Document généré le 27 avr. 2017 23:42

Revue des sciences de l'éducation Revue des sciences de l'éducation

Rôles et responsabilités dans le processus d'appropriation de la pédagogie par projet au primaire

Catherine Lanaris et Mélanie Dumouchel

La responsabilité en éducation : transformations, ruptures et contradictions Volume 41, numéro 1, 2015

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN 0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Catherine Lanaris et Mélanie Dumouchel "Rôles et responsabilités dans le processus d'appropriation de la pédagogie par projet au primaire." *Revue des sciences de l'éducation* 411 (2015): 25–46.

Résumé de l'article

La réforme curriculaire mise en oeuvre dans les écoles primaires au Québec préconisait l'utilisation de nouvelles démarches pédagogiques, dont, entre autres, la pédagogie par projet, et a occasionné des changements importants dans la structure et l'organisation des tâches dans les établissements scolaires. Afin d'examiner le processus d'appropriation et les responsabilités respectives dans la mise en pratique de la pédagogie par projet, nous avons entrepris une démarche de recherche qualitative, descriptive et exploratoire. Nous avons privilégié l'approche de l'étude de cas dans cinq écoles primaires de l'Outaouais. Les résultats mettent en évidence que, dans la mise en oeuvre de la pédagogie par projet, la plus grande responsabilité a été confiée aux enseignants, qui, sans être nécessairement formés, ont dû composer avec plusieurs nouvelles exigences. L'appropriation de cette démarche pédagogique aurait nécessité un partage réfléchi des responsabilités et le développement d'une réelle structure de collaboration.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2015

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/]

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Rôles et responsabilités dans le processus d'appropriation de la pédagogie par projet au primaire*

Catherine Lanaris
Professeure
Université du Québec en Outaouais

Mélanie Dumouchel
Doctorante
Université du Québec en Outaouais

RÉSUMÉ • La réforme curriculaire mise en œuvre dans les écoles primaires au Québec préconisait l'utilisation de nouvelles démarches pédagogiques, dont, entre autres, la pédagogie par projet, et a occasionné des changements importants dans la structure et l'organisation des tâches dans les établissements scolaires. Afin d'examiner le processus d'appropriation et les responsabilités respectives dans la mise en pratique de la pédagogie par projet, nous avons entrepris une démarche de recherche qualitative, descriptive et exploratoire. Nous avons privilégié l'approche de l'étude de cas dans cinq écoles primaires de l'Outaouais. Les résultats mettent en évidence que, dans la mise en œuvre de la pédagogie par projet, la plus grande responsabilité a été confiée aux enseignants, qui, sans être nécessairement formés, ont dû composer avec plusieurs nouvelles exigences. L'appropriation de cette démarche pédagogique aurait nécessité un partage réfléchi des responsabilités et le développement d'une réelle structure de collaboration.

MOTS CLÉS • responsabilité, pédagogie par projet, appropriation, école primaire, changement des pratiques.

1. Introduction et problématique

Le présent article fait état des résultats d'une recherche portant sur le processus d'appropriation de la pédagogie par projet dans cinq équipes scolaires du primaire de l'Outaouais, en et il met l'accent sur les responsabilités assumées par les

* Ce projet de recherche a été financé par le FRQSC – programme *Actions concertées persévérance et réussite scolaires, concours 2004-2007*. Le financement de ce projet a été prolongé jusqu'en juin 2008.

différents acteurs du milieu scolaire durant ce processus. La démarche méthodologique ainsi qu'une partie des résultats de cette recherche ont déjà été présentées dans le rapport de recherche (Lanaris, Savoie-Zajc, Dumouchel et Plouffe, 2008), ainsi que dans une publication antérieure (Lanaris, Savoie-Zajc, Dumouchel et Dupel, 2007), qui n'abordaient toutefois pas spécifiquement la problématique de responsabilisation des acteurs dans ce processus d'appropriation. Depuis l'implantation de la réforme scolaire au début des années 2000, on assiste à un transfert des tâches confiées aux commissions scolaires ainsi qu'aux écoles et, par conséquent, aux directions d'établissement et aux enseignants. Le concept de responsabilisation devient alors central dans la mise en œuvre des changements que cette réforme a suscités. Nous présentons tout d'abord le contexte dans lequel la recherche a eu lieu. Par la suite, nous identifions les éléments théoriques qui soutiennent cette recherche et nous décrivons les choix méthodologiques qui l'ont guidée. Dans la présentation des résultats, nous mettons en évidence la perception que tous les groupes du milieu scolaire interrogés (directions d'établissement, enseignants et élèves) ont des rôles et responsabilités différents que chaque groupe d'acteurs devrait assumer. Nous poursuivons par des considérations sur les différents aspects du partage des responsabilités au regard de la pédagogie par projet, aussi bien au niveau local (classe) que systémique (école). Finalement, nous suggérons quelques conditions qui pourraient être mises en place afin de favoriser un processus de responsabilisation pour toute organisation scolaire qui voudrait s'approprier cette démarche pédagogique.

1.1 Le contexte de la recherche

1.1.1 Des changements organisationnels et curriculaires importants

La collecte des données pour cette recherche s'est déroulée en 2005-2006 et en 2006-2007 ; autrement dit, cinq années après l'implantation, dans le système scolaire du primaire québécois, d'une réforme qui mettait en place une approche par compétences. Diverses démarches pédagogiques, qui favorisaient le développement des compétences et répondaient aux orientations choisies, ont fait l'objet de recommandations dans les programmes ministériels. Parmi celles-ci, on retrouve la pédagogie par projet (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 8-9). Par ailleurs, pour plusieurs organisations scolaires, cette réforme a introduit des changements majeurs dans leur fonctionnement, apportant des défis de taille. Selon Lessard et Brassard (2006), l'approche de la gestion des établissements scolaires a été complètement modifiée, puisque dans un effort d'alléger la structure des établissements scolaires, une politique de décentralisation a été mise en place. Des responsabilités accrues ont été confiées aux écoles, par le déplacement de certaines responsabilités des commissions scolaires vers leurs établissements d'enseignement (Brassard, 2007). Cette approche de gestion continue à être en vigueur, puisque les visées de cette décentralisation sont de donner plus d'autonomie aux écoles dans plusieurs domaines, incluant le soutien de l'expertise

pédagogique du personnel enseignant, le développement d'une culture de collaboration et l'augmentation du leadership pédagogique des directions d'établissement (Poirel et Yvon, 2012). Selon Dagenais, Janosz, Léonard, Spielvogel et Chabot (2008), les écoles sont devenues responsables, entre autres, de la conception, de la planification et de la mise en œuvre de plusieurs dossiers, dont celui du projet éducatif. Le projet éducatif est défini comme une démarche locale dynamique, porteuse de vision et d'action, établie en concertation avec tous les partenaires de l'établissement, en vue de réaliser la mission éducative (Fédération des comités de parents, 2003). Ces mêmes auteurs (Dagenais et al., 2008) soulignent également que la décentralisation dans le système scolaire québécois devrait résulter en une autonomie accrue à laquelle s'est ajoutée une responsabilité de reddition de comptes. Ce changement organisationnel a été accompagné de changements sur le plan des fondements pédagogiques (Poirel et Yvon, 2012). Depuis un peu plus d'une dizaine d'années, en effet, les programmes ministériels indiquent que le développement de compétences disciplinaires et transversales, par la mise en place d'une approche multidisciplinaire, contribuerait significativement à la réussite de tous les élèves, incluant ceux qui ont des besoins particuliers (ministère de l'Éducation, 2001 ; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). Dans cette perspective, l'élève qui réussit est celui qui devient responsable de son propre processus d'apprentissage. Ainsi, le recours à la pédagogie par projet, parmi d'autres démarches et approches pédagogiques, est de mise. Dans certains écrits ministériels (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005) la locution *pédagogie par projet* est délaissée au profit d'*enseignement par projet* ; pour les fins du présent article, ces deux formulations seront considérés comme synonymes. Cependant, même plusieurs années après l'implantation de la réforme, il semble y avoir un consensus sur le fait que les changements de programme et les changements organisationnels qui en ont résulté n'ont pas apporté nécessairement des changements dans les démarches pédagogiques déployées en salle de classe (Bélanger, Bowen, Cartier, Desbiens, Montésinos-Gelet et Turcotte, 2012).

1.1.2 Projet éducatif et pédagogie par projet : deux éléments interreliés

Certes, l'obligation pour les écoles québécoises de se doter d'un projet éducatif n'est pas récente. Toutefois, depuis l'implantation de la réforme, le projet éducatif est devenu un élément central dans la gestion des établissements scolaires. L'établissement de liens entre les orientations du projet éducatif et des projets réalisés dans les classes n'est pas prescriptif. Poirel et Yvon (2012) indiquent que, dès le début des années 1990, le Conseil supérieur de l'éducation a souligné la nécessité de passer à un modèle de gestion plus souple et moins hiérarchique. Selon Brassard (2007), la modification, en 1997, de la Loi sur l'instruction publique a conféré plusieurs responsabilités aux équipes scolaires, notamment la gestion des programmes d'étude, le choix des méthodes pédagogiques, l'évaluation des apprentissages et le passage des élèves d'un cycle à l'autre. Selon Poirel et Yvon

(2012) la réforme a intensifié cette orientation de décentralisation et incité les écoles à créer des liens entre leur projet éducatif et les modalités pédagogiques : *L'école obtient la possibilité de définir son propre projet éducatif en fonction de son milieu et de ses aspirations, mais elle devient par le fait même responsable de gérer les modalités pédagogiques, les programmes d'études, les services éducatifs et le matériel didactique* (p. 6). Dans le cadre de notre recherche, nous avions formulé l'hypothèse que, pour faire face aux changements instaurés par la réforme, qui conféraient une plus grande responsabilité aux écoles, l'équipe scolaire devrait développer une nouvelle façon de travailler : formulation d'un projet éducatif, travail en équipe (élèves et enseignants), implication des élèves, collaboration avec les parents, etc. Cette réalité soulève au moins deux problématiques au regard des responsabilités des acteurs : la première, de nature locale, concerne la mise en pratique de la pédagogie par projet dans les classes et les rôles des élèves et des enseignants dans cette démarche pédagogique ; la seconde est de nature systémique et collective : pour que cette pédagogie puisse être mise en œuvre, l'organisation scolaire devrait fonctionner dans un cadre de collaboration : le travail d'équipe y est favorisé et tous les acteurs d'une école sont, en principe, responsables de la mise en place d'un projet éducatif qui se traduit par des projets réalisés dans les classes.

1.1.3 Des responsabilités locales

Comme nous l'avons relaté dans une publication antérieure (Lanaris et al., 2007), l'enseignant qui désire faire de la pédagogie par projet devrait permettre à ses élèves de trouver un sens dans leur processus d'apprentissage en se donnant des tâches collectivement définies, orientées vers des buts communs (définis par le programme), accomplies dans un esprit de coopération et conduisant à une production concrète et communicable (Ferdinand, Lorrain, Morissette, Pérusset, Rouleau et Sarrasin, 2000). La particularité de cette démarche pédagogique est la place centrale qu'occupent les élèves dans leur propre parcours scolaire, puisqu'ils sont les premiers responsables de l'atteinte des objectifs d'apprentissage et de leur développement socioaffectif. L'acquisition des compétences, déterminées par les différents programmes ministériels, s'en trouve facilitée.

1.2 Des responsabilités collectives

À cette problématique de la mise en œuvre locale de la pédagogie par projet dans une classe, s'ajoute la dimension systémique : si on veut que les enseignants permettent aux élèves d'être responsables de leurs apprentissages, il faudrait que cette vision de l'apprentissage existe aussi au sein de l'école. En principe, puisque le contexte de la réforme présuppose une décentralisation, l'école devrait devenir une communauté d'apprentissage, un lieu permettant le développement d'une vision partagée (Poiret et Yvon, 2012). Cette vision serait mise en valeur dans le projet éducatif de chaque école. Ce dernier, prescrit dans la loi, est élaboré en concertation pour représenter les valeurs d'une communauté (Conseil supérieur

de l'éducation, 2008). Pour ce faire, l'équipe-école a la responsabilité de réfléchir sur ses orientations pédagogiques ainsi que sur ses visées futures. Cela présuppose une responsabilisation collective, puisque tous les acteurs d'un milieu sont mobilisés autour de l'élaboration et de la mise en œuvre d'une mission collective.

On constate alors que, dans une démarche de projet, tous les acteurs se trouvent impliqués avec des responsabilités différentes, sans nécessairement avoir des statuts différents lors de la mise en œuvre de ce projet.

2. Contexte théorique

2.1 La pédagogie par projet

2.1.1 Définitions

Cette approche puise ses origines dans le courant socioconstructiviste (Vygotsky, 1962). Comme le mentionne Dumouchel (2003), la définition de cette démarche pédagogique par Arpin et Capra (2001) semble la plus complète ; en effet, ces dernières la définissent comme une approche *qui permet à l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement, et qui invite l'enseignant à agir en tant que médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et les objets de connaissance* (p. 7). De plus, cette définition souligne le fait que cette pédagogie permet à l'élève de s'approprier son acte d'apprendre, car elle privilégie la réflexion sur le sens des comportements, la résolution des problèmes et la contribution de l'ensemble du groupe dans une démarche de développement du sens des responsabilités (Caouette, 2003).

2.1.2 Responsabilités de l'enseignant et de l'élève

Dans un tel contexte, l'élève devient responsable de ses apprentissages, et l'enseignant devrait, en principe, être responsable de mettre en place des conditions qui rendent possible l'acquisition des savoirs et des compétences. Dans une entrevue accordée à Brossard et Marsolais (1999), Perrenoud affirme que les savoirs scolaires devraient permettre l'émancipation et la prise de pouvoir. Il associe d'ailleurs l'échec scolaire au rapport au savoir et indique que si tant d'élèves vont mal à l'école, c'est peut-être parce qu'ils ne sont pas en mesure de répondre à la question : Quelle est ma place dans la construction des savoirs ? L'orientation donnée dans les programmes semble claire et les rôles de l'enseignant et de l'élève en sont modifiés : [L'enseignant devrait] *créer un environnement éducatif qui incite l'élève à jouer un rôle actif dans sa formation* (ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 6). Pour que l'élève joue ce rôle actif, sa relation au savoir doit dépasser la simple mémorisation des contenus et le conformisme dépourvu de compréhension.

On comprend alors que, dans une telle démarche pédagogique, l'enseignement est très différent de l'enseignement traditionnel, qui prévoit une structure hiérarchique de transmission de connaissances. En fait, la pédagogie par projet est directement liée au paradigme socioconstructiviste qui, comme le précise Legendre (2008) est très présent dans le cadre de la réforme éducative. Selon cette

chercheuse, ce type d'approche modifie les rapports entre les enseignants et les élèves, puisque les savoirs construits par les élèves deviennent sources d'émancipation. Nous considérons que ce changement de rapports fait en sorte que les responsabilités de l'enseignant sont différentes. En effet, dans une telle démarche pédagogique, la responsabilité de l'enseignant ne se situe pas dans la transmission d'un contenu dont il serait l'expert, mais plutôt dans la mise en place des conditions qui permettraient une appropriation du contenu par les élèves, à travers la réalisation d'un projet. Ce processus d'enseignement modifie réellement les responsabilités et les rapports de pouvoir entre les élèves et l'enseignant ; délaisser la démarche traditionnelle de transmission demande à l'enseignant de rompre avec un modèle pédagogique qui lui confie la responsabilité de maîtriser les savoirs afin de les transmettre (Foucart, 2006). Comme le précise Legendre (2008), ce type d'approche pédagogique conduit à envisager de manière particulière les rapports entre le cognitif, le social et le culturel et la contribution potentielle des savoirs scolaires à l'institution de liens sociaux. Dans cette perspective, où les savoirs apparaissent comme des sources d'affranchissement personnel, les rapports entre les acteurs changent considérablement et les élèves assument la première responsabilité de leurs apprentissages.

2.1.3 L'organisation de la pédagogie par projet

Une des conditions de succès de cette pédagogie dans une classe est la cohérence entre les projets individuels des élèves et le projet collectif poursuivi par l'ensemble des élèves. Il faudrait alors réussir à arrimer, d'une part, les buts d'apprentissage et de développement poursuivis par le projet collectif de la classe ainsi que le programme et, d'autre part, les buts personnels et les besoins spécifiques des élèves (Arpin et Capra, 2001). Dans les écoles québécoises, il existe plusieurs types de projets. Il est donc utile d'ajouter une dimension systémique aux projets, comme le propose Boutinet (2005), pour les orchestrer de façon à respecter le projet individuel de l'élève. On comprend mieux alors pourquoi, dans le contexte de la réforme, on pourrait considérer qu'il aurait été intéressant, pour les écoles, d'articuler leur projet éducatif en lien avec le plan de réussite.

2.2 La responsabilité dans un contexte de réforme

Il est impossible de faire état, dans le présent texte, de toutes les définitions du concept de responsabilité. Nous présentons quelques éléments théoriques qui situent le lecteur quant à l'utilisation de ce terme dans le cadre de la recherche que nous avons menée, en insistant sur le sens que ce concept prend dans la pédagogie par projet.

Il existe plusieurs types de responsabilités : la responsabilité objective, subjective, juridique, personnelle, déontologique, etc. Ce concept est exploré dans plusieurs domaines et utilisé à plusieurs fins (Prairat, 2012). Dans plusieurs définitions, on distingue, d'une part, une responsabilité fixée par une autorité (la

juridiction, les lois, les programmes ministériels, etc.) et, d'autre part, une responsabilité intérieure, qui est un concept essentiellement moral. Cette dernière repose sur l'idée que la personne est un sujet conscient, doué d'une volonté libre qui est la cause de ses actes. Nous constatons alors que la responsabilité a au moins deux dimensions, dont l'une relève de l'individu et l'autre, du cadre dans lequel cet individu évolue.

Ces deux dimensions sont présentes dans le monde de l'éducation, puisque le concept de responsabilité est utilisé très souvent, aussi bien pour désigner les responsabilités attribuées par une autorité que celles assumées par les acteurs. Ce terme se retrouve très souvent dans les publications ministérielles ainsi que dans les programmes de formation (ministère de l'Éducation du Québec, 2001) qui présentent l'apprentissage de la responsabilité comme une visée importante pour les élèves. Sur le plan des politiques, de plus en plus de responsabilités sont confiées aux enseignants et aux directions d'établissement. Dans ce contexte, le concept de responsabilité est intimement lié à celui de pouvoir, puisque pour exercer sa responsabilité dans la réalisation de ses fonctions, un acteur (direction d'établissement, enseignant ou élève) doit détenir certains pouvoirs (Glasser, 1996). Encore faut-il que le cadre dans lequel évolue cet acteur soit disposé à lui offrir ces pouvoirs.

Plusieurs recherches montrent que l'introduction de réformes scolaires a eu comme conséquence la redistribution des responsabilités confiées aux acteurs du milieu scolaire (Brassard, 2007 ; Dagenais et al., 2008 ; Deniger, 2012). Cette redistribution devrait être observée aussi bien au niveau local de la classe qu'au niveau systémique, celui de l'équipe-école. En fait, dans la classe, pour qu'un projet arrive à terme, les élèves qui y sont engagés doivent se sentir coresponsables de sa réalisation. De même, une culture de collaboration devrait exister au sein de l'équipe afin que les projets puissent se réaliser dans une logique de cohérence. Dans une dynamique de projet, le collectif (de la classe, de l'école, le projet éducatif, le plan de réussite) et l'individuel (le projet de l'élève), peuvent être différents, mais doivent être en interaction, interreliés et, comme le précise Boutinet (2005), s'inscrire dans une dynamique systémique,une dimension qui relève de l'individu, vers un avenir projeté collectivement.

2.3 Objectifs de recherche

La principale visée de cette recherche était l'analyse critique de la démarche d'appropriation de la pédagogie par projet dans les écoles primaires, quelques années après l'implantation de la réforme. Elle poursuivait les objectifs suivants : 1) Examiner le processus d'appropriation de la pédagogie par projet, en analysant les rôles et responsabilités de chaque acteur ; 2) Examiner l'appréciation des enseignants, des élèves et des parents de cette démarche pédagogique (apports, obstacles, conditions de succès). Nous devons souligner ici que nous n'avons pas mené une recherche évaluative sur le degré d'appropriation de cette démarche pédagogique en fonction de critères préétablis. Trois questions ont été posées dans

le cadre de cette recherche : 1) Comment des écoles primaires ont-elles vécu la mise en œuvre de la pédagogie par projet ? 2) Comment les différentes responsabilités ont-elles été assumées et partagées ? 3) Quelles conditions pourraient être mises en place pour assurer l'appropriation d'une logique de projet ? (Lanaris et al., 2007). Par conséquent, la visée de notre recherche n'a pas été d'examiner si effectivement il y a eu appropriation de la pédagogie par projet. Nous avons fait le portrait de l'appropriation telle que des écoles primaires l'ont vécue, cinq ans après l'implantation de la réforme. Le présent texte porte spécifiquement sur le premier objectif et sur la deuxième question de recherche. Peu de recherches empiriques existent, à notre connaissance, sur l'analyse de l'implantation des changements d'ordre pédagogique introduits dans les écoles à la suite de la réforme. Carpentier (2012) indique que les connaissances concernant les résultats des stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives sont très limitées et que ces dernières ne semblent pas avoir les effets escomptés. Par ailleurs, selon Reverdy (2013), en France, même si l'application de la pédagogie par projet se généralise depuis sa mise en place dans les années 1970, la plupart des recherches sur cette pédagogie portent sur les perceptions qu'ont les acteurs du projet, la description des projets ou encore les modalités d'évaluation et non pas sur le processus de son appropriation.

3. Méthodologie

Comme nous l'avons indiqué dans une publication antérieure (Lanaris et al., 2007), la nature des questions et objectifs de cette recherche, qui visaient une analyse approfondie de la démarche d'appropriation de la pédagogie par projet, a nécessité la mise en place d'une démarche méthodologique qualitative, descriptive et exploratoire. L'approche de l'étude de cas (Karsenti et Demers, 2011 ; Merriam, 1998 ; Yin, 2003) a été favorisée, puisqu'elle permet une compréhension systémique du phénomène étudié. Nous voulions tracer des profils des différentes démarches d'appropriation de la pédagogie par projet dans cinq écoles primaires de la région de l'Outaouais, et cette approche méthodologique nous a permis de combiner différents niveaux de compréhension : une compréhension verticale, dans un premier temps, a permis de dégager la dynamique d'appropriation, la mise en pratique et l'appréciation de la pédagogie par projet dans chacune des écoles et pour chaque groupe d'acteurs. Dans un deuxième temps, la mise en relation des données issues des différentes écoles et des différents groupes d'acteurs a permis une compréhension horizontale (Lanaris et al., 2007). Afin d'approfondir la compréhension du processus de responsabilisation dans le cadre de l'appropriation de la pédagogie par projet, des liens ont été établis entre les cinq cas afin de dégager les rôles et responsabilités que chaque groupe d'acteurs s'attribue et attribue aux autres. Ce sont spécifiquement ces résultats qui seront présentés dans le cadre de cet article.

3.1 Participants

Le processus du choix des participants s'est effectué selon la technique de l'échantillonnage par réseau : les enseignants ont constitué le point de départ pour la formation de l'échantillon et nous avons approché la direction d'établissement, les élèves et les parents par la suite. Nous ne voulions pas former un échantillon intentionnel, qui serait constitué d'enseignants experts de cette démarche pédagogique, puisque la visée de la recherche était de tracer, pour chaque cas étudié, un portrait réaliste de l'appropriation de cette démarche pédagogique ; pour les mêmes raisons, nous n'avons pas sélectionné les participants en fonction de leur nombre d'années d'expérience ni de leur sexe. Nous avons recruté 13 enseignants (huit femmes et cinq hommes), issus de cinq écoles différentes, donc deux ou trois par école ; ces enseignants avaient entre deux et 17 années d'expérience en enseignement ; un enseignait au préscolaire, cinq au premier cycle, trois au deuxième cycle et quatre au troisième cycle. Ils se sont portés volontaires, après la présentation du projet de recherche à l'ensemble de l'équipe-école. Les cinq directions d'établissement ont également participé à la recherche. Nous avons aussi rencontré les élèves des classes des 13 enseignants qui ont participé à la recherche ; en fonction du degré de consentement parental obtenu à chaque école, entre 18 et 25 élèves par classe ont participé aux entrevues de groupe ; nous avons également formé trois groupes de discussion auprès de parents volontaires (toutes écoles confondues) ; chaque groupe de discussion comptait de quatre à six participants. Cependant, comme le présent texte porte sur les responsabilités des acteurs du milieu scolaire, les résultats présentés n'incluent pas les données portant sur les responsabilités attribuées aux parents.

3.2 Instrumentation

Plusieurs modes de collecte de données ont été utilisés : entrevues individuelles semi-dirigées, entrevues de groupe et analyse de documents officiels (le plan de la réussite et le projet éducatif de chacune des écoles). L'entrevue est l'outil de collecte de données le plus approprié lorsqu'on s'intéresse aux perceptions des personnes (Pourtois et Desmet, 2007). C'est donc ce dernier qui a été privilégié dans le cadre de cette recherche, puisque la principale visée était de dresser un portrait de l'appropriation de la pédagogie par projet dans différentes écoles primaires. Dans le cadre d'entretiens individuels d'une durée d'environ une heure, les directions d'établissement et les enseignants ont été invités à répondre à des questions spécifiques sur les thèmes suivants : leur compréhension de la pédagogie par projet, leurs pratiques en lien avec cette pédagogie (planification, réalisation et résolution de problèmes), ainsi que la contribution des autres acteurs dans une telle approche pédagogique. Des entrevues de groupe ont été menées auprès des élèves fréquentant les classes des 13 enseignants qui participaient à la recherche et les thèmes suivants ont été abordés : la mise en pratique de la pédagogie par projet comme l'ont vécue les élèves, la démarche du projet, la nature des relations

avec leurs pairs et leur enseignant, des suggestions d'amélioration et des sources d'appui. L'espace alloué pour cet article ne nous permet pas de présenter les questions posées lors des entrevues.

L'analyse des documents a porté sur les textes du projet éducatif et du plan de réussite de chacune des écoles. Ces documents étaient une source de données secondaires, et servaient à mettre en évidence les liens entre ces derniers et les pratiques de la pédagogie par projet dans les classes. Ils ont constitué une source de triangulation pour la recherche des indices de corroboration interne ; cependant, cette analyse ne peut être présentée ici, par manque d'espace.

3.3 Déroulement

La recherche devait se dérouler sur une année scolaire ; nous avions prévu de la réaliser dans sept écoles. Toutefois le début de la recherche a coïncidé avec une période de perturbations et de pressions syndicales qui ont rendu le recrutement plus difficile que prévu. C'est ainsi que la collecte des données s'est étalée sur une période de deux années scolaires (2005-2006 et 2006-2007). Les entrevues individuelles et de groupe ont été menées par des assistantes de recherche formées à cette fin et ont eu lieu dans les écoles entre les mois de février et de mars de chaque année, afin de laisser le temps aux enseignants participants de bien s'installer dans leurs pratiques de pédagogie par projet et d'établir une routine de fonctionnement. Pour les entrevues de groupe, deux membres de l'équipe de recherche étaient présents : l'un animait la discussion et l'autre prenait des notes. Les élèves avaient été avisés par leur enseignant que des personnes de l'Université viendraient leur poser des questions sur les projets qu'ils réalisaient en classe.

3.4 Méthode d'analyse des données

Les données issues des entrevues de groupe et individuelles préalablement transcrites ont fait l'objet d'un traitement par l'approche de la catégorisation émergente (Paillé, 1994 ; Strauss et Corbin, 1990). Elles ont été regroupées par thèmes et les catégories d'analyse ont été définies à partir du contenu du matériel thématique associé. Parmi celles-ci, on retrouve les responsabilités que les acteurs s'attribuent dans la pédagogie par projet, les difficultés rencontrées, les avantages de cette démarche pédagogique et les conditions qui pourraient faciliter cette appropriation. Nous avons utilisé le logiciel *ATLAS-ti* pour le codage et la mise en relation entre les différentes sources de données. Trois critères ont été retenus pour analyser les projets éducatifs des écoles : l'explicitation des fondements (croyances et modèles théoriques), les indicateurs retenus par l'école pour apprécier les résultats et les actions suggérées pour opérationnaliser le projet éducatif (Boutinet, 2005). Ces différentes modalités d'analyse ont permis de dégager la dynamique d'appropriation, la mise en pratique et le partage des responsabilités au regard de la pédagogie par projet dans chaque école. Une fois cette analyse complétée, des comparaisons entre les écoles ont été effectuées afin d'en dégager les ressemblances et les disso-

nances. Ce double mouvement d'analyse nous a permis de mettre en évidence les conditions qui pourraient faciliter la mise en œuvre des projets.

3.5 Considérations éthiques

Ce projet de recherche a respecté les considérations éthiques définies par le comité d'éthique de notre université. Un certificat d'éthique a été obtenu et a été renouvelé chaque année pendant la durée de la recherche. La confidentialité a été garantie, puisque tous les noms des écoles et des participants ont été remplacés par des codes. Chaque participant a été informé des visées de la recherche, de son implication ainsi que de l'utilisation qui serait faite des résultats de la recherche et a signé un formulaire de consentement. Tous les participants pouvaient se retirer à n'importe quel moment de la recherche, sans avoir à fournir des explications et sans aucun préjudice. Seuls les élèves pour lesquels un formulaire de consentement avait été signé par leurs parents ont participé aux entrevues de groupe. Un accord préalable avec chaque école a permis de prévoir une surveillance pour les élèves qui ne participaient à l'entrevue de groupe. Les résultats ont été présentés à chaque école de deux façons : dans un premier temps, un document synthèse qui relatait les constats par objectif de recherche leur a été envoyé et, dans un deuxième temps, une présentation du profil de l'école a été faite auprès des enseignants et de la direction d'établissement.

4. Résultats

La recherche portait sur différents aspects du processus d'appropriation de la pédagogie par projet. Tous les résultats sont présentés en détail dans le rapport de recherche cité en bibliographie (Lanaris Savoie-Zajc, Dumouchel et Plouffe, 2008). Pour les fins du présent article, nous exposons les résultats qui portent spécifiquement sur la perception que les différents acteurs du milieu scolaire (la direction d'établissement, les enseignants et les élèves), ont de leurs propres responsabilités, et de celles que chacun des autres acteurs devrait assumer dans la mise en œuvre de la pédagogie par projet. Nous présentons les éléments consensuels les plus marquants de leur discours. Il s'agit d'une synthèse des rôles et responsabilités communs que les différents acteurs de chaque école ont identifiés. Nous avons privilégié cette façon de discuter des résultats afin de faire ressortir les convergences et les divergences de perception entre chaque groupe d'acteurs, étant donné qu'il aurait été trop long de traiter chaque responsabilité séparément. La liste de toutes les responsabilités attribuées à chaque groupe d'acteurs et par école est présentée aux tableaux 1, 2 et 3. Les éléments qui ont été présents dans toutes les écoles sont indiqués en caractères gras.

4.1 Responsabilités de la direction d'établissement

Tout d'abord, la principale responsabilité de la direction semble être d'assurer un certain soutien. Il peut s'agir de soutien global, comme lorsque les sujets indiquent

que la direction agit à titre de facilitateur, qu'elle doit être à l'écoute. Cependant, ce soutien peut être plus précis. Souvent, il s'agit d'un soutien matériel : *nous fournir les ressources matérielles et monétaires nécessaires pour réaliser nos projets* (un enseignant) ou encore d'un soutien moral : *il faut faire confiance aussi à l'équipe, il faut les encourager, les soutenir, il faut avoir des bonnes qualités de relations interpersonnelles*.

Ensuite, les enseignants et les directions s'entendent pour dire que la direction doit gérer l'équipe-école, créer un esprit d'équipe au sein de celle-ci et prévenir et régler les conflits lorsqu'ils apparaissent. Comme l'indique un enseignant, *un peu comme un animateur, le directeur doit essayer de vérifier que les gens fonctionnent bien, parce que même les adultes, on a des conflits entre nous des fois, des luttes de pouvoir* […]. De plus, comme le mentionne une direction, avec la pédagogie par projet,

> *si on met des conditions en place qui favorisent la communication entre [les enseignantes], entre l'équipe et qu'on peut leur montrer la vision, le début et la fin du projet, comment ça va se dérouler, il y a des chances de réussite.*

Tableau 1
Responsabilités des directions d'établissement selon l'école

Responsabilités des directions d'établissement	École A	École B	École C	École D	École E
Offrir un soutien aux enseignants,	X	X	X	X	X
de façon globale (moral, matériel, pédagogique et financier)	X	X		X	
Gérer l'équipe d'enseignants	X			X	
Avoir des connaissances en pédagogie		X			
Instaurer un climat de travail favorable					X
Avoir le souci de la formation continue					

4.2 Responsabilités des enseignants

Dans les responsabilités attribuées aux enseignants, c'est celle de la gestion de la classe qui a été nommée le plus souvent par les différents acteurs. Les enseignants indiquent qu'ils doivent gérer les conflits, mettre sur pied *un bon système de discipline* et s'assurer que tous les enfants font ce qu'ils ont à faire : *c'est de mettre des règles, des règles claires, en partant, avec les enfants*. Dans cette optique, les élèves mentionnent que le mandat de l'enseignant est de s'assurer qu'il règne un climat propice à l'apprentissage ; par exemple, en gérant le bruit (ne pas laisser les enfants hausser la voix) et en s'assurant qu'aucun élève ne dérange. Une direction résume bien la responsabilité de l'enseignant face à la gestion de la classe :

> […] *quand on parle de pédagogie par projet, on parle nécessairement de groupe. Quand on parle de groupe, on parle d'une certaine discipline. Donc, moi je pense que l'enseignante élabore un plan, une stratégie avec les enfants pour que chaque personne*

ait son rôle ; parce qu'il ne faut pas que ça devienne non plus une récréation, ce type de pédagogie, il faut quand même une certaine discipline.

La deuxième responsabilité qui a fait consensus auprès des acteurs des différentes écoles est liée à l'opérationnalisation du projet. Il s'agit, pour l'enseignant, de maîtriser le fonctionnement de la pédagogie par projet, d'être apte à évoluer dans cette pédagogie en étant capable de structurer les activités, de guider les élèves. Bref, de gérer le *comment faire*. Une direction mentionne qu'il *faut avoir une vision du projet* […] *[il] faut aussi diriger les enfants : voici où on part, ce qu'on va atteindre à la fin et le déroulement*, alors qu'un enseignant rajoute que *ça prend un cadre théorique que l'on maîtrise afin de pouvoir l'adapter en fonction de qui l'on est et de ce que l'on veut faire vivre aux enfants.*

La dernière responsabilité attribuée aux enseignants par la majorité des acteurs est celle d'instaurer le respect de soi et des autres. À l'intérieur de ce rôle se situe l'importance de bien se connaître et de persévérer devant les difficultés. Certains enseignants mentionnent qu'il *faut aussi être conscient de nos limites. Quand on*

Tableau 2
Responsabilités des enseignants selon l'école

Responsabilités des enseignants	École A	École B	École C	École D	École E
Gérer adéquatement la classe	X	X	X	X	X
Avoir une gestion efficace de la pédagogie par projet (planification, mise en œuvre, évaluation, etc.)	X	X	X	X	X
Respecter les forces et limites de chacun (incluant soi-même)	X	X	X	X	X
S'impliquer personnellement	X	X		X	X
Favoriser le cheminement de l'élève	X	X	X		
Travailler en équipe avec les collègues	X	X			X
Fournir un encadrement aux élèves	X		X	X	
Motiver l'élève	X		X		X
Avoir des connaissances sur la pédagogie par projet	X	X			
S'engager dans la formation continue	X	X			
Soutenir (guider) les élèves dans la tâche à réaliser	X			X	
Instaurer un climat de classe favorable à l'apprentissage	X		X		
Faire preuve d'ouverture	X			X	
Lier les projets au programme de formation (compétences, savoirs essentiels)		X		X	
Favoriser l'implication des parents dans la classe et la communication	X				

est fatigué et tout ça. Il importe aussi de connaître et de respecter les enfants ; par exemple, en leur faisant vivre des projets qui touchent leurs intérêts.

4.3 Responsabilités des élèves

Une responsabilité attribuée aux élèves par un grand nombre d'acteurs est la participation à la réalisation du projet : s'organiser en fonction du projet à réaliser, planifier et prévoir les tâches à accomplir. Comme l'indique une direction, *ils ont à prendre en charge différentes étapes du projet pour le mener à bien*. Bien que ce rôle soit mentionné par plusieurs, on ne donne pas beaucoup d'informations sur ce que les élèves font concrètement dans le cadre du projet. La description de cette responsabilité ressemble davantage à la description des compétences à développer qu'à un rôle que les élèves devraient s'attribuer de facto. D'ailleurs, les données obtenues n'indiquent pas si les enseignants enseignent systématiquement aux élèves comment s'organiser. Ce qui est mentionné, c'est que les élèves doivent prendre en charge les différentes étapes du projet, sans que soit précisé comment ils vont apprendre à le faire.

Une autre responsabilité des élèves, formulée par presque tous les groupes d'acteurs, est celle liée à la participation au projet : ils doivent participer activement au projet en s'engageant dans la tâche et en s'intéressant à leur sujet de projet. Dans cette optique, ils doivent apprendre à parler de leur démarche en effectuant un retour sur leurs actions. Cette participation au projet touche l'investissement personnel, l'attitude à adopter. En plus de réaliser la tâche, il faut s'y investir. Notons ici que ces tâches ne sont pas déterminées par les élèves, ce sont celles exigées dans le cadre du projet.

Tableau 3
Responsabilités des élèves selon l'école

Responsabilité des élèves	École A	École B	École C	École D	École E
Participer à la gestion du projet (planification, mise en œuvre, etc.)	X	X	X	X	X
Être actifs à l'intérieur du projet	X	X	X	X	X
Contribuer à l'instauration d'un climat de classe favorable	X	X	X	X	
Respecter les forces et limites de chacun	X	X	X		
Faire preuve de responsabilité et d'autonomie	X	X		X	
Être présents pour soutenir les autres élèves		X	X		X
Communication avec les parents et connaître les ressources disponibles	X				
Respecter les règles liées à la gestion de la classe					X

5. Discussion des résultats

5.1 L'enseignant, premier responsable de la pédagogie par projet

Un premier élément qui ressort de l'analyse des données est que tous les groupes d'acteurs identifient l'enseignant comme celui qui a la principale responsabilité du succès de cette démarche pédagogique. On note également une vision relativement traditionnelle du rôle de l'enseignant, étant donné que la responsabilité la plus fréquemment mentionnée est celle de l'exercice de la discipline et de la gestion de la classe. Il est assez étonnant par ailleurs, que ni les enseignants ni les élèves ne mentionnent le développement de compétences et l'acquisition de nouveaux apprentissages dans leurs responsabilités respectives. La responsabilité de l'élève est vue davantage dans l'opérationnalisation et la réalisation des projets dans la classe, mais elle reste peu présente dans le choix des orientations et des visées des projets. On pourrait déduire que, même s'il s'agit d'une démarche pédagogique qui place l'élève au cœur de ses apprentissages, les acteurs ne voient pas nécessairement le lien avec le processus d'apprentissage et de développement des compétences qui devrait, en principe, être au cœur du projet. Ces résultats nous paraissent cohérents avec ceux de Deniger (2012) qui constate une appropriation partielle des principaux éléments de la réforme dans les pratiques des enseignants, notamment l'absence d'applications réelles du concept de compétences et une faible croissance tangible du travail collaboratif entre les élèves. De même, Cerqua et Gauthier (2010) soulignent que l'application sur le terrain des orientations de la réforme n'a pas été facile à réaliser, puisque de nouvelles responsabilités ont été confiées aux enseignants pour lesquelles ils n'ont pas été préparés ni formés.

5.2 Des responsabilités peu partagées

L'analyse des données nous permet de constater qu'il y a peu de ressemblances dans la conception que chaque groupe a de son rôle respectif et de celui des autres acteurs dans la mise en œuvre de la pédagogie par projet. En fait, il ne semble pas y avoir de consensus, ni une compréhension commune des responsabilités que chaque groupe doit assumer afin de mener un projet à terme avec succès. La seule responsabilité sur laquelle tous s'entendent est celle de la gestion de la classe qui relève exclusivement de l'enseignant. C'est ce qui nous a permis de déduire que cette conception des rôles et responsabilités défie ce qu'on connaît sur l'utilisation efficace de la pédagogie par projet. Selon Boutinet (2005), pour travailler en projet, une équipe devrait avoir établi des buts communs. Pour ce faire, les acteurs devraient développer une compréhension partagée des responsabilités respectives et l'école devrait mettre en place une structure d'interdépendance permettant l'atteinte des buts communs. Nos résultats montrent cependant que, dans les écoles qui ont participé à la recherche, le travail en projet se faisait davantage de façon isolée et que chaque acteur avait de la difficulté à inscrire ses actions dans une logique plus large. Il ne semble pas y avoir eu un réel partage des responsabilités

ni une réflexion sur les pouvoirs associés à chaque responsabilité. Cette observation va dans le sens des constats de Poirel et Yvon (2012), qui soulignent que des nouvelles fonctions et responsabilités ont été confiées aux équipes scolaires, sans pour autant que l'on s'assure qu'elles sont associées à de réels pouvoirs qui auraient assuré leur réalisation.

5.3 Des structures qui peinent à changer

Les résultats constatés ci-haut sont similaires à ceux issus d'autres recherches. En effet, selon Brassard (2007) ainsi que Poirel et Yvon (2012), même si dans plusieurs documents ministériels, l'autonomie des établissements scolaires est clairement annoncée et que des efforts de responsabilisation collective ont été faits, il est toujours difficile d'en modifier les structures et le fonctionnement. En ce sens, les résultats de notre recherche demeurent d'actualité. Les écoles ont dû donner suite aux prescriptions ministérielles et définir leur projet éducatif qui devrait, en principe, être en lien direct avec le plan de réussite. Généralement, dans chaque école, le conseil d'établissement, composé de la direction, des membres du personnel enseignant, de parents ainsi que de membres de la communauté, adopte le plan de réussite et le projet éducatif qui sont la plupart du temps élaborés par certains membres de l'équipe-école. La procédure de rédaction de ces textes varie d'une école à l'autre. Une fois adoptés par le conseil d'établissement, ces textes deviennent des documents publics et sont déposés à la commission scolaire. Par la suite, le projet éducatif devrait aboutir à des projets qui seraient réalisés dans les classes. Nos résultats suggèrent que la structure adoptée est linéaire, ce qui ne favorise pas, par exemple, la modification des orientations initiales à la suite des projets expérimentés dans les classes. Elle prévoit une collaboration entre les différents acteurs dans l'établissement et la mise en œuvre du projet éducatif sans toutefois que soient précisées clairement ni les responsabilités respectives, ni les modalités par lesquelles ces responsabilités seraient partagées.

Au niveau de la classe, on constate que l'enseignant demeure le premier responsable du bon fonctionnement de la classe et que peu de responsabilités réelles sont accordées aux élèves. Des changements dans la conception du partage des responsabilités paraissent dans le discours des participants, mais ne se reflètent pas dans ce qu'ils disent à propos de la réalisation des projets. Le rôle de l'élève est davantage d'être actif dans le projet sans assumer des responsabilités précises reliées à la conception, à la planification du projet ou encore à l'évaluation des acquis.

5.4 Des conditions favorisant le partage des responsabilités

Les résultats de notre recherche nous permettent de constater que des mesures concrètes n'ont pas été mises en place pour soutenir les établissements scolaires dans le passage d'une culture hiérarchique à une culture de responsabilité col-

lective. Ce passage aurait été nécessaire pour faciliter l'appropriation de la pédagogie par projet. En effet, il aurait permis aux établissements scolaires de réfléchir sur les responsabilités qui devraient être prises en charge par les différents acteurs, ainsi que sur la façon de les partager. Certaines conditions facilitant l'appropriation pourraient être mises en place, aussi bien en salle de classe qu'au niveau de l'école.

5.4.1 Des responsabilités à partager en salle de classe

Comme nous l'avons mentionné plus haut, pour que des projets puissent être réalisés dans une classe, les élèves devraient faire preuve d'autonomie en assumant plusieurs responsabilités dans la planification et la réalisation de ces projets. Notre recherche a mis en évidence que c'est plutôt l'enseignant qui assume l'entière responsabilité du projet, les élèves devenant davantage les exécutants d'un projet conçu et planifié par l'enseignant. Une condition importante pour que les élèves puissent réellement fonctionner par projet serait la mise en place, par l'enseignant, d'un processus de responsabilisation : il est impossible que les élèves assument des responsabilités dans le cadre d'un projet sans avoir été préparés progressivement à devenir responsables (Glasser, 1996).

La pédagogie par projet a ce caractère paradoxal : d'une part, elle permet aux élèves d'apprendre à être responsables et d'autre part, pour bien fonctionner, elle nécessite une réelle responsabilisation de la part des élèves. C'est pourquoi une condition de son succès en classe est le travail que l'enseignant doit faire en amont, pour que les élèves apprennent à devenir responsables. Sinon, l'enseignant continue à jouer un rôle traditionnel, centré sur le contrôle des comportements. Idéalement, les projets devraient se réaliser dans une classe qui fonctionne de façon démocratique, dans laquelle les élèves sont impliqués à tous les niveaux des décisions. La pédagogie par projet ne peut exister dans une classe où un seul individu prend toutes les décisions. L'instauration des règlements de classe, par exemple, offre une excellente occasion pour permettre aux élèves de comprendre leur rôle dans le fonctionnement de la classe, en les laissant déterminer les règlements ainsi que les conséquences lorsque ces derniers ne sont pas respectés (Bélair, 2007). Une mise en œuvre progressive de la pédagogie par projet, par des gestes et par des activités favorisant l'apprentissage de la responsabilité, le partage équitable des tâches et la collaboration des élèves dans la poursuite et dans l'atteinte de buts communs, serait la condition idéale pour une appropriation de cette démarche pédagogique.

5.4.2 Des responsabilités à partager au sein de l'équipe scolaire

En outre, l'analyse des résultats permet de constater que la pédagogie par projet ne semble pas avoir été mise en place de façon optimale dans les écoles. Les différents acteurs ne se voient pas intégrés dans une dynamique d'interaction pour la mise en œuvre du projet. D'ailleurs, les rôles et responsabilités assumées ne

sont pas précisés : *Il semble que chaque acteur a une vision compartimentée de son rôle et n'agit pas en coopération avec les autres* (Lanaris et al., 2007, p. 498). À la lumière des analyses réalisées pour cet article, nous pouvons voir qu'une des conditions de succès de l'appropriation de cette démarche pédagogique serait la détermination des zones de pouvoir pour chaque groupe. En fait, le peu de consensus sur les responsabilités que chaque groupe s'attribue et attribue aux autres, observé dans nos analyses, indique que les différents acteurs ne semblent pas avoir identifié leurs zones de pouvoir (là où ils peuvent agir) ni les zones de pouvoir des autres groupes. Cette confusion quant à l'attribution des pouvoirs pose un grand problème dans la collaboration, puisqu'elle conduit soit à l'inaction (chaque groupe attend que les autres fassent le travail), soit à des conflits.

De façon plus concrète, la direction d'établissement devrait être en mesure de clarifier le type de gestion qu'elle privilégie, ainsi que le rôle qu'elle veut jouer dans le processus d'appropriation de la pédagogie par projet. Les enseignants pourraient alors identifier les éléments qui relèvent de leur pouvoir, ainsi que les responsabilités qui en découlent ; on pourrait également identifier de quelle façon chaque enseignant est prêt à contribuer au développement de l'école. En fait, comme le précise Brassard (2007), un des ratés de la décentralisation a été le fait que, dans ce processus d'autonomisation, les principaux acteurs (directions d'établissement et enseignants) se sont retrouvés avec beaucoup de responsabilités et peu de pouvoirs réels. Ce même exercice de partage de pouvoirs peut s'avérer très utile à l'intérieur des classes.

Enfin, nos résultats nous permettent d'arriver à certains constats : tout d'abord, si nous voulions concevoir une situation idéale d'appropriation de la pédagogie par projet, il faudrait tenir compte de l'établissement d'une dynamique d'interaction, soit *une équipe-école qui se dote, en collaboration avec les différents partenaires, d'un projet éducatif auquel se greffent, de façon cohérente et réfléchie, les pratiques enseignantes qui engagent leurs élèves dans la pédagogie par projet* (Lanaris et al, 2007, p. 498). Ensuite, ce processus permettrait de développer une cohérence dans l'articulation entre les deux dimensions définies par Boutinet (2005), l'individuel et le collectif ; cette cohérence est une des conditions de succès de cette pédagogie (Arpin et Capra 2001 ; Giasson, 1995). Par ailleurs, la cohésion entre les projets n'a pas comme objectif l'uniformité entre tous les projets, mais bien une visée d'engagement autour de buts communs et doit se traduire dans les faits par un réel partage des pouvoirs et responsabilités.

6. Conclusion

En mettant en place une démarche de recherche qualitative, descriptive et exploratoire par étude de cas, nous voulions explorer les perceptions qu'ont les différents acteurs du milieu scolaire de leurs rôles et responsabilités dans la mise en œuvre de cette démarche pédagogique. Nous avons constaté que malgré, d'une part, une décentralisation des responsabilités et, d'autre part, une volonté réelle de mettre

en place des projets dans les classes ainsi que l'obligation, pour chaque école, de créer son propre projet éducatif, la structure de la mise en œuvre des projets demeure hiérarchique et peu propice à un réel partage des responsabilités individuelles et collectives. En fait, pour un partage des responsabilités réussi, il devrait y avoir une mobilisation autour d'un projet commun qui se concrétise par des projets réalisés en classe qui reflètent les intérêts des élèves. Notre recherche s'étant déroulée dans un nombre restreint d'écoles primaires et à mi-parcours de la réforme, de futures recherches pourraient permettre d'examiner de quelle façon la pédagogie par projet est mise en œuvre à plus grande échelle, en incluant les établissements d'enseignement secondaire et en examinant le rôle d'un réel partage des responsabilités dans une implantation réussie de la pédagogie par projet. Dans ce contexte de décentralisation où la collaboration entre les différents acteurs est investie d'un sens très positif, et devient une obligation autant pour les équipes scolaires que pour les élèves, plusieurs questions demeurent : comment s'articulent d'une part, le désir de collaborer et d'autre part, l'obligation de le faire ? À quels impératifs est soumise l'action collaborative, notamment dans le partage des responsabilités et des pouvoirs accordés aux différents acteurs ? Comment se vit le partage de responsabilités et des pouvoirs dans un contexte de projet ? Les prescriptions ministérielles et la volonté individuelle peuvent-elles s'articuler autour de l'élaboration d'un projet collectif qui prend son sens dans les intérêts individuels ?

ENGLISH TITLE • Sharing responsibilities in project-oriented learning in elementary schools : reality or illusion ?

SUMMARY • The curricular reform that took place in Quebec public schools promoted the use of new educational strategies, such as project-oriented learning. As a result, important changes occurred in the organizational functioning of many schools. Our qualitative research explored the different ways schools undertook the implementation of project-oriented learning. We chose to use a case study, allowing us to examine the way five public elementary schools chose to implement a project-oriented pedagogy. The results indicate that in this process, teachers seem to undertake more responsibilities than students and principals. The development of a co-responsibility among all the stakeholders (teachers, principals, students) in managing the implementation of different projects, could be an interesting way to insure a more cohesive use of this particular pedagogy.

KEY WORDS • responsability, project-oriented learning, elementary schools, educational change.

TÍTULO • Papeles y responsabilidades en el proceso de apropiación de la pedagogía por proyectos en primaria

RESUMEN • La reforma curricular implantada en las escuelas de educación primaria en Quebec defiende la utilización de nuevos enfoques pedagógicos, entre los cuales se encuentra la pedagogía por proyectos, que ha provocado cambios importantes en la estructura y la organización de las tareas en los establecimientos escolares. Con el objetivo de examinar el proceso de apropiación y las responsabilidades respectivas en la puesta en práctica de la pedagogía por

proyectos, hemos desarrollado una investigación de tipo cualitativo, descriptivo y exploratorio. Hemos privilegiado el enfoque del estudio de casos en cinco escuelas primarias en Outaouais. Los resultados evidencian que, en el proceso de puesta en marcha de la pedagogía por proyectos, son los maestros quienes reciben la mayor responsabilidad y que, sin estar necesariamente formados, deben enfrentarse a varias nuevas exigencias. La apropiación de este enfoque pedagógico habría necesitado que se repartan de forma reflexiva las responsabilidades y el desarrollo de una verdadera estructura de colaboración.

PALABRAS CLAVE • responsabilidad, pedagogía por proyectos, apropiación, escuela primaria, cambio de prácticas.

7. Références

Arpin, L. et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.

Bélair, F. (2007). *Ma classe-qualité. Des outils pratiques de gestion de classe inspirés par la théorie du choix*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Bélanger, J., Bowen, F., Cartier, S., Desbiens, N., Montésinos-Gelet, I. et Turcotte, I. (2012). L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre intégrateur. *Éducation et francophonie*, *40*(1), 56-75.

Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*, (2e édition). Paris, France : Presses universitaires de France.

Brassard, A. (2007). *La question de la décentralisation en faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire*. Anjou, Québec : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement -FQDE.

Brossard, L. et Marsolais, A. (1999). *Des pistes prometteuses. Propos de leaders pédagogiques*. Sainte-Foy, Québec : Éditions MultiMondes.

Caouette, C. (2003). Les valeurs qui habitent un vieux rêve. *Vie pédagogique*, *126*(2), 22-25.

Carpentier, A. (2012). Les approches et les stratégies gouvernementales de mise en œuvre des politiques éducatives. *Éducation et francophonie*, *40*(1), 12-31.

Cerqua, A. et Gauthier, C. (2010). En quête de l'esprit de la réforme éducative au Québec. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 21-50). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Conseil Supérieur de l'Éducation (2008). *Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté. Avis à la ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Dagenais, C., Janosz, M., Léonard, M., Spielvogel, M. et Chabot, A. (2008). Autonomie et responsabilité : le rôle des commissions scolaires dans la mise en œuvre d'une stratégie de changement dans un contexte de décentralisation au Québec. Le cas de la stratégie d'intervention Agir Autrement. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, *41*(4), 83-105.

Deniger, M.-A. (2012). Les politiques québécoises d'intervention en milieux scolaires défavorisés : regard historique et bilan critique. *Revue française de pédagogie*, *178*, 67-84.

Dumouchel, M. (2003). *Le rôle de la pédagogie par projet dans l'enseignement auprès d'élèves en difficulté de comportement au secondaire* (Mémoire de maîtrise non publié). Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

Fédération des comités de parents (2003). *Le projet éducatif et le plan de réussite. Tracer la route de la réussite*. Fascicule nº 7 du programme de formation de la Fédération des comités des parents du Québec. Beauport, Québec : Fédération des comités de parents du Québec.

Ferdinand, M. F., Lorrain, L., Morissette, P. L., Pérusset, C., Rouleau, A. et Sarrasin, L. (2000). *Vivre la pédagogie du projet collectif*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.

Foucart, J. (2006). La transmission, de la verticalité à l'hybridation. *Pensée plurielle*, *11*(1), 9-20.

Giasson, J. (1995). *La lecture, de la théorie à la pratique*. Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.

Glasser, W. (1996). *L'école qualité ; enseigner n'est pas contraindre*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.

Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e édition), (p. 229-252). Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. -ERPI.

Lanaris, C., Savoie-Zajc, L., Dumouchel, M. et Dupel, I. (2007). Un regard qualitatif sur l'appropriation de la pédagogie par projet par les équipes scolaires du primaire. *Recherches qualitatives, Hors série 3*, 490-500.

Lanaris, C., Savoie-Zajc, L., Dumouchel, M. et Plouffe, G. (2008). *L'appropriation de la pédagogie par projets en tant que facteur contributoire à la réussite scolaire*. Rapport de recherche présenté au FQRSC, 68 pages. Récupéré du site : http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/recherche-expertise/projets/rapports-recherche.php#DeuxiemePhase

Legendre, M.-F. (2008). Un regard socio-constructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, *36* (2), 63-79.

Lessard, C. et Brassard, A. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, *18*, 181-201.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, California : Jossey-Bass.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire – Enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Le renouveau pédagogique. Ce qui définit le changement ; préscolaire, primaire, secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23,* 147-181.

Poirel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, *40*(1), 94-118.

Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. (3e édition). Wavre, Belgique : Mardaga.

Prairat, E. (2012). La responsabilité. *Le Télémaque*, *2*(42), 19-34.

Reverdy, C. (2013). *Des projets pour mieux apprendre ? Dossier d'actualité-veille et analyses*, (82). Lille, France : Institut français de l'éducation, agence Qualité éducation. Récupéré du site de l'Institut : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf

Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, California : SAGE publications.

Vygotsky, L. (1962). *Pensée et langage.* Paris, France : Éditions sociales.

Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3rd edition). Thousand Oaks, California : SAGE publications.

Madame Catherine Lanaris est professeure titulaire au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Correspondance
catherine.lanaris@uqo.ca
melanie.dumouchel@uqo.ca

Contribution des auteures
Catherine Lanaris : 60 %
Mélanie Dumouchel : 40 %

Ce texte a été révisé par : Catherine Croisetière

Texte reçu le : 1er novembre 2013
Version finale reçue le : 26 juin 2014
Accepté le : 26 juin 2014