Document generated on 06/05/2025 9:42 a.m.

Cahiers de la recherche en éducation

# Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et du secondaire

Jacques Tardif and Yolande Ouellet

Volume 2, Number 1, 1995

L'action réfléchie et l'apprentissage

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1018213ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1018213ar

See table of contents

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)
2371-4999 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Tardif, J. & Ouellet, Y. (1995). Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et du secondaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, *2*(1), 57–88. https://doi.org/10.7202/1018213ar

Article abstract

This article describes an action-research process undertaken by the Commission des écoles catholiques de Montréal in the frame of reference "L'enseignement à la CECM: des interventions pédagogiques adaptées" ("Teaching in the MCSC: Adapted instructional intervention"). The general aim of the research project was to promote change in some teachers in order to increase their degree of professionalism. The article specifies the origins of the project, the personal and professional issues for the teachers, the bases of the project for change, and the principles retained for learning and teaching. The article also reports on the impact of the project for change on the teachers' practice and the main difficulties encountered.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1995

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

*Cahiers de la recherche en éducation, vol. 2, n° 1, 1995, p. 57 à 88*

# Vers un plus haut degré de professionnalisation : un scénario d'interventions avec des enseignants du primaire et du secondaire

Jacques **Tardif**, Université de Sherbrooke
Yolande **Ouellet**, Commission des écoles catholiques de Montréal

**Résumé** – Le présent article décrit une démarche de recherche-action entreprise à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CÉCM), dans le contexte du cadre de référence «L'enseignement à la CÉCM : des interventions pédagogiques adaptées». Le but général de la recherche est d'assister le changement chez des enseignants en vue d'accroître leur degré d'expertise sur le plan pédagogique. L'article précise les origines de la recherche et les enjeux personnels et professionnels pour les enseignants de même que les orientations du projet de changement et les principes retenus pour ce qui est de l'apprentissage et de l'enseignement. Il rapporte également les retombées du projet de changement sur la pratique des enseignants et les principales difficultés rencontrées.

## Introduction

En 1991, la Commission des écoles catholiques de Montréal proposait à l'ensemble de ses institutions scolaires un cadre de référence intitulé «L'enseignement à

la CÉCM : des interventions pédagogiques adaptées». Ce cadre de référence mettait de l'avant une vision de l'enseignement et de l'apprentissage conforme aux conclusions de la recherche en psychologie cognitive. Dans le but d'assurer la prise en compte des orientations retenues dans ce cadre, des journées de formation ont alors été offertes aux directions d'école ainsi qu'aux conseillers pédagogiques. Ces journées portaient sur les contributions des recherches en psychologie cognitive quant à l'apprentissage et à l'enseignement, sur les fondements et les pratiques d'enseignement stratégique, sur la gestion de projets de changement pédagogique et sur les divers modes de soutien permettant aux enseignants de consolider ou de développer de nouvelles compétences en enseignement.

Dans la foulée de ces journées de formation, la direction de quelques écoles primaires et secondaires a pris la décision d'offrir à certains enseignants la possibilité de s'engager dans une démarche de changement pédagogique. C'est dans le contexte de projets mis en place par ces directions que se réalise la recherche-action qui constitue l'objet du présent article. Bien que ces projets ne soient pas terminés, leur avancement et les questions qu'ils ont suscitées permettent déjà de dégager des conditions essentielles d'actualisation et de régulation du processus de changement en cause et de souligner des retombées pour ce qui est de la pratique des enseignants.

L'article présente, dans un premier temps, la nécessité, voire l'urgence, d'agir sur la professionnalisation des enseignants, il insiste sur le fait que la pratique et les savoirs d'expérience peuvent être l'objet de formation, et il souligne les enjeux personnels et professionnels de l'innovation pédagogique pour les enseignants. Par la suite, les fondements du projet de changement sont rapportés. Dans un troisième temps, les principes qui, tout au long du projet, servent de référents pour les enseignants sont décrits. Les retombées du projet pour ce qui est des pratiques pédagogiques des enseignants sont ensuite présentées. L'article se termine sur la détermination des difficultés rencontrées et sur les grandes questions que ces difficultés soulèvent pour les chercheurs.

Il importe de signaler maintenant que plusieurs projets ont vu le jour, tant dans les écoles primaires que dans les écoles secondaires. Bien que, dans l'article, il soit parfois question de projet au singulier, nous faisons constamment référence à plus d'un projet. Il s'agit donc des orientations générales avec lesquelles chaque direction d'école planifie le projet de changement pour son établissement. Pour ce qui est des retombées, il s'agit aussi de l'ensemble des projets dans lesquels les auteurs se sont engagés.

## 1. Le contexte d'implantation du changement

### 1.1 La professionnalisation des enseignants

Le fait que le statut professionnel des enseignants soulève de nombreuses interrogations n'est pas un phénomène nouveau. Cependant, comme le mentionne Holh (1993), le débat des années quatre-vingt-dix est très différent de celui des années soixante-dix et quatre-vingt. Il ne s'agit plus d'un débat corporatiste qui met l'accent sur le travailleur et les conditions d'emploi, mais «l'enjeu [...] est [...] plutôt une réponse plus adéquate à une société en transformation qui exige des agents plus qualifiés» (p. 10). Dans le contexte social actuel, il est urgent que les enseignants se perçoivent et se définissent comme des professionnels dont les responsabilités pédagogiques sont, selon Carbonneau (1993), de trois ordres : la direction de l'apprentissage, l'organisation et l'animation du groupe-classe, la concertation pédagogique et éducative.

Ces responsabilités pédagogiques exigent que les enseignants soient conscients de la nécessité de s'approprier de nouvelles connaissances issues de la recherche en éducation. En effet, «les recherches en éducation ont assez largement renouvelé nos connaissances sur l'acte d'apprendre; nous disposons, aujourd'hui, d'un ensemble jamais atteint de connaissances sur les processus d'apprentissage qui, hélas, restent largement ignorées des enseignantes et des parents» (Astolfi, 1993, p. 15).

De plus, ces responsabilités exigent que les enseignants deviennent les «vrais» spécialistes de l'apprentissage et qu'ils prennent leurs décisions à l'égard des élèves en référence à une conception explicite de l'apprentissage, et cela, en tenant compte des trajectoires cognitives et affectives auxquelles cette conception peut donner lieu. Comme tous les professionnels, les enseignants doivent toutefois se référer à un champ de connaissances et de recherches spécifiques et ils doivent aussi développer un haut degré de flexibilité puisque ces connaissances qui sont à la base de leurs décisions professionnelles seront toujours temporaires, puisqu'elles sont évolutives. Dans ce sens, il est capital qu'ils estiment que ces connaissances constituent, à l'heure actuelle, le meilleur choix parmi ceux qui sont possibles et que d'autres informations pourront modifier ces choix dans un avenir plus ou moins rapproché. Une telle orientation repose sur l'idée que l'enseignement cons-

titue une science appliquée[1] dont les données sont sans cesse en mouvement. Dans le contexte actuel des connaissances, il nous semble que toute conception explicite de l'apprentissage ne peut faire abstraction des conclusions de recherches relevant des sciences cognitives en général et de la psychologie cognitive en particulier.

Selon nous, un facteur qui nuit énormément à la professionnalisation des enseignants est le fait que beaucoup d'entre eux conçoivent l'enseignement comme une opération de «bricolage» ou comme une série de gestes intuitifs en conformité avec des principes implicites caractérisant les relations entre les êtres humains. La conception de l'enseignement privilégiée dans le projet de changement est tout autre. L'enseignement est présenté et discuté comme une science appliquée parce qu'il peut s'appuyer sur des fondements scientifiques. Cette science appliquée permet de comprendre les mécanismes de la construction du savoir et les conditions à mettre en place pour garantir que des individus, peu importe leur âge, puissent construire le savoir d'une façon efficace et significative.

Étant donné l'état des connaissances scientifiques pour ce qui est de l'enseignement et de l'apprentissage, il nous semble important de rendre disponibles aux enseignants les conclusions des recherches qui portent sur l'efficacité de l'enseignement et de toujours discuter de leurs actions pédagogiques en prenant en considération ces conclusions. C'est l'orientation qui est prise dans le projet de changement. À chaque fois que cela est possible, les propositions pédagogiques des enseignants sont évaluées en considérant ce que la recherche a permis de tirer comme conclusion quant au type et au degré d'apprentissage qu'elles sont susceptibles de garantir chez les élèves. Il est important que les enseignants sachent pourquoi ils font ce qu'ils réalisent pédagogiquement avec leurs élèves, qu'ils puissent justifier le rationnel à la base de leurs démarches pédagogiques et qu'ils soient en mesure d'anticiper les retombées cognitives et affectives de leurs actions chez leurs élèves.

---

1 Cette conception de l'enseignement comme une science appliquée s'oppose catégoriquement à l'idée que les pratiques d'enseignement relèvent obligatoirement d'une forme de «bricolage» et que la formation continue devrait soutenir ce «bricolage» harmonieux. Avec les enseignants, nous avons constamment poursuivi l'objectif de rendre explicite le fait que l'enseignement, comme la médecine et le génie à titre d'exemples, retire des informations d'autres champs de connaissances pour les adapter à ses propres intentions et à ses propres contraintes. Dans ce processus d'adaptation, nous avons insisté sur la nécessité de recourir à un maximum de rationalisation. De plus, avec les enseignants engagés dans le projet, nous avons fait référence à la déontologie professionnelle qui demande de mettre en place les pratiques qui sont les plus susceptibles de favoriser des apprentissages signifiants. Nous nous inscrivons en faux contre la possibilité pour des professionnels de l'enseignement de faire n'importe quoi avec des élèves sous le rationnel que l'enseignement n'est et ne devrait être que du «bricolage».

Une telle orientation contribue, selon nous, à la professionnalisation des enseignants dans le sens où leurs actions professionnelles résultent de connaissances rigoureuses, systématiques et spécifiques. De plus, une telle orientation concourt à ce que les enseignants quittent graduellement l'application de «méthodes» et de techniques «préfabriquées» pour baser leurs actions sur des réflexions alimentées par un corpus de connaissances appartenant en propre à leur champ professionnel.

### 1.2 La pratique comme objet de formation

C'est dans cette orientation que des enseignants du primaire et du secondaire de la Commission des écoles catholiques de Montréal se sont engagés dans une démarche de questionnement et d'ajustement de leur pratique pédagogique, à la lumière des conclusions des recherches en psychologie cognitive. Ces enseignants ont accepté de faire de leur pratique un objet de recherche-action, de s'approprier des savoirs et des savoir-faire en rapport avec les règles, les procédures et les stratégies d'apprentissage qui participent à la construction et au transfert des connaissances.

En fait, ces enseignants ont développé de nouvelles conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que de nouvelles stratégies cognitives et métacognitives relatives à leur pratique. Entre autres, ils ont pris de la distance par rapport à leurs actions éducatives, ils ont observé ces dernières, ils les ont analysées et confrontées à une grille d'analyse cognitiviste; de plus, ils ont inventorié le «quoi», le «comment» et le «pourquoi» de leurs stratégies pédagogiques efficaces ou inefficaces, ils les ont ajustées et enrichies en conséquence, tout cela en interaction avec des pairs et un conseiller pédagogique. La pratique de ces enseignants est devenue le point de départ et la finalité d'une formation en vue du développement d'un plus haut degré d'expertise et d'une meilleure compétence professionnelle.

### 1.3 Des projets sur l'enseignement stratégique

C'est au moyen de projets sur l'enseignement stratégique que s'est opérationalisée, au sein même de quelques écoles primaires et secondaires, cette recherche-action. La prise en charge de la croissance professionnelle des enseignants par l'école elle-même, ainsi que la collaboration étroite entre la direction de l'école,

les enseignants et les conseillers pédagogiques caractérisent l'originalité de la démarche de changement. Notre participation à ces projets se situe sur le plan du soutien pour la formation théorique et pratique ainsi que sur le plan de la consultation pour la planification, le suivi, l'évaluation et la régulation du processus d'actualisation des projets. Cette collaboration conjointe de notre part s'est réalisée particulièrement au secondaire. Un soutien similaire a été dispensé à d'autres écoles primaires et secondaires selon d'autres modalités.

### 1.4 Le modèle retenu pour le changement

Tenir compte des apports de la psychologie cognitive en apprentissage et en enseignement suppose des changements importants au niveau des pratiques pédagogiques traditionnelles, fortement axées sur la transmission de connaissances et l'exercisation. Le modèle de changement planifié de Fullan (1982, 1985) et de Fullan et Steigelbauer (1991) a permis de comprendre la dynamique et les enjeux personnels et professionnels des remises en question sollicitées par les changements d'ordre pédagogique et didactique. Ce modèle a aussi servi de cadre de référence à l'ensemble des démarches et des modalités de formation, en vue d'assister le changement chez les enseignants engagés dans le projet. Selon la taxinomie de Savoie-Zajc (1993), le modèle de Fullan est un modèle systémique dans le sens où la planification du changement se fait surtout «par l'identification de configurations à révéler et à créer si nécessaire» (p. 99).

L'intérêt pour nous de retenir le modèle de Fullan repose sur deux facteurs : il tient étroitement compte du contexte scolaire et il insiste sur le fait que les enseignants en changement doivent développer un rapport à la fois subjectif et objectif au changement. Le rapport que les enseignants établissent face au changement est objectif parce que ce dernier possède son langage, ses principes et ses procédures. Ce rapport est subjectif parce que chaque enseignant établit un lien particulier avec le changement. Il s'agit d'une transformation personnelle d'informations en connaissances fonctionnelles. Savoie-Zajc (1993), en faisant référence au modèle de Fullan, mentionne que les enseignants passent par «une redéfinition subjective (quant aux rapports individuels à établir avec l'innovation) et professionnelle (quant à l'intégration personnelle dans la pratique professionnelle)» (p. 202). Selon Hart

> *L'implantation de l'enseignement stratégique interpelle la dimension la plus fragile et la plus intime de l'exercice du métier. Fragile parce qu'il exige des enseignants qu'ils modifient*

*profondément leur manière d'enseigner. La manière d'enseigner est tributaire de la formation acquise, des savoirs d'expérience, des pratiques intégrées et de la personnalité de chacun. L'enseignement stratégique interpelle de front toutes ces dimensions, simultanément. La pratique professionnelle se voit profondément remise en question. Intime, parce que la manière d'enseigner échappe au contrôle de la direction, et de façon générale, à tout contrôle externe à la classe. Traditionnellement les directions d'école ont peu d'emprise sur les méthodes et les pratiques pédagogiques. En contrepartie, ce sont des domaines où les enseignants exercent leur liberté d'action (*Hart, 1993, p. 31).

De plus, il ne faut pas ignorer que «la réalité de sa profession impose à l'enseignant d'être pragmatique; il est toujours intéressant de réfléchir et d'être alimenté lors d'une journée pédagogique, mais le terrain, la ligne de feu n'est jamais bien loin. Il faut irrémédiablement, le lendemain matin réintégrer la classe avec toutes ses contraintes, ses difficultés et les habitudes qui, par expérience le plus souvent, ont été développées pour gérer cette dynamique.» (Martineau et Pineau, 1994, p. 1-3). C'est donc dire l'importance d'assister les enseignants, de leur offrir des conditions et des modes de soutien personnalisés et adaptés pour que s'effectue en classe le transfert des acquis de la formation.

## 2. Les fondements du projet de changement

### 2.1 L'engagement volontaire des enseignants

De prime abord, l'engagement des enseignants dans le projet de changement doit se faire sur une base volontaire. Nous considérons que, d'une part, le changement professionnel est très exigeant et que, d'autre part, des caractéristiques personnelles font en sorte que certains individus s'engagent plus rapidement dans le changement que d'autres. Le changement professionnel est exigeant parce qu'il force l'enseignant à se redéfinir comme personne et comme professionnel en même temps qu'il doit redéfinir ses relations au savoir. Une telle redéfinition demande beaucoup d'énergie personnelle et professionnelle, et il nous semble important de respecter le fait que, pour des raisons diverses et souvent contextuelles, tous les enseignants ne sont pas prêts à réaliser un tel investissement humain.

Des caractéristiques personnelles contribuent aussi à ce que certains individus s'engagent plus rapidement dans un processus de changement que d'autres et à ce qu'une infime minorité refuse catégoriquement tout changement. Rogers (1983) a proposé une typologie des individus qui sont les acteurs du changement. Il

décrit cinq types d'acteurs : les pionniers, les innovateurs, la majorité précoce, la majorité tardive et les réfractaires. Selon Rogers (1983), les pionniers constituent un groupe de personnes qui recherchent constamment la nouveauté. Quant aux innovateurs, il s'agit d'individus qui, tout en étant très ouverts à la nouveauté, sont plus critiques que les pionniers. Cette caractéristique fait d'ailleurs en sorte qu'ils sont fréquemment considérés comme les *leaders* sur le plan des idées et de l'innovation. Les personnes qui constituent le groupe de la majorité précoce sont ouvertes au changement et, en général, elles sont influencées par les innovateurs. Quant à la majorité tardive, il s'agit d'individus plus conformistes que ceux de la majorité précoce et ils vont accepter le changement en raison de pressions que l'institution exerce sur eux. Ils acceptent facilement de se plier aux orientations privilégiées institutionnellement. Enfin, le groupe des réfractaires est composé de personnes qui, dans une institution, acceptent en tout dernier lieu le changement et il est possible qu'elles ne l'acceptent jamais.

Bien que nous ayons beaucoup de réserve à l'endroit de typologies de ce genre lorsqu'elles sont utilisées pour «diagnostiquer» des individus, il nous semble que celle de Rogers (1983) permet de déterminer que, dans une institution comme une école, il est préférable, en vue de favoriser le changement, de sélectionner d'abord des personnes qui font partie du groupe des pionniers, des innovateurs et de la majorité précoce. Dans le cadre de chaque projet, c'est exactement l'idée qui a été retenue. Dans certaines écoles, la direction sélectionne elle-même chaque enseignant et l'invite à participer au projet en acceptant que le refus soit une réponse possible. Dans d'autres écoles, une invitation est lancée à tout le personnel enseignant et ceux qui le veulent s'engagent dans le projet. La direction se réserve le droit de refuser l'intégration d'un individu dans le projet, d'accepter le retrait volontaire de certains, tout comme d'exclure en cours de route un participant, si son degré d'engagement est inférieur à ce qui est attendu.

Derrière cette restriction, il y a l'idée que les enseignants engagés dans le projet et, surtout, leur taux de satisfaction professionnelle, exerceront des pressions institutionnelles sur les individus du groupe de la majorité tardive et de celui des réfractaires. Il y a également l'idée qu'il faut rapidement faire la preuve que le changement mis en place dans le cadre du projet contribue à améliorer les apprentissages des élèves et cette retombée peut être plus efficacement démontrée par les enseignants des groupes des pionniers, des innovateurs et de la majorité précoce.

## 2.2 La nature de l'engagement des enseignants

Dans le passé, les enseignants se sont souvent engagés dans des situations de changement sans lendemain, parce que les agents responsables du changement n'ont mis l'accent que sur la transmission d'informations en omettant de mettre en place les conditions qui garantissent que ces informations puissent être transformées en pratiques pédagogiques. À notre avis, de tels scénarios axés exclusivement sur la transmission d'informations contribuent dangereusement à la démotivation professionnelle des enseignants et concourent à ce que ces derniers soient perçus publiquement comme des personnes résistantes au changement. Nous poursuivons des objectifs fort différents.

Selon Meirieu (cité dans Brossard, 1991), «c'est une constante de toutes les enquêtes que l'on fait : les enseignants ne font jamais avec leurs élèves ce qu'on leur a expliqué qu'il fallait faire. Ils font toujours ce que l'on a fait avec eux. Si on s'intéressait à former les enseignants en construisant, pour leur formation, des dispositifs qui soient en fonction de ce qu'on souhaite qu'ils fassent avec leurs élèves, on aurait plus de chance qu'ils le fassent véritablement» (p. 4-8). Dans ce sens, il apparaît primordial de proposer aux enseignants une formation qui favorise une articulation dynamique et interactive des savoirs théoriques et des savoirs pratiques. «Les savoirs théoriques ne prennent une réelle signification que s'ils donnent naissance à des pratiques. Inversement du reste, une pratique ne prend toute sa signification que dès lors qu'elle est analysable avec des savoirs théoriques.» (Develay, 1994, p. 74). Ainsi, les modalités organisationnelles du projet prévoient des mécanismes, des temps et des lieux privilégiés pour la formation théorique et l'accompagnement des enseignants, pour l'analyse des savoirs d'expérience et des pratiques intégrées, pour l'expérimentation et l'objectivation des nouvelles pratiques, et pour le réinvestissement des acquis dans d'autres situations d'enseignement.

Lorsque, sur une base volontaire, ils prennent la décision de s'inscrire dans le projet, les enseignants savent et acceptent que, à toutes les étapes du projet, ils auront des essais et des retours à faire pour ce qui est du changement proposé. Aucun individu n'a le statut de spectateur. Ils ont toujours la liberté de mettre à l'essai le «morceau» qui leur semble le plus efficace ou le plus près des besoins de leurs élèves; cela est laissé à la discrétion de chaque enseignant. Ils ont également la liberté de modifier le changement proposé, de l'adapter à leur style cognitif; cela fait partie de l'appropriation subjective du changement. En retour, les

enseignants ont la promesse qu'ils obtiendront le soutien professionnel nécessaire pour planifier les essais, pour les réaliser et pour les évaluer. À la suite de cette évaluation, ils recevront également du soutien pour discuter s'ils vont retenir cette nouvelle modalité pédagogique sans modification, avec modification ou s'ils vont la rejeter, tout cela en prenant en compte les retombées sur les apprentissages de leurs élèves.

### 2.3 La perception de l'acceptabilité du projet

La perception de l'acceptabilité de tout projet de changement est en soi nécessaire pour que les enseignants acceptent de s'inscrire dans un tel cheminement. Il faut reconnaître que cette exigence est plus «subtile» que les précédentes puisqu'elle a trait à l'atmosphère qui entoure le projet. Rogers (1983) souligne qu'un changement est acceptable par les individus dans la mesure où il possède cinq caractéristiques que Savoie-Zajc (1993) a traduites ainsi : l'avantage relatif, la compatibilité, la complexité, l'échantillonnage et les conséquences observables.

Pour ce qui est de l'avantage relatif, les enseignants doivent, dès le début de leur engagement dans le projet, percevoir que le changement est susceptible d'apporter des solutions concrètes, rapidement applicables en classe, aux problèmes d'enseignement et d'apprentissage qu'ils vivent avec leurs élèves. Quant à la compatibilité, il est nécessaire qu'ils observent que le changement n'est pas en rupture complète par rapport à leurs pratiques pédagogiques antérieures, bien que quelques-unes doivent être délaissées. Plusieurs de ces pratiques peuvent en effet être conservées intégralement, alors que d'autres ne nécessitent qu'une forme de recontextualisation. Le fait que la complexité du changement soit perçue, par les enseignants, comme un défi possible et gratifiant est également essentiel à l'acceptabilité du projet. Pour ce qui est de l'échantillonnage, les enseignants doivent pouvoir mettre le changement à l'essai «morceau par morceau» de sorte qu'ils soient dans un contexte favorable à une appropriation professionnelle graduelle. Enfin, pour ce qui est des conséquences observables, il est capital que les enseignants aient l'occasion de prendre connaissance concrètement des retombées de leurs nouvelles pratiques pédagogiques et qu'ils puissent en discuter objectivement.

### 2.4 La nécessité d'un soutien à moyen et long terme

Selon Fullan (1985), il faut environ trois ans pour que le changement pédagogique ait acquis une certaine permanence. Les expériences en cours confirment

cet énoncé. On peut en effet dégager trois étapes de l'analyse du cheminement des enseignants inscrits dans les projets. La première est une étape de formation et d'expérimentation sommaire. Elle permet, d'une part, d'acquérir une meilleure compréhension de la façon dont se réalise l'apprentissage et, d'autre part, d'explorer, de planifier et d'expérimenter «quelques» stratégies pédagogiques mieux adaptées au processus d'apprentissage. La consolidation des savoirs et des savoir-faire pédagogiques et didactiques caractérise la deuxième étape. Elle permet d'approfondir et d'élargir les connaissances théoriques ainsi que d'appliquer, dans la planification et dans l'animation de la démarche d'apprentissage, un ensemble cohérent de stratégies pédagogiques. C'est à cette étape que les enseignants commencent à poser un regard critique fort pertinent sur le matériel didactique qu'ils utilisent. À la dernière étape, les enseignants sont à même de prendre de la distance, d'analyser et d'ajuster leur pratique de façon autonome, de juger de la valeur des outils qu'ils utilisent, de les adapter et d'en construire d'autres qui soient conformes à l'approche qu'ils privilégient en apprentissage. Les enseignants demandent alors de confirmer leur degré de certitude. L'innovation, le développement, la capacité d'autocritique, le dépassement et la concertation intradisciplinaire et interdisciplinaire caractérisent cette dernière étape.

Le temps de ce parcours est différent selon les individus. Dans la majorité des cas, il s'échelonne sur trois ans. À titre d'exemple, la planification à long terme d'une des écoles secondaires, qui compte plus de cent enseignants, laisse entrevoir que le processus s'étendra minimalement sur cinq ans, pour que les pratiques de 50 % à 60 % d'entre eux soient fortement influencées.

L'amélioration des pratiques des enseignants en exercice est une entreprise de longue haleine, qui exige une vision et une planification stratégique à long terme. En fait, il nous apparaît que cela représente le défi des dix prochaines années, peut-être plus, compte tenu que les nouveaux enseignants, frais émoulus des facultés d'éducation, reçoivent encore une formation fortement orientée sur le savoir déclaratif et sur la transmission de connaissances, et cela au détriment du développement de compétences professionnelles.

### 2.5 Le soutien institutionnel auprès des enseignants

Un tel investissement de la part des enseignants ne peut s'effectuer sans un soutien adapté à chaque étape du processus de changement. On peut cependant se demander pourquoi une telle médiation est absolument nécessaire. Nous

cédons ici la parole à un enseignant qui explique honnêtement son point de vue à cet égard :

> *Je croyais et je crois toujours au potentiel des élèves dits en difficulté mais, lors d'un bilan, force m'a été de reconnaître que leurs apprentissages étaient faibles. J'avais bien lu quelques articles sur la mémoire et sur l'enseignement stratégique, mais c'est vraiment lorsque j'ai participé à des perfectionnements que j'ai pris conscience de l'effet que pourrait avoir cette approche sur mon enseignement. Toutefois, s'il était stimulant de découvrir une approche pédagogique susceptible de m'aider à aider les élèves, il y avait encore loin de la coupe aux lèvres. Comment, maintenant, allais-je appliquer ces principes à la réalité d'une classe multi-niveaux où l'enseignement est individualisé et, qui plus est, s'adresse à des élèves désignés avec troubles de comportement et d'apprentissage?*
>
> *La première occasion d'actualiser les connaissances acquises m'a été offerte lorsque je me suis engagé avec un autre enseignant dans un projet de développement de matériel pédagogique adapté à nos élèves. En accord avec la conseillère pédagogique et avec son soutien, j'ai décidé d'intégrer les principes de base de l'enseignement stratégique dans nos documents, c'est-à-dire la mise en situation, le rappel des connaissances antérieures, l'enseignement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, le modelage, la pratique guidée, etc.*
>
> *Nous avons, dès lors, tenté d'appuyer l'élève dans les multiples facettes de l'apprentissage. Ce travail a entraîné plusieurs lectures, des remises en question et des reprises, le tout, afin de pouvoir être le plus explicite, le plus concret, le plus accessible possible aux élèves.*
>
> *Plus le temps avançait, plus j'intégrais les notions théoriques et plus je me sentais «habile» à les manipuler sur... papier..., mais je n'avais pas encore osé appliquer ces «préceptes»* in vivo*, dans ma classe. L'événement déclencheur de l'aventure a été la mise sur pied d'un groupe d'enseignants, appuyés par la direction de l'école et la conseillère pédagogique, qui ont bien voulu prendre le risque de s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques et d'expérimenter l'enseignement stratégique. Ici, je dois souligner le rôle primordial de la conseillère pédagogique. En effet, ce n'est pas tout d'admettre que l'on a des choses à apprendre, d'être prêt à revoir notre conception de l'apprentissage, d'être prêt à prendre des risques et à expérimenter une nouvelle façon de faire, encore faut-il reconnaître que, sans l'accompagnement d'une personne compétente et attentive à nos besoins et à nos craintes, il est difficile de cheminer sereinement et efficacement dans cette démarche. À vrai dire, moi, je n'aurais probablement pas risqué le coup* (Michel Delamirande, école La Passerelle, 1994, p. 6-7).

Invités à assister ou à animer les bilans de plusieurs expériences, nous pouvons affirmer que les enseignants rencontrés reconnaissent unanimement, que, sans le soutien institutionnel de la direction de l'école et des conseillers pédagogiques, il leur aurait été impossible de s'inscrire et de persister dans un tel cheminement.

### *2.5.1 Le soutien de la direction de l'école*

Un *leadership* pédagogique fort et articulé de la part de la direction de l'école est le fondement de l'initiative de changement. Les projets en cours démontrent que l'engagement de la direction (directeur et directeurs adjoints) constitue la pierre angulaire des projets qui réussissent. «Ces interventions présupposent une préoccupation continue de même qu'un intérêt pour l'évolution des dossiers pédagogiques et pour les efforts consentis par le personnel. Elles nécessitent une présence qui se manifeste à travers des gestes d'encouragement, de valorisation, d'écoute, d'échange, d'animation, d'apport et de soutien, de concertation et de coordination» (Godin et Massé, 1993, p. 10-55). Dans ce sens, il est capital que les directions d'école assument la responsabilité de mobiliser les enseignants, de gérer les compétences et le processus de changement, de garantir aux enseignants les conditions et l'aide leur permettant d'améliorer et d'enrichir leur pratique pédagogique.

Dans son allocution d'ouverture de l'année scolaire 1994-1995, le directeur général de la Commission des écoles catholiques de Montréal a mis de l'avant la nécessité du *leadership* pédagogique de la direction des écoles ainsi que la nécessité d'un mouvement mobilisateur de l'équipe-école en faveur de l'amélioration de la qualité des apprentissages et de l'augmentation de la persévérance scolaire.

> *La mobilisation des personnes est l'affaire du gestionnaire. Comme directeur d'établissement, c'est de votre rôle de faire preuve de* leadership *pédagogique, d'animer le milieu et de mobiliser les enseignantes et les enseignants en leur proposant une vision.* [...] *Si vous faites en sorte que les membres de l'équipe-école développent des solidarités autour d'objectifs communs, partagent leur compétence et assument collectivement le résultat de leurs efforts, je sais qu'une synergie s'installera dans votre établissement en faveur d'une meilleure qualité d'éducation* (Archambault, 1994, p. 7-8).

C'est la direction de l'école qui élabore le projet, qui coordonne, qui supervise l'action des enseignants, des conseillers pédagogiques et des ressources extérieures. La supervision de la direction de l'école implique nécessairement l'évaluation annuelle de l'évolution du projet, l'analyse des conclusions et des résultats des actions des enseignants et des conseillers pédagogiques et la détermination de leurs besoins pour ce qui est du soutien institutionnel futur. Fullan et Steigelbauer (1991) mentionnent que le support non seulement actif, mais également explicite de la direction de l'école, est un facteur crucial de la réus-

site du changement dans les écoles. Ils insistent d'ailleurs sur le fait que le soutien actif et explicite de la direction contribue à ce que les enseignants intègrent le changement dans leur pratique quotidienne.

À l'égard du soutien de la direction de l'école, il importe aussi de mentionner qu'il ne s'agit pas exclusivement d'un soutien financier, bien que ce type de soutien soit de première importance. Il est ici question de supervision pédagogique où la direction de l'école interroge les enseignants ainsi que les conseillers pédagogiques sur le changement effectué et sur les problématiques rencontrées, où elle discute des alternatives possibles et s'engage dans une démarche d'évaluation formative dont les conclusions insistent autant sur les forces que sur les lacunes. Pour ce qui est du soutien, il est toutefois capital que les enseignants soient assurés que la direction est prête à mettre à leur disposition, financièrement, les ressources nécessaires pour qu'ils obtiennent l'aide dont ils ont besoin sur le plan professionnel.

### *2.5.2 Le soutien du conseiller pédagogique*

Le développement de nouvelles compétences en enseignement exige un mode de soutien pédagogique et didactique approprié. La mise en œuvre d'une médiation centrée sur l'objectivation de la pratique et des expérimentations facilite le transfert de la théorie à la pratique. Les conseillers pédagogiques (conseiller pédagogique de matière, conseiller en adaptation scolaire, conseiller en animation et processus de changement et enseignant-ressource) constituent les personnes clés qui, dans le cadre d'un programme de travail rigoureusement planifié, soutiennent les enseignants dans leur démarche, au sein même de l'école. C'est à partir de situations réelles d'enseignement et de l'analyse des difficultés d'apprentissage des élèves, difficultés spécifiques à la discipline, que les conseillers pédagogiques assurent la formation théorique, qu'ils guident et supervisent la planification, l'expérimentation, l'objectivation et le réinvestissement des pratiques.

Les expériences en cours démontrent hors de tout doute que les enseignants appliquent en classe les stratégies d'enseignement qu'ils privilégient théoriquement, à la condition que ces dernières s'incarnent, sans dissonance, dans des contenus et des démarches spécifiques à la discipline. Le contenu disciplinaire pose des contraintes sur les stratégies d'enseignement à retenir et il est nécessaire de travailler avec les enseignants sur ces dernières. À ce sujet, Develay apporte un éclairage intéressant.

*La didactique considère que la nature du savoir à enseigner est déterminante pour l'apprentissage et, par voie de conséquence, pour l'enseignement. Un élève donné apprend différemment en classe de mathématiques et en classe d'anglais, pas uniquement en fonction du contrat didactique, peut-être distinct dans ces deux classes, mais parce que les contenus ont une spécificité qui le conduit à développer des habiletés cognitives différentes. On le voit, ce qui se joue dans la didactique est du côté de la compréhension du rapport au savoir des élèves (rapport abordé dans sa dimension cognitive seulement). Pas étonnant alors que le didacticien soit épistémologue et ait préférentiellement de l'affection pour la psychologie cognitive* (Develay, 1994, p. 4-5).

Dans le but de préciser davantage l'importance du soutien des conseillers pédagogiques, nous cédons la parole à une conseillère pédagogique en français qui rend explicite la nature de ses interventions et de ses préoccupations auprès des enseignants.

*Notre questionnement prend forme et s'articule dans des échanges autour des difficultés des élèves en français, des planifications annuelles et d'étape, des scénarios de cours, des activités d'apprentissage et d'évaluation, des interventions pédagogiques de l'enseignant, etc.*

[...]

*C'est à la suite de ces interrogations que se réalise l'apport d'éléments nouveaux dans la discussion. C'est à cette étape, s'il y a lieu, que je donne des informations sur les résultats des recherches en lien avec le sujet débattu. Ces éléments nouveaux se révèlent fort utiles pour relancer la discussion, pour apporter un éclairage nouveau à un débat qui a eu lieu maintes fois.*

[...] *Les enseignants expérimentent en classe la démarche élaborée par l'équipe, car c'est au cœur de la classe que le modèle, la démarche, la stratégie élaborée vont se mettre à vivre, se modifier, s'ajuster et se bonifier. C'est, à mon avis, le creuset du transfert de la théorie à la pratique. Lors de cette étape, les enseignants s'ils le souhaitent, peuvent être filmés. Ils peuvent également demander la présence du conseiller pédagogique en classe. (Au primaire, il est de plus en plus accepté que le conseiller pédagogique effectue un modelage en classe avant que l'enseignant procède à l'expérimentation de la nouvelle stratégie d'enseignement. Cette pratique, lorsqu'elle est souhaitée par les enseignants, s'est avérée fort efficace et sécurisante.)*

*L'expérimentation en classe est toujours suivie d'une rétroaction et d'une objectivation rigoureuse qui permettent à tous les membres de l'équipe d'être au clair minimalement avec les éléments suivants :*

- *ce qui est satisfaisant pour chacun;*
- *ce qui a été modifié par chacun dans la démarche de départ;*
- *ce que chacun a observé chez ses élèves : leur degré d'intérêt, leur persistance dans la tâche, leurs difficultés, leurs façons de les résoudre, etc.;*
- *ce qui va être maintenu lors de la prochaine application de la démarche avec les élèves;*
- *ce que chacun a appris;*
- *ce qui va être réinvesti dans sa pratique pédagogique.*

> *Cette dernière phase est d'une importance capitale. C'est à travers ce retour analytique et cette objectivation que les enseignants consolident l'intégration de nouvelles pratiques et développent un solide degré de certitude concernant l'efficience de leur pratique pédagogique et de leurs compétences professionnelles* (Larivière, 1994, p. 4-5).

## 3. Une conception de l'enseignement et quelques principes pédagogiques

### 3.1 La psychologie cognitive comme grille d'analyse

Dans la présente recherche-action, la psychologie cognitive est l'entrée privilégiée pour interroger les pratiques des enseignants et pour agir sur la mise en place de nouvelles stratégies pédagogiques et didactiques. Ce choix repose entre autres sur le fait que les enseignants engagés sont dans une étape de formation continue et qu'ils possèdent déjà plus d'une grille de lecture de la réalité de leur classe. Ce choix de la psychologie cognitive n'exclut d'ailleurs pas l'apport d'autres champs de connaissances lorsque les problématiques soumises par les enseignants exigent leur prise en compte.

En conformité avec le fait que l'enseignement est une science appliquée, le projet de changement rend explicite aux enseignants que les sciences cognitives et la psychologie cognitive sont actuellement les théories qui fournissent les informations les plus susceptibles d'influencer, en classe, la quantité et la qualité des apprentissages réalisés par les élèves. Elles sont également celles qui génèrent le plus grand nombre de recherches en enseignement et en apprentissage. C'est sur la base de conclusions de recherches que nous retenons les sciences cognitives et la psychologie cognitive comme cadres de référence, et les enseignants sont informés du rationnel à la base de ce choix.

Avant de décrire succinctement quelques principes pédagogiques sur lesquels nous insistons avec les enseignants, il est important de mentionner que, dès le début du projet, une attention particulière est accordée au fait que l'élève n'est ni un être exclusivement cognitif, ni un être exclusivement affectif, ni un être exclusivement social. Il est tout cela à la fois et il est crucial que les enseignants tiennent compte de l'ensemble de ces composantes dans leurs interventions en classe. Ces composantes conduisent les enseignants à se préoccuper du traitement des informations par les élèves (composante plus cognitive), de leur motivation (composante plus affective) et de leur intégration à la vie du groupe-classe (composante plus sociale).

## 3.2 Quelques principes pédagogiques

Nous proposons aux enseignants six grands principes pédagogiques qui non seulement devraient être générateurs de plusieurs actions pédagogiques différenciées, mais également devraient leur permettre de faire une lecture critique de l'efficacité de leurs actions auprès des élèves.

*Le premier principe stipule que l'apprentissage est un processus actif et constructif* – C'est un principe qui conduit les enseignants à comprendre, entre autres, que les élèves ne traitent pas toutes les informations présentées sur un pied d'égalité. Ces derniers sont sélectifs et ils ignorent un bon nombre d'informations qui ont été discutées en classe parce que, pour eux, elles sont secondaires ou encore sans importance aucune.

Ce premier principe concourt à ce que les enseignants prennent conscience que leurs élèves construisent leur savoir d'une façon personnelle et progressive. Il leur revient non seulement de créer des environnements pédagogiques qui fournissent les «matériaux» pour que cette construction se produise, mais également d'exercer constamment des rôles de médiateur et d'entraîneur dans ce processus de construction. Un tel principe permet aux enseignants de revoir leurs fonctions professionnelles pour ce qui est des apprentissages de leurs élèves en les incitant, entre autres, à vérifier les connaissances construites par ces derniers. Il garantit également une meilleure compréhension de la régularité des erreurs commises par les élèves.

*Le deuxième principe précise que l'apprentissage est essentiellement l'établissement de liens entre de nouvelles informations et des connaissances antérieures* – Ce principe conduit les enseignants à comprendre que, pour un élève, il est impossible de traiter des informations qui n'ont pas de lien avec des connaissances qu'il possède déjà en mémoire. De plus, il les conduit à accorder une très grande attention aux connaissances antérieures de l'élève puisqu'elles constituent le filtre de traitement des nouvelles informations, filtre par lequel la construction de toute connaissance va s'opérer. Ce principe permet entre autres aux enseignants de saisir les mécanismes de la construction des connaissances erronées et de comprendre les raisons de la force des connaissances déjà logées en mémoire.

*Le troisième principe établit que l'apprentissage exige l'organisation constante des connaissances* – En psychologie cognitive, les recherches ont clairement

démontré que l'organisation des connaissances en mémoire à long terme est une caractéristique observée d'une façon constante chez les individus jugés experts. Ces derniers ont créé de nombreux liens entre leurs connaissances se rapportant à un même réel et ces liens, c'est-à-dire cette organisation, leur permettent non seulement de récupérer facilement les connaissances qu'ils ont en mémoire, mais aussi de traiter plusieurs informations ou de réutiliser plusieurs connaissances simultanément. En enseignement, ce principe conduit les enseignants à comprendre les mécanismes à la base de l'inertie des connaissances chez leurs élèves et à percevoir l'organisation hiérarchique des connaissances comme un moyen puissant de réduire cette inertie. Ce principe ouvre également la porte à la compréhension du transfert des apprentissages et des connaissances.

*Le quatrième principe établit que l'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives que les connaissances procédurales et conditionnelles* – En psychologie cognitive, il existe un construit théorique qui détermine que les connaissances sont soit déclaratives (le «quoi»), soit procédurales (le «comment»), soit conditionnelles (le «quand» et le «pourquoi»). Ces dernières sont particulièrement importantes pour ce qui est du transfert des connaissances. Dans le cadre de l'enseignement, cette distinction des connaissances est capitale puisque le construit théorique établit également que, en mémoire, elles sont représentées différemment; elles sont emmagasinées d'une façon différenciée. Pour que l'apprentissage soit le plus efficace et le plus significatif possible, ces représentations différenciées des connaissances commandent de la part des enseignants des pratiques pédagogiques diversifiées selon qu'il s'agit de connaissances déclaratives, de connaissances procédurales ou de connaissances conditionnelles. La discussion et la prise en compte de ce principe demandent aussi que les enseignants prennent conscience de l'architecture de la mémoire et, entre autres, de la très grande influence des limites de la mémoire de travail en apprentissage.

*Le cinquième principe porte sur le fait que l'apprentissage concerne autant le développement de stratégies cognitives et métacognitives que l'acquisition de connaissances déclaratives* – Ce principe permet aux enseignants de comprendre la nécessité, voire l'urgence de développer chez leurs élèves des stratégies cognitives et métacognitives qui garantissent l'utilisation efficace et rigoureuse de leurs connaissances et qui placent cette utilisation sous leur contrôle conscient. Il conduit également les enseignants à percevoir que, à l'école, il est capital qu'ils mettent en place des moyens pour agir sur le degré de certitude que les élèves attribuent aux connaissances qu'ils développent. Au sujet de ce principe, de nombreuses

observations réalisées en classe, peu importe l'ordre d'enseignement pris en considération, dévoilent que les enseignants interviennent peu fréquemment avec leurs élèves sur l'utilisation des connaissances que ces derniers construisent à l'école, sur les stratégies d'utilisation de ces connaissances ainsi que sur les domaines possibles de transfert. De plus, il y a très peu d'interventions qui touchent le développement de stratégies de gestion et de supervision pour ce qui est de la réutilisation des connaissances.

*Le sixième principe porte sur la «composante» affective de l'apprentissage et il a trait à la motivation scolaire* – En psychologie cognitive, particulièrement dans le courant sociocognitif, la motivation est conçue comme une construction de la part de l'élève à partir de l'interprétation subjective qu'il fait de ses expériences scolaires. C'est une construction sur laquelle les enseignants peuvent agir et sur laquelle ils peuvent exercer beaucoup d'influence. Ce principe établit que la motivation scolaire de l'élève détermine son degré d'engagement, de participation et de persistance dans ses apprentissages.

Lors de la discussion de ce principe, les enseignants sont amenés à prendre conscience que la motivation scolaire de leurs élèves est composée de cinq facteurs : la conception que ces derniers ont de l'intelligence, celle qu'ils ont des buts poursuivis par l'école, la perception qu'ils ont de la contrôlabilité de leurs apprentissages, celle qu'ils ont de la valeur des tâches d'apprentissage et celle qu'ils ont des exigences des tâches d'apprentissage. Ces facteurs constituent des «avenues» par lesquelles les enseignants peuvent agir sur la motivation scolaire. Une insistance particulière est toutefois accordée à la perception de la contrôlabilité de l'apprentissage par les élèves, en faisant ressortir que les enseignants doivent leur fournir les stratégies garantissant ce contrôle.

## 4. Des retombées du projet de changement

Le présent projet de changement ne fait pas l'objet d'une recherche subventionnée. Les coûts engagés sont couverts par le budget de perfectionnement des écoles et une partie par celui du Plan Pagé. Ces ressources financières fort limitées font en sorte que les retombées du projet de changement ne font pas l'objet d'une analyse exhaustive. Pour réaliser une telle analyse, il faudrait non seulement prendre en compte les nouvelles pratiques mises en place par les enseignants ainsi que leurs perceptions à l'égard du projet, mais également porter un regard rigou-

reux et systématique sur les changements cognitifs et affectifs que ce projet suscite chez les élèves eux-mêmes. Il est cependant crucial d'avoir une perception objective des retombées du projet. Celles-ci proviennent de diverses sources : des observations participantes des conseillers pédagogiques auprès des enseignants; des entrevues conduites annuellement par la direction d'école auprès des enseignants dans le but de faire une évaluation systématique du projet; des entrevues individuelles que l'un de nous a réalisées, d'une part, avec des conseillers pédagogiques et, d'autre part, avec les directions d'écoles; des entrevues individuelles et collectives que l'un de nous a réalisées auprès d'enseignants. Les retombées qui sont présentées dans cette section sont issues de ces observations et de ces entrevues.

### 4.1 La construction progressive d'une nouvelle conception de l'enseignement

Sur un plan général, on peut conclure que le fait de présenter l'enseignement comme une science est un élément fort du projet. Cette perspective a permis aux enseignants de percevoir que, à l'instar d'autres sciences appliquées, les données relatives à l'enseignement sont évolutives, en mouvance constante. Dans cette perspective, ces derniers ont maintenant plus tendance à considérer le changement pédagogique comme quelque chose de souhaitable lorsque de nouvelles connaissances viennent influencer la compréhension des mécanismes de la construction du savoir.

> *Plus que jamais, enseigner exige de bien saisir la nature de sa fonction et de comprendre les mécanismes cognitifs et affectifs en jeu dans l'acte d'apprendre, afin de pouvoir intervenir «en connaissance de causes» auprès des jeunes et d'amener de façon plus assurée les élèves vers la connaissance. L'enseignement n'échappe pas à cette règle fondamentale de toutes disciplines et professions : l'expérience est source de savoir, mais pour apprendre d'elle, on doit chercher à en comprendre les déterminants, à construire des concepts et à se doter d'un vocabulaire pour nommer les réalités et les phénomènes observés et intervenir sur eux* (Martineau et Pineau, 1994, p. 2).

Pour les enseignants, cette conception de l'enseignement comme une science appliquée change graduellement leur orientation à l'égard des connaissances auxquelles ils se réfèrent pour la planification, pour la réalisation et pour l'évaluation de leurs actions pédagogiques. Ils quittent le discours de l'opinion et de l'intuition pour rechercher des données plus scientifiques leur permettant de déterminer l'efficacité probable des interventions qu'ils réalisent avec leurs élèves. De nombreux enseignants insistent sur le fait que c'est la première fois de leur

vie professionnelle qu'ils conçoivent l'enseignement comme une science appliquée. Ils mentionnent d'ailleurs que le corpus de connaissances auquel la recherche-action leur permet de faire référence leur donne l'impression d'avoir beaucoup plus de pouvoir sur leur pratique et sur les choix qu'ils réalisent pour faciliter le cheminement des élèves.

### 4.2 La construction progressive d'une nouvelle conception de l'apprentissage

Une autre retombée fort importante est en relation avec le principe qui établit que l'apprentissage est un processus actif et constructif. Cette retombée est d'ailleurs génératrice de nombreuses questions chez les enseignants. D'après les entrevues réalisées avec eux, la majorité reconnaît sans difficulté que le savoir est une construction personnelle de chaque individu. Plusieurs enseignants s'étonnent même de constater qu'ils se comportaient pédagogiquement comme si les élèves développaient autrement le savoir. Il s'agit ici d'un changement majeur puisque les enseignants adoptent un nouveau paradigme. D'une conception associationniste de l'apprentissage, ils passent à une conception plus constructiviste.

Les commentaires des conseillers pédagogiques signalent que ce changement est très exigeant pour les enseignants. Il importe ici d'insister sur le fait qu'un tel changement de paradigme oblige ces derniers à redéfinir leur relation au savoir pour eux-mêmes d'abord, pour leurs élèves ensuite. Cette métamorphose demande qu'ils reçoivent beaucoup de soutien de sorte qu'ils puissent graduellement développer de nouveaux scénarios pédagogiques en conformité avec le paradigme privilégié. Dans les projets, il est devenu évident que, dans les écoles où les enseignants ne reçoivent pas le soutien nécessaire de la part des conseillers pédagogiques, ils se retrouvent rapidement en dissonance professionnelle et plusieurs retournent rapidement à leurs pratiques pédagogiques antérieures. Dans le cas où les enseignants obtiennent le soutien approprié, les entrevues indiquent que les pratiques changent lentement et que le principe qui détermine que le projet de changement doit couvrir une période de trois ans est adéquate pour la majorité d'entre eux.

Les enseignants qui estiment que l'apprentissage est un processus constructif prennent en compte, dans leur pratique pédagogique, à des rythmes différents et à des degrés divers, la signifiance et l'utilité des objets et des situations d'apprentissage, les connaissances antérieures des élèves, les obstacles, les difficultés et les défis possibles à l'apprentissage, les exemples et les contre-exemples, l'orga-

nisation constante des nouvelles connaissances par rapport à elles-mêmes et par rapport aux connaissances antérieures, les divers types de connaissances et les stratégies cognitives et métacognitives qu'elles concourent à développer, la motivation scolaire et le «refaçonnement» des croyances des élèves à l'égard de leur capacité d'apprendre.

Toutefois, les interventions des enseignants sur les connaissances antérieures ainsi que sur les connaissances nouvelles, qu'elles soient déclaratives, procédurales ou conditionnelles, comportent des degrés différents de maîtrise et suscitent des questions de fond pour ce qui est de la recherche-action. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage relatives aux connaissances déclaratives et procédurales ont évolué de façon significative. Il n'en est pas de même pour les connaissances conditionnelles qui garantissent le transfert. C'est en traitant chaque type de connaissance que nous illustrerons le cheminement des enseignants en rapport avec les constats ci-haut mentionnés.

De prime abord, les enseignants trouvent fort utiles les distinctions établies entre les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Cette catégorisation les conduit à distinguer clairement ce qui est de l'ordre de la théorie, de l'ordre de la pratique de type «comment faire» et de l'ordre de la pratique de types «quand» et «pourquoi» utiliser tels savoirs et tels savoir-faire. Ils reconnaissent aussi l'importance de tenir compte de la représentation en mémoire des différentes catégories de connaissances et plusieurs planifient des interventions pédagogiques différenciées selon la catégorie de connaissances en question.

### *4.2.1 Les interventions relatives aux connaissances déclaratives*

Les enseignants maîtrisent rapidement les interventions relatives aux connaissances déclaratives. L'activation et l'organisation des connaissances antérieures de type déclaratif ainsi que l'organisation rigoureuse des nouveaux savoirs en réseaux sémantiques ou en schémas organisateurs représentent généralement un des premiers ajustements des approches pédagogiques. Il s'agit d'une retombée rapide du projet de changement. Quelques enseignants en tenaient compte auparavant, mais aucun ne le faisait d'une façon aussi systématique et rigoureuse qu'il le fait maintenant. Un plus haut degré de conscience de l'importance de la prise en compte des connaissances antérieures des élèves a permis aux enseignants, d'une part, de circonscrire l'état réel de ces dernières ainsi que leur degré d'organisation et, d'autre part, de cerner les règles erronées et les représentations inadéquates des élèves qui font obstacle à l'apprentissage.

Les enseignants ont alors été en mesure d'établir des stratégies pédagogiques plus appropriées pour les élèves, étant donné le niveau de leurs connaissances antérieures. Selon les conseillers pédagogiques, il est possible de conclure que les enseignants maîtrisent assez rapidement les diverses interventions relatives à l'activation et à l'organisation des connaissances antérieures de type déclaratif lors de la phase de préparation de la situation d'apprentissage. Après la première année d'expérimentation, il ne reste généralement que des ajustements à apporter pour ce qui est des retours systématiques sur ces connaissances antérieures en cours et à la fin de l'apprentissage de sorte que l'élève puisse ajuster, corriger ou enrichir son schéma de départ.

Les enseignants insistent beaucoup sur l'organisation des connaissances déclaratives dans leurs interactions pédagogiques avec les élèves. Les entrevues permettent d'observer que la majorité d'entre eux, tant lors de la planification des activités que lors de leur réalisation, développent diverses modalités pour susciter l'établissement de liens entre les connaissances abordées avec les élèves. Certains ont même traité et réaménagé, de manière fort originale et pertinente, les contenus du programme, à partir de schémas organisateurs de manière à situer les nouveaux apprentissages par rapport à ce qui a été vu et à ce qui est à voir. Cette retombée mérite d'autant plus d'être soulignée que l'organisation des connaissances concourt à réduire leur degré d'inertie. La plupart des enseignants ont d'ailleurs développé une très bonne compréhension de l'architecture de la mémoire et ils disposent de certaines stratégies visant à réduire les conséquences imposées par les limites de la mémoire de travail en apprentissage.

### *4.2.2 Les interventions relatives aux connaissances procédurales*

Les enseignants ont investi beaucoup d'énergie sur les connaissances procédurales. L'analyse des difficultés des élèves en relation avec les savoir-faire procéduraux et la mise au point de stratégies d'enseignement en lien avec ces difficultés ont contribué au développement d'interventions variées et efficaces au regard de ces connaissances. Le fait que les interventions systématiques sur cette catégorie de connaissances produisent rapidement des effets pour ce qui est de l'apprentissage a permis aux enseignants d'observer des retombées concrètes d'un changement de pratiques pédagogiques. Ils ont compris comment des connaissances procédurales pouvaient aider les élèves à acquérir une plus grande autonomie dans leurs apprentissages. En fait, plusieurs enseignants ont pris conscience

de leur attitude plutôt attentiste qu'interventionniste à cet égard; ils enseignaient à leurs élèves «quoi faire» sans réellement montrer «comment faire». C'est alors que l'enseignement explicite (modelage, pratique guidée, pratique autonome) des procédures nécessaires au développement des stratégies cognitives est devenu particulièrement signifiant. Plusieurs enseignants ont amorcé avec leur conseiller pédagogique une identification et une analyse des savoir-faire procéduraux favorisant le développement des stratégies cognitives propres à chaque discipline. Les enseignants ont compris la nécessité d'aider les élèves à activer, à organiser et à utiliser les connaissances procédurales en fonction des caractéristiques de la discipline en question.

Certains conseillers pédagogiques modèlent systématiquement auprès des enseignants des savoir-faire procéduraux, en insistant non seulement sur leur organisation mais également sur les interventions que ces savoir-faire commandent. Les enseignants apprécient cette approche et la jugent très efficace et facilitante pour leur pratique en classe et les conseillers pédagogiques observent que ces derniers développent ainsi plus rapidement des habiletés relatives à l'enseignement des savoir-faire procéduraux. Cela exige des conseillers pédagogiques beaucoup d'énergie en matière de réflexions, de recherches et de développement, d'autant plus que le matériel didactique est en général peu exhaustif sur la dynamique de l'enseignement des connaissances procédurales. Cependant, les enseignants de français et de mathématique cheminent plus rapidement que les enseignants des autres matières dans l'appropriation de stratégies d'enseignement des connaissances procédurales, sans doute à cause de la prépondérance des savoir-faire dans ces programmes. Les enseignants des autres programmes notent que le matériel didactique, davantage axé sur l'exercisation que sur le développement de compétences complexes, est peu explicite quant aux savoir-faire procéduraux et aux stratégies cognitives garantissant leur utilisation efficace. En général, les enseignants reconnaissent que l'enseignement des savoir-faire procéduraux donne aux élèves un plus grand contrôle sur leurs apprentissages.

### *4.2.3 Les interventions relatives aux connaissances conditionnelles*

Théoriquement, les enseignants ont pris conscience de la place primordiale des connaissances conditionnelles dans le système cognitif de l'élève, particulièrement lorsqu'ils font référence aux conditions à la base du transfert des connaissances et au développement des stratégies métacognitives qui assistent ce transfert. Ils reconnaissent sans réserve la très grande importance d'instrumenter les

élèves pour qu'ils soient capables d'utiliser efficacement, consciemment et rigoureusement les connaissances qu'ils développent. Malgré les différentes informations présentées aux enseignants, cette catégorie de stratégies de gestion, de supervision et de régulation du processus d'apprentissage est toutefois demeurée abstraite pour eux. Les observations permettent de conclure que peu d'enseignants interviennent systématiquement sur la métacognition de leurs élèves. Il y a ici une dissonance entre ce que les enseignants estiment important sur le plan théorique et ce qu'ils peuvent mettre en application.

Comment expliquer ces difficultés? Les entrevues réalisées auprès des enseignants et des conseillers pédagogiques permettent de dégager certains problèmes. Il faut reconnaître que les savoirs et les expériences, tout comme les modèles intégrés quant à l'enseignement des connaissances conditionnelles, sont rares ou à peu près inexistants, autant pour les enseignants que pour les conseillers pédagogiques. Intervenir systématiquement sur les connaissances conditionnelles, sur les stratégies métacognitives ainsi que sur les conditions du transfert fait référence à des actions qui ont peu de liens opérationnels avec les pratiques antérieures des enseignants. De plus, il s'avère que certaines difficultés relatives à l'animation du processus d'objectivation, pourtant bien connu des enseignants, représentent un obstacle majeur. Établir avec l'élève un dialogue métacognitif pour l'aider à prendre conscience de son fonctionnement cognitif et de ses démarches pour contrôler ses apprentissages, exige un mode de communication peu habituel et difficile à pratiquer en classe. Le manque de modèles sur les stratégies métacognitives spécifiques à chaque champ disciplinaire cause alors un problème crucial. De plus, le matériel didactique, qui met beaucoup d'accent sur l'exercisation, ne contribue pas à susciter des interventions significatives qui touchent le transfert. Celui-ci se développe surtout dans le cadre de situations de résolution de problèmes et dans le cadre de tâches complètes et complexes, dans un mouvement qui va de la contextualisation à la recontextualisation, en passant par la décontextualisation.

Toutefois, il importe de souligner que les enseignants ne peuvent tout aborder du même souffle, en même temps. Peut-être est-ce possible qu'une plus grande maîtrise de certaines autres stratégies d'enseignement soit nécessaire, avant qu'ils puissent consacrer des énergies au développement des compétences relatives aux savoir-faire conditionnels? Les conseillers pédagogiques ont observé que les enseignants expérimentent progressivement un ensemble de nouvelles pratiques et que c'est lorsqu'ils ont atteint un certain degré de maîtrise de cet ensemble qu'ils passent à autre chose.

Développer la capacité de transfert des élèves représente la préoccupation majeure de la part des enseignants. Les interventions de formation et de soutien pour les aider à conceptualiser les savoirs et les savoir-faire en lien avec les connaissances conditionnelles doivent être à nouveau mises en question et réajustées. C'est entre autres le défi de la prochaine étape de cette recherche-action, puisque tous les objectifs relatifs aux connaissances conditionnelles n'ont pas été atteints.

### 4.3 Les interventions sur la motivation scolaire

Une retombée capitale du projet de recherche touche la construction de la motivation scolaire et, à un niveau plus général, la nécessité de toujours placer les élèves en situation de contrôle par rapport à ce qui se produit pour eux dans la classe. Le projet de changement insiste grandement sur le fait que l'école rend fréquemment la réussite et l'échec en dehors du contrôle des élèves, et qu'un tel contexte les conduit directement à la démotivation sur le plan scolaire. Les entrevues réalisées avec les enseignants dévoilent que la majorité d'entre eux ont pris conscience que la motivation scolaire de leurs élèves est une construction résultant des expériences de ces derniers à l'école et qu'il leur est possible d'influencer systématiquement le degré de motivation scolaire de leurs élèves. Dans la réalisation de leurs démarches pédagogiques, ces enseignants ont tenu compte de facteurs composant la motivation scolaire de leurs élèves et, selon les observations des conseillers pédagogiques, un très grand nombre d'entre eux sont parvenus à intégrer cette préoccupation dans leurs actions quotidiennes. Lors des entrevues et aussi lors de discussions plus informelles, des enseignants mentionnent d'ailleurs un plus haut degré de satisfaction professionnelle depuis qu'ils agissent directement et consciemment sur la motivation scolaire de leurs élèves.

### 4.4 L'impact de la démarche des enseignants sur l'engagement des élèves dans leurs apprentissages

De nombreux enseignants constatent avec beaucoup de satisfaction les retombées positives de leur démarche sur la qualité de l'engagement, de la participation et de la persistance de leurs élèves dans les tâches scolaires. Ils cernent en quoi et comment les nouvelles stratégies d'enseignement produisent ce changement de comportement chez ces derniers. Plusieurs enseignants affirment «avoir réglé des problèmes de gestion de classe à partir de l'amélioration de leurs approches

pédagogiques». Ils reconnaissent être plus attentifs à «ce qui se passe dans la tête de leurs élèves et à la manière dont cela se passe». Une meilleure compréhension des variables affectives et cognitives de l'apprentissage leur a permis d'améliorer leurs relations de communication avec les élèves et d'être plus préoccupés de leurs besoins et de leurs difficultés.

À titre d'exemples, nous rapportons quelques commentaires glanés dans les évaluations écrites par les enseignants sur l'amélioration de l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

*Ils sont plus méthodiques. Ils sont plus motivés. Ils ont le contrôle de leurs apprentissages. Ils ont le contrôle de leurs résultats. Ils sont plus impliqués dans leurs activités. Ils sont moins dépourvus devant le travail à effectuer. Ils sont conscients de posséder les outils pour réussir. Ils se mettent rapidement au travail et pour plus longtemps. Ils semblent avoir mieux compris. Ils sont plus intéressés. Ils organisent mieux leur travail. Ils ont plus d'assurance dans la gestion du savoir-faire. Ils sont moins confus. Ils se sentent plus encadrés. Ils savent ce qu'ils ont appris. Ils sont plus autonomes. Ils sont plus aptes à atteindre l'objectif avec les stratégies procédurales. Ils savent ce qui est demandé et comment ils devront procéder. Il y a une meilleure attitude pour certains groupes. Ils semblent avoir compris l'importance des stratégies procédurales. Ils voient plus facilement le chemin parcouru. Ils se sont sentis moins bousculés et ils se faisaient plus confiance. Les «je ne suis pas capable» sont rapidement disparus.*

## 5. L'évolution du processus d'implantation du projet

Ce modèle de prise en charge par l'école de la formation continue des enseignants en exercice, en lien avec les conclusions des recherches en psychologie cognitive et en enseignement, se révèle à ce jour porteur de promesses. Toutefois, il faut reconnaître que ce processus à long terme est exigeant et fort complexe, et qu'il comporte des difficultés, surtout lorsque l'effet d'entraînement commence à jouer à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école. Plusieurs de ces difficultés n'ont pas été anticipées au départ. En fait, le processus est en train de se construire, petit à petit, au fil des expériences et c'est en cours de route qu'il est possible de cerner ce qui est adéquat ou inadéquat. La régulation du processus représente ainsi un défi constant, absolument incontournable dans la poursuite de la recherche-action. Selon Bisaillon, «Souvent, lorsque l'on initie un projet novateur, on n'est pas conscient de tout le potentiel de transformation qu'il cache. Cela est normal : les changements les plus profonds et les plus durables viennent en effet au fur et à mesure du développement du projet et surtout de l'engagement des individus dans le projet» (Bisaillon, 1994, p. 6-7).

Il n'est pas de notre intention, dans cette dernière partie, de faire une analyse exhaustive des problèmes et d'avancer des pistes de solution, d'autant plus que plusieurs d'entre elles relèvent des cadres scolaires et des décideurs. Nous tenons plutôt à souligner quelques difficultés qui, dans l'état de l'actualisation du projet de changement, nous semblent les plus importantes. De plus, parce que nous avons été au cœur de l'initiative avec plusieurs acteurs des écoles, nous formulons quelques questions en souhaitant qu'elles puissent inspirer ou guider la résolution des problèmes. Dans la suite du texte, les problèmes ainsi que les questions sont présentés sous une forme énumérative de manière à rendre encore plus évidente leur importance.

### 5.1 Quelques difficultés perçues quant à l'actualisation du projet de changement

- Des difficultés d'actualisation du *leadership* pédagogique de certaines directions d'école et le manque de formation de certains conseillers pédagogiques.
- Les investissements sans lendemain et les retours à la case départ en raison de l'ignorance des phases de consolidation et de maîtrise pour les enseignants.
- Particulièrement pour les écoles primaires, les modalités de formation et d'accompagnement des enseignants ne sont pas systématiques relativement à l'enseignement de toutes les matières. La formation se réalise soit en français (la porte d'entrée de plusieurs projets ayant été les stratégies de lecture), soit en résolution de problèmes. Il y a peu de transfert d'une discipline à une autre.
- L'élargissement du nombre d'enseignants qui s'inscrivent dans le projet amène pour l'école des pressions de taille en matière de logistique, de ressources financières et humaines et ce, dans un contexte de restrictions de toutes sortes.

### 5.2 Des questions urgentes quant à la vie du projet de changement et à la naissance de nouveaux projets

- Comment aider la direction de l'école à élargir et à systématiser sa gestion pédagogique de manière à stimuler et à susciter le renouvellement et l'enrichissement des pratiques pédagogiques?
- Comment, particulièrement dans les grandes écoles, remédier au déphasage progressif des membres de la direction qui ne sont pas engagés dans le projet?

– Quel dispositif mettre en place pour que les conseillers pédagogiques objectivent et confrontent leur pratique, afin de s'enrichir mutuellement des expériences et de l'expertise de chacun, de manière à parfaire l'articulation de la théorie et de la pratique et à travailler à la création de liens interdisciplinaires pour les enseignants?
– Comment peut-on structurer une approche articulée et rigoureuse en vue de la formation par les pairs, dans un souci de médiation et d'assistance au changement? Quel programme de formation, quel accompagnement, quel suivi faut-il mettre de l'avant pour que ces derniers développent l'expertise nécessaire?
– Quelles sont les conditions à mettre de l'avant pour que la direction soit maître d'œuvre du renouveau pédagogique de son école et possède, dans un contexte de décentralisation, les marges de manœuvre nécessaires?
– Comment une commission scolaire peut-elle soutenir les écoles dans la prise en charge de la professionnalisation du «métier» d'enseignant?

## Conclusion

À la Commission des écoles catholiques de Montréal, tant au primaire qu'au secondaire, plusieurs projets réalisés en prenant les apports des sciences cognitives et de la psychologie cognitive comme grille d'analyse ont créé des conditions pour que les enseignants puissent s'engager dans une démarche de changement. Ces derniers ont été invités à développer et à vérifier de nouvelles stratégies d'enseignement conformes aux mécanismes de la construction de la connaissance de leurs élèves. Connaître et comprendre les fondements de leurs actions pédagogiques, réfléchir sur ces actions, cerner les tenants et les aboutissants de leurs interventions, analyser et «réguler» ces dernières ont caractérisé la démarche professionnelle de ces enseignants.

La discussion et le partage des expériences pédagogiques ont reconquis, pour ces enseignants, un droit de cité. Bien que les périodes de mise en commun des expériences de chaque discipline soient encore trop peu nombreuses, elles s'avèrent très stimulantes et enrichissantes. Le travail d'équipe est devenu une pratique qui s'impose de plus en plus. Des projets intradisciplinaires et interdisciplinaires commencent à s'organiser. Dans certaines écoles, l'étanchéité entre les matières devient objet de questionnement et débouche sur des actions concrètes.

À titre d'exemple, il existe une école où les enseignants de français animeront des ateliers sur les stratégies de lecture de textes informatifs et argumentatifs pour les collègues des autres matières. Plusieurs enseignants affirment avoir redécouvert le goût et l'intérêt de lire des ouvrages et des articles d'ordre pédagogique ou didactique. Ces lectures sont maintenant considérées comme objet d'autoformation. En fait, les projets de changement suscitent chez les enseignants et les conseillers pédagogiques une grande motivation, un engagement, une générosité, une ouverture d'esprit et une créativité qui semblent peu habituels dans la vie d'une école.

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1993) s'est prononcé sur le choix de la professionnalisation du «métier» d'enseignant comme la seule voie envisageable et prometteuse pour le changement pédagogique. «Ce sont les enseignants qui seront les moteurs de toutes les transformations véritables du système et cela ne pourra se faire que par petits groupes, qui progressivement seront porteurs du changement» (Bisaillon, 1994, p. 6-7). Il faut toutefois leur fournir les conditions et les moyens appropriés. Le présent projet de changement s'inscrit dans cette voie. Hensler rappelle d'ailleurs que

> *l'histoire récente des innovations pédagogiques nous a amplement démontré que la diffusion d'informations et l'énoncé d'un certain nombre de prescriptions adressées aux enseignants constituent des démarches inopérantes qui peuvent même avoir des conséquences allant à l'encontre des effets recherchés. L'idée selon laquelle l'instauration de nouvelles pratiques pédagogiques passe par la transformation des savoirs des enseignants fait l'objet de consensus de plus en plus larges, et cette idée implique que l'on aménage des dispositifs, des temps et des lieux de formation privilégiés* (Hensler, 1992, p. 4).

Le modèle d'accompagnement des enseignants, expérimenté au sein de quelques écoles de la Commission des écoles catholiques de Montréal, représente une innovation pédagogique d'envergure dans le domaine de la formation continue et de la professionnalisation des enseignants. Il s'avère à ce jour porteur de bien des espoirs à la condition de lui donner la reconnaissance, le temps et les moyens de provoquer les retombées escomptées et à la condition que les enseignants aient, à l'intérieur de l'école, de nombreuses occasions de réfléchir sur les origines de ces retombées.

## Références


Archambault, Y. (1994).
*Une école, un plan*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Discours de la rentrée scolaire.

Astolfi, J.-P. (1993).
*L'école pour apprendre* (2e éd.). Paris : ESF.

Bisaillon, R. (1994).
*Perfectionnement par les pairs*. Allocution d'ouverture du Centre des enseignantes et des enseignants de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

Brossard, L. (1991).
L'éducation est un lieu de la parole tenue. Entrevue avec Philippe Meirieu. *Vie pédagogique*, *74*, 4-8.

Carbonneau, M. (1993).
Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, *XIX*(1), 33-58.

Commission des écoles catholiques de Montréal (1991).
*Cadre de référence «L'enseignement à la CÉCM : des interventions pédagogiques adaptées»*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études.

Conseil supérieur de l'éducation (1993).
*Le défi d'une réussite de qualité*. Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation.

Delamirande, M. (1994).
De la coupe aux lèvres. Dossier sur l'enseignement stratégique. *Dimensions*, septembre, 6-7.

Develay, M. (1992).
*De l'enseignement à l'apprentissage*. Paris : ESF.

Develay, M. (1994).
*Peut-on former les enseignants*? Paris : ESF.

Fullan, M. (1982).
*The meaning of educational change*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

Fullan, M. (1985).
Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, *85*, 391-421.

Fullan, M. et Steigelbauer, S. (1991).
*The new meaning of educational change*. New York [NY] : Teachers College Press.

Godin, A. et Massé, D. (1993).
*La nécessité d'une nouvelle conception de la supervision pédagogique*. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation : document inédit.

Hart, S.A. (1993).
*L'enseignement stratégique au primaire et au secondaire et l'approche programme au collégial*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Étude de cas (50-2076).

Hensler, H. (1992).
*Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des études supérieures, Université de Montréal.

Holh, J. (1993).
L'enseignant des années 90, un professionnel en transition. *Dimensions*, novembre, 10-11.

Larivière, C. (1994).
Des interventions pédagogiques adaptées : le rôle du conseiller pédagogique. Dossier sur l'enseignement stratégique. *Dimensions*, septembre, 4-5.

Martineau, R. et Pineau, M. (1994).
Des concepts cognitivistes à l'épreuve du terrain. Dossier sur l'enseignement stratégique. *Dimensions*, septembre, 1-3.

Rogers, E.M. (1983).
*Diffusion of innovations*. New York [NY] : Free Press.

Savoie-Zajc, L. (1993).
*Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.

**Abstract** – This article describes an action-research process undertaken by the Commission des écoles catholiques de Montréal in the frame of reference "L'enseignement à la CECM : des interventions pédagogiques adaptées" ("Teaching in the MCSC : Adapted instructional intervention"). The general aim of the research project was to promote change in some teachers in order to increase their degree of professionalism. The article specifies the origins of the project, the personal and professional issues for the teachers, the bases of the project for change, and the principles retained for learning and teaching. The article also reports on the impact of the project for change on the teachers' practice and the main difficulties encountered.

**Resumen** – El presente artículo describe un trámite de investigación-acción emprendido en la Comisión de escuelas católicas de Montréal (CECM) dentro del marco de referencia «La enseñanza en la CECM : intervenciones pedagógicas adaptadas». El objetivo general de la investigación es de secundar o proteger el cambio de los docentes con miras a incrementar su grado de profesionalismo. El artículo precisa los orígenes de la investigación y las posturas personales y profesionales de los docentes, asi como los fundamentos del proyecto de cambio y los principios seleccionados en lo que respecta al aprendizaje y a la enseñanza. Asi mismo, el artículo trae a cuenta las consecuencias del proyecto de cambio sobre la práctica de los docentes y las principales dificultades encontradas.

**Zusammenfassung** – In diesem Artikel wird seine Aktionsforschung beschrieben, die bei der *Commission des écoles catholiques de Montréal* (CECM) im Rahmen des Dokumentes «L'enseignement à la CECM: des interventions pédagogiques adaptées» unternommen wurde. Der Schrist Forschung wurde bezweckt, die Lehrer bei dem Begehren zu unterstützen, ihren Professionalitätsgrad zu erhöhen. Der Artikel greift auf den Ursprung der Forschung zurück, und es werden sowie die persönlichen und beruflichen Zielsetzungen der Lehrer als auch die für das Lehren und Lernen festgelegten Prinzipien dargelegt. Schließlich beschäftigt sich der Verfasser mit den Folgen des Projektes für die Lehrpraxis und mit den Schwierigkeiten, die unterwegs augetreten sind.