurs témoignages. Cette constatation a une grande implication en fonction de la prochaine année scolaire : il faut maintenir le support technique offert de même que des sources variées. Ely (1999), d'ailleurs, précise que le manque de support technique peut être un obstacle majeur à la mise en place d'une innovation. En fin d'année, le soutien technique est mentionné par les enseignants comme étant primordial même si ces mêmes enseignants se déclaraient plus compétents au plan technique. D'ailleurs, souvent en entrevue, l'interviewer devait questionner les enseignants afin que leurs réponses ne portent pas uniquement sur des apprentissages techniques mais aussi sur d'autres aspects de leur développement professionnel. Lorsqu'il leur était demandé ce qui pourrait les inciter à continuer dans un tel projet l'an prochain, tous les enseignants s'entendaient pour dire qu'ils ont besoin du soutien technique. Manque d'assurance des enseignants ou présence rassurante ? Il ne fait aucun doute que, dans la poursuite d'un tel projet, le soutien technique demeure une base solide à leurs yeux.

- **L'importance de la pratique réflexive sur les demandes de soutien pédagogique**

Au plan pédagogique, il est rare que les enseignants expérimentés (dans le cas de cette étude, les enseignants de plus de trois ans d'expérience) mentionnent avoir eu besoin de soutien. Leur maîtrise de la pédagogie leur semble bonne ; on peut comprendre que, pour eux, ce sont avant tout les élèves qui font la différence entre une bonne et une moins bonne année en classe. Toutefois, les nouveaux enseignants mentionnent fréquemment avoir besoin d'aide au plan de la planification pédagogique et de la réalisation de projet.

L'implication pédagogique à en tirer est que l'accompagnement est un geste plus facilement réalisable lorsqu'un enseignant s'interroge sur sa pratique (Schön, 1983). Une autre implication est que la pédagogie active et congruente avec le *Programme de formation de l'école québécoise* doit véritablement s'ancrer dans la communauté professionnelle locale (et son développement) pour qu'un accompagnement avec le support du réseau puisse donner des résultats (Dufour et Eaker, 1998).

Il faut aussi noter que la notion de développement professionnel était très peu répandue dans le milieu local au départ. On y référerait en ce qui avait trait à la formation formelle dispensée par une université, mais rarement en ce qui touchait la formation dispensée par la commission scolaire ou découlant d'un projet comme celui-ci. Toutefois, on peut remarquer que les enseignants sont maintenant plus à même de parler de leur développement professionnel, surtout quand cela concerne l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les apprentissages des élèves.

Avant, je m'imaginai qu'il fallait que je les fasse chercher sur Internet pour intégrer les TIC, maintenant je me rends compte que pour qu'il y ait apprentissage, il faut que les élèves cherchent, retravaillent l'information, se l'approprient et la critiquent. La force d'Internet est là pour les ressources (Enseignante B, mai 2003).

- **La satisfaction nécessaire des enseignants face au soutien et à l'accompagnement**

On peut constater que le soutien et l'accompagnement technique ont été très appréciés des enseignants et qu'ils ont été très satisfaits de la disponibilité en ligne. L'expression de cette satisfaction était très présente dans leur discours. Est-ce qu'il fut plus facile pour eux de nommer cette forme de soutien parce qu'elle constituait la crainte la plus importante au départ du projet ? Peut-être que oui... En ce qui touche le soutien pédagogique, l'implication qui se dégage du fait que ce dernier ait été peu reconnu est que la deuxième année de mise en œuvre sera une année test pour en juger de la pertinence. Ou bien le soutien d'une accompagnatrice en ligne deviendra davantage reconnu avec le recul ou bien les enseignants en réseau combleront eux-mêmes leurs besoins à ce plan. L'on sait, cependant, que la diversité d'expertise est importante au sein d'une communauté d'apprentissage (<http://www.IsCoL.org>). Par exemple, l'accompagnement prévu l'an prochain prévoit de mettre l'accent sur la métacognition<sup>10</sup> chez les élèves afin de les rendre plus conscients des apprentissages qu'ils font. L'usage permettra de voir la part réservée à des intervenants de l'extérieur dans l'atteinte d'un tel objectif.

### **Les implications pour la communauté professionnelle d'apprentissage locale**

- **La prise en charge du soutien technique par la communauté professionnelle d'apprentissage**

Même si chacune des activités réalisées en réseau n'impliquait pas nécessairement tout le personnel enseignant, il demeure que la structure même de l'école a été modifiée par la présence de la communauté professionnelle d'apprentissage sur le réseau.

Ainsi, lors du soutien technique, les enseignants se présentaient sur le réseau pour obtenir de l'aide. Vers le mois d'avril, nous constatons une très grande baisse de demandes techniques puisque les enseignants s'entraidaient entre eux lors de problèmes déjà rencontrés par l'un d'eux. C'est dire non seulement que l'accompagnement de l'étudiante-chercheuse favorisait la recherche d'aide auprès des collègues sur place lorsque ces

---

<sup>10</sup> Il a été difficile pour les élèves de cibler les apprentissages qu'ils ont fait à part les apprentissages techniques. Pourtant, les enseignants sont en mesure d'évaluer les apprentissages des élèves ainsi que le développement des compétences. C'est pour cette raison que nous désirons miser sur les habiletés métacognitives dans la deuxième année du projet.

derniers connaissaient la solution à un problème technique donné, mais qu'une telle aide peut être fort efficace.

Enseignante B dit : Je suis sur l'ordi de X, est-ce que tu peux m'aider, il y a une affaire que je me rappelle plus comment faire et j'essaie de l'expliquer aux autres. Tu sais quand je veux changer le nom du serveur ? Elle veut faire des essais avec iVisit ce pm et j'ai une période libre alors je vais l'aider. Tu pourrais être là toi aussi ?

Cet extrait de clavardage illustre bien un tel cas. Ainsi, la mise en réseau de la communauté aura permis de fournir des occasions de partage et d'échange qui n'étaient pas présentes au départ dans l'école selon ce que les enseignants ont exprimé. La crainte technologique a créé un lien intéressant entre les enseignants et il est encore plus intéressant de constater que l'enseignante la plus impliquée, à part la directrice, est rapidement devenue un élément central du soutien technique dans l'école.

▪ **Le leadership enseignant et la mise en place d'approches pédagogiques permettant l'implication active des élèves**

La mise en réseau a aussi permis l'avancement des approches pédagogiques dans l'école. De fait, les enseignants ont eu à travailler fort pour élaborer des projets pédagogiques qui mettaient en relation deux écoles différentes à distance qui voulaient fonctionner autant en synchrone qu'en asynchrone. Il est aisé de constater que ces projets ont été très centrés sur l'élève et que le rôle de l'enseignant s'est modifié durant la mise en œuvre des projets entourant *l'École éloignée en réseau*. Et c'est là qu'a eu lieu le véritable développement professionnel pour les enseignants impliqués.

Ainsi, l'accompagnement aura permis de mettre en relation des enseignants de différentes écoles, mais aussi une planification continue. Par planification continue, nous entendons une planification à long terme avec retour réflexif sur les activités vécues de même que sur la collaboration avec les élèves. L'étudiante-chercheuse dans sa guidance insistait souvent sur l'action des élèves et l'importance de les rendre actifs au sein de l'école.

De fait, même si les enseignants ne mentionnaient qu'à l'occasion le soutien pédagogique, il demeure qu'ils étaient conscients que leurs élèves étaient plus motivés et plus engagés dans les projets et dans leurs apprentissages. Le leadership enseignant et l'accompagnement en réseau ont donc permis le développement professionnel des enseignants en ce qui concerne la participation plus active de l'élève.

À la fin du projet, les enseignantes B et E mentionnaient que la planification et la mise en œuvre des projets avaient demandé un surplus de travail au départ mais que, par la suite, le travail en classe avait été facilité. Le travail d'équipe, le travail coopératif et l'engagement dans des projets à long terme auprès d'élèves ont pris une place prépondérante dans l'école cette année. Bien entendu, la venue du projet provincial avait permis de créer un contexte exceptionnel pour les enseignants de cette école afin d'actualiser leur pratique.

▪ **Les retombées de la mise en réseau sur la communauté professionnelle d'apprentissage**

La communauté professionnelle d'apprentissage avait défini ses intentions au départ, celles d'améliorer la qualité d'enseignement et de travailler en équipe. Étant donné son isolement, le manque de ressources qui en découlait, les enseignants se sont impliqués dans un projet pourtant imposé par le ministère. C'est le réseau ainsi constitué qui est la principale raison pour laquelle le projet a été un succès aux yeux des enseignants, des élèves, de la communauté et de l'équipe d'intervention et de recherche.

La présence quasi constante des membres de la communauté professionnelle d'apprentissage sur le réseau électronique leur a permis d'accéder à des personnes et à des ressources autres. Inévitablement, le fonctionnement de l'école a été modifié par la présence du réseau et de l'accompagnement en ligne. Les décisions prises pour la prochaine année scolaire témoignent d'une évolution, voire d'un changement de cap au plan pédagogique pour cette école. De fait, les enseignants ont décidé de s'impliquer davantage dans l'implantation de la réforme au secondaire en l'appliquant dès la

prochaine année même si celle-ci est reportée d'un an. Ils veulent augmenter les échanges à même l'école en fusionnant plusieurs groupes ensemble pour collaborer entre plusieurs enseignants et ainsi favoriser l'interdisciplinarité. En plus, ils veulent agrandir leur communauté en y intégrant des enseignants d'autres écoles de la commission scolaire qui poursuivent les mêmes objectifs qu'eux. Déjà, trois enseignants ont manifesté le désir de se joindre à eux.

### **Les retombées sur la nature même d'une communauté professionnelle d'apprentissage locale**

Si Grossman et al. (2001) affirment que le concept de communauté a perdu son sens tellement il est devenu une panacée pour toute innovation pédagogique en éducation, il nous semble que le projet *École éloignée en réseau* a reconnu et mis en valeur les communautés physiquement présentes dans les écoles. Nous sommes toutefois conscients que la courante omniprésence du concept peut faire en sorte qu'il devienne utilisé de manière surfaite et ne signifier qu'un ensemble de personnes qui travaillent ensemble. Il nous apparaît essentiel, afin de répondre à cette objection de Grossman, de préciser que la communauté professionnelle d'apprentissage à l'étude dans cet essai est tout d'abord localisée, c'est-à-dire que la présence du réseau ne fait pas d'elle une communauté virtuelle. Nous ajoutons, cependant, que la communauté locale se trouve renforcée par le biais du réseau et que ce n'est pas la présence du virtuel qui la crée.

Nous croyons tout comme Grossman que la présence de la communauté professionnelle dans l'école est vraiment le résultat du dialogue, des interactions en face à face et de la confiance entre les membres. Plus encore, le but commun que partageaient les enseignants au cours de la présente année, de même que les réflexions entreprises en lien avec ce but, ont permis non seulement l'émergence de la communauté, mais aussi son renforcement. À l'instar de ce que prône Grossman et ses collaborateurs, les buts communs partagés par la communauté ont permis aux enseignants d'apprendre comment enrichir les apprentissages des élèves et aussi de retenir les enseignants les plus talentueux. Ainsi, même s'il y a un fort roulement de personnel à Radisson, les deux enseignantes les plus engagées et la directrice demeurent en poste pour la prochaine

année. D'ailleurs, l'enseignante B reste une année supplémentaire pour poursuivre ce qu'elle a entamé et continuer son propre développement professionnel en matière de gestion pédagogique d'une école éloignée en réseau.

L'analyse de l'accompagnement en réseau réalisé démontre la pertinence de celui-ci dans un tel contexte. Ainsi, les enseignants s'avèrent très satisfaits de l'accompagnement offert, peu importe le type d'activités en réseau dans lesquelles ils se sont impliqués. Est-ce que ce type d'accompagnement aurait la même incidence dans une école avec une plus grande population ? Il est difficile de le dire, étant donné que le niveau d'engagement des enseignants ainsi que la pratique réflexive qu'ils ont de leur profession a souvent une grande incidence sur l'investissement dans leur communauté professionnelle d'apprentissage et qu'il en va aussi du leadership de la direction d'école en cette matière.

En ce qui concerne l'appartenance de l'étudiante-chercheure, accompagnatrice et intervenante dans la communauté professionnelle d'apprentissage, nous croyons que la relation qu'elle avait avec les membres de la communauté a permis des opportunités de développement professionnel pour les enseignants comme pour elle-même (voir, entre autres, la conceptualisation du rôle présentée ci-dessus). La complicité qui s'est développée au fil des interventions a sans doute consolidé la relation en réseau. Cette complicité a été facilitée par les contacts en face à face. Peut-on pour autant certifier qu'elle était un membre à part entière de la communauté ? Nous croyons que seuls les enseignants de la communauté et d'autres communautés pourront en témoigner maintenant que la question se pose de par les progrès manifestement accomplis au cours de cette année de mise en œuvre du concept de l'école éloignée en réseau.

## **CONCLUSION**

---

L'émergence de la communauté professionnelle d'apprentissage a sans équivoque eu une grande influence sur la destinée de cette petite localité de 400 personnes. La prochaine année scolaire sera porteuse de changement et d'innovation et les enseignants sont fins prêts à continuer ce qu'ils ont entrepris cette année. La communauté professionnelle d'apprentissage devrait donc prendre encore plus de sens et d'importance au sein de cette école. D'ailleurs, les enseignants du primaire ont manifesté le besoin de s'intégrer au projet pour le bien des élèves.

L'accompagnement aura sans aucun doute joué un rôle important dans toutes les démarches entreprises par les membres de la communauté et ceux-ci s'attendent à ce qu'il soit présent lors de la prochaine année. Est-ce qu'il s'agit là d'un nouveau rôle en émergence pour nos écoles en régions éloignées ? Seul l'avenir pourra nous le dire, mais il ne fait aucun doute pour nous qu'il s'agit là d'une piste très pertinente.

## BIBLIOGRAPHIE

---

American Psychological Association (1993). *Principes psychologiques centrés sur l'apprenant ou l'apprenante : Des orientations pour une redéfinition et une réforme de l'école*. Traduction française par Réginald Grégoire Inc., juillet 1995, disponible, libre de droits, à l'adresse Internet suivante : <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/principe.html>

Allix, N. M. (2000). Communities of practice : Learning, Meaning and Identity. *Australian Journal of Education*, 44 (2), 195-198.

Anderson, J. R., Reder, L. et Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25 (4), 5-11.

Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. InterEditions, 1995 (traduction française). Édition originale, Knowledge for action, Jossey-Bass Publishers, 1993.

Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7 (1), 20-27.

Benoît, J. (1999). *De la communauté d'apprentissage à la communauté de pratique en ligne : une réflexion prospective et la construction d'un modèle de design polyvalent pour des fins d'apprentissage ou de travail*. Mémoire de maîtrise, département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Université Laval.

Berker, H. J., and Riel, M. M. (2002). *Teacher professional engagement and constructivist-compatible computer use*. (Report no 7). Irvine, CA and Mineapolis, MN: University of California, Irvine and University of Minnesota: Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey. Centre for Research on Information Technology and Organizations.

Bertrand, Y. (1990). L'interdépendance de l'apprentissage et de son contexte. *Vie pédagogique*, 67, 41-42.

Blumenfeld, P.C., Fishman, B. J., Kracjik, J., & Marx, R. W. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist*, 35, 149-164.

Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.

Breuleux, A., Laferrière, T., Erickson, G., et Lamon, M. (2002). Devis sociotechniques pour l'établissement de communautés d'apprentissage en réseau pour l'intégration pédagogique des TIC en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 411-434.

Breuleux, A., Laferrière, T et Lamon, M. (2002). *Le renforcement des capacités dans l'utilisation efficace des TIC à l'intérieur et entre les pays*. Étude présentée sur concours au Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2001 (PPRE). La technologie de l'information et l'apprentissage.

Disponible : [http://cmec.ca/stats/pcera/RSEvents02/ABreuleux\\_TFR.pdf](http://cmec.ca/stats/pcera/RSEvents02/ABreuleux_TFR.pdf)

Brighouse, T. (1995). Teachers' professional development: A British innovation. *Journal of Education for Teaching*, 21 (1), 69-73.

Brown, J.S. et Duguid P. (1991). Organizational Learning and Communities of Practice : Toward a Unifying View of Working, Learning and Innovation. *Organizational Science*. 2 (1), 40-57.

Brown, J. S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1) (janvier-février), 32-42.

Brown, R. E. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5 (2), 18-35. Disponible : <http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln.htm>

Bruner, J. S. (1983). La conscience, la parole et la «zone proximale»: Réflexions sur le théorie de Vygotsky. Dans *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire* (p. 281-292). Paris: Presses universitaires de France.

Boucher, L.-P., et L'Hostie, M. (éd.). (1997). *Le développement professionnel continu en éducation : nouvelles pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Buckby, M. (2000). *Learning Without Walls: A State of Learning*, paper presented at the Fusion 2000 Global Learning Summit, Glasgow, Scotland. Disponible [http://www.learningstate.sa.edu.au/files/links/full\\_presentation\\_text](http://www.learningstate.sa.edu.au/files/links/full_presentation_text)

Carugati, F. et Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 305-324.

Charlier, B., Daele, A., et Deschryer, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 345-365.

Collison, G., Errlbaum, B., Haavind, S et Tinker, R. (Éds) (2000). *Facilitating on-line learning: Effective strategies for moderators*. Madison, WI: Atwood Publishing.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Éducation et nouvelles technologies: Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*. Rapport annuel. Disponible : <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/rappann/listerap.htm>

Coombs, P.H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty; How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins university Press.

Davenport, E. (2001). Knowledge Management Issues for Online Organisations: Communities of Practice as an Exploratory Framework. *Journal of Documentation*, 1 (57), 61-75.

Deaudelin, C., Dussault, M., et Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. . *Revue des sciences de l'éducation*, 28 (2), 391-410.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), pp. 371-393.

DuFour R., Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work. Best practices for enhancing student achievement*. Indiana : National Education Service.

Doubler, S. J. and al. (2003). When learners learn on-line, what does the facilitator do ? Paper prepared for the *American Educational Research Association Annual Conference*, Chicago, Illinois.

Graetz, K. A., Boyle, E. S., Kimble, C. E., Thompson, P., & Garloch, J. L. (1998). Information sharing in face-to-face, teleconferencing, and electronic chat groups. *Small Group Research*, 29 (6), 714-743.

Grossman, P. et al. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teacher College Record*, 103 (6), 942-1012.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3<sup>rd</sup> Edition). New York : Teachers College Press

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco : Jossey-Bass

Hanley, S. Sharing knowledge. Communities of practice : a culture built on sharing. *InformationWeek online*. April 26.

Harmon, H. & Blanton, R., (1997). Strategies for Improving Math and Science Achievement in Rural Appalachia. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 413141.

Lave, J. (1991a) Acquisition des savoirs et pratiques de groupe, *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, no. 1, printemps.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge UK : Cambridge University Press.

Laferrière, T. (1997). TransFormation. Vers un mode d'apprentissage en collaboration pour les personnels scolaires. In L.-P. Boucher et M. L'Hostie (éd.), *Le développement professionnel continu en éducation : nouvelles pratiques*. (pp. 14-23), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Laferrière, T., Bracewell, R., Breuleux, A., Erickson, G., Lamon, M., Owston, R. (2001). La formation du personnel enseignant oeuvrant dans la classe en réseau. Étude présentée au colloque du programme pancanadien de recherche en éducation. Formation du personnel enseignant et éducatif. Tendances actuelles et orientations futures.

Laferrière T. et al. (2001). Revue des cas et des écrits. L'École éloignée en réseau. Présenté au CEFRIO, août 2002.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 591-596.

Lieberman, A. (ed.), & Miller, L. (ed.) (2001). *Teachers caught in the action : professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

Lieberman, A. (ed.), & Miller, L. (ed.) (1991). *Staff development for education in the '90s : new demands, new realities, new perspectives*. New York: Teachers College Press.

Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers--transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.

Ministère de l'éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec: Gouvernement du Québec.

Owston, R. (2002). Canada: Factor contributing to teachers' successful implementation of information technology. Paper presented at the annual meeting of *American Educational Research Association*, New Orleans.

Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logique.

Vinsonneau, G. (1997). *Culture et comportement*. Paris : Armand Collin.

Watts, G. D., & Castle, S. (1992). Electronic networking and the construction of professional knowledge. *Phi Delta Kappan*, 79 (9), 684-689.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice : learning, meaning and identity*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Wesley, P. (2001). Communities of practice : Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (2), 114-123.

Yap, K.O (1997). Creating connections : The Internet and teacher isolation. *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.