

La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation

Daphne DUCHARME

Professeur adjoint, Programme d'orthophonie et d'audiologie, Faculté des sciences de la santé, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Raymond LEBLANC

Professeur titulaire, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Michelle BOURASSA

Professeur agrégé, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Jacques CHEVALIER

Professeur titulaire, Département d'anthropologie et de sociologie, Université Carleton, Ontario, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acef.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 0849-1089

Les outils de la recherche participative

Rédacteurs invités :

Michelle BOURASSA, Louise BÉLAIR et Jacques CHEVALIER

- 1 **Liminaire**
Les outils de la recherche participative
Michelle BOURASSA, Louise BÉLAIR et Jacques CHEVALIER
- 12 **Analyser les pratiques professionnelles : exigences d'un accompagnement**
Mireille CIFALI, Université de Genève, Genève, Suisse
- 24 **Un cadre d'intervention à l'épreuve du réel : développer l'activité d'un groupe de formateurs d'enseignants**
Frédéric YVON, Université de Montréal, Québec, Canada
Rose JOIN-LAMBERT, Rectorat de Paris, Paris, France
- 45 **Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés?**
Claudine BLANCHARD-LAVILLE, Université Paris X Nanterre, France
Philippe CHAUSSECOURTE et Éric RODITI, Université Paris Descartes, France
- 62 **La recherche-action comme moyen pour favoriser la réussite scolaire des garçons aux études collégiales**
Gilles TREMBLAY, Université Laval, Québec, Canada
Hélène BONNELLI, Cégep Limoilou, Québec, Canada
- 78 **L'analyse de construits, une co-construction de groupe**
Michelle BOURASSA, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Ruth PHILION, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Jacques CHEVALIER, Université Carleton, Ontario, Canada
- 117 **Les élèves n'écoutent pas pendant une période de lecture : Pourquoi? Et selon qui?**
Nathalie CLÉMENT, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 133 **L'analyse de construits au service de la persévérance**
Christine LEBEL, Louise M. BÉLAIR et Mathieu DESCÔTEAUX, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 153 **Modèle de réussite d'une communauté d'apprentissage professionnelle : la dynamique causale comme outil de dialogue et d'analyse**
Martine LECLERC, André MOREAU et Mélanie LECLERC-MORIN, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
- 172 **L'utilisation de l'analyse de construits dans un groupe de recherche pour définir le concept d'accompagnement métacognitif**
Martine PETERS et Jacques CHEVRIER, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Gilles FORTIN, Université Saint-Paul, Ontario, Canada
Sylvia KENNEDY, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
- 192 **L'analyse de construits au service de la co-construction de sens chez les étudiants mentors**
Ruth PHILION, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 217 **La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation**
Daphne DUCHARME, Raymond LEBLANC et Michelle BOURASSA, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
Jacques CHEVALIER, Université Carleton, Ontario, Canada
- 233 **Réflexion sur l'épistémologie de la recherche en éducation à partir d'une étude dans le domaine des TIC avec une méthode collaborative**
Ann-Louise DAVIDSON, Université Carleton, Ontario, Canada

La recherche collaborative en milieu scolaire : un travail d'acculturation

Daphne DUCHARME

Professeur adjoint, Programme d'orthophonie et d'audiologie, Faculté des sciences de la santé, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Raymond LEBLANC

Professeur titulaire, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Michelle BOURASSA

Professeur agrégé, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Jacques CHEVALIER

Professeur titulaire, Département d'anthropologie et de sociologie, Université Carleton, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

Cet article raconte une expérience de recherche collaborative entre des enseignantes et enseignants de 1^{re} et 2^e année d'un conseil scolaire de langue française de la province de l'Ontario et des chercheurs universitaires. Le conseil offre une formation sur la conscience phonologique et la lecture à des enseignants et enseignantes de 1^{re} et 2^e année afin d'améliorer les résultats de lecture des élèves de ces classes. Des chercheurs de l'Université d'Ottawa sont invités à mener une recherche collaborative sur l'impact de la formation sur les pratiques pédagogiques en lecture de ces enseignantes et enseignants et sur leurs élèves. L'objectif de ce texte est de

montrer de quelle manière des outils méthodologiques mobilisent une analyse et une interprétation collectives, faites par les enseignantes et les enseignants, de l'impact de la formation qu'ils ont vécue. Le texte examine en parallèle les impasses potentielles d'une recherche collaborative dans un milieu où la recherche de type traditionnel est davantage connue et attendue.

ABSTRACT

Collaborative Research in the School Milieu on Acculturation

Daphne DUCHARME

University of Ottawa, Ontario, Canada

Raymond LEBLANC

University of Ottawa, Ontario, Canada

Michelle BOURASSA

University of Ottawa, Ontario, Canada

Jacques CHEVALIER

Carleton University, Ontario, Canada

This article describes a collaborative research experiment with university researchers and grades 1 and 2 teachers from an Ontario French language school board. The school board offered phonics awareness and reading-teaching training to grades 1 and 2 teachers with a long term goal of improving the reading results of the students in these classes. Researchers from University of Ottawa were asked to lead a collaborative research project on the impact of this training on the teachers' pedagogical approaches to teaching reading, and ultimately the impact it had on their students. The objective of this article is to report the results of this collaborative research and more specifically, to show the originality of SAS2 methodological tools, which mobilized a collective analysis and interpretation of perceptions of the training's impact. The results are presented with the interpretations of the participants and the researchers. We also discuss the difficulties of doing collaborative research in a school setting, where traditional research is better known and more expected.

RESUMEN

La investigación colaborativa en el medio escolar: un trabajo de aculturación

Daphne DUCHARME
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá
Raymond LEBLANC
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá
Michelle BOURASSA
Universidad de Ottawa, Ontario, Canadá
Jacques CHEVALIER
Universidad Carleton, Ontario, Canadá

Este artículo narra una experiencia de investigación colaborativa entre los investigadores universitarios y los maestros y maestras de 1 y 2 año de un Consejo escolar de lengua francesa de la provincia de Ontario. El Consejo ofreció una formación sobre la consciencia fonológica y la lectura a maestros y maestras de 1 y 2 año. La formación tenía como objetivo a largo plazo mejorar los resultados en lectura de los alumnos de dichas clases. Los investigadores de la Universidad de Ottawa fueron invitados a realizar una investigación colaborativa sobre el impacto de la formación en las prácticas pedagógicas de lectura de dichos maestros y maestras y ulteriormente de sus alumnos. El objetivo del texto es reportar los resultados de esa investigación colaborativa y más precisamente, mostrar la originalidad de los instrumentos metodológicos SAS2 que movilizan un análisis y una interpretación colectiva de las percepciones del impacto de la formación. Los resultados obtenidos se presentan con la interpretación de los participantes y la de los investigadores. Abordamos la dificultad de realizar una investigación colaborativa en el medio escolar, ahí donde la investigación de tipo tradicional es más conocida y esperada.

Introduction

Les écoles constituent un terrain fertile pour mener des recherches puisqu'elles se trouvent confrontées à un défi constant, soit la réussite des élèves. En lien avec ce défi, les difficultés de lecture chez les élèves de l'élémentaire représentent un frein indéniable à leur apprentissage scolaire. Dans le contexte de la présente recherche, un conseil scolaire francophone de l'Ontario constate que seulement quarante-huit pourcent (48 %) de ses élèves de 3^e année obtiennent le niveau de réussite visé en lecture aux tests provinciaux. Améliorer les résultats en lecture de sa clientèle scolaire devient alors une priorité.

Cette priorité est soutenue par diverses études mentionnées dans le *Programme préscolaire* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). Ces études soulignent à quel point les compétences en lecture sont essentielles au succès scolaire et précisent également que les habiletés de conscience phonologique chez les élèves de la maternelle à la 3^e année constituent une assise critique à cet apprentissage. Aux premiers stades de l'apprentissage de la lecture, d'autres auteurs, dont Brodeur, Gosselin, Mercier, Legault et Vanier (2006) et Dickinson et Tabors (2001) ainsi que le *National Reading Panel* américain (2000), confirment le rôle critique de la conscience phonologique et de la compréhension des correspondances entre les lettres et les sons dans la réussite des élèves.

Pour améliorer les compétences des élèves aux premiers stades de la lecture, le conseil scolaire choisit de miser sur la formation de son personnel enseignant et obtient une subvention de recherche du CODE (*Council of Ontario Directors of Education*)ⁱ afin d'offrir une formation et d'en mesurer les effets. Les méta-analyses de grande envergure de Hattie (1992) et Wang, Haertel et Walberg (1994) montrent, à cet égard, que l'enseignant constitue effectivement le facteur qui a le plus d'impact sur le succès scolaire des élèves. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les mesures collaboratives mises en place pour évaluer l'effet de la formation reçue sur les pratiques des enseignantes et enseignants au cours de la deuxième annéeⁱⁱ du projet financé par le CODE. Le texte décrit, dans l'ordre, l'objectif de la recherche, la posture de recherche adoptée et sa justification, la méthodologie, ainsi que les résultats et une discussion de ceux-ci.

Objectif

L'objectif du présent article est de donner à voir de quelle manière une recherche collaborative est conduite *avec* et non *sur* les enseignants. Ce texte raconte l'histoire de cette recherche collaborative en répondant aux questions de recherche suivantes : 1) quelles représentations les enseignantes et les enseignants du conseil scolaire ont-ils de la conscience phonologique et ces représentations sont-elles modifiées à la suite de la formation reçue; 2) quelles mesures de suivi à cette formation les enseignantes et enseignants sont-ils prêts à assumer, mesures qui servent en fait de témoins de leur engagement dans la poursuite de ce changement.

-
- i. Les chercheurs désirent remercier les organismes subventionnaires de la présente recherche, soit le CODE et le conseil scolaire.
 - ii. Les enseignantes et enseignants du préscolaire ont été formés au cours de la première année de financement. L'étude présentée porte sur les enseignantes et enseignants formés au cours de la deuxième année, soit celles et ceux qui enseignent en première et deuxième années de l'élémentaire (élèves de 6 à 8 ans).

Posture du chercheur

La présente recherche examine un problème issu du milieu en vue d'enrichir le savoir théorique et pratique du milieu (Campbell & Stanley, 1963; Lincoln & Guba, 1985). Dans la tradition de recherche universitaire, les chercheurs adoptent souvent une posture extérieure d'étrangers qui étudient un milieu donné pour mieux le comprendre. Ils assument alors un rôle d'observateurs et non d'acteurs. Dans la présente étude, les participants, administrateurs comme enseignantes et enseignants, s'attendent à ce que nous adoptions cette position traditionnelle des chercheurs. De manière spécifique, les administrateurs veulent que nous évaluions l'effet de la formation en conscience phonologique sur leur personnel enseignantⁱⁱⁱ. Nous considérons que, pour enrichir le savoir tant théorique que pratique, il est plus efficace d'établir une collaboration réciproque (Anderson & Herr, 1999; Bartunek & Louis, 1996). Nous optons donc pour une recherche collaborative, c'est-à-dire une recherche qui pose un geste évaluatif non pas extérieur, mais concerté, geste qui vise à permettre aux enseignants et enseignantes recevant la formation de réfléchir sur les progrès qu'ils et elles ont réalisés entre le début et la fin de la formation et d'identifier les mécanismes nécessaires pour mettre en application les stratégies de conscience phonologique enseignées lors de la formation. La définition adoptée de la recherche collaborative est celle du liminaire, soit une réflexion avec d'autres, en action, sur une action donnée, en l'occurrence sur les effets d'une formation sur l'action enseignante.

Méthodologie

Notre recherche s'inscrit dans un mouvement de rapprochement entre nous, chercheurs universitaires, et les praticiens enseignants. Nous ne voulons pas « faire de la recherche » mais plutôt « être en recherche » en mettant en place une culture de collaboration (Richardson, 1994) susceptible de mieux lier savoirs scientifiques et savoirs d'action. Nous proposons de travailler en partenariat, *pour* et *avec* les praticiens enseignants, en mettant à contribution leurs savoirs professionnels (Schön, 1983; 1987). Les administrateurs du milieu scolaire veulent établir l'efficacité d'une formation offerte. Pour notre part, nous souhaitons mieux comprendre l'effet d'une formation sur un changement de pratique. Pour leur part, les enseignantes et enseignants désirent réfléchir sur les effets que leur changement de pratiques pédagogiques en conscience phonologique a sur la performance de leurs élèves. Devant ces diverses visées dynamiques à caractère social (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996), la recherche collaborative nous paraît s'imposer. Dans ce qui suit, nous verrons pourtant que la différence de visées affecte notre entrée dans le système (Dolbec & Clément, 2000). Perçus par nos « partenaires », et plus particulièrement par les

iii. Et sur les élèves, des résultats. Ces derniers résultats feront l'objet d'une publication ultérieure.

enseignantes et les enseignants, comme des étrangers venus les évaluer, notre rôle de facilitateurs d'une activité réflexive critique gérée par le dialogue (Dionne, 2003) connaîtra certains ratés. Ces ratés nous rappelleront que toute co-construction du savoir se gère « dans une perspective de médiation entre deux cultures de savoir » (Desgagné, 1998, p. 37) qui doivent apprendre à se parler.

Stratégies de cueillette de données

Pour répondre aux deux questions de recherche, soit 1) les représentations des enseignantes et des enseignants sur la conscience phonologique et comment celles-ci se modifient à la suite de la formation reçue et 2) quels engagements résultent de cette formation, nous avons utilisé des outils SAS² (Chevalier, 2006). SAS² ou Systèmes d'analyse sociale² est un ensemble de principes guides et d'outils pensés pour la recherche collaborative et le changement social qui rend possible la mise en place d'un espace de dialogue multipartite pour tout groupe désireux de comprendre et de gérer des situations complexes et imprévisibles qui l'affectent.

Déroulement de la formation et de la recherche

Les enseignantes et enseignants reçoivent une formation de trois jours et demi échelonnée sur quatre mois, à raison d'une journée mensuelle de janvier à avril 2006. L'équipe de formation est composée d'une orthophoniste et d'une conseillère pédagogique relevant du conseil scolaire. Le contenu de la formation porte sur la conscience phonologique et autres stratégies liées à la compréhension de la lecture. Lors de chaque journée, du matériel d'enseignement est remis de manière à ce que les personnes formées puissent le mettre à l'essai auprès de leurs élèves durant le mois qui s'écoule avant la formation suivante. L'équipe de chercheurs assiste de manière sporadique aux formations offertes.

Dans le cadre de la recherche, deux outils SAS² sont utilisés. Le premier, la roue socratique, répond à la première question. Il est utilisé au début de la première journée de formation (en janvier) et à la fin de la dernière journée de formation (en mai) afin de comparer l'état initial à l'état final des représentations de la question. Le second, l'arc-en-ciel, est utilisé à la fin de la formation (en mai) afin de répondre à la deuxième question. Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons plus en détail ces outils et comment ils permettent de répondre à ces questions.

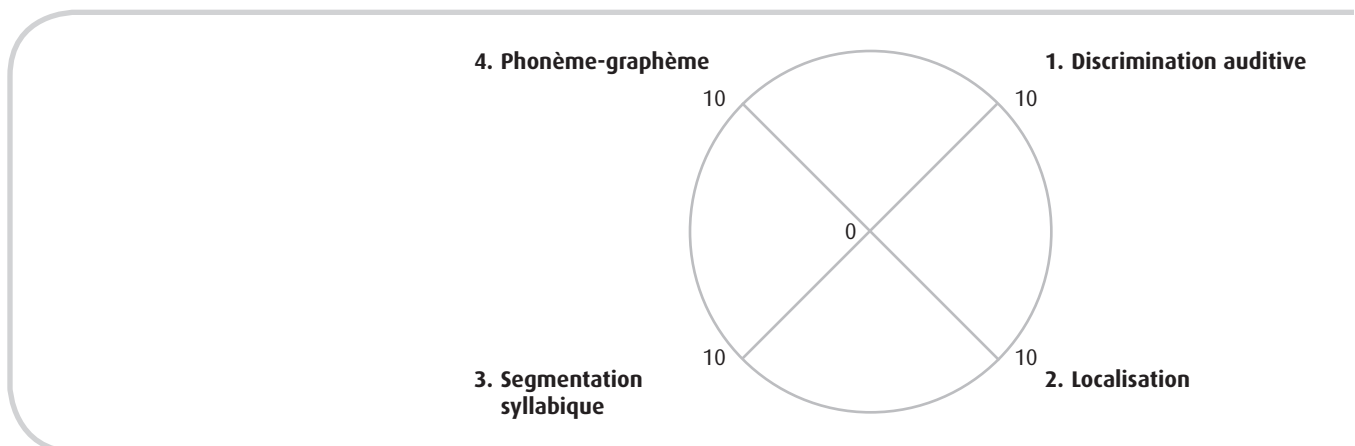
La roue socratique

La roue socratique est un outil qui permet à chaque personne d'évaluer son savoir (dans le cas d'espèce, son savoir sur la conscience phonologique) avant et après une situation en changement, incluant une situation de formation. Le caractère socratique de cet outil tient à la prise de conscience que l'outil génère sur la nature du savoir détenu et sur celui qu'il serait pertinent d'acquérir. À cette fin, dans le cas qui nous concerne, au début de la formation, la personne est invitée à situer, sur une échelle de 1 à 10, ce qu'elle considère être son niveau de savoir au regard des compétences visées (niveau initial) par la formation de même que le niveau qu'elle souhaite atteindre une fois la formation terminée (niveau final anticipé). Puis en fin

de formation, elle révisé cette évaluation en ajustant ce qu'elle croyait savoir avant la formation à la lumière de ce qu'elle sait désormais sur ce qu'elle savait vraiment (niveau initial révisé) et elle indique le niveau qu'elle considère avoir réellement atteint (niveau final atteint). Par cette réflexion, en fin de formation, la personne peut découvrir, dans le sens socratique de *savoir*, qu'en début de formation, elle en savait « plus que ce qu'elle croyait à l'égard de certaines compétences » et « moins que ce qu'elle croyait à l'égard d'autres ». Cette prise de conscience lui permet également de préciser quelles compétences elle souhaite continuer à travailler une fois la formation complétée.

Pour réaliser cette roue, les personnes sont invitées à inscrire sur des fiches quelles compétences elles considèrent essentielles de posséder pour pouvoir assurer l'enseignement de la conscience phonologique (CP) auprès de leurs élèves. Ce processus fait ensuite appel à l'intelligence collective des enseignantes et enseignants en formation en leur demandant de regrouper leurs fiches individuelles avec celles des autres de manière à former des piles de compétences synonymes. Une fois ces piles formées, les personnes négocient quel titre représentatif donner à chacune. Le processus redevient ensuite individuel. Chaque personne trace, dans un cercle (la roue socratique), le nombre de rayons qui correspond au nombre de compétences identifiées par le groupe. Pour chaque compétence, la personne détermine, sur une échelle de 0 à 10, son niveau de compétence actuel qu'elle inscrit sur le rayon correspondant (niveau initial) puis elle indique le niveau qu'elle souhaite atteindre à la fin de la formation (niveau final anticipé). À la fin de la formation, chaque personne réévalue son niveau initial (niveau initial révisé) et le niveau qu'elle considère avoir réellement atteint à la fin de la formation (niveau final atteint). Dans l'exemple présenté ci-dessous d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants qui a identifié 4 compétences, une enseignante donne à voir son évaluation de ses compétences initiales et anticipées en fin de formation (rangées 2 et 3), puis, à la fin de sa formation (rangées 4 et 5), elle indique quel niveau elle considère désormais, à la lumière de son savoir acquis, qu'elle possédait réellement au départ (niveau initial révisé) et quel niveau final elle juge avoir atteint (niveau final révisé).

Figure 1. **Conscience phonologique : connaissance des stratégies**



La personne complète le travail en calculant la différence entre son niveau initial révisé et son niveau d'atteinte des compétences à la fin de la formation, comme le montre la matrice suivante. L'échelle étant de 0 à 10, le calcul de ces différences peut être transposé en pourcentage; par exemple, la différence entre le niveau initial révisé et le niveau atteint est de 2 points sur 10 (par exemple, la personne situe son niveau initial révisé à 7 et son niveau final à 9), le progrès est de 20 %.

Tableau 1. **Matrice de la roue socratique**

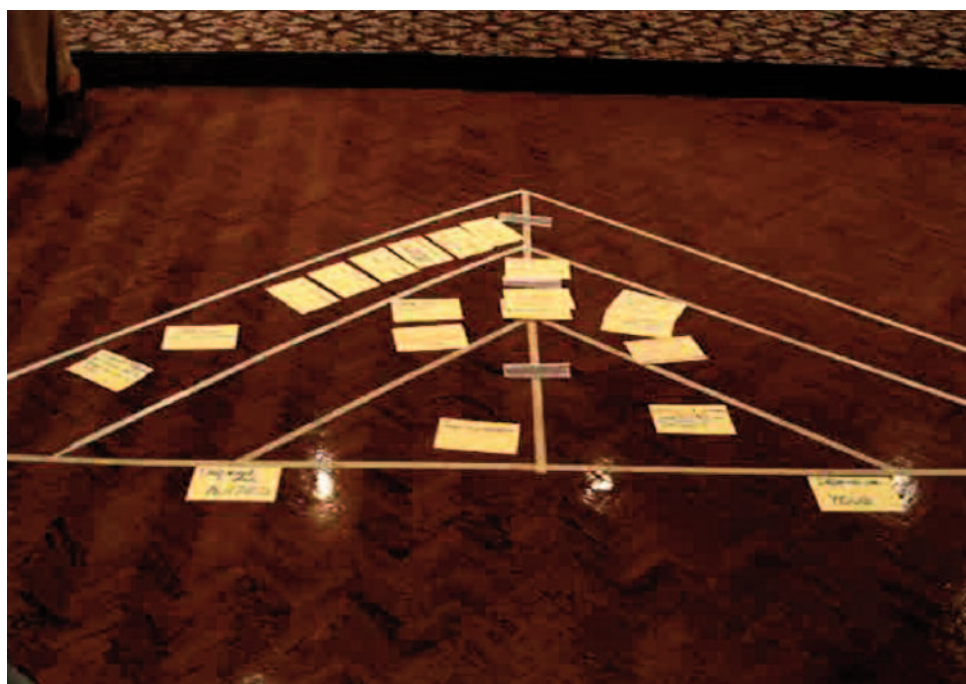
Stratégies d'accompagnement	Niveau initial A	Niveau visé B	Progrès visé B-A	Niveau initial réévalué C	Niveau atteint D	Progrès réel D-C
Discrimination auditive	8	10	2	7	9	2
Localisation	5	10	5	7	9	2
Segmentation syllabique	9	10	1	8	9	1
Correspondance phonème-graphème	8	9	1	7	10	3

Dans l'exemple, l'enseignante se considère, avant même de recevoir la formation, plutôt compétente au regard de 3 des 4 compétences visées puisque sur une échelle de 10, elle accorde à ses compétences initiales des valeurs de 8 et 9. À la fin de la formation, cette même personne atteint, voire dépasse le niveau attendu (elle vise un 9 et dit avoir atteint un 10). Elle évalue cependant avoir moins progressé qu'anticipé au regard d'une compétence, soit sa connaissance de la localisation. En comparant, pour cette compétence spécifique, son niveau initial de compétence à son niveau initial réévalué, elle conclut qu'elle avait surestimé le progrès qu'elle pouvait réaliser durant cette brève formation. Nous verrons, dans l'analyse des résultats, que c'est en se basant sur la moyenne compilée de ces tableaux que la réflexion collaborative permet aux enseignants et enseignantes de répondre à la question portant sur l'effet de la formation sur leurs pratiques (question 1). Pour rendre cette discussion possible, l'équipe des chercheurs calcule la moyenne du groupe qui représente l'écart entre le *progrès visé* et le *progrès réel* et également, la moyenne du groupe qui représente l'écart entre le *niveau initial* et le *niveau initial réévalué*, une dernière mesure qui permet de documenter, le cas échéant, l'écart entre le progrès visé et celui atteint.

L'arc-en-ciel

L'arc-en-ciel, un deuxième outil de recherche collaborative SAS², permet d'évaluer des éléments d'une situation en fonction de deux critères donnés. Dans le présent cas de figure, cet outil est utilisé, en fin de formation, pour permettre aux enseignants et enseignantes de répondre à la deuxième question de recherche, à savoir quels mécanismes leur semblent nécessaires pour mettre en application les stratégies de conscience phonologique enseignées lors de la formation. Pour générer une représentation de ces mécanismes sur laquelle réfléchir, deux critères d'évaluation sont choisis : le temps (court – 3 mois, moyen – 6 mois, long terme – 1 an) et le type de contrôle (sous notre contrôle, sous le contrôle des autres). Le premier permet d'arrêter l'ordre de priorité ou d'importance des mesures, le second, de cibler l'engagement des personnes face à ces mesures.

Dans un premier temps, les personnes reçoivent une ou plusieurs fiches sur lesquelles elles inscrivent, individuellement, les mesures jugées efficaces pour faciliter leur réinvestissement des stratégies enseignées. Un arc-en-ciel tracé au plancher sert d'espace psychologique au sein duquel colliger leurs fiches. Dans la présente recherche, les trois arcs représentent le temps (court, moyen et long) dans lesquels ces stratégies seront mises en place. Un rayon est utilisé pour diviser l'arc-en-ciel entre les stratégies qui se trouvent sous le contrôle des personnes qui les ont écrites (arcs à gauche) et celles qui sont sous un contrôle externe (arcs à droite).

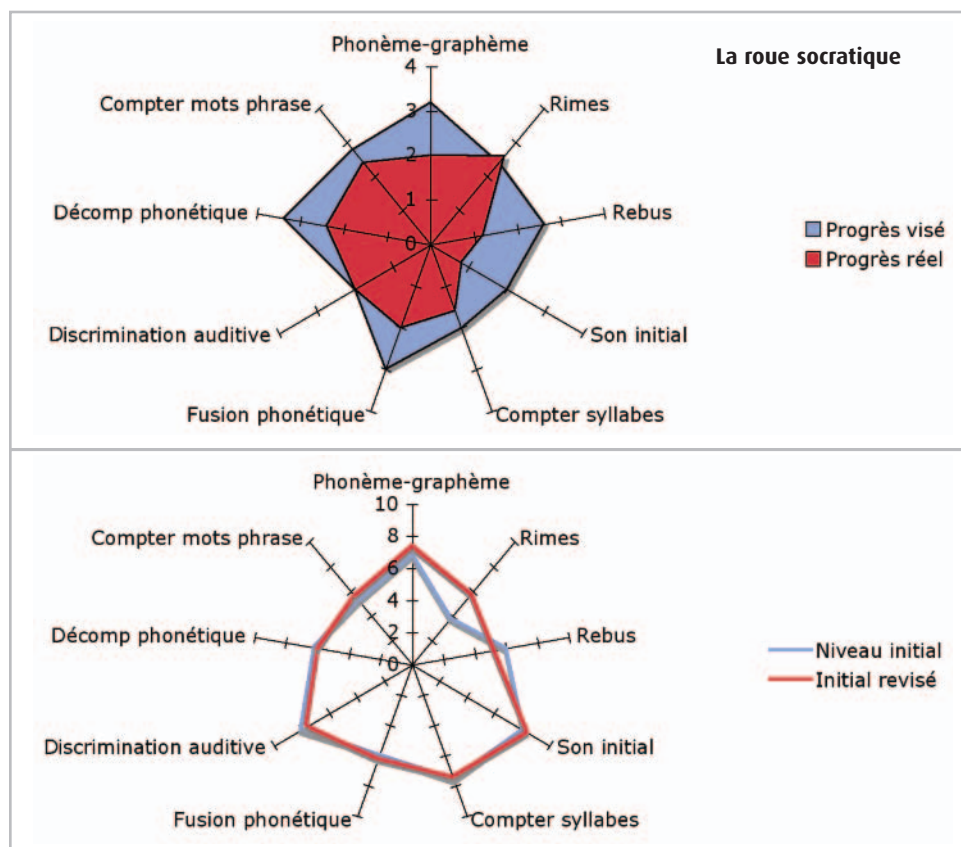


À tour de rôle, les personnes présentent une de leurs stratégies et une discussion de groupe établit dans quelle section de l'arc-en-ciel cette stratégie devrait être placée. Par exemple, à droite de la verticale, sont placées les stratégies qui dépendent d'elles et à gauche, celles qui dépendent des autres (les autres étant définis comme la direction d'école, le conseil scolaire, le ministère). Les personnes décident aussi si cette fiche est une stratégie à court (premier arc), moyen (deuxième arc) ou long terme (dernier arc). Si d'autres personnes ont une fiche analogue, les deux fiches sont placées l'une sur l'autre. Le groupe doit discuter de l'endroit où placer la fiche, et dans le cas où l'endroit est litigieux, travailler à atteindre un consensus. Cette procédure se poursuit jusqu'à épuisement de toutes les fiches. Une dernière discussion porte sur un point essentiel pour donner toute sa force à la technique : les personnes discutent de l'équilibre entre le nombre de mesures qui dépend d'elles et le nombre qui dépendent des autres. Si elles jugent que les premières sont sous-représentées, elles peuvent réviser cette situation; elles peuvent également, si considéré pertinent, réviser l'ordre de priorité temporel (court, moyen et long termes) dans la mise en place de ces stratégies.

Analyse des résultats

En compilant les roues socratiques individuelles par niveau scolaire, la moyenne des écarts existant entre le progrès attendu (donné en début de formation) et le progrès réel du groupe (donné en fin de formation) peut être analysée. La moyenne entre la perception initiale de leur savoir et la perception initiale révisée de leur savoir est également compilée afin de pouvoir analyser les premiers résultats (atteinte ou non du progrès) à la lumière des seconds. Ces derniers résultats indiquent si le groupe, en moyenne, considère qu'au départ, il en connaissait finalement plus (révision de son évaluation initiale à la hausse) ou moins (révision à la baisse) qu'il le croyait. Entre les deux séries de résultats, l'échelle semble différer. Or, les deux échelles utilisées sont les mêmes, soit de 0 à 10. La différence provient du fait qu'entre le progrès attendu et le progrès réel, l'écart ne varie que de 1 à 4, si bien que la roue socratique générée automatiquement par le programme Excel donne à voir une échelle sur 4 alors que les écarts générés entre savoirs initiaux et savoirs initiaux révisés s'échelonnent davantage et, par voie de conséquence, montrent l'échelle réellement utilisée.

Figure 2. Résultats de roue socratique



Durant leur réflexion collaborative portant sur les résultats moyens compilés pour tout le groupe à propos de la roue socratique, les enseignantes et les enseignants prennent conscience du fait que leurs connaissances initiales des compétences visées sont élevées (à l'exception de *rimes* et *rébus* qui sont légèrement inférieures). Durant la tenue du groupe de discussion, une enseignante justifie cette situation en disant qu'en fin de formation, elle a surtout acquis une connaissance déclarative plus riche : *Je m'aperçois que beaucoup de choses étaient déjà en place dans mon enseignement, mais je ne connaissais pas les termes justes*. Les enseignantes et enseignants présents reprennent, pour l'essentiel, la même explication. De manière générale, leur analyse des résultats est à l'effet que les enseignantes et les enseignants disent pouvoir, grâce à la formation, mieux expliquer et justifier leurs pratiques. Ils reconnaissent également posséder une meilleure connaissance théorique des bases et des postulats de la conscience phonologique. Enfin, ils affirment savoir mieux articuler leur compréhension théorique à leurs pratiques. Une enseignante résume bien l'analyse de la majorité lorsqu'elle déclare que *l'évaluation de mon niveau initial était juste, mais mes connaissances initiales se limitaient à des connaissances théoriques*. Une

autre ajoute : *On faisait déjà ces pratiques, la formation les renforce. En première année, si on oublie ces pratiques, ça ne va pas.*

Le **progrès visé** est, lui aussi, généralement élevé (entre 30 % et 40 %) et tend à atteindre le niveau de compétence maximal (autour des valeurs 9 et 10) à l'exception de deux compétences, soit celle liée à la *discrimination auditive* et celle qui consiste à enseigner comment *compter syllabes*. Quant au **progrès réel**, sa moyenne est de 20 % à 30 %, ce qui est considérable compte tenu du niveau initial élevé de connaissance. Cependant, ce progrès réel est plus faible que le progrès visé, et ce, surtout pour le *son initial* et *compter syllabes*. Une enseignante explique ces derniers résultats de la manière suivante : *J'en savais plus que je pensais*. Elle ajoute cependant : *Je crois avoir fait beaucoup de progrès au niveau de l'application de la conscience phonologique. Je comprends qu'il me reste encore beaucoup d'autres choses à apprendre*. Par ses propos, elle résume ce que les autres disent de manière à faire consensus.

En somme, la roue socratique nous apprend que les progrès ne sont pas aussi spectaculaires qu'anticipé parce que le niveau initial de connaissances que les enseignantes et les enseignants se sont attribués est très élevé de sorte qu'ils ne peuvent progresser autant que souhaité en seulement 3 journées et demie de formation. Ces résultats n'empêchent cependant pas le personnel enseignant de reconnaître avoir beaucoup appris et ce, surtout sur le plan de la diversité des stratégies servant à enseigner la conscience phonologique. Pour expliquer cette situation, l'une des enseignantes déclare : *Cependant, j'ai été exposée à plein de nouvelles stratégies, donc je vais continuer à cheminer dans une direction qui mène à l'utilisation de plus de stratégies que j'ai apprises* (souligné par l'auteur). Une autre fournit le mot de la fin sur le sujet lorsqu'elle dit : *Je considère que j'ai beaucoup appris, surtout dans ma façon de présenter les différentes composantes aux élèves. Toutefois, il me reste beaucoup de chemin à faire pour tout intégrer dans ma pratique! L'année prochaine, je vais penser à une routine de classe un peu différente.*

L'arc-en-ciel

Tel que précisé précédemment, l'arc-en-ciel permet aux enseignantes et enseignants de déterminer quels sont les projets des enseignantes et enseignants qu'elles et ils se donnent afin de parfaire leurs compétences en matière d'enseignement de la conscience phonologique une fois leur formation complétée, projets qu'ils sont appelés à définir en prenant appui sur leur interprétation de la roue socratique. Une fois l'arc-en-ciel du groupe complété, à l'observation, les enseignantes et enseignants constatent qu'ils ont choisi surtout des mesures à court terme relevant du contrôle des autres. Ce constat les incite à identifier de nouvelles mesures dépendant d'eux, lesquelles sont incluses dans les analyses qui suivent.

Une fois cette révision complétée, parmi les mesures communes se trouve le très net engagement des personnes formées à utiliser, à compter de la prochaine année scolaire, la majorité des stratégies présentées durant la formation. Une personne résume bien la situation lorsqu'elle mentionne : *Je considère que j'ai beaucoup appris, surtout dans ma façon de présenter les différentes composantes aux élèves. Toutefois, il me reste beaucoup de chemin à faire pour tout intégrer dans ma pratique!*

Les personnes participant à la recherche se disent également ravies par : *le fait qu'on a reçu les outils des deux formatrices et, ça, c'est du temps gagné!* Elles ont beaucoup apprécié *la modélisation reçue [qui] donne des pistes à suivre et des modèles.*

Elles s'entendent aussi sur leur besoin de travailler en équipe ou en réseau (Communauté d'Apprentissage Professionnelle, les CAP^{iv}). L'une d'entre elles se fait la porte-parole de la majorité lorsqu'elle dit : *Il faudrait partager le matériel entre nous, discuter entre nous de comment on l'utilise et ces moments ensemble nous donneront le goût d'en faire encore plus.* Dans un autre groupe, une enseignante ajoute : *Il serait intéressant d'avoir un partage d'idées, comme on peut avoir dans des CAP, pour faire fructifier nos formations.* Une dernière personne confirme cette ouverture au travail ensemble lorsqu'elle mentionne : *On n'a pas le choix de travailler en réseaux, s'envoyer des activités par courriel et c'est faisable!* Cependant, les enseignantes et les enseignants s'entendent pour dire que ce processus demande du temps pour planifier, échanger sur leurs pratiques et construire du matériel « *parce que maintenant, on sait comment faire* » et que ce temps est sous le contrôle des autres.

Conclusion – Leçons apprises

Une limite dans notre application du modèle de recherche collaborative est notre présence sporadique sur le terrain. Nous n'avons participé qu'à quelques journées de formation. Or, cette présence irrégulière ne nous a pas permis de créer un lien de confiance avec les enseignantes et les enseignants. Cette situation rend moins aisé le travail de collaboration souhaité. Dans une recherche collaborative, un travail étroit entre les chercheurs, l'équipe de formation et les enseignantes et enseignants est nécessaire. La collaboration entre les deux formatrices et les chercheurs dans la conduite de la recherche s'est avérée plus soutenue et la collaboration lors de l'analyse de la situation, non décrite dans le présent article, plus complète. Parce que le contact entre les enseignantes et enseignants et l'équipe des chercheurs ne s'est véritablement fait qu'au moment de la conduite de la recherche, une tension manifeste s'est installée, les enseignantes et enseignants éprouvant le besoin légitime de revoir les termes de cette collaboration et leurs conséquences. Nous avons appris de cette expérience qu'à l'amorce d'une étude de ce genre, il faut consacrer plus de temps à lier contact et à échanger sur les objectifs et attentes réciproques de toutes les parties.

Notre collaboration avec les enseignantes et les enseignants formés s'est avérée d'autant plus problématique et empreinte d'une tension que leur présence était

iv. Dans le domaine de l'éducation au Canada, les universitaires Coral Mitchell et Larry Sackney définissent la « communauté d'apprentissage professionnelle » (CAP) comme une communauté dans laquelle les enseignants et les administrateurs adoptent, par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage, une approche active, basée sur la réflexion, la collaboration, l'apprentissage et l'épanouissement. La CAP décrit désormais des écoles où tout le personnel prend part aux décisions visant à répondre aux besoins particuliers des élèves, où l'on fixe les objectifs de l'école et détermine les façons de les atteindre, où l'on participe à l'étude, à la discussion, à l'expérimentation et à la réflexion de façon continue en vue de changer son enseignement (L. Miller, Communauté d'apprentissage professionnelle, *Pour parler profession*, p. 1).

imposée par leur conseil scolaire. Les sessions de formation se déroulaient durant des journées de travail des enseignantes et enseignants qui étaient remplacés dans leurs tâches habituelles d'enseignement. Ces personnes devaient être présentes aux sessions de formation, mais également au moment où nous procédions à l'évaluation collaborative de l'effet de la formation, ce que nous ignorions. Déconcertés devant cette situation, nous en avons discuté avec eux et clarifié les normes d'éthique à la recherche auxquelles nous adhérons, incluant leur droit de ne pas participer et de se retirer à tout moment. À la suite de cette discussion, toutes les personnes ont décidé de participer à la démarche collaborative de recherche bien que certaines aient refusé de signer le formulaire de consentement. Nous avons alors conclu une entente que les propos des personnes non signataires ne seraient pas utilisés au moment de la rédaction du rapport. Le suivi longitudinal de cette étude, réalisé une année plus tard, a permis aux chercheurs de constater que plusieurs des personnes, qui avaient refusé de participer à la présente étude, ont non seulement consenti à participer au suivi mais elles se sont engagées avec force dans l'ensemble des discussions, disant qu'elles souhaitaient témoigner de la portée positive de la formation sur leurs pratiques pédagogiques. Installer une culture de collaboration reste un travail à construire qui implique aussi bien notre engagement de chercheurs à assurer notre présence sur le terrain que les instances administratives du terrain d'investigation et les partenaires de la recherche à saisir cette occasion comme une de dialogue et de co-construction de sens, une co-construction qui ne peut advenir que si les règles de libre choix de participer sont dûment respectées.

Éclairés par cette expérience, nous voyons désormais à clarifier, en amont, avec les administrateurs scolaires, quel contexte et quelles règles éthiques prennent effet. Nous insistons sur l'obligation éthique du libre choix, nous voyons à devenir des partenaires de réflexion et nous travaillons à assurer que la recherche effectuée soit pertinente tant sur le plan de sa conduite que de ses retombées pour l'ensemble des partenaires. En somme, nous travaillons à ce que la discussion soit pertinente et utile pour les partenaires qui ont, pour leur part, un pouvoir réel sur le déroulement de la recherche et ses conditions (Desrosiers, Genet-Volet & Godbout, 2004, p.120-121), et surtout un pouvoir réel sur les résultats et le sens à leur conférer au moment de l'analyse.

Références bibliographiques

- ANDERSON, G.L. et KERR, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), p. 12-21.
- BARTUNEK, J. et LOUIS, M.R. (1996). *Insider/Outsider team research*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- BRADBURY, H. et REASON, P. (2001). Conclusion : Broadening the bandwidth of validity : Issues and choice-points for improving the quality of action research, dans Reason, P. et H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participatory inquiry and practice*. London : Sage, p. 447-455.
- BRODEUR, M., GOSSELIN, C., MERCIER, J., LEGAULT, F. et VANIER, N. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves, *Éducation et francophonie*, XXXIV(2), p. 56-69. Document téléchargeable à l'adresse http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_2_056_V2.pdf
- CAMPBELL, D.T. et STANLEY, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Dallas : Houghton Mifflin.
- CHEVALIER, J. (2006). *The Social Analysis Systems2 : Concepts and Tools for Collaborative Research and Social Action*. [En ligne] www.sas-pm.com.
- COCHRAN-SMITH, M. et LYLE, S.L. (1993). *Inside/Outside Teacher Research and Knowledge*. New York : Columbia University Press.
- DESROSIERS, P., GET-VOLET, Y. et GODBOUT, P. (2004). Faire route ensemble : une démarche fructueuse, dans L'Hostie, M. et Boucher, L-H. (Eds.), *L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques)*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec, p. 107-120.
- DOLBEC, A. et CLÉMENT, J. La recherche-action, dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP, p. 199-225.
- DESGAGNÉ, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, p. 7-105.
- DESGAGNÉ, S., BEDNARZ, N., POIRIER, C. L. et LEBUIS, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation; un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), p. 33-64.
- DICKINSON, D.K. et TABORS, P.O. (Éds). (2001). *Beginning literacy with language*. Baltimore, MD : Paul H. Brokes Publishers Co.
- DIONNE, L. (2004). L'espace de médiation (Un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur), dans M. L'Hostie et L. L-P. Boucher, *L'accompagnement en éducation (Un soutien au renouvellement des pratiques)*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec, p. 63-81.
- HATTIE, J.A. (1992). Toward a model of schools : a synthesis of meta-analysis. *Australian Journal of Education*, 36, p. 5-12.
- HERON, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. London: Sage.

- HERR, K. et ANDERSON, G. L. (2005). *The action research dissertation (A guide for students and faculty)*. Thousand Oaks : Sage.
- HERBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- LAVOIE, L., MARTIN, D. et LAURIN, P. (1996). *La recherche-action: théorie et pratique*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- LINCOLN, Y. et GUBA, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2005). *Programme préscolaire*. Accessible à l'adresse www.edu.gov.on.ca.
- POPKEWITZ, T.S. (1987). Ideology and formation in teacher education, dans T.S. Popkewitz (Dir.), *Critical Studies in Teacher Education; Its Folklore, Theory and Practice*. New York : Falmer Press
- RICHARDSON, V. (1994). Conducting research on practice, *Educational researcher*, 23(5), p. 5-10.
- SCHÔN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÔN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : DeBoeck.
- WANG, J.A., HAERTERL, G.D. et WALBERG, H. J. (1994). Qu'est-ce qui aide les élèves à apprendre? *Vie pédagogique*, 90, p. 45-49.