

# Défis et succès rencontrés dans le développement des compétences professionnelles chez des enseignants engagés dans une recherche-action

---

*DEBEURME, Godelieve; VIAU, Rolland; GUAY, Luc et SQUALLI, Hassane Professeurs, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada Godelieve.Debeurme@USherbrooke.ca*

Mots-clés : recherche-action; formation continue; médiation; remédiation; panne d'apprentissage; compétences professionnelles et disciplinaires

## *Résumé*

*Dans une perspective de recherche-action, c'est-à-dire de changement des pratiques professionnelles concernant l'aide à apporter à des élèves en difficulté temporaire, des professionnels et des enseignants de la Commission scolaire (C.S.) des Bois-Francs et une équipe de professeurs de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, avec le soutien financier du ministère de l'éducation du Québec, se penchent depuis 2002 sur l'évaluation d'un modèle d'intervention auprès d'élèves en panne d'apprentissage. La visée du projet est d'élaborer un modèle de soutien d'aide aux élèves à partir de la systématisation d'expériences concrètes menées sur le terrain.*

*Pour réaliser cette démarche d'évaluation, tout un dispositif de formation continue a été mis en place. Le programme de formation-recherche est constitué de cours, de séminaires et de séances d'expérimentation. Des rencontres mensuelles servent à effectuer l'analyse guidée des pratiques professionnelles et contribuent à la déconstruction et à la reconstruction des savoirs ainsi qu'au développement de compétences professionnelles, tant sur le plan de l'enseignement et de l'intervention que de la recherche et ses principes.*

## **1. Introduction**

L'établissement d'un partenariat entre des enseignants de la Commission Scolaire des Bois-Francs à Victoriaville (Centre du Québec) et des professeurs de l'Université de Sherbrooke a permis de se pencher sur une problématique circonscrite par le milieu scolaire pour laquelle il fallait identifier des moyens susceptibles de venir en aide à des élèves «en panne d'apprentissage». Nous avons, dans un premier temps, analysé les pratiques d'intervention des enseignants engagés dans ce service d'aide, puis proposé, au fur et à mesure de l'avancement des travaux, des actions susceptibles de l'améliorer. Ce partenariat supposait toutefois que, d'une part, les intervenants de l'ordre d'enseignement secondaire s'inscrivent dans un processus de réflexion qui les engagerait potentiellement à modifier certaines de leurs pratiques; que, d'autre part, les intervenants du milieu universitaire analysent les pratiques existantes et proposent des pratiques alternatives afin d'assurer au service d'aide, un degré d'efficacité encore plus grand. En cours depuis 2002, nous avons été à même de constater que les enseignants qui se sont inscrits

dans ce processus de développement professionnel manifestent la volonté de modifier certaines de leurs pratiques. Ils ont en effet opéré le passage de praticiens spécialistes d'une matière à enseigner à celui de praticiens réflexifs, concepteurs d'outils visant la résolution de problèmes à caractère pédagogique. Ce passage qui porte sur « l'action et la réflexion sur l'action », comme le souligne Wittorski (1998), s'est effectué par le développement de compétences professionnelles.

Les écrits scientifiques, comme le rappelle une équipe de chercheurs belges (Beckers, Paquay, Couprenne, Scheepers, Closset, Foucart, Lemenu & Theunssens, 2002), ciblent un certain nombre d'éléments qui favorisent le développement de telles compétences, soient

partir d'une pratique, d'une expérience, être confronté à des situations professionnelles complexes et, dans une certaine mesure, préparées, anticipées (par la formation de scénarios, d'hypothèses, de plans d'action), réfléchir a posteriori sur les régulations à partir de l'analyse de l'expérience, et préparer ainsi les expériences suivantes (Beckers et al., 2002, p. 3).

Ces chercheurs notent également que la construction de ces compétences s'effectue autour de dix types d'activités, dont celles qui permettent l'interaction entre les intervenants qui confrontent leurs idées, les analysent, réfléchissent sur les données produites, les évaluent, structurent les nouvelles connaissances acquises, les intègrent à leurs pratiques (*ibid.* p. 3).

Il est intéressant de rappeler que ces propos vont dans le même sens que ceux formulés par le ministère de l'éducation du Québec (MEQ) portant sur *La formation à l'enseignement* qui soulignent l'importance d'une forme de partenariat entre le milieu scolaire et les universités :

Pour former des professionnelles et des professionnels de l'enseignement, le milieu universitaire doit avoir davantage l'occasion de se frotter à la réalité scolaire, tout comme le réseau scolaire doit aller au-delà de l'expérimentation isolée de pratiques nouvelles et conduire de façon plus stratégique la réflexion ou la recherche sur ces pratiques. (Gouvernement du Québec, 2001, p. 28).

Cette orientation du MEQ et les principes décrits par l'équipe de chercheurs belges ciblent des éléments que nous avons, en tant qu'équipe de recherche, pu réunir dans leur quasi-totalité grâce à deux actions qui sont au cœur de notre recherche-action. En effet, il y a d'abord la mise en place d'une équipe multidisciplinaire-composée d'enseignants de l'ordre d'enseignement secondaire, de professionnels et d'administrateurs et de professeurs d'université-qui évalue conjointement le service d'aide offert aux élèves «en panne d'apprentissage». Puis, il y a la mise en place d'une démarche de formation continue pour les enseignants qui a servi de levier afin de procéder à l'analyse réflexive sur les actions menées dans le cadre du service d'aide et sur la conception d'outils leur permettant d'intervenir plus adéquatement auprès de la clientèle visée.

Ce programme de formation continue est constitué de cours, de séminaires et de séances d'expérimentation dont les objectifs visent l'appropriation de fondements théoriques, l'élaboration d'interventions éducatives de médiation/remédiation pour des élèves en panne d'apprentissage en français, mathématiques ou histoire, et l'acquisition de compétences en recherche (méthodologie, conception et réalisation de projets, communication des résultats). Il est apparu essentiel que ces activités de formation soient planifiées en partenariat avec le milieu

scolaire et que le choix des thèmes et des sujets d'étude soit également effectué en fonction des besoins des intervenants, constitués de novices et d'experts du service d'aide. De plus, ces activités ont été dispensées dans l'école des enseignants et ce, toujours selon un horaire adapté à leurs besoins. Dans chacune d'elles, notre préoccupation première était de mettre en évidence les liens entre les activités de formation et le projet de recherche ayant comme visée principale- rappelons-le- la systématisation d'une démarche d'intervention. Nous veillons à ce que les compétences acquises dans ce programme de formation soient transférées dans leur pratique quotidienne.

C'est ainsi qu'un microprogramme de 15 crédits guidé par un souci constant d'adaptation d'une formation universitaire à la réalité scolaire-gage d'une formation professionnalisante à notre avis- a été offert à une vingtaine d'enseignants dont huit ont poursuivi leur formation jusqu'au programme de maîtrise professionnelle en enseignement comportant 45 crédits.

la suite d'une démarche d'identification des besoins des intervenants, ce programme de formation continue s'est organisé autour du développement des six compétences suivantes :

- a) concevoir une méthode d'observation des élèves en panne d'apprentissage et un modèle de médiation fondé sur les styles et les stratégies d'apprentissage, en lien avec les compétences transversales;
- b) analyser les liens entre processus d'apprentissage, styles d'apprentissage, méthode de travail et réussite scolaire;
- c) diagnostiquer des difficultés éprouvées par les élèves en panne;
- d) planifier des interventions de remédiation en français, mathématiques et histoire tout en tenant compte des caractéristiques de la Réforme de l'école québécoise;
- e) collaborer à une analyse structurée des résultats des interventions de médiation et de remédiation auprès des élèves en panne;
- f) participer efficacement à une évaluation des démarches de médiation et de remédiation.

Ce programme de formation-recherche, assurant un équilibre entre théorie et pratique, a ainsi permis à notre équipe multidisciplinaire de se pencher sur une problématique reliée à une réalité touchant l'ensemble du réseau scolaire québécois. D'ailleurs, la visée ultime de nos bailleurs de fonds (MEQ) est d'aboutir au terme de cette évaluation d'experts à un produit, accompagné d'un programme de formation, «exportable» à toutes les écoles secondaires du Québec. Les enseignants participant à cette recherche-action seront désignés les agents multiplicateurs et des formateurs au modèle de service d'aide. Cette dimension constitue une valeur ajoutée au programme de formation continue.

Afin de comprendre la nécessité, voire l'urgence de la situation qui a incité le personnel scolaire à utiliser l'expertise universitaire dans cette démarche de recherche de solutions à des pratiques pourtant courantes et bien établies dans certaines écoles, il nous paraît important de situer maintenant brièvement le contexte.

## **2. Appel à la recherche collaborative**

### **2.1 Contexte**

Chaque année, de 10 % à 15 % des élèves du secteur régulier de l'école secondaire Le Boisé, située dans la C.S. des Bois-Francis, éprouvent des difficultés passagères soit en français, en mathématiques ou en histoire. S'ils sont laissés à eux-mêmes, sans une aide extérieure, ces élèves que les intervenants ont identifiés «en panne d'apprentissage» se retrouvent souvent en échec à un moment ou un autre durant l'année scolaire; il s'agit en fait d'élèves qui performant en général «normalement», mais chez qui se manifeste brusquement une chute dans les résultats scolaires reliés à l'une ou l'autre discipline dont nous traitons. Parmi les causes probables à ce changement de performance, nos partenaires du milieu scolaire soupçonnaient des carences sur le plan de la méthode de travail, de la gestion, des stratégies d'apprentissage et des connaissances. Des problèmes de motivation et d'attention sont également souvent en cause. L'ensemble de ces causes observées au cours des années a d'ailleurs servi d'hypothèses de départ à la recherche.

cet effet, la solution proposée par le milieu depuis le début des années quatre-vingt-dix a été d'offrir un soutien ponctuel et spécifique qui s'est graduellement traduit par une démarche d'intervention basée sur la disponibilité de services d'experts dans l'école et sur l'approche individuelle misant sur les styles d'apprentissage de chacun. Il s'est structuré en fonction de deux types d'activités, soient 1) des activités de médiation pour pallier les lacunes concernant les démarches d'apprentissage, la méthode de travail et la motivation; 2) des activités de remédiation pour pallier des lacunes dans l'acquisition des connaissances d'une discipline (français, mathématiques, histoire).

Comme la demande de recherche collaborative a été formulée au moment où la Réforme de l'école québécoise entrait dans les écoles primaires, les perspectives de la formation continue et de la recherche dans le cadre de cet exercice d'analyse et de systématisation ont été dictées par les orientations de la Réforme ainsi que par la prise en compte du cadre d'analyse des plans de réussite prescrits par le MEQ. Cela a amené à discuter les notions d'interdisciplinarité, de domaines d'expérience de vie, d'intégration et de pédagogie par projets ainsi que des compétences disciplinaires. Tenant compte de ces prescriptions, les cours du programme de formation continue se sont organisés, entre autres, autour de l'élaboration de matériel pédagogique pour le volet médiation; de matériel didactique sous forme de boîtes à outils en français, en mathématiques et en histoire pour le volet remédiation et de toute une démarche organisationnelle visant l'atteinte de la réussite pour un plus grand nombre d'élèves.

Le cadre théorique dont s'étaient inspirés nos partenaires du milieu au fil des ans pour bâtir l'étape de médiation s'inspire des fondements de l'approche socioconstructiviste en éducation, des théories de la motivation et de la médiation (Vygotsky, Bruner, Feuerstein); des modèles de gestion du temps, de profils et de stratégies d'apprentissage. Plusieurs théories de différents statuts (neurosciences, psychologie cognitive, gestion mentale) ont été mises à contribution pour l'élaboration progressive du modèle. Or, les critères de choix pour la rétention de ces théories n'ont jamais été explicités. Ainsi, le recours à une variété de théories explicatives et prescriptives permet de considérer le modèle comme éclectique fondé sur différents types de savoirs ainsi que sur l'apport de différentes disciplines. Si cette diversité d'apports peut constituer une richesse, il a fallu faire prendre conscience à nos partenaires que ce foisonnement conceptuel entraîne la nécessité d'offrir une formation aux intervenants pour qu'ils puissent s'appropriier les concepts et s'en servir à bon escient lors de l'analyse de leurs pratiques. Cette formation à l'analyse critique

des théories constitue certes une autre composante des compétences professionnelles à développer.

## **2. 2 Aspects méthodologiques**

Pour évaluer l'atteinte de nos nombreux objectifs, la collecte des données entreprise depuis l'automne 2002, tant dans le cadre des cours de formation continue que des pratiques de médiation/remédiation s'est réalisée - et se réalisera encore - au cours de cette année à l'aide des outils suivants :

- 1) questionnaire auprès d'élèves qui ont fait l'expérience de la médiation pour recueillir leurs perceptions concernant: la crainte de l'échec, le besoin d'aide, l'offre de médiation, les changements dans le processus d'apprentissage, dans la méthode de travail, etc.
- 2) enregistrement vidéoscopique d'expériences de médiation pour recueillir des données sur les stratégies d'apprentissage et de motivation: grille d'analyse de ces expériences en fonction de théories de la motivation et d'apprentissage;
- 3) entrevues avec des élèves ayant bénéficié d'activités de remédiation en français, mathématiques et histoire pour analyser et évaluer les changements dans l'apprentissage de la discipline concernée;
- 4) entrevues avec des enseignants qui reçoivent des élèves ayant fait l'expérience d'activités de médiation et de remédiation pour déterminer et analyser les changements par rapport aux comportements antérieurs de ces élèves;
- 5) entrevues de groupe menées auprès des administrateurs (directeur ou directeur-adjoint), enseignants et professionnels dans l'école oeuvrant auprès des élèves fréquentant le service.

Certaines de ces étapes ont été franchies en 2003-2004, d'autres restent à réaliser au cours du printemps 2005.

Tous les enseignants ont participé, dans le cadre de la formation continue à l'élaboration des outils de collecte de données, exercice méthodologique auquel peu étaient déjà initiés, mais situation d'autant plus enrichissante puisqu'il leur permet un arrêt sur des pratiques devenues chez certains routinières et de cheminer ainsi de praticien vers une attitude de praticien réflexif.

## **3. De la co-construction de savoirs professionnels au changement des pratiques**

La recherche-action a certes conduit jusqu'à maintenant à plusieurs changements qui concernent les pratiques professionnelles: l'explicitation de certaines pratiques spontanées, la clarification de leurs fondements théoriques, des changements de certaines représentations et conceptions qu'ont les enseignants concernant différents concepts en jeu dans le modèle du service d'aide. Dans ce qui suit, nous en présentons et discutons quelques-uns.

### **3.1 De professionnels de l'enseignement vers des professionnels de l'apprentissage**

Dans le cadre de l'élaboration et de la mise en oeuvre du service d'aide aux élèves en panne d'apprentissage, les enseignants ont été amenés à se questionner sur le fonctionnement cognitif de l'élève, sur ses méthodes de travail, sur sa motivation scolaire, sur son rapport affectif à l'école et aux matières. Aussi, ils ont été amenés à analyser les difficultés éprouvées par les élèves dans leurs apprentissages, à chercher des interventions efficaces pour aider ces élèves à surmonter leurs difficultés et à ce que les changements opérés soient de longue durée. Par conséquent, ils en sont venus à se préoccuper davantage de l'élève-apprenant, de l'apprentissage

et à se questionner sur leurs propres pratiques d'enseignement. Un changement de paradigme pour les enseignants qui ont tendance à se préoccuper davantage de l'enseignement que de l'apprentissage. Les connaissances développées en action par les enseignants ont provoqué des changements dans leurs pratiques d'enseignement. Par exemple, certains se sont rendus compte que des interventions simples<sup>1</sup>, peu coûteuses pouvaient s'avérer efficaces pour aider les élèves dans leurs apprentissages en classe. Selon les dires d'un enseignant, ce projet l'a amené à devenir un «meilleur enseignant». L'utilisation de ces interventions en classe permet de maximiser les apprentissages des élèves et, par conséquent, de diminuer le risque de panne d'apprentissage chez certains.

### **3.2 D'une approche mettant en vedette les fonctions cognitives vers une approche associant les contenus**

Le service d'aide est fondé sur un modèle d'intervention psychopédagogique, défini par les promoteurs du service comme étant «un ensemble d'éléments psychopédagogiques, de techniques d'enseignement, d'applications pédagogiques et de stratégies d'apprentissage». Comme souligné avant, le modèle retenu est un modèle éclectique qui résulte de consensus dégagés par les promoteurs du service d'aide portant sur l'exploitation de différentes sources théoriques (neurosciences, psychologie cognitive, gestion mentale). Dans l'opérationnalisation initiale de ce modèle les contenus disciplinaires n'étaient pas suffisamment pris en compte, même dans l'étape de remédiation. Malgré toute l'importance que nous accordons à une bonne méthode de travail, au développement de compétences transversales tel que prescrit dans le programme du MEQ, au développement des stratégies métacognitives, il nous semble qu'une fois la phase de médiation terminée avec le profil établi de l'élève et son style d'apprentissage reconnu, le point d'ancrage de l'intervention en remédiation devrait être avant tout la matière scolaire. L'analyse des pratiques spontanées et l'intervention de didacticiens des disciplines a permis la formulation d'un ensemble de principes de la remédiation; principes négociés entre les intervenants universitaires et les enseignants et non pas dictés par l'une des parties. Ils ont permis de redéfinir une démarche de remédiation qui soit fondée théoriquement et à laquelle souscrit la majorité des intervenants. Cette démarche prévoit d'abord une étape de diagnostic qui doit compléter celle de la médiation et a pour but d'amener l'élève en panne d'apprentissage à reconstruire son rapport affectif et sa compréhension relativement à une discipline. Ce recadrage des buts, des fonctions et de l'objet de la remédiation, a réorienté le travail des intervenants vers l'élaboration et l'expérimentation d'outils diagnostiques et d'interventions. Le modèle ainsi reconstruit est basé sur une approche prenant en compte les contenus alors que l'approche du modèle initial de remédiation mettait de l'avant l'intérêt pour les fonctions cognitives en faisant abstraction des contenus.

### **3.3 De l'analyse de pratiques à la clarification de concepts**

Le concept d'élève «en panne d'apprentissage» est fondamental dans le modèle puisqu'il caractérise la clientèle à qui s'adresse le service d'aide. Il se retrouve au cœur des discussions lors

---

<sup>1</sup> C'est le cas par exemple d'un enseignant remédiateur qui a découvert dans des interventions de remédiation en mathématiques que le fait de ne pas juger la réponse de l'élève avant de lui demander d'explicitier son raisonnement et de le justifier est une intervention efficace auprès de certains élèves. L'élève peut être amené à découvrir seul son erreur, la corriger en reconstruisant son raisonnement. Faire verbaliser les élèves à propos de leurs productions et faire participer la classe dans la validation de ces productions est en effet une intervention didactique reconnue pertinente (Brousseau, 1998).

des échanges entre universitaires et enseignants. Initialement, ce concept n'était pas explicitement défini alors que les enseignants en partageaient une certaine signification : un élève en panne d'apprentissage est celui qui n'est pas en difficulté d'apprentissage mais qui éprouve des difficultés provisoires dans une certaine matière. Le caractère vague de cette définition fournit une flexibilité au concept, mais en pratique, conduit à différents types de problèmes. En effet, en réalité, le service d'aide reçoit à la fois l'élève qui peut être qualifié en difficulté d'apprentissage que celui qui éprouve des difficultés légères, provisoires et ponctuelles. Le modèle initial du service d'aide ne prévoyait pas de moyens pour diagnostiquer l'ampleur et l'origine de la panne d'apprentissage des élèves. Dans ce cas, doit-on attribuer la disparition de la panne d'apprentissage d'un élève au terme d'une seule séance de remédiation, ou au terme de l'étape de médiation, à l'efficacité des interventions ou à la légèreté de la panne d'apprentissage? Dans ce dernier cas, cette panne n'aurait-elle pas dû être prévenue dès les apprentissages en classe? L'opposé, doit-on attribuer la résistance de la panne d'apprentissage à une faiblesse de l'intervention remédiate ou au fait que l'élève est réellement en difficulté d'apprentissage? Dans ce dernier cas, sur quel critère refuser de redonner le service à ce type d'élèves? Au terme d'une négociation entre les différents partenaires (enseignants et formateurs universitaires) la définition d'un élève en panne d'apprentissage retenue est la suivante : *un élève sera qualifié d'élève en panne d'apprentissage s'il satisfait aux deux critères suivants :*

- 1) *Ses résultats scolaires dans une discipline chutent brusquement le mettant en échec.*
- 2) *Il ne peut être qualifié d'«élève à risque» tel que le définit le MEQ, c'est-à-dire «les élèves à qui il faut accorder un soutien particulier parce qu'ils présentent, des difficultés pouvant mener à un échec; des retards d'apprentissage; des troubles émotifs; des troubles de comportement; un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère» (Viau, Debeurme, Squalli, Guay & Lacroix, 2004, p.39)*

Ces réflexions sur les pratiques des enseignants dans le cadre du service d'aide amènent à la nécessité de clarifier les concepts utilisés, passage obligé dans la construction de savoirs professionnels. En retour, les savoirs construits permettront d'appuyer la réflexion sur les pratiques. Comme le précise Perrenoud, «toute analyse pointue s'appuie sur des savoirs (...) ce sont les savoirs qui permettent de mettre de l'ordre, de distinguer des aspects et des traits, d'isoler des variables et de processus, de comparer, de classer, de mettre en relation, de formuler des questions» (p. 44).

### **3.4 Quelle place aux réflexions sur des questions d'ordre éthique?**

Le modèle accorde une place prépondérante aux styles d'apprentissage, tant comme moyen de caractériser le fonctionnement intellectuel de l'élève que comme base d'individualisation de l'intervention dans les phases de médiation et de remédiation. Dans l'étape de médiation, un questionnaire est utilisé pour identifier le style d'apprentissage dominant de l'élève. À la suite de ce diagnostic, l'élève est étiqueté selon son style d'apprentissage. D'après les enseignants, les élèves, et eux-mêmes, se reconnaissent généralement dans le style qui est présenté comme une caractéristique de leur fonctionnement. Or, le questionnaire de diagnostic utilisé n'a pas été validé. Ce qui met les enseignants face à une foule de questions. D'un point de vue scientifique, est-il légitime de poser un tel diagnostic en se basant sur un outil dont la validité et la fiabilité n'ont pas encore été prouvées? D'autant plus que les enseignants trouvaient quelquefois difficile d'interpréter les conduites des élèves dans certaines activités de médiation. D'un point de vue éthique, est-il légitime d'étiqueter un élève selon un style d'apprentissage et de le lui

communiquer? La professionnalisation de l'enseignement exige ainsi la recherche de réponses aussi bien à des questions de nature scientifique qu'à des questions de nature éthique. Depuis notre intervention, un remaniement a été apporté à la phase de médiation, sur le plan de la consolidation des bases théoriques que de la révision des outils prévues. Ces changements sont en cours de validation.

### **3.5 Une communauté de professionnels engagée dans un processus de construction de savoirs professionnels**

La collaboration de professionnels et d'enseignants de disciplines différentes autour d'un projet éducatif a permis la constitution d'une «communauté» de professionnels de l'enseignement. Une communauté qui, comme le décrit Girard (2004) correspond à *un groupe (évolutif) d'individus qui ont en commun une pratique professionnelle et qui, après avoir fait connaissance, adoptent volontairement un nouveau mode de travail collaboratif leur permettant d'échanger leur savoir (apprentissage), de résoudre des problématiques (entraide) et d'améliorer leur pratique professionnelle (innovation) au fil de leur travail quotidien (p.1)*. Réunis dans les cours de formation ou lors des rencontres de coordination et de réflexion, ces professionnels discutent de la pertinence de certaines interventions, échangent leurs points de vue et leurs expériences dans le but de définir un modèle d'intervention amélioré auprès des élèves en panne d'apprentissage qui soit à la fois efficace, généralisable et scientifiquement viable. Un des changements importants de cette démarche professionnelle de recherche qui caractérise la recherche-action est de permettre à des enseignants jusque-là «isolés» à se constituer en une communauté engagés dans un processus de construction de savoirs professionnels.

## **4. Conclusion**

Au terme de cette réflexion, il appert que l'évaluation du système d'aide réalisée par l'équipe universitaire a déjà permis d'identifier certaines lacunes tant au niveau des fondements théoriques que des modes d'intervention (médiation et remédiation), ce qui a amené l'équipe multidisciplinaire à relever de nouveaux défis afin de peaufiner ce service. D'une part, elle est intervenue dans la révision du guide d'intervention en médiation, dans l'élaboration d'un guide d'intervention en remédiation, dans la conception d'outils didactiques visant à diagnostiquer les difficultés des élèves et à développer certaines compétences disciplinaires chez eux, dans l'élaboration de questionnaires d'entrevue permettant de connaître les perceptions des différents acteurs (élèves, enseignants, intervenants scolaires). Elle a, d'autre part, en partie pour son profit personnel de formateurs universitaires, pu expérimenter - non toujours sans heurts - des formules, des dispositifs de formation favorisant la construction de compétences professionnelles, particulièrement celles touchant le domaine de la réflexion sur les pratiques professionnelles et la recherche-action, «sur le terrain» avec tous ses aléas et la réalité du métier d'enseignant.

Ces réflexions ont provoqué chez les participants une remise en question de certaines de leurs pratiques enseignantes et une appropriation des grands principes véhiculés par les programmes d'études visant l'acquisition de contenus disciplinaires par le développement d'habiletés intellectuelles. Tout un changement de paradigme pour la très grande majorité des intervenants dont les pratiques d'enseignement portaient essentiellement sur l'acquisition de connaissances factuelles. Tout un défi à relever également puisqu'un changement de certaines pratiques (diagnostic des difficultés, interventions plus ciblées) fut aussi évoqué par les participants à la formation continue.



Nous avons aussi la tâche d'évaluer le travail d'intervention (en médiation et en remédiation) de nos collègues faisant partie de l'équipe de recherche. Nous prévoyions que nos recommandations allaient susciter des réactions auprès d'eux, réactions qui furent mitigées au départ, mais qui se sont avérées des plus positives au fur et à mesure qu'a progressé la formation continue.

Bien que nous ayons encore beaucoup de données à recueillir, il nous vient inévitablement la question - à quelques mois du terme de notre entente partenariale (juin 2005) – si nous saurons récupérer les retombées de ces expérimentations afin de les appliquer à d'autres écoles d'autres commissions scolaires du réseau scolaire québécois. Nous sommes d'avis que chaque milieu scolaire comporte ses spécificités, mais qu'il serait possible d'exporter le service d'aide aux élèves en panne d'apprentissage en l'adaptant aux réalités qui lui sont propres.

## 5. Bibliographie

BECKERS, J., PAQUAY, L., COUPREMANNE, M., SCHEEPERS, C., CLOSSET, A., FOUCART, J., LEMENU, D. & THEUNSSSENS, E. (2002). *Comment décrire et analyser un dispositif réputé professionnalisant ? Proposition d'un outil descriptif et interprétatif*. (pp.1-18). Bruxelles : Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique.

BROUSSEAU, G. (1998) *Théorie des situations didactiques*. Paris : Ed. La pensée sauvage.

GIRARD, M. (2004). *Journée d'étude sur le Réseau québécois de l'ISPJ. Document d'accompagnement*. Longueuil. CEFRIO.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'éducation.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec : Ministère de l'éducation.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2002). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions* (<http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/definitions>).

PERRENOUD, P. "Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de professionnalisation". *Éducation permanente*, 160, 35-60.

VIAU, R., DEBEURME, G., SQUALLI, H., GUAY, L. & LACROIX, L. (2004). *Évaluation d'un service d'aide aux élèves en panne d'apprentissage. Rapport d'étape du groupe de recherche*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

WITORSKI, R. (1998). "De la fabrication des compétences". *Éducation permanente*, 135 : 57-69.